

Het kantelpunt van de les

Sleutelmomenten herkennen, analyseren en benutten



Bruno Oldeboom

Versie: DK 🍀 260206

Colofon

Copyright © 2026

Een uitgave van “Didactiek en het opleiden van leraren”

www.boldeboom.com

Bruno Oldeboom

Jaar van uitgave: 2026


Druk: 1e

Vormgeving en lay-out: Bruno Oldeboom

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

ISBN: -

Disclaimer:

Dit is versie DK  260318. Indien er relevante feedback van lezers komt, pas ik de tekst aan. Op dit moment is alle feedback verwerkt.

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	De leservaring als startpunt van diepgaand en duurzaam leren over lesgeven	5
2	Mark, de leraar Nederlands, en TL3a	5
2.1	<i>De les met 3TLa</i>	6
2.2	<i>Het sleutelmoment: TL3 zoekt weer eens naar de mazen van het net</i>	6
2.3	<i>De overwegingen van Mark</i>	6
2.4	<i>De reactie van Mark</i>	7
3	Leren van lesgeven	7
3.1	<i>Wat bedoelen we met een les?</i>	7
3.2	<i>Wat bedoelen we met een sleutelmoment?.....</i>	8
3.3	<i>Het herkennen van sleutelmomenten is geen vanzelfsprekendheid.</i>	8
3.4	<i>Criteria voor het identificeren van sleutelmomenten</i>	9
3.5	<i>Lesfasen en sleutelmomenten</i>	10
3.6	<i>Van details langs patronen, via categorieën tot voorspellingen.....</i>	11
4	Sleutelmomenten van een les analyseren.....	11
4.1	<i>Twee stappen: Wat en Hoe</i>	12
4.2	<i>De Wat-vraag.....</i>	12
4.3	<i>De Hoe-vraag</i>	13
5	Stapsgewijs het sleutelmoment bespreken.....	13
5.1	<i>De Wat-analyse</i>	14
5.2	<i>De Hoe-analyse.....</i>	15
5.2.1	<i>De Hoe-analyse van motorisch en ruimtelijk handelen</i>	15
5.2.2	<i>De Hoe-analyse van de communicatie.....</i>	16
6	Over het belang van reflectie en professionele identiteit	17
6.1	<i>Pas op voor doorzichtige trucjes</i>	17
6.2	<i>Identiteit als kompas of als verontschuldiging?</i>	18
6.3	<i>Professionele identiteit en de collectieve context van de school</i>	18
6.4	<i>Van analyse naar professionele reflectie</i>	19
7	Voor iedereen en overal?	19
7.1	<i>Direct inzetbaar en voor individuele leraren</i>	19
7.2	<i>De teamgerichte aanpak</i>	20
8	Nabespreking met docentcoach.....	20
8.1	<i>Docentcoach Eva heeft de les van Mark bekeken.</i>	20
8.2	<i>De Wat-vraag: wat gebeurde er?</i>	21
8.3	<i>Hoe-vraag: hoe handelde je?</i>	22
8.4	<i>Hoe-vraag: hoe communiceerde je?</i>	23
8.5	<i>De les die Mark leert</i>	24
9	Over interventies	24
10	Conclusie.....	25
11	Bronnen (voorlopig)	26

1 De leservaring als startpunt van diepgaand en duurzaam leren over lesgeven

Leservaringen vormen voor leraren een uitzonderlijk rijke bron om het onderwijsaanbod te verfijnen, juist omdat lesgeven zich afspeelt in een complexe, situatieve werkelijkheid waarin voortdurend relevante signalen ontstaan over aandacht, begrip, relatie, structuur en taakgerichtheid.

Onderzoek naar de professionaliteit van leraren en hun vermogen een lessituatie te beschrijven, te verklaren en te voorspellen, laat zien dat met name expert-leraren in staat zijn om uit ogenschijnlijk alledaagse lessituaties een hoge dichtheid aan betekenisvolle informatie te destilleren. Expert leraren merken sneller kritische en gedetailleerde signalen op, interpreteren gebeurtenissen adequaat vanuit hun beroepskennis en verbinden observaties direct aan mogelijke en effectieve handelingsopties (Seidel & Stürmer, 2014).

Daartegenover staat dat minder ervaren leraren, ‘novice teachers’, doorgaans grofmaziger terugblikken. Zij blijven vaker op het niveau van algemene indrukken (“het is drukke klas” of, “het liep niet”). Andere keren focussen minder ervaren leraren te veel op losse en op zichzelf staande incidenten. Zij hebben daardoor meer moeite om het relevante moment precies af te bakenen en te analyseren in termen van professionele keuzes (Wolff et al., 2017).

Dit artikel sluiten we bij die kennis aan en proberen we een praktische methodiek te bieden om de rijkdom van leservaringen, zo optimaal mogelijk te benutten. Centraal staat het idee dat er tijdens een les korte episodes van enkele minuten zijn, die van doorslaggevend belang zijn voor het verloop. We noemen die episode een sleutelmoment. Door zo’n sleutelmoment eerst helder te situeren en vervolgens steeds gedetailleerder te analyseren, wordt het voor mogelijk om systematischer uit ervaring te leren en het onderwijsrepertoire doelgericht uit te bouwen.

Deze tekst is in de eerste plaats bedoeld voor lerarenopleiders, schoolopleiders, werkplekbegeleiders, docent-coaches, maar ook bijv. teamleiders die lessen bezoeken. Deze tekst kan hen helpen om het professionele gesprek te voeren met (aanstaande) leraren over het gedrag in het klaslokaal.

2 Mark, de leraar Nederlands, en TL3a ...

Hieronder volgt de beschrijving van een casus in twee delen. De beschrijving start met de ervaringen met Mark, een leraar Nederlands die lesgeeft aan wat als een pittige TL3 klas wordt gezien (deel 1). Mark twijfelt en reageert – zoals zal blijken – niet voldoende adequaat waardoor onrust tijdens de les toeneemt. Daarna volgt het gesprek tussen Mark en de docent-coach, Eva. Samen blikken zij terug op de les en in het bijzonder op het moment waarop Mark twijfelde (deel 2).

2.1 De les met 3TLa

Mark Kofschip is docent Nederlands (7 jaar ervaring) in een vmbo-3 klas met een reputatie: veel energie, wisselende motivatie, sterke groepsdynamiek en snel verontwaardigd. Het is het vierde uur van de dag, na gym. In de laatste weken heeft Mark, met wisselend succes, geprobeerd de opstart strakker te maken (telefoons weg, materialen op tafel, snel aan de slag met de startopdracht). Hij heeft vandaag, na de ontvangst bij de deur, een korte instructie gepland gevolgd door zelfstandig werken.

2.2 Het sleutelmoment: TL3 zocht weer eens naar de mazen van het net ...

Mark staat bij de deur en groet de leerlingen van 3TLa. Terwijl de eerste leerlingen binnenkomen, ziet hij dat er veel nagepraat wordt over gym. Een ‘berucht’ groepje van vier leerlingen (achterin links) komt luidruchtig binnen en neemt de achterste rij ‘territoriumgewijs’ in. Er wordt gelachen, een stoel schuift hard. Twee leerlingen blijven staan in plaats van te gaan zitten. De rest van de klas druppelt langzaam binnen.

Als iedereen er is, loopt Mark van de deur naar het digiboard, richting zijn laptop en zegt: “Goedemorgen mensen! We gaan verder met hetzelfde onderwerp van eergisteren. De telefoons kunnen in de tas. Tassen op de grond. Jas aan de kapstok. Op het digiboard staan de aanwijzingen voor de les: Doe je boek open op bladzijde 42 en ga meteen aan de slag met opdracht 3. Ik zal zo de dia met die opdracht laten zien.”

Mark loopt al naar zijn laptop om de volgende dia klaar te zetten. In de middenrij steekt Sana haar hand half op: “Meneer, welke bladzijde zei u?” Tegelijkertijd hoort hij achterin: “Wacht, ik maak even een Snap van dit bord.” Er gaat een telefoon omhoog. Een paar leerlingen draaien zich om: “Heb je m?!”

2.3 De overwegingen van Mark

Mark ziet een telefoon omhooggaan. Hij stopt de handelingen op de laptop en kijkt naar de leerlingen achterin. Hij twijfelt zichtbaar. Een snelle reeks van gedachten passeren:

- Is dit nu echt alleen een functionele foto van de dia en de opdracht?
- Wil hij te snel naar de volgende dia klikken? Het is best een leuke opdracht ...
- Het gebruik van de telefoon is op school toegestaan, mits functioneel, ten behoeve van de les.
- Niet alle leraren in school hanteren de telefoonregel consequent, toch?
- Als hij nu meteen te assertief corrigeert, escaleert het groepje vaak.
- Als hij het laat lopen, geeft hij het signaal dat telefoons ‘toch mogen’.
- Vraagt dit een klassikale interventie of op een specifieke leerling gericht?
- Vorige les ging best goed. De leerlingen leken het onderwerp redelijk te beheersen, interessant en relevant te vinden. Misschien is aandacht geven aan deze verstoring niet nodig?
- In klas drie zijn de vaste plattegronden losgelaten ... in 3TLa is dat best jammer ...

2.4 De reactie van Mark

Hij zegt: “Hé... jongens... die telefoons moeten eigenlijk weg.” Zijn stem is niet hard, eerder zoekend. Hij zet een stap naar voren, blijft dan weer staan. Op dat moment roept Youssef: “Maar meneer, het is voor de opdracht!” en een andere leerling sluit aan: “Ja, we doen toch wat u zegt!”

Er volgt wat gelach. Mark twijfelt opnieuw. Na een kort moment van nadenken reageert hij met: “Oké, oké, maar wel snel.” Hij draait zich om naar zijn laptop en probeert verder met zijn les te gaan.

Precies dán neemt de onrust toe. Mark ziet dat er nog twee telefoons omhooggaan. Iemand roept: “Meneer zei net ‘oké’!” Een stoel schuift, iemand staat op, loopt naar een andere rij om bij een ander te kijken. Sana blijft met haar hand omhoog zitten en zucht hoorbaar. Mark kijkt heen en weer: corrigeren, doorgaan met de les, of eerst Sana helpen? Hij kiest voor Sana: “Ja Sana?” Terwijl hij naar haar toe loopt, blijft het achterin rommelen.

De les verloopt verder onrustig. Gelukkig escaleert het niet en blijft de onrust enigszins binnen de perken. Mark krijgt het tij niet gekeerd; constant waarschuwen heeft nauwelijks effect. Het lijkt erop dat zijn twijfelmoment tijdens het opstarten van de les hem op achterstand heeft gezet.

3 Leren van lesgeven

Wanneer je leraren vraagt wat de beste manier is om te leren lesgeven, dan zullen zij waarschijnlijk zeggen: door les te geven. En in zekere zin klopt dat: lesgeven is een praktijk waarin je voortdurend feedback ontvangt uit het gedrag van leerlingen, de voortgang van de les en de effecten van je interventies.

Maar ... die leerwinst is niet vanzelfsprekend. Leservaringen kunnen ook vluchtig en grofmazig blijven, zeker wanneer de les druk was, emoties opliepen of leraren vooral bezig zijn met ‘overeind blijven’. Zonder instrumenten die helpen om belangrijke momenten te reconstrueren, te duiden en te koppelen aan handelingsalternatieven, blijft reflectie al snel steken in algemene indrukken, zoals ‘het liep niet zo lekker’ of ‘ze waren onrustig’. Zonder diepgang wordt het lastig om een eigen lesrepertoire gericht te ontwikkelen. Juist daarom zijn manieren nodig die de rijkdom van leservaringen ontsluiten: ze maken zichtbaar *wat* er gebeurde, *hoe* de docent handelde, en *hoe* dat handelen door leerlingen gelezen kan zijn, zodat leservaringen daadwerkelijk kan worden omgezet in professionele groei.

3.1 Wat bedoelen we met een les?

Een *les* is een tijd- en plaatsgebonden episode van tijd (vaak rond 45-60 minuten) waarin leraar en leerlingen gezamenlijk een opeenvolging van onderwijs- en leeractiviteiten

(taken) uitvoeren die gericht is op expliciete (en/of impliciete) leerdoelen, en waarin de concrete vorm van die activiteiten tegelijk wordt gestuurd door routines/scripts én toevallig blijft door interpretaties, voorkeuren en gebeurtenissen in het moment (Doyle, 2006; Hiebert et al. 2007).

Een les kan dus worden opgevat als een dynamische reeks betekenisvolle momenten die samen een verhaal vormen (Connelly & Clandinin, 1986). Vanuit dit perspectief is onderwijs geen loutere uitvoering van een vooraf vastgelegd plan, maar eerder een situatief en emergent proces dat zichzelf ontvouwt (Larsen-Freeman, 2016). Leerlingen en leraar zijn de actoren en het klaslokaal fungeert als decor. Hoewel doelen, verwachtingen, rituelen, regels en terugkerende patronen richting geven aan het handelen, bepalen zij het verloop van de les nooit volledig. Een les vormt een situatieve realiteit die principiële onvoorspelbaarheid bevat. Juist in deze spanning tussen *intentie* en *emergentie*, tussen de voornemens van de leraren en wat zich tijdens de les onverwacht aandient, krijgen korte sleutelmomenten hun analytische waarde: zij maken zichtbaar hoe professionele keuzes van de leraar het verhaal van de les mede vormgeven.

3.2 Wat bedoelen we met een sleutelmoment?

Een sleutelmoment is een passage tijdens de les van hooguit enkele minuten, doorgaans niet meer dan drie à vier, waarin een opmerkelijke verandering plaatsvindt. De term is bewust neutraal gekozen. Net zoals een sleutel een deur zowel kan openen als sluiten, kan een sleutelmoment een les in twee richtingen bewegen: naar meer openheid, betrokkenheid en flow, maar ook naar geslotenheid, spanning of afhaken. Die tweerichting is precies wat de metafoor uitdrukt. Een sleutelmoment is niet per definitie een probleem; het is een moment waarin iets kantelt, verschuift of juist tot bloei komt.

Toch is de werkelijkheid van een les zelden zo zwart-wit als de metafoor van open en dicht suggereert. Sleutelmomenten bewegen zich op een glijdende schaal. Soms gaat een les op een kiertje open: een leerling die aarzelend begint mee te doen, een groep die langzaam tot rust komt, een leraar die net op tijd bijstuurt. Soms sluit een les zich gedeeltelijk: de aandacht van een deel van de klas haakt af, de sfeer verkoelt, maar het leerproces gaat voor anderen gewoon door. Wat sleutelmomenten gemeenschappelijk hebben, is niet hun richting of uitkomst, maar hun informatiedichtheid: in een korte passage wordt zichtbaar hoe de les er werkelijk voor staat, welke krachten er spelen, en wat het handelen van de leraar, of het gedrag van leerlingen, teweegbrengt.

3.3 Het herkennen van sleutelmomenten is geen vanzelfsprekendheid.

Een les is geen stabiel systeem: op elk moment kunnen veranderingen optreden in de fysieke omgeving, in de relaties tussen leerlingen onderling of tussen leerling en leraar, in de aansluiting van de lesinhoud bij de groep, of in de helderheid van de structuur die

de les draagt. Al die veranderingen kunnen de balans van een les veranderen, soms zelfs verstoren, soms abrupt, soms sluipend. In klassen met een grillige groepsdynamiek volgen zulke momenten elkaar in hoog tempo op: nauwelijks is één situatie beoordeeld of de volgende dient zich aan. Dat vraagt van leraren een voortdurende, fijnmazige alertheid. In rustiger klassen is het omgekeerde probleem aan de orde: juist omdat de les soepel verloopt, zijn de momenten die er écht toe doen minder zichtbaar. Ze liggen verscholen in de vlotte gang van zaken. In beide gevallen geldt dat het onderscheiden van een sleutelmoment van een gewoon lesmoment vakmanschap veronderstelt: het vraagt kennis van het eigen vak en de didactiek, oog voor de fysieke en relationele context van de les, én de ervaring om snel te kunnen wegen wat er in de klas gebeurt.

Het is daarbij verleidelijk, en trouwens vaak ook terecht, om de blik vooral te richten op momenten waarop de les verstoord raakte. Maar sleutelmomenten zijn niet uitsluitend momenten van onrust of mislukking. Minstens zo waardevol zijn de momenten waarop leraar en klas volledig op elkaar afgestemd waren, waarop de les als vanzelf leek te stromen. Ook die momenten van flow verdienen een zorgvuldige analyse: zij maken zichtbaar wat werkte, waarom het werkte, en hoe dat vaker bereikt kan worden.

3.4 Criteria voor het identificeren van sleutelmomenten

Toch is het herkennen van sleutelmomenten niet louter een kwestie van intuïtie of ervaring. Het is mogelijk om systematisch te werk te gaan en een sleutelmoment navolgbaar te identificeren. Het kernprobleem is namelijk dit: een sleutelmoment is in de meeste gevallen pas *achteraf* als zodanig herkenbaar. Ervaring en intuïtie kunnen vooral helpen om *eerder* een sleutelmoment aan te wijzen. Met name ervaren leraren (expert teacher) zijn in staat een les te lezen (Wolff et al., 2017). Op basis van het patroon dat voor hen ontvouwd zien ervaren leraren vaak al in een vroeg stadium sleutelmoment naderen.

Sleutelmomenten vinden vraagt om criteria die op twee niveaus werken. Het eerste niveau betreft *triggercriteria*: wanneer beginnen leraren (of iemand die observeert) scherper te letten? Een trigger is een waarneembare verandering in de loop van de les die de aandacht vraagt. Die verandering kan zich op elk van de FRIS-dimensies voordoen: een onverwachte fysieke factor zoals geluidsoverlast of een defect apparaat, een vakdidactische inschatting die niet aanslaat, een onduidelijke instructie of afspraak die verwarring veroorzaakt, of een verschuiving in de groepsdynamiek die het leerklimaat beïnvloedt. Een trigger hoeft op zichzelf nog geen sleutelmoment te zijn; hij signaleert vooral dat er iets is veranderd in de balans van de les. Het tweede niveau betreft *bevestigingscriteria*: wanneer mag een trigger worden geclassificeerd als een sleutelmoment? Dat is het geval wanneer de trigger aantoonbaar effect heeft op het verloop van de les. Meestal is dat wanneer het leerproces wordt onderbroken, de sfeer merkbaar kantelt, of wanneer het handelen van de leraar beslissend is voor de richting die de les daarna neemt, zowel in een positieve als negatieve richting.

Pas wanneer beide niveaus aanwezig zijn – een herkenbare trigger én een merkbare impact op de les – is er sprake van een sleutelmoment in de zin die in dit kader wordt gehanteerd. Dit tweeledige criterium maakt gericht observeren mogelijk: niet elk levendig of gespannen moment telt, maar alleen die momenten waarop de richting van de les in het geding is.

3.5 Lesfases en sleutelmomenten

Het vinden van sleutelmomenten wordt vergemakkelijkt wanneer zij worden geplaatst in de context van de lesfases waaruit een les is opgebouwd.

Figuur 1: Fases van de les (Oldeboom, 2026)



Een les kent een herkenbare structuur: de ontvangst en binnenkomst, het opstarten, het begeleiden van leerprocessen in meerdere blokken, het afronden, het afscheid en vertrek, en ten slotte het huiswerk en de begeleiding op afstand. Elke fase heeft een eigen functie, een eigen dynamiek en een eigen kwetsbaarheid (Oldeboom, 2026). Dat gegeven helpt bij het zoeken naar sleutelmomenten, omdat het de vraag scherper maakt: wat mocht je in deze fase verwachten, en wat week daarvan af, of overtrof dat juist? Een verstoring tijdens de binnenkomst heeft een andere betekenis dan dezelfde verstoring tijdens de afronding. Een moment van flow in de eerste begeleidingsfase zegt iets anders dan datzelfde moment vlak voor het vertrek. Door sleutelmomenten te situeren ten opzichte van de lesfase waarin zij optreden, ontstaat er analytische diepte: het moment krijgt niet alleen een inhoud, maar ook een plek in het grotere verloop van de les. Bovendien zijn sommige fases van nature gevoeliger voor sleutelmomenten dan andere. Transitie tussen fases, de overgang van opstarten naar begeleiden, van begeleiden naar afronden, zijn bij uitstek momenten waarop de balans van een les kan kantelen. Wie weet waar hij in de les staat, kijkt scherper.

3.6 Van details langs patronen, via categorieën tot voorspellingen

Ervaren leraren herkennen sleutelmomenten meestal snel. Maar die snelle herkenning is zelden aangeboren. Achter de ogenschijnlijk vanzelfsprekende reactie van een ervaren leraar gaat een rijke verzameling van patronen schuil: beelden van situaties die eerder zo verliepen, herinneringen aan wat hielp en wat niet, en een verfijnd gevoel voor de betekenis van subtiele signalen. Dat patroonbewustzijn is precies wat beginnende leraren nog moeten ontwikkelen. De analyse van sleutelmomenten is dan ook een krachtig instrument om de rijke ervaring te gebruiken en die patronen eerder te leren zien.

Die analyse begint vaak bij details die in het moment zelf gemakkelijk worden gemist: een lichte verschuiving in nabijheid, een fractie vertraging in de reactie van een leerling, een verandering in stemtoon of lichaamshouding. Juist in die details kunnen de vroege signalen schuilen van wat komen gaat. Wie leert die signalen te lezen, ontwikkelt het vermogen om patronen te herkennen nog voordat zij volledig zichtbaar zijn, en dat is de kern van preventief handelen. Het gaat dan om terugkerende triggers, vaste escalatieroutes en typische responspatronen van specifieke leerlingen of subgroepen.

Herkenning van patronen wordt verder verdiept door situaties te leren categoriseren: is dit eenmalig of iets structureels (F)? Gaat het om miscommunicatie (R), taakontwijking (I) normonderhandeling (S)? Zulke categorieën helpen leraren niet alleen om situaties sneller te duiden, maar ook om gericht te kiezen welke interventie op welk moment het meest kansrijk is. Liao et al. (2022) laten zien dat dit voorspellend vermogen, het snel herkennen van situatietypen en het inschatten van hoe een interactie zich waarschijnlijk zal ontwikkelen, een van de meest onderscheidende kenmerken is van effectief klassenmanagement. Het gaat daarbij niet om illusie van controle over een complexe klas, maar om een geoefende sensitiviteit voor de richting waarin een les zich beweegt, en voor de kleine ingreep die escalatie kan voorkomen voordat die zich aandient.

Wie die patronen herkent, hoeft niet langer te reageren op wat al gebeurd is, maar kan anticiperen op wat dreigt te gebeuren.

4 Sleutelmomenten van een les analyseren

Een sleutelmoment leent zich bij uitstek voor een grondige analyse. De rijkheid van zo'n korte les-episode biedt leraren veel leerkansen. De sleutelmoment-analyse (SMA) is een methodiek om dergelijke belangrijke en speciale momenten systematisch te reconstrueren en te analyseren. Een SMA combineert het ordenen van een gebeurtenis (eventueel m.b.v. een plattegrond-hand-out of video-fragment) tijdens een lesfase met een gestructureerde nabespreking op drie manieren: FRIS-keuzes, micro-handelen, en micro-communicatie.

Figuur 2 WAT en HOE vragen (Oldeboom, 20026)



4.1 Twee stappen: Wat en Hoe

De sleutelmoment-analyse is in de kern te begrijpen als een eenvoudige combinatie van twee gelijkwaardige vragen: ‘Wat gebeurde er?’ en ‘Hoe deden de betrokkenen dat?’ Juist die eenvoud maakt de methodiek toegankelijk voor leraren en coaches. De Wat-vraag opent het gesprek en helpt een eerste focus op de situatie aan te brengen. De Hoe-vraag verdiept en brengt meer details naar boven.

‘Wat gebeurde er’ en ‘Hoe deed je dat’ zijn vragen die iedereen wel eens krijgt. Tegelijk blijkt bij toepassing dat deze twee vragen verfijning vragen. De ‘wat-vraag’ gaat namelijk niet alleen over een opsomming van gebeurtenissen, maar over wat er gebeurde binnen welke context: in welke lesfase, met welke doelen en intenties, onder welke omstandigheden. En de ‘hoe-vraag’ gaat niet alleen over de verzameling van bijvoeglijk naamwoorden zoals de *grappige* actie of de *streng* opmerking, maar verwijst naar twee verschillende kanten van de hoe-vraag’, namelijk hoe handelde je en hoe communiceerde je?

4.2 De Wat-vraag

De ‘wat’-vraag kan met het FRIS-model beantwoord worden (Oldeboom, 2024). Het FRIS-model is ontwikkeld om leraren te helpen de complexe en onderling samenhangende kenmerken van een les te analyseren en bespreekbaar te maken. Het model veronderstelt dat de fysieke factoren van de les, de relaties tussen alle actoren in het lokaal, de gekozen inhoud en de structuur op basis van regels en organisatie, onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Concreet betekent dit dat een sleutelmoment vanuit elk van de vier dimensies bevraagd kan worden. Wat speelde er fysiek: was de ruimte, de opstelling of het materiaal een factor? Wat gebeurde er relationeel: hoe verhielden leerlingen zich tot elkaar en tot de leraar op dat moment? Wat was de inhoudelijke aanleiding: sloot de opdracht of uitleg voldoende aan bij de groep? En wat

was de rol van de structuur: waren de regels en verwachtingen helder genoeg om houvast te bieden? Omdat de vier dimensies elkaar wederzijds beïnvloeden, helpt het FRIS-model om te voorkomen dat een sleutelmoment te snel wordt teruggebracht tot één oorzaak. Een verstoring die op het eerste gezicht relationeel lijkt, kan wortels hebben in een onduidelijke instructie of een onhandige fysieke opstelling. Het model nodigt uit tot een meervoudige blik.

4.3 De Hoe-vraag

En de 'hoe-vraag' bestaat uit twee onderscheiden lagen: hoe werd er gehandeld (motorisch/ruimtelijk: richting, timing, tempo, amplitude, frequentie) én hoe werd er gecommuniceerd (semiotisch: verbaal, para-verbaal en non-verbaal). Door deze onderverdeling blijft de SMA tegelijkertijd simpel in opzet en precies in analyse.

De HOE-vraag wordt in de SMA doelbewust opgesplitst. Met behulp van de ene hoe-analyseren we hoe er gehandeld werd in tijd en ruimte (motorisch/ruimtelijk: richting, timing, tempo, duur, proximateit, amplitude), omdat dit gedrag relatief direct observeerbaar en trainbaar is en tijdens het lesgeven een zelfstandige variabele vormt. De andere hoe-vraag analyseren we hoe er gecommuniceerd werd (verbaal, para-verbaal en non-verbaal), omdat deze signalen functioneren als betekenisdragers die door leerlingen meer nadrukkelijk geïnterpreteerd worden en aantoonbaar samenhangen met motivatie, beleving, emotie, relatie en ervaren leren. De splitsing voorkomt dat beschrijving en interpretatie door elkaar lopen en vergroot de precisie van de analyse en les-geef-repertoire-ontwikkeling.

5 Stapsgewijs het sleutelmoment bespreken

Een sleutelmoment-analyse (SMA) kan worden opgevat als een methodische trechter waarmee een les stapsgewijs wordt teruggebracht van een brede situering naar een steeds fijnmaziger analyse.

In de eerste stap wordt het sleutelmoment op hoofdlijnen gereconstrueerd en geplaatst in haar context en bedoeling (FRIS), zodat helder is wat er gebeurde en waartoe het handelen diende. De tweede stap zoomt vervolgens in op het handelingsverloop in tijd en ruimte: de micro-analyse van de richtingen, momenten, snelheid, intensiteit en frequentie van het *handelen* (doen). De derde stap brengt ten slotte de communicatieve details in beeld. Hier gaat het om de verbale woordkeuzes, para-verbaal en non-verbaal waarbij kleine signalen vaak grote effecten hebben op relatie, orde en leren. Door deze trechterende opbouw ontstaat een analyse die tegelijk overzichtelijk en precies is: eerst ordenen en afbakenen, daarna verdiepen, en pas in de laatste stap het kritische moment onder een 'vergrootglas' leggen.

Zowel de 'wat' als 'hoe'-vragen zijn belangrijk. In veel gevallen zal een werkwijze van meer globaal naar zeer gedetailleerd de voorkeur hebben. Maar de volgorde van

onderwerpen tijdens het gesprek is niet bepalend voor het belang van de verschillende elementen van de analyse. Een gedetailleerde analyse van de communicatie (HOE-2) kan niet goed plaats vinden zonder een helder beeld van wat er is gebeurd tijdens het sleutelmoment. En een scherp beeld van het handelen krijgt pas echt betekenis wanneer helder is geworden wat er is gecommuniceerd. Het kan soms aanbevelenswaardig zijn om niet trechter-gewijs te werken, maar het gesprek te openen met een zeer concrete en doelgerichte vraag: “Welke woorden gebruikte je bij die leerling?”

5.1 De Wat-analyse

In de eerste stap wordt het sleutelmoment geplaatst in het geheel van de les. Wat gebeurde er en wat waren het doel en de context van de les en van de specifieke fase (zie §3.4). Een sleutelmoment heeft een afgebakende en overzichtelijke hoeveelheid tijd. Om de vraag “Wat gebeurde er?” goed te beantwoorden, kan het Didactisch klaverblad nuttig zijn. Hoewel alle vier kenmerken altijd alle vier gelijktijdig in de lessituatie aanwezig zijn – een les is immers altijd ergens (F), met meerdere mensen (R) omwille van een lesinhoud (I) en met regels en afspraken (S) – vaak is één kenmerk of soms zijn twee kenmerken dominant. In het voorbeeld van Mark was Mark op een vlotte organisatie (S) gericht omdat hij snel naar de lesinhoud (I) wilde.



Figuur 3: Didactisch klaverblad (Oldeboom, 2024)

Kernvragen ten behoeve van de WAT-analyse zijn gericht op de keuzes en houding van leraren en leerlingen ten aanzien van:

- **Fysieke factoren:** Wanneer (welke lesfase), waar, opstelling, met wat, welke materialen?
- **Relaties:** Wie waren betrokken, hoe verhouden deze mensen zich tot elkaar (macht, functioneel, persoonlijk), wie was niet betrokken, hoe zijn communicatiepatronen, hoe is de groepsdynamiek te typeren?
- **Inhoud:** Wat was het doel van de les en/of lesfase, welke inhoud was zichtbaar en speelden een rol, wat is de complexiteit van de lesinhoud?
- **Structuur:** Welke regels zijn van kracht, met welke routines is men bekend, welke rechten zijn er, welke vrijheden waren van kracht?

Tijdens deze FRIS-bespreking wordt de les eerst op hoofdlijnen beschreven en gesitueerd in relatie tot het beoogde doel van de les of lesfase. Er komt een globaal antwoord op de vraag: ‘Wat’ was er aan de hand? Deze stap heeft nadrukkelijk een

verhelderende en ordenende functie: zij brengt de relevante context, uitgangspunten, gebeurtenissen en dominante keuzes in kaart zonder deze al te diepgaand te detailleren. Door expliciet aandacht te besteden aan fysieke factoren, relaties, inhoud en structuur ontstaat een gedeeld en samenhangend beeld van wat zich in het sleutelmoment afspeelde. Het geeft niet alleen zicht op welke didactische en pedagogische bedoelingen de leraar had, maar ook de mogelijkheden en wensen van de leerlingen die in het sleutelmoment leidend waren, kunnen nadrukkelijk in beeld komen. Deze heldere afbakening maakt het vervolgens mogelijk om één of enkele kritische momenten binnen het sleutelmoment te identificeren en deze in de vervolgstappen te onderwerpen aan een meer gedetailleerde en genuanceerde analyse van handelen en communicatie. De FRIS-bespreking fungeert daarmee als analytisch fundament waarop verdere verdieping zorgvuldig kan voortbouwen.

5.2 De Hoe-analyse

Tijdens de Hoe-analyse wordt binnen het sleutelmoment doorgaans nog verder ingezoomd. Het moment wordt ontleed in twee delen. Enerzijds geven we gedetailleerd aandacht het zichtbare en motorische en ruimtelijke handelen en anderzijds geven we gedetailleerd aandacht aan de communicatie. Tijdens de hoe analyse gaat het vaak over het beschrijven van hele specifieke kenmerken van het belangrijkste fragment, van acties en handelingen die samen het verloop bepaalden, in een heel specifiek tijdstip. Duurt een sleutelmoment 2 of 3 minuten; tijdens de hoe analyse leggen we de focus op ± 30-60 seconden. Hieronder worden die twee hoe-vragen verder uitgewerkt.

5.2.1 De Hoe-analyse van motorisch en ruimtelijk handelen

Waar de eerste stap het waar, wanneer, met wie, wat, *waarom*, *waardoor* verkent, richten de tweede stap zich op het *hoe*.

De eerste HOE-analyse richt zich op zes aspecten van handelen:

1. **Frequentie van handelen**

Hoe vaak heb je gereageerd of ingegrepen?

2. **Richtingen van handelen**

Hoe bewoog je? Naar wie toe? Hoe dicht naderde je? Welke leerlingen kwamen in jouw nabijheid?

3. **Amplitude van bewegen**

Hoe groot waren je bewegingen? Welke fysieke signatuur had je handelen? Hoe groot, klein, zacht of stevig enz. waren je handelingen?

4. **Moment**

Wanneer – op welk specifiek tijdstip ten opzichte van andere acties en handelingen - vond de meest relevante actie plaats?

5. Snelheid

Hoe snel schakelde je tussen je waarnemingen en je actie en interventie.

6. Duur

Hoe lang houdt een beweging /interventie (of juist de afwezigheid daarvan) aan?

Deze stap legt patronen bloot die leraren doorgaans niet vanzelfsprekend en expliciet bespreken. Tijdens het begeleiden van deze stap is het van belang om gevoelig te zijn voor timing, dosering, bewegingslogica en de ruimtelijke component van het handelen door leraren en leerlingen in de klas.

En hoewel de vragen naar moment, snelheid, amplitude enz. instrumenteel van aard lijken te zijn, is het mogelijk om deze vragen over de ruimtelijkhandelingen te gebruiken om ook te infomeren naar de onderliggende emoties van de leraar (zie ook § 6).

5.2.2 De Hoe-analyse van de communicatie

De tweede HOE-vraag brengt onder woorden hoe de leraar betekenis gaf aan de situatie via taal, woordkeuze, stemgebruik en non-verbale signalen.

- **Verbale communicatie:**

Wat was je woordkeuze? Welke taalhandeling vond er plaats? Was jouw verbale bijdrage? Onder een taalhandeling verstaan we verbale uitingen die functioneren als sociaal handelen. Was dat een instructie, een vraag, een compliment, uitleg, terugkoppeling, feedback, een opdracht, een grap, een eis, een sneer, een gebod, enz.?

- **Para-verbale communicatie:**

Para-verbale communicatie geeft aan hoe je iets zegt en omvat stemgebruik zoals toon, intonatie, spreektempo, volume en pauzes; het geeft extra betekenis aan je verbale (woorden) boodschap. Para-verbale communicatie laat emoties zoals angst, blijdschap of sarcasme zien, zelfs als de woorden anders zijn. Het is belangrijk om hier aandacht voor te hebben, omdat het de geloofwaardigheid van je boodschap beïnvloedt. Soms is de para-verbale communicatie belangrijker dan alleen de woorden zelf. Bovendien is het van belang om je te realiseren dat para-verbale communicatie bewust maar ook onbewust kan plaats vinden.

- **Non-verbale communicatie:**

Non-verbale communicatie is communiceren zonder woorden, via lichaamstaal, gezichtsuitdrukkingen, oogcontact, blikrichting, mimiek, gebaren, oriëntatie in de ruimte en de houding van lichaam, hoofd en ledematen. Non-verbale communicatie helpt om emoties, intenties en boodschappen over te brengen. Net als para-verbale communicatie kan non-verbale communicatie soms meer zeggen dan gesproken taal. Ook non-verbale communicatie kan zowel bewust als

onbewust gebeuren. Het is een krachtig communicatiemiddel dat de impact van verbale boodschappen versterkt of verandert.

Ook deze stap legt patronen bloot die leraren doorgaans niet vanzelfsprekend en expliciet bespreken. Tijdens het begeleiden van deze stap is het van belang om gevoelig te zijn voor de communicatie en de taal die leraren en leerlingen in de klas.

En ... net als bij de vragen naar het ruimtelijk handelen, lijken ook deze vragen wat instrumenteel van aard. Uiteraard is het vervolgens mogelijk om deze vragen over de taalhandelingen te gebruiken om ook te informeren naar de onderliggende emoties van de leraar (zie ook § 6).

6 Over het belang van reflectie en professionele identiteit

Het SMA-instrument richt zich primair op waarneembaar gedrag: datgene wat in de les feitelijk te zien en te horen is, handelingen in tijd en ruimte, verbale uitingen, para-verbaal en non-verbaal gedrag. Die keuze voor waarneembaar gedrag is bewust. Waarneembaar gedrag laat zich relatief betrouwbaar reconstrueren, analyseren en bespreken zonder direct te vervallen in psychologische aannames. Bovendien biedt een gedragsfocus leraren concreet perspectief: gedrag is te oefenen, te variëren en te verfijnen. Juist bij het voorkomen en begrenzen van lesverstoringen is dat nuttig, omdat kleine aanpassingen in timing, nabijheid, stemgebruik of begrenzing vaak merkbare effecten hebben op orde, rust en taakgerichtheid.

6.1 Pas op voor doorzichtige trucjes

Tegelijkertijd schuilt er een risico in een louter gedragsmatige benadering. Gedrag dat uitsluitend wordt aangeleerd als techniek, zonder innerlijke verankering, kan al snel de vorm krijgen van een toneelstukje: ogenschijnlijk ‘correct’, maar voor leerlingen niet overtuigend of zelfs contraproductief. Leerlingen lezen feilloos incongruentie tussen woorden, stem en houding. Wanneer interventies niet passen bij wie de leraar is (of wil zijn) als professional, ontstaat spanning: de leraar voelt zich oneigenlijk, en de klas kan dat ervaren als kunstmatig, onzeker of manipulatief. In zulke gevallen neemt de kans toe dat de leraar onder druk terugvalt in oud gedrag of juist overschiet in controle, sarcasme of gaat echt contact juist uit de weg.

Daarom hoort bij het aanleren van nieuw gedrag altijd een tweede beweging: reflectie op professionele identiteit. SMA is niet bedoeld om leraren te helpen een verzameling van trucjes samen te stellen. Het is bedoeld als een methode om gedrag te verbinden met intenties, waarden en het eigen beroepsbeeld. De kernvraag is dan niet alleen: “Welk gedrag werkt?”, maar ook: “Welk gedrag past bij mij als leraar, bij mijn visie op onderwijs en bij het soort relatie dat ik met leerlingen wil realiseren?” Door gedragstraining te combineren met identiteitsreflectie wordt repertoire-ontwikkeling duurzaam: het

nieuwe handelen wordt niet aangeplakt, maar geïntegreerd in professioneel vakmanschap.

6.2 Identiteit als kompas of als verontschuldiging?

Tegelijkertijd vraagt dit identiteitsgerichte perspectief om een belangrijke begrenzing. Professionele identiteit kan geen vrijbrief zijn om essentiële taken en verantwoordelijkheden van het leraarschap te vermijden. Lesgeven is een normatief beroep waarin de leraar niet alleen verantwoordelijkheid draagt voor individuele leerlingen, maar ook voor het collectief: de veiligheid, rust en leerbaarheid van de groep en de school als geheel. In situaties waarin een leerling herhaaldelijk of ernstig ongewenst gedrag vertoont, kan het noodzakelijk zijn om te sanctioneren, bijvoorbeeld door een leerling tijdelijk uit de les te verwijderen. Dat handelen is dan geen persoonlijke voorkeur of stijkwestie, maar een professionele plicht tegenover de rest van de klas.

Het is daarom niet passend om sanctionerend handelen structureel te ontwijken met het argument dat iets “niet bij mijn professionele identiteit past”. Dat een leraar soms begrenst en sanctioneert, hoort bij het beroep. De professionele ruimte zit niet in *of* een leraar die verantwoordelijkheid neemt, maar in *hoe* dat gebeurt: met welke woorden, met welke timing, met welke proportionaliteit en met welke zorg voor herstel van relatie en leerklimaat. Juist hier wordt het onderscheid zichtbaar tussen identiteit als richtinggevend kompas en identiteit als verontschuldiging om lastige professionele opgaven uit de weg te gaan.

6.3 Professionele identiteit en de collectieve context van de school

Professionele identiteit krijgt bovendien niet alleen vorm op individueel niveau, maar ook binnen een collectieve context, namelijk de school. Leraren maken deel uit van een school die, expliciet of impliciet, een eigen identiteit heeft: zichtbaar in gedeelde waarden, pedagogische uitgangspunten, omgangsnormen, de architectuur en inrichting van het gebouw, routines en verwachtingen over wat “goed leraarschap” inhoudt. De professionele identiteit van de individuele leraar dient zich daarom te verhouden tot die van collega’s en het team als geheel. Dat vraagt afstemming en soms ook begrenzing: handelen dat voor een individuele leraar authentiek voelt, kan in spanning staan met gezamenlijk gedragen afspraken over veiligheid, voorspelbaarheid en rechtvaardigheid.

In dat spanningsveld is professionele identiteit geen louter persoonlijk bezit, maar een relationeel en institutioneel fenomeen. Leraren zijn niet alleen zichzelf in de klas, maar ook vertegenwoordiger van een team en van de school als professionele gemeenschap. Juist in complexe situaties, zoals bij sanctionerend handelen, is die collectieve afstemming belangrijk: inconsistentie tussen leraren ondermijnt niet alleen het gezag van individuen, maar ook het vertrouwen van leerlingen in de school als geheel.

Professioneel handelen vraagt daarom om een voortdurende dialoog tussen persoonlijke overtuigingen en collectieve verantwoordelijkheid.

6.4 Van analyse naar professionele reflectie

Een analyse van het handelen tijdens de les hoeft niet direct te leiden tot diepgaande identiteitsreflectie. Maar het blijft zinvol om van tijd tot tijd het concrete handelen te verbinden aan een breder perspectief. Hoe verhoudt dit handelen zich tot wie je als professional wilt zijn? Wat zegt het over jouw positie ten opzichte van de klas, en ten opzichte van de school als geheel? Die koppeling maakt de analyse niet alleen technisch, maar ook professioneel betekenisvol.

Door het handelen van leraren zorgvuldig te analyseren, kunnen leraren onderzoeken hoe zij noodzakelijke handelingen het meest adequaat kunnen vormgeven. Het biedt kansen om te oefenen met (nieuw) leraarsgedrag. Daar hoeft diepgaande reflectie niet per se onderdeel van te zijn, maar dat kan natuurlijk wel. Zo'n sleutelmoment-analyse in combinatie met verdiepte reflectie kan ertoe bijdragen dat leraren geen trucjes aanleren maar authentieke professionaliteit ontwikkelen. Reflectie wordt dan geen hinderlijke en bureaucratische hobbel, maar een bron voor verantwoord, consistent en geloofwaardig handelen in complexe lessituaties en de school.

7 Voor iedereen en overal?

De sleutelmomenten-analyse kan in uiteenlopende contexten snel tot bruikbare inzichten kan leiden. Het maakt in de kern geen verschil of een les op een basisschool of op een universiteit met behulp van de SMA wordt geanalyseerd. Tegelijkertijd het strekt tot de aanbeveling alert te zijn op relevante verschillen tussen scholen, opleidingen en instituten.

7.1 Direct inzetbaar en voor individuele leraren

Aan de ene kant zijn er scholen waar de basiskwaliteit van het onderwijs in orde is, waar leraren ruimte voelen voor experimenten, waar in de schoolcultuur ruimte is voor het leren van fouten, en waar leerlingen een veilig pedagogisch klimaat ervaren dat tegelijk uitnodigt tot leren en welbevinden.

In zulke omgevingen is de kans groter dat leraren na reconstructie van het sleutelmoment relatief snel handelingsalternatieven herkennen en ruimte ervaren om te experimenteren met nieuw leraarsgedrag. Er is doorgaans meer rust, meer voorspelbaarheid in routines en meer professionele ruimte om het eigen handelen nauwkeurig te onderzoeken en te verfijnen. Daarmee werkt de SMA daar direct op het niveau van de individuele leraar versterkend: zij helpt aanwezige kwaliteit expliciet te maken en het repertoire van de leraar doelgericht verder uit te bouwen.

7.2 De teamgerichte aanpak

In scholen waar de kwaliteit van het onderwijsaanbod onder druk staat, ligt dat een beetje anders. In zulke contexten zijn een veilig ervaren pedagogisch klimaat en een uitdagend leerklimaat niet vanzelfsprekend. Door allerlei factoren zoals bijvoorbeeld het lerarentekort, onvoldoende consistente routines en normstelling, hoge werkdruk, complexe leerling-populaties met stapeling van ondersteuningsbehoeften en/of kwetsbare ouder-schoolrelaties, verspreid zich sneller ruis in de dagelijkse uitvoering van de school en het onderwijs. Dan staat er bij het experimenteren van leraren meer op het spel dan alleen de nadelen voor de individuele leraar. Door experimenten van leraren kunnen verstoringen sneller escaleren en moeten leraren noodgedwongen in een hoge, snelle correctie- en herstelmodus opereren. De gevolgen van een experiment zijn dan niet alleen voelbaar voor die individuele leraar, maar kunnen ook gevolgen hebben voor de rest van de school.

De sleutelmomenten-analyse blijft ook daar waardevol, maar vraagt in de regel om intensievere analyse, intensievere begeleiding, expliciete modellering, stap-voor-stap en het gezamenlijk en dus vooral ook *teamgerichte* verkennen van alternatieve handelingsroutes.

8 Nabespreking met docentcoach

Oké ...De theorie is gelezen. Nu is het tijd om haar te zien werken. Diezelfde middag, na schooltijd, spreekt docentcoach Eva met Mark over de les. Wat volgt is geen ideaaltypisch gesprek, maar een herkenbaar en soms zoekend gesprek tussen een leraar die terugblijkt op een moment waarop hij twijfelde, en een coach die hem helpt dat moment stap voor stap te reconstrueren. De wat-vraag, de hoe-vraag, het FRIS-model, de aandacht voor micro-handelen en communicatie, alles wat in de voorgaande hoofdstukken werd geïntroduceerd, krijgt hier een gezicht. Wie de casus van Mark al las vóór de theorie, zal het gesprek nu met andere ogen lezen.

8.1 Docentcoach Eva heeft de les van Mark bekeken.

Zij bespreken de les diezelfde dag nog; na schooltijd. Coach Eva en Mark zitten met een plattegrond-hand-out; de bus-opstelling van de les met 3TLa is weergegeven.

Als Eva vraagt naar het sleutelmoment van de les, zegt Mark al snel: "Dat moment met die mobiel. Daar heb ik t laten lopen. Ik realiseer me dat ik op allerlei andere momenten van de les, meer grip had kunnen terugpakken. Maar ... dat heb ik niet gedaan".

Eva stemt in: Ik denk dat je gelijk hebt. Wil je het moment eens in de hand-out tekenen? Zet, zoals je je het herinnert, de leerlingen en jezelf neer. Mark tekent het sleutelmoment na. Daarna start Eva het gesprek en stuurt met behulp van twee basisvragen:

- a) *Wat gebeurde er?*

- b) *Hoe* (1) werd er gehandeld (ruimtelijk-motorisch) en *hoe* (2) werd gecommuniceerd (verbaal/para-verbaal/non-verbaal)?

8.2 De Wat-vraag: wat gebeurde er?

De eerste set van vragen van Eva zijn gericht op het helder krijgen van het beeld van het sleutelmoment. Eva vraagt naar de vier kenmerken van het didactisch klaverblad; welke keuzes had Mark gemaakt en naar hoe de leerlingen ten opzichte van de vier FRIS-ingrediënten stonden?

Eva: “Laten we eerst het sleutelmoment reconstrueren zoals bij een verkeerssituatie: probeer vooral feiten en het opsommen van de gebeurtenissen: Waar stond jij? Wat deed je? Wat deden leerlingen? Waar zat wie? Wat kenmerkte het sleutelmoment?”

Mark: “Ik stond eerst bij de deur, toen liep ik naar het bord. De groep achterin links, daar ging het mis. En Sana, die middenvoor zat, viel me op. Zij had volgens mij een betrokken vraag.”

Eva: “En kun je aangeven wat je wilde realiseren tijdens het opstarten van de les? “

Mark: “Ik wilde, na de ontvangst in het lokaal, snel rust in de klas. Ik wilde de leerlingen vlot aan het werk zetten: Ik wilde meteen met mijn lesinhoud aan de slag. ‘Keep Them Busy!’ Dat past goed bij deze klas. En met de startopdracht kon volgens mij ook – in principe – iedereen binnen twee minuten aan het werk.”

Het gesprekje tussen Mark en Eva loopt nog even door. In dat gesprek vertelt Mark over zijn soms gedetailleerde waarnemingen en eigen acties. Eva koppelt dat aan het FRIS-model. Samengevat zei Mark:

- **Fysiek (F):** De busopstelling speelde de ‘lastige leerlingen in de linker achterhoek’ in de hand. Ik startte bij de deur. Toen liep ik naar het bord en vervolgens ook naar de laptop.
- **Relatie (R):** Het viertal heeft een hoge status in de klas; zij zijn sfeerbepalend. Sana staat symbool voor de groep leerlingen die wel wil, maar het is niet eenvoudig om deze groep goed te identificeren. Ik kon, als ik aan ‘de noodrem’ had getrokken, rust in de klas krijgen. Maar de normale rem (bijv. gewoon vragen of t stil kan worden), leek niet te werken. Er was een gevoel van vrijblijvendheid in de klas ontstaan. En aan de noodrem trekken ... dat leek ook niet passend.
- **Inhoud (I):** De startopdracht leek helder, die was vergelijkbaar met de opdracht van een paar dagen geleden. Het overgrote merendeel van de leerlingen had vorige les goed gewerkt. Helaas werd dit keer de openingsdia niet door iedereen gezien als ‘startsignaal voor deze les’. De lesinhoud was voor 80% van de leerlingen op niveau. Maar de gebeurtenissen van de voorafgegane gymles leken vooral aandacht op te eisen.

- **Structuur (S):** In principe zijn de schoolregels duidelijk. Ze kennen de telefoonregel, maar tijdens dit sleutelmoment werd over die regel onderhandeld.

Eva: “Welke twee momenten van dit sleutelmoment zijn voor jou het meest relevant om uit te vergroten?”

Mark: “Allereerst het moment dat die telefoon omhoogging. En het moment waarop ik “oké, oké, zei.”

Eva: “Prima. Dan kiezen we het eerste moment als ‘kritisch lesmoment: dáár ging de norm schuiven.” Kun je allereerst aangeven wat je dominante FRIS-focus was tijdens dit sleutelmoment? Waar ging je aandacht het meest dominant naar toe?”

Mark: “Ik weet dat het in deze klas erg belangrijk is om de aandacht te hebben voor de structuur, de regels van de les en de vlotte doorloop van de les. Ik moet in deze klas zorgen dat mijn gezag geaccepteerd wordt. Maar eerlijk is eerlijk ... ik was meer bezig met de lesinhoud ...

Eva trekt naar aanleiding van het gesprek de volgende conclusies:

- De Fysieke factoren leken oké
- De gezagsdimensie van de relatie met de klas lijkt onder druk te staan. Ook de functionele dimensie van de relatie met de klas was niet optimaal. ‘Gewoon’ lesgeven lijkt sowieso lastig; de klas wordt door veel docenten als druk bestempeld. Maar af en toe zijn er lessen die redelijk verlopen. Het geheim van die succeslesjes is nog niet helemaal ontrafeld. Bepaalde leerlingen lijken gevoelig voor een leraar die duidelijk en consequent is, maar het ook gezellig weet te houden.
- De lesopdracht leek op de opdracht van vorige keer. Mogelijk vonden de leerlingen daardoor de lesinhoud saai? Dit vraagt nadere verkenning.
- De afspraken zelf lijken duidelijk en bekend bij de leerlingen. Die afspraken zijn ook concreet. De structuur lijkt het probleem niet te zijn.

8.3 Hoe-vraag: hoe handelde je?

Eva: “Laten we meer gedetailleerd kijken naar ‘HOE’ je handelde ... Dat doen we door goed te kijken naar je motorische gedrag in de ruimte. We focussen op hoe jij als leraar handelde, wat je deed. We kijken naar de frequentie van je handelingen, de richtingen van bewegen, amplitude van je handelingen en de momenten i.c.m. de snelheid van handelen.”

Mark beschrijft over zichzelf:

- **Frequentie:** “Ik reageerde één keer op die telefoon. Daarna richtte ik me eenmalig op mijn laptop; ik wilde mijn lesinhoud nadrukkelijker naar voren

brengen. En daarna was daar het appèl van Sana. Daar kon ik niet omheen, vond ik. Maar ook daarop reageerde ik maar één keer”

- **Richting:** “Ik zette één stap naar voren richting de leerlingen die links achterin zaten, maar stopte. Daarna draaide ik terug naar de voorkant van de klas.”
- **Amplitude:** “Mijn bewegingen zou ik ‘klein’ willen noemen. Ik voelde dat ik me inhield, dat ik twijfelde.
- **Moment:** “Ik reageerde net te laat; ik wachtte omdat ik twijfelde.”
- **Snelheid:** “En toen ik eenmaal reageerde, bewoog ik niet snel.”

Eva: “Wat was het effect van jouw beweging, die halve stap en weer terug?” Welke beweging zag je bij leerlingen?

Mark: “Het zag er waarschijnlijk uit als: hij weet het niet zeker. Zij veranderen eigenlijk niet.”

Eva: “Precies. In een lastige klas vertelt jouw lichaam soms duidelijker wat je beleid is’ dan je woorden. Je woorden zeiden de keurig die regel: ‘Jongens, de telefoon moet weg ...’, maar je lichaam relativeerde die regel.”

8.4 Hoe-vraag: hoe communiceerde je?

Eva: “Nu een tweede ‘HOE’: hoe communiceerde je? Welke woorden koos je (verbaal), hoe klonk je (para-verbaal), en hoe zag dat er uit (non-verbaal)? ... En hoe kan dat door de leerlingen geïnterpreteerd zijn? Eerst verbaal ... Welke woorden had je gekozen, wat zei je letterlijk?”

Mark beschrijft over zichzelf:

- **Verbaal:** “Volgens mij zei ik zoiets als: Hé... jongens... die telefoons moten weg.” En daarna stond ik het telefoon gebruik toch toe en zei: “Oké, oké, maar wel snel.”
- **Para-verbaal:** “Ik klonk niet stevig. Ik stelde vragen in plaats van het geven van duidelijke opdrachten. Ik viel regelmatig stil, wachtte, ik praatte zacht en langzaam.”
- **Non-verbaal:** “Ik keek heen en weer, ik keek niemand aan en ik weet eerlijkgezegd niet wat er van mijn gezicht te lezen viel?”

Eva: “Je gebruikte ook het woord ‘eigenlijk’. Wat was het effect van jouw communicatie?” Welke reacties zag je bij leerlingen?

Mark: “Tja ... ik bood ruimte en communiceerde vaagheid en die werd gretig gebruikt.”

Eva: “Ik deel je conclusie. En ... ik zie tegelijkertijd ook je potentieel. Je reflectie is heel sterk en je lijkt al haast te weten wat je anders zou willen doen, klopt dat?”

8.5 De les die Mark leert ...

In de nabespreking met Eva trekt Mark een scherpe conclusie: onrust ontstaat in een les zelden 'zomaar'. De les heeft vaak een vroeg en duidelijk aanwijsbaar kantelpunt.

Wanneer dat tijdens dat moment niet wordt geacteerd, gaat de verstoring 'etteren' en beïnvloedt zij de rest van de les, niet alleen in gedrag, maar ook in aandacht, tempo en werkklimaat. Mark leert daarom dat vroeg en doelgericht ingrijpen belangrijk is, en dat dit vraagt om het expliciet prioriteren van wat in de situatie het meest bepalend is.

In deze opstartfase wilde Mark vooral door naar de lesinhoud (I), maar het gesprek maakte duidelijk dat de relationele component (R), en daarin met name de gezagsdimensie en normhelderheid, eerst moest worden veiliggesteld om überhaupt ruimte te creëren voor inhoudelijk leren. Bovendien wordt Mark zich bewust van het effect van zijn eigen zoekende houding: zijn aarzeling werkte door in zowel zijn handelen (richting, timing en 'amplitude' van interventies) als in zijn communicatie (woordkeus, tempo, stilte, blik en lichaamshouding). Daarmee begrijpt hij dat professioneel handelen in lastige momenten niet alleen gaat om wát je besluit, maar ook over hóe congruent je dat besluit zichtbaar maakt.

9 Over interventies

Dit artikel focust op de *analyse* van sleutel-momenten tijdens een les. De gedachte daarbij is dat een grondige analyse kan leiden tot duidelijke aanwijzingen voor het verbeteren van het handelen in de klas. Leraren kunnen dan meer adequaat hun interventies kiezen. Dit artikel geeft *geen* antwoord op de vraag wat en hoe leraren anders kunnen doen: "#watdanwel?" en "#hoedanwel?" blijven in dit artikel onbeantwoord en komen in een ander artikel aan de orde.

Wat in dit artikel ten aanzien van interventies opgemerkt kan worden is het volgende. Zorgvuldige analyses van lessituaties zetten leraren doorgaans aan tot het doordenken van grondige en doeltreffende interventies. Oplossingen voor 'Wat-ga-je-doen', vragen om deskundigheid met betrekking tot alle vier klaverbladen (FRIS). Het is in de eerste plaats helpend om de handelingen ten aanzien van elk afzonderlijk klaverblad te doordenken en een poging te wagen om in te schatten welke effecten die handeling kan sorteren op de les. En ten tweede is het helpend om te doorgronden welke effecten je kan verwachten van de interventie op de andere klaverbladen. Zo kan bijvoorbeeld een interventie van de opstelling van de stoelen en tafels (= fysieke factoren) effecten hebben voor de relationele gezagsdynamiek, de inhoudskeuzes en de lesstructuur. De klaverbladen beïnvloeden elkaar wederzijds en versterken of ondermijnen een prettige voortgang van de les. Juist die verwevenheid, én de gedetailleerdheid die nodig is om het kritische moment goed te begrijpen.

Oplossingen voor ‘*Hoe-ga-je-doen*’ zetten leraren evengoed aan tot het doordenken van grondige en doeltreffende acties. Veel van het communicatieve gedrag lijkt ook geautomatiseerd gedrag (Lakin, 2006). Jezelf een andere non-verbale reactie aanleren is dus gemakkelijker gezegd dan gedaan. Oefenen, feedback en kijken naar filmbeelden zijn acties het leerproces ten aanzien van hoe-te-handelen kunnen ondersteunen.

10 Conclusie

De Sleutelmoment-analyse (SMA) biedt een fijnmazig en rijk instrument om het handelen van leraren zichtbaar, bespreekbaar en ontwikkelbaar te maken. Door doelgerichtheid (FRIS), micro-handelen en communicatie te combineren, ontstaat een geïntegreerde kijk op professioneel lesgeven. In vervolgonderzoek en praktijkontwikkeling kan de methodiek verder worden verfijnd, onder andere door casuïstiek, videovoorbeelden en formats voor coachingsgesprekken te ontwikkelen.

11 Bronnen (voorlopig)

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of research in science teaching*, 23(4), 293-310.

Doyle, W. (2013). Ecological approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 107-136). Routledge.

Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D., & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of teacher education*, 58(1), 47-61.

<https://doi.org/10.1177/0022487106295726>

Lakin, J. L. (2006). Automatic cognitive processes and nonverbal communication. In *The Sage handbook of nonverbal communication* (pp. 59-78). SAGE Publications, Inc..

Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in second language learning and teaching*, 6(3), 377-393.

Liao, C.H., Chiang, C.T., Chen, I.C. et al. (2022) Exploring the relationship between computational thinking and learning satisfaction for non-STEM college students. *International Journal of Educational Technology in High Education* 19, 43.

<https://doi.org/10.1186/s41239-022-00347-5>

Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.

<https://doi.org/10.3102/0002831214531321> (Original work published 2014).

Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and teacher education*, 66, 295-308.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>

https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/toezicht-2017/oordelen-van-de-inspectie-van-het-onderwijs?utm_source=chatgpt.com "Oordelen door de inspectie"