

# Dynamische Les-Scène Analyse (DLSA)

Een instrument voor FRISse lessen



Bruno Oldeboom

Versie: DK 🌱 260206

## Colofon

Copyright © 2026

Een uitgave van “Didactiek en het opleiden van leraren”

[www.boldeboom.com](http://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 🍀260206. 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

|           |                                                                                         |           |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>  | <b>De leservaring als startpunt van diepgaand en duurzaam leren over lesgeven .....</b> | <b>4</b>  |
| <b>2</b>  | <b>Mark, de leraar Nederlands, en TL3a ... ..</b>                                       | <b>4</b>  |
| 2.1       | <i>Deel 1: De les-scène met 3TLa.....</i>                                               | 5         |
| 2.1.1     | De scène: TL3 zocht weer eens naar de mazen van het net .....                           | 5         |
| 2.1.2     | De overwegingen van Mark.....                                                           | 5         |
| 2.1.3     | De reactie van Mark .....                                                               | 6         |
| 2.2       | <i>Deel 2: Nabespreking met docentcoach.....</i>                                        | 6         |
| 2.2.1     | De Wat-vraag: wat gebeurde er? .....                                                    | 6         |
| 2.2.2     | Eerste Hoe-vraag: hoe handelde je?.....                                                 | 8         |
| 2.2.3     | Tweede Hoe-vraag: hoe communiceerde je? .....                                           | 9         |
| 2.3       | <i>De les die Mark leert ... ..</i>                                                     | 9         |
| <b>3</b>  | <b>Leren van lesgeven .....</b>                                                         | <b>10</b> |
| 3.1       | <i>Wat bedoelen we met een les? .....</i>                                               | 10        |
| 3.2       | <i>Niet elk les-moment is even belangrijk .....</i>                                     | 11        |
| 3.3       | <i>Details, patronen, categorieën en voorspellingen.....</i>                            | 11        |
| <b>4</b>  | <b>De DSLA: reconstructie van belangrijke les-momenten .....</b>                        | <b>12</b> |
| 4.1       | <i>Drie stappen.....</i>                                                                | 12        |
| 4.2       | <i>De Wat-vraag.....</i>                                                                | 13        |
| 4.3       | <i>De Hoe-vraag.....</i>                                                                | 13        |
| <b>5</b>  | <b>Stapsgewijs de scène bespreken.....</b>                                              | <b>13</b> |
| 5.1       | <i>De Wat-analyse .....</i>                                                             | 14        |
| 5.2       | <i>De Hoe-analyse.....</i>                                                              | 15        |
| 5.2.1     | De Hoe-analyse van motorisch en ruimtelijk handelen .....                               | 15        |
| 5.2.2     | De Hoe-analyse van de communicatie .....                                                | 16        |
| <b>6</b>  | <b>Over het belang van reflectie en professionele identiteit .....</b>                  | <b>17</b> |
| 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 positionering .....</i>                               | 19        |
| <b>7</b>  | <b>Voor iedereen en overal?.....</b>                                                    | <b>19</b> |
| 7.1       | <i>Direct inzetbaar en voor individuele leraren .....</i>                               | 19        |
| 7.2       | <i>De teamgerichte aanpak .....</i>                                                     | 20        |
| <b>8</b>  | <b>Over interventies .....</b>                                                          | <b>20</b> |
| <b>9</b>  | <b>Conclusie .....</b>                                                                  | <b>21</b> |
| <b>10</b> | <b>Bronnen (voorlopig) .....</b>                                                        | <b>22</b> |

## 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 sluit bij die kennis aan en beoogt 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 dynamische les-scène. Door zo’n scènes 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 kijken zij terug op de les en in het bijzonder op het moment waarop Mark twijfelde (deel 2).

## 2.1 Deel 1: De les-scène 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.

### 2.1.1 De scène: 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?!”

### 2.1.2 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 ...

### 2.1.3 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 tijt niet gekeerd; constant waarschuwen heeft nauwelijks effect. Het lijkt erop dat zijn twijfelmoment tijdens het opstarten van de les hem op achterstand heeft gezet.

## 2.2 Deel 2: Nabespreking met docentcoach

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 de scène na. Daarna start Eva het gesprek en stuurt met behulp van drie basisvragen:

- a) Wat gebeurde er?
- b) Hoe (1) werd er gehandeld (ruimtelijk-motorisch)?
- c) Hoe (2) werd gecommuniceerd (verbaal/para-verbaal/non-verbaal)?

### 2.2.1 De Wat-vraag: wat gebeurde er?

De eerste set van vragen van Eva zijn gericht op het helder krijgen van het beeld van de lesscène. 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 de ‘scène’ 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 de scène?”

**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 ‘dynamische linksachterhoek’ 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 deze scène werd over die regel onderhandeld.

**Eva:** “Welke twee momenten van deze scène 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 deze scène? 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.

### 2.2.2 *Eerste 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.”

### 2.2.3 *Tweede Hoe-vraag: hoe communiceerde je?*

**Eva:** “Nu de 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?”

## 2.3 *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.

### 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 les-scènes hun analytische waarde: zij maken zichtbaar hoe professionele keuzes van de leraar het verhaal van de les mede vormgeven.

### 3.2 Niet elk les-moment is even belangrijk

Het ene lesmoment is het andere niet. Er zijn lessen waarin leraren volledig op scherp moeten staan. Wanneer een klas bestaat uit een bonte verzameling leerlingen dan volgt het ene onvoorspelbare moment het andere op. Dat eist van leraren enorme alertheid om escalatie van onrust te voorkomen. In andere klassen heerst een basisrust en vragen bijvoorbeeld lesfase-wisselingen alertheid van leraren, maar eenmaal aan het werk zijn er geen onverwachte verstoringen. Het kan dan ook moeilijk zijn om – in de situatie – te bepalen of een lesmoment ook van doorslaggevende waarde is.

Ervaren leraren (expert teacher) zijn in staat een les te lezen (Wolff et al., 2017). Ervaren leraren identificeren doorgaans snel sleutelmomenten. Het zijn de korte, betekenisvolle momenten, waarin het handelen van de leraar, de dynamiek tussen leerlingen, de inhoud van de les, de structuur van de les en de specifieke kenmerken van de fysieke omgeving samenkomen. Deze momenten, soms niet langer dan één minuut, spelen een sleutelrol in het verloop van de les. Er gebeurt iets dusdanig bijzonders dat een nauwgezette analyse gepast en leerzaam kan zijn. Deze momenten noemen wij les-scènes. Hoewel ze klein zijn in tijd, zijn ze groot in informatierijkdom: een enkele scène bevat doorgaans voldoende aanknopingspunten om uitgebreid met leraren (en eventueel leerlingen) door te praten over handelen, intenties, interacties en alternatieven.

### 3.3 Details, patronen, categorieën en voorspellingen

Door een scène nauwkeurig te reconstrueren en te analyseren, krijgen leraren zicht op details die in het moment zelf gemakkelijk gemist worden. Het gaat dan om subtiele verschuivingen in bijvoorbeeld nabijheid, timing, stemgebruik of lichaamshoudingen. Die details maken het mogelijk om onder de oppervlakte verborgen patronen te herkennen: terugkerende triggers, escalatieroutes en/of typische response-patronen van specifieke leerlingen of subgroepen. Een DLSA ondersteunt vervolgens het categoriseren van situaties (bijvoorbeeld: opstart-ruis, normonderhandeling, taakontwijking, statusgedrag, miscommunicatie), waardoor leraren een verfijnder begrippenkader ontwikkelen om scènes te duiden. Dit vergroot het vermogen van leraren om in toekomstige lessen sneller te herkennen ('wat-voor-situatie-is-dit?'), en daarmee betere voorspellingen te doen over hoe de interactie zich waarschijnlijk zal

ontwikkelen, én welke interventies op welk moment het meest kansrijk zijn om het verloop in een gewenste richting te sturen (Liao et al., 2022).

Leren van lesgeven kan daadwerkelijk een kans krijgen als de meest in het oog springende en relevante momenten van de les gebruikt worden om van die les-momenten vervolgens een diepgaand en duurzaam begrip te ontwikkelen. Het zijn de les-momenten waarin veel gebeurt; zowel positieve en gewenste zaken als ongewenste en negatieve momenten. Je zou kunnen zeggen dat die les-momenten heel dynamisch zijn, juist omdat je er op zoveel verschillende manieren naar kan kijken. Zo'n relevant en dynamisch les-moment noemen we dan ook een 'Dynamische Les-Scène'.

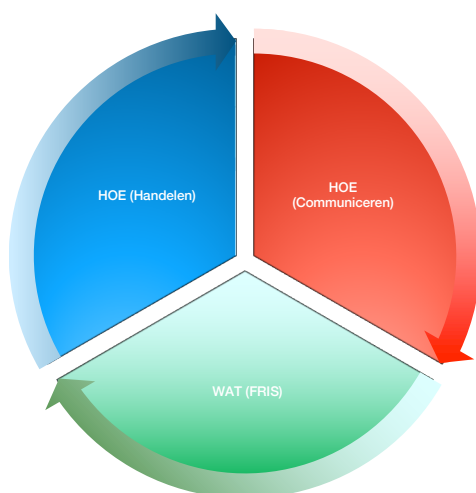
## 4 De DSLA: reconstructie van belangrijke les-momenten

De Dynamische Les-Scène leent zich bij uitstek voor een grondige analyse. De rijkheid van een korte les-episode biedt leraren veel leerkansen. De kracht van de Dynamische Les-Scène Analyse (DLSA) ligt in de rijkdom van de lessituatie, het materiaal dat een korte scène kan bevatten. Juist omdat een scène een geconcentreerd moment is waarin fysieke factoren, relaties, inhoud en structuur tegelijk zichtbaar worden, heeft zij vaak een hoge representativiteit: in enkele minuten komt een herkenbaar 'type situatie' naar voren dat ook op andere momenten in de les kan terugkeren.

### 4.1 Drie stappen

DLSA is een methodiek om dergelijke belangrijke en speciale momenten systematisch en transactioneel te reconstrueren en te analyseren. Een DSLA combineert het ordenen van een gebeurtenis (eventueel m.b.v. een plattegrond-hand-out of video-fragment) met een gestructureerde nabespreking op drie manieren: FRIS-keuzes, micro-handelen, en micro-communicatie.

De DLSA 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. 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*e opmerking, maar verwijst naar twee

verschillende kanten van de hoe-vraag', namelijk hoe deed 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 onderlinge samenhangende kenmerken van een les, te analyseren en bespreekbaar te maken. Het FRIS-model veronderstelt dat de 'Fysieke Factoren' van de les, de 'Relaties' tussen alle actoren in het lokaal, de gekozen 'Inhoud' van de les en de 'Structuur' op basis van regels en organisatie, onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

#### 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 DLSA tegelijkertijd simpel in opzet en precies in analyse.

De HOE-vraag wordt in de DLSA doelbewust opgesplitst. In stap 2 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. In stap 3 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 de scène bespreken

De Dynamische Les-Scène Analyse (DLSA) kan worden opgevat als een methodische trechter waarmee een les-scène stapsgewijs wordt teruggebracht van een brede situering naar een steeds fijnmaziger analyse.

In de eerste stap wordt de scène 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 de scène. 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 de scène 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 scène. Een scène heeft een afgebakende en overzichtelijke hoeveelheid tijd. Doorgaans duurt een scène slechts enkele minuten (2-4 min). Kernvragen ten behoeve van de 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 inhouden waren 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?



Figuur 1: Didactisch klaverblad (Oldeboom, 2024)

Tijdens de FRIS-bespreking wordt de les-scène eerst op hoofdlijnen beschreven en gesitueerd in relatie tot het beoogde doel van de les of lesfase. 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 de scène 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 de scène leidend waren, kunnen nadrukkelijk in beeld komen. Deze heldere afbakening maakt het vervolgens mogelijk om één of enkele kritische momenten binnen de scène 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 de scène doorgaans verder ontleed in zogenoemde micro-fase(s) van enerzijds het zichtbare en motorische handelen en anderzijds de communicatie. De gehele scène analyseren, behoort uiteraard tot de mogelijkheden, maar doorgaans is het voldoende om te focussen op een sleutel-minuut. Een micro-fase kun je typeren als een ‘en-toen-gebeurde-dit-situatie’. Samen vormen alle micro-fases een reeks en daarmee ook de scène.

Zo’n micro-fase wordt nu verder aan gedetailleerde analyse onderworpen. Nu gaat het over het beschrijven van specifieke kenmerken van de belangrijkste acties en handelingen die samen het verloop bepaalden, in een heel specifiek moment (± 30-60 sec van de 2 à 4 minuten).

### 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 HOE1-handelingsanalyse 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 informeren naar de onderliggende emoties van de leraar (zie ook § 6).

### 5.2.2 *De Hoe-analyse van de communicatie*

De derde 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 DLSA-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. DLSA 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 tevens 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 positionering

Hoewel een analyse van het handelen tijdens de les (de DLSA) niet per se meteen hoeft te leiden tot identiteitsreflectie, strekt het wel tot de aanbeveling om de analyse te koppelen aan de professionele positionering van het handelen ten opzichte van zichzelf als professional, de klas en de school als geheel. Door handelen zorgvuldig te analyseren, wat er gebeurde, hoe er werd gehandeld en hoe er werd gecommuniceerd, 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. De Dynamische Les-Scene- Analyse in combinatie met identiteitsreflectie draagt bij aan op een manier van werken die congruent is met de waarden en missie van leraren. Professionele identiteit wordt dan geen beperking, maar een bron voor verantwoord, consistent en geloofwaardig handelen in complexe lessituaties en de school.

### 7 Voor iedereen en overal?

De DLSA kan in uiteenlopende contexten snel tot bruikbare inzichten kan leiden. Het maakt in de kern geen verschil of een les-scène op een basisschool of op een universiteit met behulp van de DLSA 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 de scène 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 DLSA 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 DLSA 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 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 volgend 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.

## 9 Conclusie

De Dynamische Les-Scène Analyse 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.

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