

Het directe instructiemodel

voor strategisch handelen

Op veel scholen wordt het directe instructiemodel gebruikt. Voor de meeste reken- en taallessen is dit model toereikend. Voor de lessen begrijpend lezen, lessen in studievaardigheden en sommige realistische rekenlessen lijkt dit model minder effectief. Met een aantal aanpassingen is het directe instructie model echter ook prima te gebruiken in de lessen begrijpend lezen.

Twee directe instructiemodellen

Rosenshine (in Winograd & Chou Hare, 1998) ontwierp het directe instructiemodel en benoemde hiervoor een zestal lesfasen die achter elkaar doorlopen dienen te worden, namelijk: terugblik, instructie m.b.t. een bepaald doel, begeleid inoefenen, individuele verwerking, periodieke terugblik en terugkoppeling. Alkema, Van Dam, Kuipers, Lindhout en Tjerkstra (2006, p. 159) benoemen het model van directe instructie als een krachtig model voor het aanleren van basiskennis en vaardigheden. Hoewel dit model zeer bruikbaar is voor het aanleren van uitvoerende handelingen, is het niet voldoende om strategisch handelen aan te leren.

Directe instructie model

1. terugblik
2. instructie
3. begeleid oefenen
4. individuele verwerking
5. periodieke terugblik
6. terugkoppeling

Er wordt onderscheid gemaakt tussen het oorspronkelijke directe instructiemodel (voor uitvoerend handelen) en het model voor strategisch handelen. Het is echter niet nodig om deze twee modellen los van elkaar te

zien. Kerpel (2014) spreekt namelijk over het instructiemodel voor strategisch handelen als een inhoudelijke uitbreiding van het model voor uitvoerend handelen. Dezelfde lesfasen worden gevolgd, echter nu met de nadruk op probleemoplossende vaardigheden. De verantwoordelijkheid voor het leerproces wordt verplaatst naar de leerling en de leerkracht krijgt een ondersteunende, coachende rol. Zijn taak is om de leerling net zoveel hulpmiddelen aan te reiken dat deze zelfstandig aan de slag kan.

Strategisch handelen

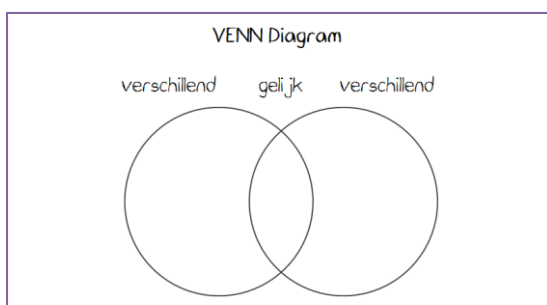
Bij strategisch handelen gaat het om complexe taken waarbij een grote mate van metacognitie van de leerling wordt verwacht. “Al dit soort taken vragen om probleemoriëntatie, categoriseren, analyseren, vergelijken en nog veel meer handelingen die appelleren aan de hogere cognitieve denkprocessen van leerlingen” (Kerpel, 2014). Op de basisschool komen dit soort taken vooral tijdens de lessen begrijpend lezen en studievaardigheden aan bod. Naast het technisch ontcijferen van de tekst, wordt er hier ook een wisselwerking tussen voorkennis en informatie uit de tekst van de leerlingen verwacht. Hiervoor hebben de leerlingen leesstrategieën nodig. Oostdam

en Bimmel (1996) definiëren een strategie als een plan van mentaal handelen om een doel te bereiken.

De begrijpend leeslessen hebben dus een tweeledig doel. De strategie moet worden aangeleerd en tegelijkertijd moet er worden geleerd hoe deze toegepast moet worden. Het een is onlosmakelijk verbonden met het ander, maar deze beide doelen kunnen onmogelijk tegelijkertijd aan een leerling aangeboden worden. Het hiaat tussen wat de leerling al kan en wat de leerling moet leren, is te groot. Het komt bijvoorbeeld regelmatig voor dat een leerling de strategie wel begrijpt, maar deze niet kan toepassen. Andersom zijn er ook leerlingen die de losse stappen van de strategie wel zouden kunnen toepassen, maar de strategie zelf niet begrijpen, waardoor ze niet verder komen.

Scaffolding: steigers bouwen

Vygotsky (geciteerd in Boekaerts & Simons, 2007, p. 9) benoemde dit gebied waarin een leerling iets zonder hulp nog niet, maar met hulp wel zelfstandig kan, als de zone van naastbije ontwikkeling. Als er binnen deze zone gewerkt wordt, leert de leerling het meest. Er moet dus worden gezocht naar een manier om leerlingen dusdanige hulp te bieden dat zij wel zelfstandig met het doel aan de slag kunnen. Dit kan door scaffolding. Een scaffold is letterlijk vertaald een steiger. Bij scaffolding bouwt de leerkracht een steiger waarmee de leerling zelfstandig verder kan.



Eén manier om steigers te bouwen voor en met de leerling, is door hem of haar scaffolding tools aan te bieden (Leraar24, 2011). Dit zijn visuele en organisatorische hulpmiddelen, die leerlingen helpen om hun leer- of leesproces te ondersteunen of plannen. Dit kunnen grafische voorstellingen zijn, zoals venndiagrammen of gebeurtenissenkettingen, maar ook antwoorden die al deels door de leerkracht zijn ingevuld, om de leerling een stap in de juiste richting te laten zetten. Deze half afgemaakt voorbeelden zijn volgens Kerpel (2014) ook een goed hulpmiddel om te testen of de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen. Zo kan de moeilijkheidsgraad van de opdracht stap voor stap vergroot worden. In veel methodes zitten zulke invuloefeningen al opgenomen. Echter, alle leerlingen krijgen hier dezelfde hulpmiddelen aangeboden. Hoewel de opdracht voor sommige leerlingen daardoor binnen de zone van naastbije ontwikkeling zal liggen, geven deze hulpmiddelen andere leerlingen juist weer te veel of te weinig hulp.

Scaffolding is echter ook mogelijk door het stellen van gerichte vragen aan de leerling. Van de Pol (in Leraar24, 2013) heeft hiervoor een viertal stappen geformuleerd. Eerst wordt er door de leerkracht een diagnose gesteld van het probleem dat de leerling heeft. Daarna wordt die diagnose gecheckt door gerichte vragen te stellen. Vervolgens wordt er een hulpstrategie toegepast. Het geven van hulp kan door open vragen te stellen, modelgedrag te tonen, feedback of instructie te geven. De leerkracht stemt deze hulp af op de informatie die hij in de diagnose heeft verzameld. Ten slotte vindt er nog een begripscheck plaats, waarbij de leerling verwoordt hoe hij of zij nu verder kan. Een nadeel van deze vorm van scaffolding is dat het wel een zekere mate van zelfstandigheid van de leerlingen en van efficiënt

klassenmanagement van de leerkracht verwacht.

Zoals al eerder benoemd, is scaffolding een manier om de zone van naaste ontwikkeling te bereiken. Dit dient echter alleen ingezet te worden wanneer het nodig is. Zodra de leerling de opdracht zelfstandig aankan, moet hiermee gestopt worden. Hattie (2015, p. 67)

noemt afhankelijkheid van de aanwijzingen van de leerkracht als een risico van teveel scaffolding. Juist voor de sterke dient hier goed op gelet te worden. Zij zouden de scaffolds slaafs kunnen volgen, wat geen garantie is voor succes op de lange termijn, wanneer aanwijzingen ontbreken.

Conclusie

Door de verantwoordelijkheid voor het leerproces meer richting de leerlingen te verleggen en zelf een meer coachende rol aan te nemen in de lessen voor begrijpend lezen, wordt het mogelijk effectiever instructie te geven. Terwijl de groep zelfstandig werkt, gaat de leerkracht door middel van het stellen van vragen met individuele leerlingen aan de slag om te ontdekken wat zij al kunnen. Aan hen worden in de vorm van grafische vormgevers, deels ingevulde teksten of door interactie met de leerkracht of een medeleerling, hulpmiddelen geboden, waardoor zij in de zone van de naastbije ontwikkeling komen. De leerkracht ondersteunt waar nodig en controleert telkens of de leerling ook zonder de scaffolds aan de slag kan.

Herkomst artikel

Deze tekst is tot stand gekomen in het kader van de opleiding Master EN richting Leren aan het Seminarium voor Orthopedagogiek. Het is een geanonimiseerde bewerking van een prestatie behorend bij de module 'Leren en professioneel handelen'.

De schrijfster is Lisa Jansen-Scheepers. Voor vragen of voor het kenbaar maken van eventuele onjuistheden, is zij bereikbaar via e-mail: contact@lessenvanlisa.nl

Bronvermelding

Alkema, E., Dam, E., Kuipers, J., Lindhout, C., & Tjerkstra, W. (2006). *Meer dan onderwijs*. Assen: Van Gorcum
Boekaerts, M. & Simons, P. (2007).

Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces. Assen: Van Gorcum

Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken* (4^e druk). Rotterdam: Bazalt

Kerpel, A. (2014). Effectieve instructie met het directe instructiemodel. *Wij-Leren*. Geraadpleegd op 02-01-2016, van <http://wijleren.nl/directe-instructie-model.php>

Winograd, P. & Chou Hare, V. (1998). Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation. In Edwards, A. (Red.), *Learning and study strategies: issues in assesment, instruction and evaluation*. Oxford: Academic Press

Leraar24. (2011, 20 oktober). Scaffold output [Video]. Geraadpleegd op 05-01-2016, van <https://www.leraar24.nl/video/3092#tab=>

Leraar24. (2013, 24 juni). Scaffolding [Video]. Geraadpleegd 28-12-2015, van <https://www.leraar24.nl/video/4113/scaffolding#tab=0>