Aan welke voorwaarden moet de inzet van het VUT-model (bestaande uit plannings- en reflectiemomenten) voldoen om effectieve leerresultaten te behalen bij deelnemers aan inburgeringslessen met een gedifferentieerde en gepersonaliseerde lesaanpak?

Beantwoord door: Maurice de Greef (kennismakelaar Kennisrotonde).

10 november 2019 – update 10 januari 2024

KR. 688

Kort antwoord

Door toepassing van het VUT-model is het mogelijk om tijdens inburgeringslessen voor volwassen deelnemers een gedifferentieerde aanpak te bieden. Het VUT-model bestaat uit drie fasen: Voorbereiden, Uitvoeren en Terugkijken. Tijdens de eerste fase kan men de deelnemers betrekken bij doelformulering en een directe instructie geven. In de tweede fase is met name de rol van de docent van belang en lijkt het goed om de praktijksituatie van de deelnemer centraal te stellen. Dit geldt ook voor de derde fase, waarbij de deelnemer bij de reflectie wordt betrokken en de inzet wordt beloond.

Antwoord

Het VUT-model is één van de instrumenten, waarmee docenten tijdens het aanleren van de Nederlandse taal een gepersonaliseerde aanpak beogen te bieden aan deelnemers. Dit model wordt in diverse handleidingen voor docenten beschreven en bestaat uit drie fasen: Voorbereiden, Uitvoeren en Terugkijken (Wind et al., 2013). Voordat de deelnemers een betreffende taak uitvoeren, kunnen ze zich oriënteren en voorbereiden op de taak en na de uitvoering kunnen ze terugblikken op zowel de voorbereiding als de uitvoering (Van de Laarschot & Lemmers, 1999). De eerste fase kan daarnaast nog worden opgedeeld in het wekken van interesse, het checken van de beginsituatie, het noemen van de doelstelling en het geven van instructie (Savantis, 2019). Door de toepassing van het VUT-model kunnen de deelnemers leren te leren. Vraag is wat er uit eerder onderzoek bekend is over hoe docenten tijdens de drie fasen het leerproces effectief kunnen stimuleren.

Voorbereiden: Een sterke instructie met een juiste doelformulering

Een goed begin is het halve werk en daarom is het van belang om deelnemers in de eerste fase van het VUT-model te betrekken bij doelformulering en een directe instructie te geven. Op basis van de reviewstudie van O'Neill & Thomson (2013) naar doorzettingsvermogen van laagopgeleide volwassen deelnemers in leertrajecten concludeert Buisman (2017), dat door het benoemen van praktische doelen

voor werk en/of leven met haalbare tussendoelen motivatie en succeservaringen worden bevorderd. Op basis van de reviewstudie van Hughes et al. (2017) wordt daarnaast duidelijk, dat met name deelnemers met leerachterstanden baat hebben bij een (verlengde) directe instructie tijdens het gedifferentieerd werken (Van der Vegt et al., 2019).

Uitvoeren: De docent als betrokken motivator van de deelnemer om zijn praktijksituatie te optimaliseren

Tijdens de fase van uitvoeren is met name de rol van de docent van belang en lijkt het goed om de praktijksituatie van de deelnemer centraal te stellen. Op basis van een onderzoek naar transfer (oftewel toepassing) van het geleerde onder docenten concludeert Thomas (2007) dat met name de betrokkenheid en motiverend gedrag van de docent de transfer beïnvloeden wat van belang is tijdens de fase van het uitvoeren. Op basis van diverse onderzoeken en theorieën geeft Luken (2008) aan, dat het persoonlijk contact tussen docent en deelnemer belangrijk zijn voor de ontwikkeling van de deelnemer. Men moet volgens Luken (2008):

- de deelnemer meer steun bieden en helpen om overzicht over het eigen leven en de bijbehorende beïnvloedende factoren te krijgen;
- rekening houden met het actuele ontwikkelingsniveau van de deelnemer en stap voor stap meer ruimte voor zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid creëren;
- de eigen ervaringen van de deelnemer stimuleren, doordat hij of zij tijdens het leren in aanraking komt met verschillende culturen, desoriënterende dillema's en vragen en denksystemen.

Naast de positieve relatie met de docent is het ook van belang dat de deelnemer een positieve relatie met de andere deelnemers opbouwt (Buisman, 2017; O'Neill & Thomson, 2013).

Terugkijken: De kracht van een constructieve reflectie

De fase van het terugkijken kenmerkt zich, doordat men aandacht kan schenken aan reflectie op het geleerde (inclusief de vorderingen) en het belonen van de inzet (Buisman, 2017; O'Neill & Thomson, 2013). De docent betrekt de deelnemer dus bij de evaluatie van de leerresultaten (Knowles, 1995). Tijdens deze reflectie staat de lerende centraal en is een goede relatie met de begeleider, die de reflectie begeleidt, belangrijk (Berger & Kleine, 2013; Lakerveld & Caals, 2006; Luken 2010). Kinkhorst (2010) ondersteunt dit door aan te geven, dat reflectie aan zou moeten sluiten bij de cognitieve vermogens, motivaties en betekenisvolle ervaringen van de deelnemer. Hierbij zou men kunnen reflecteren op concrete activiteiten en resultaten, waarvoor objecten en doelen gedefinieerd zijn (Kinkhorst, 2010). Aan de hand van expliciete beoordelingscriteria, die aansluiten bij het startniveau, gaat men de dialoog aan met de deelnemer die op basis van nieuwe kennis deelvaardigheden heeft geoefend (Kinkhorst, 2010).

Geraadpleegde bronnen

Berger, M. & Kleine, K. (2013). *Handreiking 'Reflecteren is Leren'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Buisman, M. (2017). *Negatieve leerervaringen van volwassenen met lage basisvaardigheden: Literatuurstudie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Hughes, C.A., Morris, J.R., Therrien, W.J., & Benson, S.K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice, 32(3),* p. 140–148.

Kinkhorst, G.F. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *OnderwijsInnovatie, 8*(1), 17-25.

Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In Kuijpers, M. & Meijers, F. (red.), *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs.* Antwerpen – Apeldoorn: Garant, 127-151.

Luken, T. (2010). Problemen met reflecteren. De risico's van reflectie nader bezien. In: Luken, T. & Reynaert, W. (red.). *Puzzelstukjes voor een nieuw paradigma? Aardverschuivingen in loopbaandenken*. (p.9-36). Eindhoven/Tilburg: Lectoraat Career Development Fontys Hogeschool HRM en Psychologie.

O'Neill, S. & Thomson, M.M. (2013). Supporting academic persistence in low-skilled adult learners. *British Journal of Learning Support, 28*(4), 162-172.

Savantis. (2019). *Instrueren in 7 stappen*.

Thomas, E. (2007). Thoughtful Planning Fosters Learning Transfer. *Adult Learning, 18*(3-4), 4-8.

Van de Laarschot, M. & Lemmers, G. (1999). *Nederlands als tweede taal, in het voortgezet onderwijs.* Amersfoort: Meulenhoff Educatief.

Van der Vegt, A.L., Kieft, M. & Bikkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: Wat werkt?*

Van Lakerveld, J. & Caals, A. (2006). *Sealll: Self Evaluation in Adult Life Long Learning*. Leiden: PLATO / Universiteit Leiden.

Wind, M., Rohaan, M., Klok, M. & Steenhuisen, E. (2013). *Handreiking NT2: Voor vrijwillige taalcoaches*. Groningen: Alfa-college.

Meer weten?

Ander relevant Kennisrotonde-antwoord:

Leidt betrokkenheid van leerlingen bij onderwijsinterventies tot meer motivatie en betere leerresultaten?

Over deze vraag

Opgesteld door:	Maurice de Greef (kennismakelaar Kennisrotonde)
Vraagsteller:	docent volwasseneducatie
Onderwijssector:	Volwasseneducatie
Trefwoorden:	Differentiatie – gepersonaliseerd leren – NT2 – Inburgering – VUT-model

Referentie: Kennisrotonde. (2024). *Aan welke voorwaarden moet de inzet van het VUT-model (bestaande uit plannings- en reflectiemomenten) voldoen om effectieve leerresultaten te behalen bij deelnemers aan inburgeringslessen met een gedifferentieerde en gepersonaliseerde lesaanpak?* (1e update) (KR.688)

Dit antwoord is gepubliceerd op Kennisrotonde.nl. De Kennisrotonde is samen met NCO en Onderwijskennis een dienst van het NRO.