

Universiteit Utrecht

Theorie en praktijk van de leerwerktaken

Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Onderzoek uitgevoerd op Christelijke Hogeschool Windesheim

Willine Sonnenberg

St. nr.: 9901191

Begeleidende docent: Yvette Sol

Tweede beoordelaar: Karel Stokking

Datum: 21 juni 2011

Samenvatting

In dit onderzoek is onderzocht in hoeverre transfer van leren plaatsvindt door gebruik te maken van leerwerktaken in de eerstejaarsstage van studenten moderne vreemde talen van de lerarenopleiding van hogeschool Windesheim en welke instructiefactoren daartoe essentieel zijn. Er is gebruik gemaakt van verschillende instructietheorieën zoals First principles of Instruction (Merrill, 2002) en Ten steps to complex learning (van Merriënboer en Kirschner, 2007). Middels vragenlijsten is onderzocht wat de algemene perceptie en taakperceptie van studenten en coaches met betrekking tot de leerwerktaken is en hun waardering voor uitvoerbaarheid en leerzaamheid van de leerwerktaken. De studenten en coaches zijn matig positief. De leerwerktaken Engels worden over het algemeen het laagst gewaardeerd. De leerwerktaken Frans worden door studenten het best gewaardeerd en de leerwerktaken Duits door coaches. Gezien de samenhang tussen taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid kan gesteld worden dat volledige instructies en een goede aansluiting op opleiding en stage leiden tot grotere waardering voor leerzaamheid en daardoor grotere transfer van leren. Tevens is vastgesteld dat leerwerktaken waarin instructies en leerdoelen op deeltaakniveau worden gegeven beter gewaardeerd worden dan andere leerwerktaken. Leerwerktaken waarbij studenten in de reflectie een koppeling moeten leggen tussen de uitgevoerde taak en de betekenis voor toekomstig handelen worden leerzamer gevonden.

1. Inleiding

1.1. Probleemstelling

McIntyre (1995) nam al waar dat beginnende docenten meer en meer op praktijkscholen worden opgeleid. In lijn met deze ontwikkeling zijn op Christelijke Hogeschool Windesheim zogenoemde opleidingsscholen opgericht, waarin scholen samen met de lerarenopleiding van Windesheim voor een deel verantwoordelijk zijn voor de invulling van het curriculum. Concreet komt deze gezamenlijke verantwoordelijkheid tot uitdrukking in leerwerktaken die door de vakgroepen van Windesheim in samenspraak met docenten uit het werkveld zijn ontworpen. De leerwerktaken worden door eerstejaarsstudenten tijdens de leerwerkstage in de praktijk uitgevoerd.

De leerwerktaken zijn in het cursusjaar 2010-2011 geïntroduceerd. De introductie hiervan is voorbereid door een innovatieteam, bestaande uit medewerkers van Windesheim. Dit innovatieteam heeft de kaders voor het ontwikkelen van de leerwerktaken opgesteld (zie bijlage I en II). De belangrijkste doelstelling van de leerwerktaken is een duidelijker verband te leggen tussen datgene wat op Windesheim geleerd wordt en dat wat in de praktijk op de stagescholen door de studenten wordt uitgevoerd. Op deze wijze moet transfer van leren plaatsvinden en moeten studenten in de praktijk leren. Een voorbeeld van een leerwerktaak voor het vak Duits is te vinden in bijlage III.

Ondanks de richtlijnen blijkt de uitwerking van de leerwerktaken in de praktijk per vak verschillend te zijn. Omdat de leerwerktaken nieuw zijn, is het wenselijk te onderzoeken of het mogelijk is kwaliteitseisen te formuleren voor leerwerktaken. Daarvoor moet bekend zijn wanneer een leerwerktaak goed en functioneel is. Dit onderzoek beperkt zich tot de analyse van de algemene perceptie, taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid van leerwerktaken voor de moderne vreemde talen. Omdat de studenten de leerwerktaken zelfstandig uit moeten voeren en de instructies hoofdzakelijk op papier worden verstrekt, is in dit onderzoek de focus gericht op het effect van de instructies op bovengenoemde onderzoeksvariabelen.

1.2. Theoretische achtergrond

1.2.1. Lerarenopleidingen

Een lerarenopleiding heeft een tweeledige taak: enerzijds de studenten voorzien van de nodige theoretische (vak)kennis en anderzijds studenten trainen en hen praktijkkennis bijbrengen. Beide zijn nodig om studenten voor te bereiden op de toekomstige beroepspraktijk en beide moeten in het curriculum van een lerarenopleiding verankerd zijn (Merrill, 1971; Smagorinsky et al. in Orland-Barak & Yinon, 2007).

Deze kennis van docenten is op verschillende manieren in te delen, zie bijvoorbeeld Coble en Koballa (in Melville & Wallace, 2007). In deze studie wordt de indeling volgens de kennisbasis Nederlands, Engels, Duits, Frans, Spaans (Terpstra, 2009) gebruikt, omdat dit model ten grondslag ligt aan de verschillende curricula van lerarenopleidingen in Nederland. De kennisbasis past als indeling het negen-velden-model toe (zie tabel 1).

Tabel 1. *Het negen-velden-model om relevante kennis te genereren en te rubriceren*

	Kennis van de leerling	Kennis van leren en onderwijzen¹	Kennis van leerinhouden²
Theoretische kennis	Generiek	Generiek Vakspecifiek	Vakspecifiek
Methodische kennis	Generiek	Generiek Vakspecifiek	Vakspecifiek
Praktische kennis	Generiek	Generiek Vakspecifiek	Vakspecifiek

In grote lijnen wordt in dit model eenzelfde onderscheid tussen soorten kennis gemaakt als Coble en Koballa maken, met dit verschil, dat elke kenniscategorie in drie groepen is in te delen: theoretisch, methodisch en praktisch. Het bezitten van theoretische kennis van leerinhouden vraagt wat anders van studenten dan het in de praktijk toepassen van deze kennis.

Merrill (1971) geeft aan dat van belang is dat studenten een goede kennis van instructieontwerp hebben. Studenten moeten leren de lesinhouden zo vorm te geven, dat er optimaal geleerd kan worden en de doelen behaald worden. Dat betekent dat studenten voorbereid moeten worden op het in de praktijk over brengen van de leerinhouden van het vak. Daarbij wordt theoretische kennis omgezet in praktische kennis. Belangrijk is dat studenten leren hoe ze een algemeen onderwijsprogramma kunnen laten aansluiten bij de school waarop ze lesgeven (Merrill, 1971).

Om alle soorten kennis in het curriculum te integreren, bestaan verschillende opleidingsmodellen die allemaal ingaan op de vraag hoe je theorie en praktijk met elkaar kunt verbinden (Korthagen, 2001). In de huidige opleidingsmodellen wordt steeds vaker samengewerkt met partnerscholen en heeft een verschuiving plaatsgevonden van leren op de opleiding naar leren op de werkplek (Darling-Hammond, 1994; Korthagen, 2001; Meirink, Meijer, Verloop en Bergen, 2009).

1.2.2. Theorie en praktijk

Werkpleklernen is een vorm van complex leren. Volgens de definiëring van van Merriënboer en Kirschner (2007) is complex leren de integratie van kennis, vaardigheden en houdingen, de coördinatie van kwalitatief verschillende samengestelde vaardigheden en de transfer van deze kennis naar andere situaties (Merrill, 2007; van Merriënboer & Kirschner, 2007). Er is sprake van 'transfer van leren' als het individu eerder verworven kennis in een nieuwe situatie kan toepassen (Merrill, 2007). Dat gebeurt ook wanneer theorie in de praktijk wordt toegepast. Theorie is daarbij alles wat

¹ Vakspecifieke kennis voor de moderne vreemde talen is bijvoorbeeld: kennis over het leren van een taal.

² De vakspecifieke kennis van de moderne vreemde talen is onder te verdelen in: taalvaardigheden, taalkundige kennis, sociaal-culturele kennis van doeltaallanden, het schoolvak.

op de opleiding onderwezen wordt of geleerd wordt middels literatuur (Korthagen, 2010). Dit onderscheid tussen theorie en praktijk sluit aan bij de uitgangspunten van het negen-velden-model (zie tabel 1). In deze indeling wordt verschil gemaakt tussen het bezitten van theoretische kennis en het kunnen vertalen van deze kennis naar de beroepspraktijk.

De koppeling tussen theorie en praktijk kan op verschillende manieren gelegd worden. Orland-Barak en Yinon (2007) onderscheiden drie vormen: (1) het in de praktijk toepassen van theoretische kennis, (2) na afloop van de les kijken welke algemene theorieën er aan het lesgeven ten grondslag liggen, (3) een persoonlijke praktische theorie ontwikkelen op basis van verschillen tussen lesvoorbereiding en uitvoering. In alle gevallen vindt transfer van leren door middel van reflectie plaats (zie ook Korthagen, 2001). De afwisseling tussen actie en reflectie is daarbij essentieel.

Ook bij het werkplekleren blijven studenten moeite houden met het leggen van de koppeling tussen theorie en praktijk (Korthagen, 2001). Dit omdat beginnende docenten vooral bezig zijn met overleven voor de klas en niet met wat ze in theorie hebben geleerd (Korthagen, 2010). Om effectief op de werkplek te kunnen leren moet de werkplekleerder daarom ondersteuning en vertrouwen op de werkplek ontvangen (Eraut, 2007). Daarnaast moet er een opbouw in activiteiten zijn (Korthagen, 2010).

1.2.3. Taken en instructie design

Om het leren op de werkplek te bevorderen, worden binnen de huidige lerarenopleidingen veelal complexe taken gebruikt. Deze taken moeten studenten voorbereiden op de beroepspraktijk en het werken met deze taken moet ervoor zorgen dat studenten de koppeling tussen theorie en praktijk leggen (van Merriënboer & Kirschner, 2007; Korthagen, 2010). Niet elke taak is zonder meer geschikt en de instructies, presentatie en uitvoering van taken blijkt in de praktijk nogal verschillend te zijn. Daarom is het van belang een beter beeld te krijgen waaraan een goede taak moet voldoen.

Taken moeten goed in het curriculum zijn ingebed (van Merriënboer & Kirschner, 2007; Smagorinsky et al. in Orland-Barak & Yinon, 2007), zo goed mogelijk aansluiten bij de toekomstige beroepspraktijk en aansluiten bij de behoeftes en belangen van studenten (Korthagen, 2001). Dit laatste betekent concreet dat taken niet te bedreigend moeten zijn, omdat dit het leren in de weg kan staan (McIntyre, 1995; Korthagen, 2001; van Merriënboer & Kirschner, 2007). Om aan te sluiten bij de beroepspraktijk moet er met authentieke taken gewerkt worden (Frick, 2009; Kirschner, Sweller & Clark, 2006; Merrill, 2002; van Merriënboer & Kirschner, 2007).

Van Merriënboer en Kirschner (2007) hanteren de volgende uitgangspunten voor complex leren en het werken met authentieke taken: (1) de focus van de handeling moet op meerdere leerdomeinen gericht zijn, (2) het proces of de handeling moet in zijn geheel aangeboden worden en (3) er moeten doelen gesteld worden die studenten in staat stellen het geleerde in andere situaties toe te passen. Een zinvolle taak zal daarom uit een sequens van meerdere activiteiten moeten bestaan (Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009; van Merriënboer & Kirschner, 2007).

Eraut (2007, p. 409) deelt de activiteiten die op de werkplek uitgevoerd worden in drie categorieën in: werkprocessen, leeractiviteiten en leerprocessen. Meirink, Meijer, Verloop en Bergen (2009) maken in hun onderzoek naar leeractiviteiten een andere categorisering van leeractiviteiten, namelijk: (1) doen; (2) experimenteren; (3) reflecteren op ervaringen; (4) leren van anderen zonder interactie; (5) leren van anderen met interactie. Activiteit (1), (2) en (5) vallen bij Eraut (2007) onder werkprocessen. Activiteit (4) valt zowel onder leeractiviteiten, bijvoorbeeld observeren, als ook onder leerprocessen, bijvoorbeeld je spiegelen aan anderen. Opvallend is dat reflecteren een leeractiviteit is en geen leerproces. Dit veronderstelt dat reflecteren een bewuste activiteit is.

Zoals aangegeven zijn er in de praktijk verschillen tussen presentatie en instructie van taken. Daarom is het essentieel te weten waaraan een goede instructie moet voldoen. Wat betreft de sturing is bijvoorbeeld gebleken dat minimale begeleiding vaak ineffectief en inefficiënt is, zeker wanneer de

studenten niet voldoende voorkennis hebben (Kirschner, Sweller & Clark, 2006; van Merriënboer & Kirschner, 2007).

De instructieprincipes van Merrill (2002) bieden concrete handvatten voor de instructies van taken, zij het meer voor het werken met taken in een lessituatie dan in een stagepraktijk. Hij heeft meerdere modellen voor instructie design met elkaar vergeleken en komt tot de conclusie dat de volgende aspecten in een effectieve en efficiënte instructie aanwezig moeten zijn: (1) authentieke taak, (2) activeren, (3) demonstreren, (4) toepassen, (5) integreren. Op het eerste aspect is al ingegaan. Activeren betreft het activeren van voorkennis. Leren is pas effectief als studenten oude kennis met nieuwe kennis verbinden (Dochy, 1992; Kirschner, Sweller & Clark, 2006; Merrill, 2002, 2007). Instructie met betrekking tot het activeren van voorkennis is daarom essentieel. In de demonstratiefase moet studenten getoond worden wat ze door de uitvoering van de taak gaan leren. Dit moet zowel voor de hele taak als voor deeltaken gebeuren. Voor het werken met schriftelijke op papier verstrekte taken kan dat betekenen dat gemeld wordt waar studenten relevante informatie kunnen vinden en dat concrete doelen worden geformuleerd (Vgl. Merrill, 2002). In de toepassingsfase krijgen studenten de mogelijkheid uit te proberen wat ze geleerd hebben. Hier kan de koppeling tussen theorie en praktijk plaatsvinden. Coaching en feedback zijn na afloop van deze fase essentieel. Tot slot moeten de studenten eigen maken wat ze geleerd hebben, de kennis moet in hun kennissysteem geïntegreerd worden. Hiertoe is het van belang dat er op de taak gereflecteerd wordt (Dochy, 1992, Korthagen, 2010).

McIntyre (1995) geeft aan dat het reflecteren vooral voor ervaren docenten zinvol is en minder voor studenten, omdat zij nog niet over voldoende kennis en inzichten beschikken. Orland-Barak en Yinon (2007) pleiten juist wel voor deze reflectie. Dit helpt studenten om kritisch te kijken naar de eigen praktijk, wat de betrokkenheid en verantwoordelijkheid op het eigen leerproces vergroot. Ze geven wel aan dat studenten daar, door middel van een aantal concrete richtvragen, in gestuurd moeten worden. Het is immers een bewuste activiteit (zie Eraut, 2007). Vaak wordt in reflecties dan ook gebruik gemaakt van de verkregen feedback van anderen (Eraut, 2004, 2007; Korthagen, 2001; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009).

Samengevat worden taken ingezet om theorie en praktijk met elkaar te verbinden. Om dat te bereiken zijn de volgende aspecten essentieel: (1) er moeten hele taken aangeboden worden, omdat dit leidt tot één kennisbasis, (2) de opbouw in de taak en de ondersteuning en sturing moeten dusdanig zijn, dat het de studenten helpt met coördineren van de verschillende samenhangende vaardigheden en activiteiten, (3) de taken moeten eraan bijdragen dat regels geautomatiseerd en cognitieve schema's opgebouwd worden (van Merriënboer & Kirschner, 2007).

1.3. Onderzoeksvragen & verwachtingen

Het doel van deze studie is een antwoord te vinden op de vraag *in hoeverre transfer van leren plaatsvindt door het inzetten van verschillende leerwerktaken in de eerstejaarsstage van de lerarenopleiding voor moderne vreemde talen en welke instructiefactoren hiervoor essentieel zijn.*

Voor 'transfer van leren' wordt uitgegaan van de definitie van Merrill (2007), die stelt dat dit plaatsvindt wanneer het individu eerder verworven kennis in een nieuwe situatie kan toepassen. Dat gebeurt ook wanneer theorie in de praktijk wordt toegepast en studenten op deze wijze in de praktijk leren. In dit onderzoek wordt de transfer van leren en integratie van kennis (Merrill, 2002) in kaart gebracht door de variabele leerzaamheid. Voor de instructiefactoren wordt uitgegaan van de eisen die aan een taak gesteld worden zoals die hierboven zijn behandeld. Deze worden in kaart gebracht door de variabelen algemene perceptie, taakperceptie en uitvoerbaarheid. Hiervoor wordt onder andere gebruik gemaakt van de instructieprincipes van Merrill (2002).

Deelvragen van dit onderzoek zijn:

- In hoeverre voldoen de leerwerktaken Duits, Engels en Frans aan de - vanuit het theoretisch kader - gestelde eisen om te komen tot transfer van leren?
- Welke overeenkomsten en verschillen zijn er te vinden tussen de verschillende leerwerktaken met betrekking tot de instructiefactoren?
- Wat is de algemene perceptie en de taakperceptie van studenten en coaches met betrekking tot de leerwerktaken?
- Wat is de waardering van studenten en coaches met betrekking tot de uitvoerbaarheid en leerzaamheid van de leerwerktaken?
- Is er bij studenten en coaches een verband tussen enerzijds het vak en anderzijds taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid?
- Is er bij studenten een verband tussen enerzijds de verschillende leerwerktaken en anderzijds taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid?
- Is er een relatie tussen taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid?
- Is er een relatie tussen de verschillen in de instructiefactoren en de waardering van studenten voor taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid?

Op basis van de theorie is te verwachten dat studenten die in de instructies en de uitvoering van de leerwerktaak meer sturing hebben gehad meer transfer van leren hebben en de leerwerktaak als leerzamer zullen ervaren (Kirschner, Sweller & Clark, 2006; van Merriënboer & Kirschner, 2007). Wanneer de instructieprincipes van Merrill (2002) en van van Merriënboer en Kirschner (2007) in acht genomen worden, zal het leerrendement hoger zijn. Op basis daarvan kan verwacht worden dat er een positieve samenhang is tussen taakperceptie en de waardering voor uitvoerbaarheid, tussen taakperceptie en de waardering voor leerzaamheid en tussen de waarderingen voor uitvoerbaarheid en leerzaamheid.

Tot slot is de reflectie essentieel om te komen tot een koppeling tussen theorie en praktijk (Korthagen, 2001; Orland-Barak & Yinon, 2007). Deze reflectie is echter zinvoller wanneer studenten in hun reflectie gestuurd worden (Eraut, 2007; Orland-Barak & Yinon, 2007). Daarom kan verwacht worden dat leerwerktaken waarin studenten meer zijn gestuurd in de reflectie als leerzamer ervaren worden.

2. Methode

2.1. Onderzoeksopzet

Om een antwoord op de onderzoeksvragen te kunnen geven, is een evaluatieonderzoek uitgevoerd, waarin verschillende methoden van dataverzameling gehanteerd zijn en er sprake was van meerdere betrokkenen. Allereerst is een analyseschema opgesteld op basis van de bevindingen uit de theorie omtrent eisen die aan zinvolle taken gesteld worden. Aan de hand van dit schema zijn elf leerwerktaken inhoudelijk geanalyseerd (drie voor Duits en Engels, vijf voor Frans). Verschillen en overeenkomsten tussen de leerwerktaken zijn in kaart gebracht. Middels een vragenlijst onder studenten en coaches is onderzocht wat hun waardering voor de leerwerktaken is. Tevens is gekeken hoe de verschillen tussen de leerwerktaken door studenten gewaardeerd worden.

2.2. Deelnemers

De leerwerktaken zijn door de eerstejaars studenten Duits, Engels en Frans op een opleidingsschool uitgevoerd. Dit zijn allemaal eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding van Windesheim. De onderzoeksgroep bestond uit elf studenten Duits, vijftig studenten Engels en tien studenten Frans variërend in de leeftijd van 17 tot 29 jaar. 26 studenten zijn man (37%) en 45 vrouw (63%). De studenten zijn in september 2010 met de opleiding gestart. Sinds februari 2011 liepen de studenten

gedurende een periode van veertien weken anderhalve dag in de week stage. Voor de leerwerktaken van het eigen vak kregen zij vier ECT's, los van de stage. De leerwerktaken zijn apart beoordeeld door een docent van Windesheim. 37 Studenten (54%) hebben samen met iemand van hetzelfde vak stage gelopen, 32 studenten (46%) waren alleen, van twee studenten is dit niet bekend. Alle studenten hebben meerdere leerwerktaken individueel uitgevoerd. De algemene leerwerktaak voor Drama en Onderwijskunde is buiten beschouwing gelaten.

De coaches die in het onderzoek betrokken zijn, werken allemaal op één van de opleidingsscholen. In totaal hebben vijf coaches voor het vak Duits de vragenlijst ingevuld, tien coaches voor Engels en negen coaches voor Frans. Samen hebben zij 36 studenten begeleid.

2.3. Instrumenten

2.3.1. Analyseschema leerwerktaken

Het analyseschema voor de leerwerktaken bestaat uit de volgende dimensies, die samen de verschillende instructiefactoren vormen: begeleiding en sturing, eindproduct, soort kennis, soort activiteit(en), instructieprincipes.

De eerste dimensie is onderverdeeld in de subdimensies: schriftelijk, docent Windesheim, coach. De tweede dimensie, eindproduct, is onderverdeeld in: verslag voorbereiding en verslag uitvoering. Soorten kennis is onderverdeeld in: kennis van de leerling, kennis van leren en onderwijzen en kennis van leerinhouden (zie tabel 1). Soort activiteit bestaat uit: werkproces, leeractiviteit, leerproces (Eraut, 2007; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009). De laatste dimensie betreft de instructieprincipes (Merrill, 2002), in dit geval voor een op papier verstrekte taak. Deze is onder te verdelen in: soort taak, activeren, demonstreren, toepassen, integreren. Nadat de analyse gemaakt is, is deze aan een aantal ontwikkelaars van de leerwerktaken voorgelegd. Hun opmerkingen zijn meegenomen in de analyse.

2.3.2. Operationalisering vragenlijsten

In de vragenlijsten is eerst naar een aantal achtergrondkenmerken gevraagd (geslacht, leeftijd, vak, etc.). Voor de onderzoeksvariabelen *algemene perceptie*, *taakperceptie*, *uitvoerbaarheid* en *leerzaamheid* zijn meningsvragen opgesteld. Deze vragen konden beantwoord worden met (1) helemaal mee eens, (2) mee eens, (3) neutraal, (4) mee oneens of (5) helemaal mee oneens (Likert; 5-puntsschaal). De studenten is eerst naar hun *algemene perceptie* gevraagd. De overige variabelen hebben ze voor één door hen zelf bepaalde leerwerktaak beantwoord (gekozen: 1x Deutschstunde, 7x Quartettspiel, 3x Aktuelle Kamera, 23x TELF1, 15x TEFL2, 8x TEFL3, 4x Civilisation, 1x grammaire spel, 3x grammaire MDI, 1x Grammaire Fysiek en 1x Vocabulaire). De coaches hebben alle vragen voor het totale pakket van leerwerktaken beantwoord. Wel is hen gevraagd voorbeelden van goede en minder goede leerwerktaken aan te geven.

De eerste variabele, *algemene perceptie*, richt zich op het algemene beeld dat studenten en coaches van de leerwerktaken en de inbedding in het curriculum hebben. Dimensies die worden onderscheiden zijn: inbedding leerwerktaken in het curriculum (van Merriënboer & Kirschner, 2007; Smagorinsky et al. in Orland-Barak & Yinon, 2007) en soorten taken (Merrill, 2002). Indicatoren van de eerste dimensie zijn: aansluiting op de opleiding en stage en voorbereiding op de opleiding. Dit wordt bijvoorbeeld gemeten door vraag 7: *In de lessen op Windesheim ben ik voldoende voorbereid op de leerwerktaken die ik in de stage moest uitvoeren* (vraag 6 vragenlijst coaches). Indicatoren van soorten taken zijn: complex en authentiek. Een voorbeeld is vraag 6: *Ik heb aan de hand van de leerwerktaken authentieke taken uitgevoerd* (vraag 4 vragenlijst coaches).

De variabele *taakperceptie* is onder te verdelen in: doel, instructies, zinvol (Korthagen, 2001; van Merriënboer & Kirschner, 2007; Merrill, 2002). Subdimensies van doel zijn: wat geleerd gaat worden, hoe geleerd gaat worden, inhoud van de opdracht. Item 22 sluit bijvoorbeeld aan op de eerste subdimensie: *In deze leerwerktaak was duidelijk beschreven welke vaardigheden ik zou gaan*

ontwikkelen (vraag 15 vragenlijst coaches). Subdimensies van instructies zijn: volledig, inhoud duidelijk en beoordeling duidelijk. Item 13 sluit hier op aan: *Toen ik de leerwerktaak las, was mij meteen duidelijk wat ik moest doen* (vraag 10 vragenlijst coaches). Zinvol is een taak voor een student wanneer hij weet waarom hij deze moet uitvoeren en of het aansluit aan de eigen leerbehoefte. Dit wordt bijvoorbeeld gemeten door item 23: *De doelen van deze leerwerktaak leken mij, toen ik de instructies las, relevant voor mijn ontwikkeling tot docent* (vraag 8 vragenlijst coaches).

De derde variabele, *uitvoerbaarheid*, richt zich op de concrete uitvoering van de leerwerktaak. Dimensies die worden onderscheiden zijn: context, begeleiding en veiligheid. Subdimensies van context zijn: inhoudelijk en praktisch (Frick, 2010; van Merriënboer & Kirschner, 2007; Merrill, 2002). Een voorbeeldvraag is item 32: *Ik heb deze leerwerktaak op mijn stageschool helemaal zo uit kunnen voeren als de bedoeling was* (vraag 20 vragenlijst coaches). Subdimensies van begeleiding zijn: algemeen beeld met betrekking tot begeleiding van coach en vakdocent, ondersteuning van coach, sturing door coach, feedback van coach (Eraut, 2004, 2007; Kirschner, Sweller & Clark, 2006; Melville & Wallace, 2007; Merrill, 2002). Item 28 sluit bijvoorbeeld aan op subdimensie sturing door coach: *Mijn coach heeft mij ideeën aangereikt om mijn fouten in de uitvoering van deze leerwerktaak te verbeteren* (vraag 18 vragenlijst coaches). Subdimensies van veiligheid zijn: voldoende voorkennis en zekerheid (Dochy, 1992; Korthagen, 2001; van Merriënboer & Kirschner, 2007). Een vraag die daar op aansluit is item 36: *Ik beschikte over voldoende kennis en vaardigheden om deze leerwerktaak uit te voeren* (vraag 17 vragenlijst coaches).

Tot slot de variabele *leerzaamheid*. Deze variabele geeft weer of door de inzet van leerwerktaken transfer van leren plaatsvindt. De dimensies die worden onderscheiden zijn: theorie/praktijk (Korthagen 2001, 2010; van Merriënboer & Kirschner, 2007; Merrill, 2002, 2007), kennis uitgebreid (Korthagen, 2001), ontwikkeling (Dochy, 1992; Orland-Barak & Yinon, 2007; Korthagen, 2001, 2010; Merrill, 2007; McIntyre, 1995). Subdimensies van theorie/praktijk zijn: koppeling theorie/praktijk in voorbereiding en reflectie. Een voorbeeldvraag van de koppeling theorie/praktijk tijdens de reflectie is item 46: *Tijdens de reflectie op de leerwerktaak heb ik gebruik gemaakt van theorie* (vraag 30 vragenlijst coaches). Subdimensies van kennis uitgebreid zijn: ideeën opgedaan in de uitvoering en nieuwe vaardigheden geleerd, zie daartoe item 38: *Door het uitvoeren van deze leerwerktaak heb ik nieuwe of onbekende ideeën of vaardigheden geleerd* (vraag 24 vragenlijst coaches). Subdimensies van ontwikkeling zijn: voorkennis, kennis eigen gemaakt en de toekomst. Item 49 vraagt bijvoorbeeld naar de betekenis van het geleerde voor de toekomstige beroepspraktijk: *Ik heb ontdekt hoe ik wat ik door de uitvoering van de leerwerktaak geleerd heb in de toekomst kan gebruiken* (vraag 30 vragenlijst coaches).

Een aantal vragen (vragenlijst studenten: 5, 6, 13, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 38, 40, 44, 50, 51) is ontleend aan een studie van Frick, Chadha, Watson en Zlatkovska (2009) die onderzoek hebben gedaan naar instructies op basis van de vijf instructieprincipes van Merrill (2002).

2.4. Procedure

De vragenlijsten zijn afgenomen onder de studenten en coaches van de vakken Duits, Engels en Frans. De vragenlijsten zijn voor afname voorgelegd aan een tweetal studenten en docenten. De studenten hebben tijdens hun stage zelfstandig de verschillende leerwerktaken uitgevoerd. Na elf stageweken hebben zij een vragenlijst ingevuld met betrekking tot de leerwerktaken. Deze termijn is gekozen, omdat het lastig is de studenten aan het eind van het studiejaar bij elkaar te krijgen voor het invullen van een vragenlijst. De vragenlijsten zijn door collega's tijdens een les afgenomen onder de eerstejaars studenten Duits, Engels en Frans.

De vragenlijst voor de coaches is in deze zelfde week per mail verstuurd. Het betrof een online-vragenlijst. Deze is via instituutsopleiders en schoolopleiders verspreid. Om de respons te vergroten is de vragenlijst drie weken later nog een tweede keer verstuurd. In beide gevallen hebben de

coaches twee weken de tijd gehad om de vragenlijst in te vullen. De leerwerktaken zijn in deze periode geanalyseerd en de analysegegevens zijn aan de ontwikkelaars van de verschillende vakgroepen voorgelegd.

3. Resultaten

3.1. Inhoudsanalyse leerwerktaken

Van de leerwerktaken die de studenten voor het invullen van de vragenlijst hebben gebruikt is aan de hand van het analyseschema een inhoudsanalyse gemaakt. Op de volgende aspecten is gelet:

- begeleiding en sturing: op papier, vanuit Windesheim en door de coach;
- het eindproduct;
- soorten kennis zoals vastgelegd in het negen-velden-model (zie tabel 1);
- soort activiteit(en) volgens Eraut (2007) en Meijer, Meirink, Verloop en Bergen (2009);
- instructieprincipes: soort taak, activeren, demonstreren, toepassen en integreren.

In totaal zijn elf leerwerktaken geanalyseerd: drie leerwerktaken van Duits (Deutschstunde, Quartettspiel en Aktuelle Kamera) en drie van Engels (TEFL1, TEFL2 en TEFL3) en vijf van Frans (Civilisation, grammaire spel, grammaire MDI, Grammaire Fysiek en Vocabulaire). Deze analyses zijn naast elkaar gelegd en zo zijn verschillen en overeenkomsten in kaart gebracht. Vervolgens is dit aan een aantal ontwerpers teruggekoppeld.

De studenten Duits en Frans hebben naast de leerwerktaken een aantal bijeenkomsten gehad op Windesheim, waarin ze ondersteund zijn in de uitvoering van de leerwerktaken. Deze bijeenkomsten liepen parallel aan de stageperiode. Bij Duits is in deze lessen vooral ingegaan op plannen. Bij Frans is ook voorkennis geactiveerd en zijn aanvullende instructies gegeven. Alle leerwerktaken zijn voortgevloeid uit meerdere vakken uit het hele cursusjaar. Bijvoorbeeld bij de leerwerktaak TEFL1 moeten dossieropdrachten, die in de eerste helft van het studiejaar in het kader van een vak zijn ontwikkeld, in de praktijk worden uitgevoerd. In alle andere gevallen moet de taak nog ontworpen worden. Alle studenten worden in hun stage begeleid door een coach. Van alle coaches wordt verwacht dat ze studenten feedback geven op de uitvoering van de opdracht.

In alle gevallen zijn de instructies op papier verstrekt. Bij het analyseren van de leerwerktaken valt op dat voor de leerwerktaken Engels niet altijd gebruik is gemaakt van het format zoals dat door het Innovatieteam is aangereikt (bijlage 2). Voor TEFL1 is helemaal geen format gebruikt, voor TEFL2 en 3 is weliswaar wel het format gebruikt, maar lopen de verschillende onderdelen door elkaar. Het format is voor alle leerwerktaken Duits en Frans gebruikt en voor elk vak steeds op dezelfde wijze ingevuld. De wijze van invulling tussen Duits en Frans verschillen op deelaspecten wel van elkaar. Het eindproduct bestaat altijd uit de ontwikkelde materialen en een reflectieverslag over de uitvoering van de taak.

In de meeste gevallen ligt de focus in de leerwerktaak op kennis van leren en onderwijzen en kennis van leerinhouden. Bij TEFL2 wordt, in plaats van kennis van leren en onderwijzen, ingegaan op kennis van de leerling. In alle gevallen moeten de studenten de theoretische kennis omzetten naar de lespraktijk. Alleen bij TEFL1 wordt in de instructies niet duidelijk verwezen naar theoretische kennis.

Uit de inhoudsanalyse van de leerwerktaken blijkt dat in alle leerwerktaken sprake is van meerdere activiteiten en verschillende type activiteiten. Bij elke leerwerktaak proberen studenten iets op de stageschool uit, werken ze met klanten (in dit geval leerlingen), reflecteren ze op ervaringen, ontvangen ze feedback en werken ze voor een kwalificatie (in dit geval een beoordeling). Daarnaast worden alle studenten in het stagetraject gecoacht. Bij de leerwerktaken Quartettspiel, Aktuelle Kamera, TEFL3 en grammaire spel moeten de studenten zelf nog actief informatie zoeken en

verwerken. In een gesprek met de ontwerpers van deze leerwerktaken werd nog genoemd dat deze inhouden al wel eerder in het kader van een vak zijn besproken. Alleen in het geval van Aktuelle Kamera moet echt nieuwe informatie gevonden worden. In de leerwerктаak Deutschstunde wordt expliciet benoemd dat studenten leren van fouten. Bij alle leerwerktaken van Duits en Frans wordt genoemd dat studenten vaardigheden versterken, uitbreiden en verfijnen.

In alle gevallen betreft het authentieke en complexe taken. De taken van Duits en Engels bevatten meer deeltaken dan de taken van Frans. Deze deeltaken hangen allemaal met elkaar samen. Dit geldt met name voor de voorbereidende fase waar studenten Duits en Engels bijvoorbeeld voorbereidend onderzoek moeten doen, alvorens ze hun les kunnen ontwerpen. Daardoor zijn deze taken groter en complexer.

Voorkennis wordt in de meeste gevallen verondersteld en is verworven in verschillende vakken die studenten hebben gehad. Studenten moeten deze kennis nu zelf in een nieuwe situatie, in een concrete taak, toepassen. Dit ligt iets anders voor TEFL1 en TEFL2, zo blijkt uit bespreking met ontwerpers. Deze leerwerktaken waren al helemaal in de les vormgegeven en studenten hebben daar feedback op gehad. Ze hoefden de taak alleen nog maar in de praktijk uit te voeren. TEFL1 bevat in de instructies nog wel een aantal richtvragen met betrekking tot het activeren van voorkennis, dit vooral om te komen tot een keuze welke opdracht van het dossier ingezet gaat worden. Uit navraag bij een ontwerper blijkt dat voor alle leerwerktaken Frans in de lessen de voorkennis is geactiveerd.

Demonstratie vindt vooral op papier plaats, maar studenten hebben daar in verschillende lessen wel een toelichting op gehad. Een beschrijving van de hele taak is te vinden in alle leerwerktaken Duits en Frans. Bij Engels is dit niet het geval. Een uitgebreide beschrijving van deeltaken is te vinden in de leerwerktaken Deutschstunde, TEFL2 en TEFL3. Bij Quartettspiel, Aktuelle Kamera en Vocabulaire gebeurt dit meer in steekwoorden, dit is een bewuste keuze van de ontwerpers. Concrete instructies ontbreken in de leerwerктаak TEFL1. Bij TEFL3 is aan het instructieformat nog een uitgebreide beschrijving van de taak toegevoegd. Bij TEFL2 is wel het format gebruikt, maar lopen leerdoelen en instructies door elkaar.

Leerdoelen voor de hele taak worden bij alle leerwerktaken, behalve TEFL1 en TEFL3, benoemd. Bij alle leerwerktaken Duits en bij TEFL2 en 3 en Vocabulaire worden leerdoelen per deeltaak benoemd.

In alle gevallen worden de studenten gestuurd in de reflectie. Dit gebeurt op verschillende manieren. Bij Duits en Engels moeten studenten altijd een sterkte/zwakte analyse maken en daarbij de feedback van de coach gebruiken. Dat laatste geldt niet voor TEFL2. Uit navraag blijkt dat dit wel van studenten verwacht wordt. In een bespreking met een ontwerper bleek eveneens dat de studenten Frans mondelinge instructies hebben gehad over het gebruiken van feedback van de coach in de reflectiefase. Bij Frans en bij TEFL2 wordt studenten in de reflectie gevraagd na te denken over hoe hij/zij de taak in de toekomst in de klas kan gebruiken. Alleen bij Aktuelle Kamera en Grammaire MDI wordt studenten gevraagd de theorie bij de reflectie te betrekken.

Er blijken dus veel overeenkomsten tussen de verschillende leerwerktaken te zijn en voor een groot deel voldoen ze aan de eisen die in de theorie gesteld worden. Verschillen zijn er vooral gevonden met betrekking tot de beschrijving van de (deel)taken en leerdoelen, het activeren van voorkennis en de reflectie.

3.2. Vragenlijst studenten

De uitkomsten van de vragenlijsten van studenten en coaches zijn middels SPSS verwerkt. Op de gegevens die bij studenten en coaches zijn verzameld, zijn meerdere analyses uitgevoerd. Alle items betreffende de vier onderzoeksvariabelen zijn gehercodeerd, zodat een hoge score een hoge waardering van de studenten en coaches voor de leerwerktaken weergeeft en een lage score een

lage waardering betekent. Allereerst zijn de totaalscores berekend. Daarna zijn de schalen vastgesteld en is Cronbach's alpha bepaald. Om de waardering van de studenten en coaches van verschillende vakken met elkaar te kunnen vergelijken is de Kruskal-Wallis-toets uitgevoerd en om de samenhang tussen de variabelen te berekenen is de Spearman's rangcorrelatie-coëfficiënt berekend.

Respondenten waarbij één of meerdere antwoorden ontbraken, zijn niet meegenomen in het berekenen van de totaalscore en de schaalscores, voor de overige analyses is gekozen voor *exclude cases pairwise*. Vier studenten Engels hebben de vragen met betrekking tot een specifieke leerwerktaak ingevuld voor een leerwerktaak die buiten dit onderzoek valt. De scores van deze respondenten zijn niet meegenomen in de analyses, met uitzondering van de schaal algemene perceptie.

3.2.1. Totaalscores

Om de waardering van studenten voor de leerwerktaken vast te stellen zijn de totale scores van alle 47 meningsvragen berekend (Likert; 5-puntsschaal). De gemiddelde score van alle studenten is laag, deze bedraagt 2,91 (zie Tabel 2). De mediaan is 2,90. De laagste gemiddelde score is 1,64 en de hoogste score 4,40. De gemiddelde score is voor studenten Engels het laagst (2,68). Duits heeft een gemiddelde score van 3,19. De studenten Frans waarderen de leerwerktaken met een gemiddelde score van 3,57 punten het best. De spreiding is bij Duits en Frans ongeveer even groot (respectievelijk 1,17 en 1,15), bij Engels is die veel groter (2,76). De verschillen tussen deze groepen zijn significant (Kruskal-Wallis-toets $\chi^2 = 19,72$; $df = 2$; $p < 0,001$).

Tabel 2. Totale scores van alle studenten en per vak

		Totaal	Duits	Engels	Frans
Aantal	Bruikbare gegevens	52	10	34	8
	Ontbrekende gegevens	19	1	16	2
	Gemiddelde	2,91	3,19	2,68	3,57
	Mediaan	2,90	3,19	2,68	3,64
	Standaarddeviatie	0,38	0,38	0,53	0,37
	Laagste score	1,64	2,45	1,64	2,89
	Hoogste score	4,40	3,62	4,40	4,04

3.2.2. Schalen

Om vast te kunnen stellen of er samenhang is tussen de verschillende onderzoeksvariabelen en om te kunnen vergelijken hoe de studenten van de verschillende vakken de leerwerktaken waarderen, zijn de verschillende items (Likert; 5-puntsschaal) gecombineerd tot de volgende Likertschalen: algemene perceptie, taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid. De goede en slechte items zijn aan de hand van de gecorrigeerde item-totaal correlatie vastgesteld.

De variabele algemene perceptie is samengesteld uit zeven items (vraag vijf tot en met elf van de vragenlijst, zie bijlage V). Er blijkt een goede samenhang te zijn tussen deze items, met een Cronbach's alpha van 0,78. Item algemene perceptie 1 valt op met een gecorrigeerde item totaal correlatie van 0,26 (zie tabel 1, bijlage VII). Indien dit item weggelaten wordt, stijgt de alpha naar 0,80. Bij nadere bestudering blijkt dat deze vraag voor studenten moeilijk te beantwoorden is, omdat studenten losse leerwerktaken voor verschillende vakken hebben uitgevoerd. Deze leerwerktaken bouwen niet op elkaar voort. Daarom zal dit item buiten de schaal gelaten worden. De schaal algemene perceptie bestaat daarmee uit zes items (alpha = 0,80). De gemiddelde score voor deze

schaal is laag (2,69) met een standaarddeviatie van 0,75. De mediaan is 2,67, de laagste score is 1,33 en de hoogste score is 4,83.

De variabele taakperceptie bestaat uit elf items (vraag 13 tot en met 23) en Cronbach's Alpha is 0,87. Hoewel daarmee sprake is van een betrouwbare schaal, valt item taakperceptie 6 op met een gecorrigeerde item totaal correlatie van 0,34 (zie tabel 2, bijlage VII). Weglaten van dit item zou een verhoging van de alpha naar 0,88 betekenen. In dit item wordt studenten gevraagd of ze vóór de uitvoering van de leerwerktaak overlegd hebben met de coach. In de meeste leerwerktaken werd dit niet vooraf van de studenten verlangd. Met dit item wordt niet gemeten hoe de instructies van de leerwerktaak gewaardeerd worden en daarom wordt dit item niet in de schaal opgenomen. De schaal taakperceptie bestaat daarmee uit tien items (alpha = 0,88). De gemiddelde score voor deze schaal is laag (2,69) met een standaarddeviatie van 0,82. De mediaan is 2,80, de laagste score is 1,00 en de hoogste score is 4,60.

De variabele uitvoerbaarheid bestaat uit veertien items (vraag 24 tot en met 37). Er blijkt een goede samenhang te zijn tussen deze items met een Cronbach's Alpha van 0,88. Dat betekent dat er sprake is van een zeer betrouwbare schaal. Ook hier is de gemiddelde score laag (3,00) met een standaarddeviatie van 0,68. De mediaan is 3,00, de laagste score is 1,71 en de hoogste score is 4,50.

Ook bij de schaal leerzaamheid vormen de verschillende items een zeer betrouwbare schaal. Deze schaal bestaat uit vijftien items (vraag 38 tot en met 52), Cronbach's Alpha is 0,90. De gemiddelde totale score voor deze schaal is laag (2,82) met een standaarddeviatie van 0,69. De mediaan is 2,80, de laagste score is 1,20 en de hoogste score is 4,20.

3.2.3. Verschillen tussen de vakken

Voor de verschillende schalen zijn de gemiddelde scores per vak berekend (zie tabel 3). Uit de tabel is af te leiden dat er voor de verschillende vakken verschillende waarden gevonden worden voor de schalen algemene perceptie, taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid.

Voor de schaal algemene perceptie liggen de gemiddelde scores voor Duits en Frans dicht bij elkaar, respectievelijk 3,49 en 3,35. Engels ligt duidelijk lager met een gemiddelde score van 2,45. Deze verschillen zijn allemaal significant (Kruskall-Wallis-toets $\text{Chi}^2 = 24,13$; $\text{df} = 2$; $p < 0,001$). Ook op de schaal taakperceptie heeft Engels de laagste gemiddelde score (2,40). Frans heeft de hoogste gemiddelde score (3,50) en Duits heeft een gemiddelde score van 3,16. Ook deze verschillen zijn significant (Kruskall-Wallis-toets $\text{Chi}^2 = 22,40$; $\text{df} = 2$; $p < 0,001$). Voor de schaal uitvoerbaarheid is de gemiddelde waarde voor Duits 3,13, voor Engels 2,78 en voor Frans 3,81. Deze verschillen zijn eveneens significant (Kruskall-Wallis-toets $\text{Chi}^2 = 17,87$; $\text{df} = 2$; $p < 0,001$). Tot slot de schaal leerzaamheid. Frans heeft de hoogste gemiddelde score (3,56), daarna volgt Duits (3,09) en tot slot Engels (2,59). Ook hier significante verschillen (Kruskall-Wallis-toets $\text{Chi}^2 = 17,74$; $\text{df} = 2$; $p < 0,001$).

Samengevat laten de uitkomsten zien dat de studenten Frans de hoogste gemiddelde waarde voor taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid hebben. De uitkomsten laten zien dat de studenten Duits de hoogste gemiddelde waarde voor de algemene perceptie hebben. De waardering van de studenten Engels is voor alle variabelen het laagst. Alle verschillen zijn significant. Daarmee is aangetoond dat er een verband is tussen het vak en de score voor taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid.

3.2.4. Samenhang

Tot slot is onderzocht of er samenhang is tussen de variabelen taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid. De Spearman's rangcorrelatie-coëfficiënt is berekend, omdat de onderzoeksgroep relatief klein is en er geen goede normaalverdeling is. Er blijkt een duidelijke positieve samenhang te bestaan tussen de taakperceptie van studenten en de mate waarin ze tevreden zijn over de uitvoerbaarheid van de leerwerktaak ($r_s = 0,61$; $p < 0,001$, tweezijdig). Er blijkt een grote positieve

Tabel 3. Gemiddelde schaalscores per vak (studenten)

		Algemene perceptie			Taakperceptie			Uitvoerbaarheid			Leerzaamheid		
		Duits	Engels	Frans	Duits	Engels	Frans	Duits	Engels	Frans	Duits	Engels	Frans
Aantal	Bruikbare gegevens	11	46	10	11	46	10	11	40	9	10	41	9
	Ontbrekende gegevens	0	4	0	0	4	0	0	10	1	1	9	1
	Gemiddelde	3,49	2,45	3,35	3,16	2,40	3,50	3,13	2,78	3,81	3,09	2,59	3,56
	Mediaan	3,67	2,50	3,33	3,20	2,45	3,60	3,29	2,89	3,93	3,10	2,67	3,53
	Standaarddeviatie	0,44	0,57	0,88	0,19	0,79	0,58	0,55	0,62	0,36	0,67	0,63	0,29
	Laagste score	2,50	1,33	1,67	2,80	1,00	2,40	2,36	1,71	3,14	2,00	1,20	3,27
	Hoogste score	4,00	3,83	4,83	3,50	4,60	4,40	4,00	4,50	4,21	4,07	4,07	4,20

Tabel 4. Gemiddelde schaalscores per vak (coaches)

		Algemene perceptie			Taakperceptie			Uitvoerbaarheid			Leerzaamheid		
		Duits	Engels	Frans	Duits	Engels	Frans	Duits	Engels	Frans	Duits	Engels	Frans
Aantal	Bruikbare gegevens	5	10	9	4	9	9	4	7	6	4	7	6
	Ontbrekende gegevens	0	0	0	1	1	0	1	3	3	1	3	3
	Gemiddelde	3,20	2,70	3,24	3,50	2,93	3,04	3,45	3,20	3,07	3,50	3,17	3,47
	Mediaan	3,40	2,60	3,20	3,50	3,00	3,33	3,50	3,20	2,90	3,50	3,20	3,30
	Standaarddeviatie	0,76	0,61	0,80	0,31	0,56	0,77	0,19	0,86	0,55	0,26	0,42	0,50
	Laagste score	2,40	1,60	2,20	3,17	2,17	1,50	3,20	1,80	2,60	3,20	2,40	3,00
	Hoogste score	4,00	3,60	4,60	3,83	3,83	4,00	3,60	4,40	3,80	3,80	3,60	4,40

samenhang te bestaan tussen de taakperceptie en de waarde die studenten aan de leerzaamheid van de leerwerktaken toekennen ($r_s = 0,66$; $p < 0,001$, tweezijdig). Tot slot is er ook een grote positieve samenhang tussen de mate waarin studenten tevreden zijn over uitvoerbaarheid van de leerwerktaak en de leerzaamheid ($r_s = 0,67$; $p < 0,001$, tweezijdig). Er blijkt dus een relatie te zijn tussen de waardering voor taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid. Wanneer studenten goed weten wat er van ze verwacht wordt, wordt de taak als beter uitvoerbaar beschouwd. Een betere uitvoerbaarheid betekent ook dat de student over voldoende voorkennis beschikt en de taak goed aansluit op de stagepraktijk. Dit kan er beide voor zorgen dat de taak als leerzamer ervaren wordt.

3.3. Samenhang leerwerktaken en vragenlijst studenten

Uit de inhoudsanalyse van de leerwerktaken is gebleken dat er veel overeenkomsten tussen de verschillende leerwerktaken zijn. Er zijn een aantal verschillen met betrekking tot een aantal instructiefactoren gevonden. Deze verschillen zijn er met betrekking tot de beschrijving van de (deel)taken en leerdoelen, het activeren van voorkennis en de reflectie. Voor deze drie instructiefactoren apart zijn de leerwerktaken in groepen ingedeeld. In totaal zijn er drie indelingen gemaakt. Op basis van deze indelingen zijn voor de verschillende variabelen analyses uitgevoerd om zo vast te kunnen stellen welke kenmerken in de instructiefactoren tot een hogere waardering leiden. Hoewel de groepen die met elkaar vergeleken werden in de meeste gevallen wel boven de voor de t-test vereiste 25 respondenten kwamen, werd toch niet voldaan aan alle eisen voor de t-test, omdat de scores op de verschillende schalen niet normaal verdeeld zijn. Daarom is de Mann-Whitney-U uitgevoerd.

Hoewel er op papier duidelijke verschillen zijn in de instructies met betrekking tot het activeren van voorkennis, ligt dit in de praktijk anders. De studenten Frans zijn in de lessen namelijk gestuurd in het activeren van voorkennis. Het activeren van voorkennis kan invloed hebben op de uitvoerbaarheid van de leerwerktaak. Daarom is onderzocht of er voor de volgende groepen onderscheid is in de waarde voor uitvoerbaarheid: wel instructies met betrekking tot voorkennis (alle leerwerktaken Duits en Frans) en geen instructies (TEFL2 en 3). TEFL1 wordt buiten beschouwing gelaten, omdat de opdrachten al voor de leerwerktaak ontworpen waren en slechts nog uitgevoerd hoefden te worden. Wanneer in de instructies van de leerwerktaak wel naar voorkennis wordt verwezen, of deze in de les wordt geactiveerd, is de score voor uitvoerbaarheid hoger (gemiddelde rangordescore 1,85; $n = 39$) dan wanneer dat niet gebeurt (gemiddelde rangordescore 1,17; $n = 21$). Dit verschil is significant ($U = 112,50$; $p < 0,05$, tweezijdig). Het effect is verwaarloosbaar ($r = 0,03$).

Met de vragen behorende bij de variabele taakperceptie is de tevredenheid over de instructies in kaart gebracht. In een aantal leerwerktaken waren leerdoelen en instructies per deeltaak geformuleerd, in andere niet. De vraag is dan ook of de waarde voor taakperceptie van studenten die leerwerktaken met instructies per deeltaak hebben uitgevoerd (alle leerwerktaken Duits, TEFL2 en 3, en Vocabulaire) verschilt van de waarde van studenten die leerwerktaken hebben uitgevoerd waarbij dat niet het geval was (de overige leerwerktaken). Wanneer er wel per deeltaak doelen geformuleerd zijn is de score hoger (gemiddelde rangordescore 3,96; $n = 35$) dan wanneer dat niet gebeurt (gemiddelde rangordescore 2,79; $n = 32$). Dit verschil is significant ($U = 364,50$; $p < 0,05$, tweezijdig). Er is sprake van een redelijk effect ($r = 0,30$). Dit betekent dat studenten een duidelijker beeld hebben van wat er van hen wordt verwacht wanneer instructies per deeltaak worden geformuleerd. Voor de schalen uitvoerbaarheid en leerzaamheid zijn voor deze groepen geen significante verschillen gevonden. Wel liggen de gemiddelde rangordescores voor de groep met instructies per deeltaak hoger. Voor uitvoerbaarheid is dit 2,35 tegen 1,97 ($U =$

367,00; $p = 0,24$, tweezijdig). En voor leerzaamheid is dat 2,15 tegenover 1,90 ($U = 392,50$; $p = 0,41$, tweezijdig). Dit sluit ook aan bij de verwachting met betrekking tot de instructieprincipes. Instructies per deeltaakniveau maakt de taak duidelijker (hogere taakperceptie) en dat leidt tot een hogere score voor leerzaamheid.

In een aantal leerwerktaken wordt studenten de vraag gesteld in de reflectie een koppeling te leggen met de toekomst (alle leerwerktaken Frans en TEFL2). In de andere leerwerktaken gebeurt dit niet. De koppeling tussen theorie en praktijk heeft betrekking op de leerzaamheid. Daarom is berekend of er een verschil in leerzaamheid is tussen groepen die hierin wel gestuurd zijn en niet. Wanneer in de reflectie wel gestuurd wordt op de betekenis voor de toekomst is de score hoger (gemiddelde rangordescor 2,58; $n = 22$), dan wanneer dat niet gebeurt (gemiddelde rangordescor 1,72; $n = 38$). Dit verschil is significant ($U = 238,50$; $p < 0,01$, tweezijdig). Dit is een redelijk effect ($r = 0,36$). Er is eveneens een significant verschil voor taakperceptie ($U = 358,50$; $p < 0,05$, tweezijdig) en voor uitvoerbaarheid ($U = 220,00$; $p < 0,01$, tweezijdig). De gemiddelde rangordescor voor taakperceptie is voor de eerste groep 4,07 ($n=25$) en voor de tweede groep 3,00 ($n=42$). De gemiddelde rangordescor voor uitvoerbaarheid is voor de groep met sturing op toekomst 2,82 ($n = 22$) en voor de groep zonder sturing 1,81 ($n = 38$). De verwachting dat de leerwerktaken waarin studenten meer gestuurd zijn in de reflectie als leerzamer worden ervaren, wordt dan ook bevestigd. Zij het wel dat de extra sturing zich beperkt tot het leggen van de koppeling met de toekomst.

Hoewel het geen deel van de oorspronkelijke onderzoeksvraag uitmaakt, is nog onderzocht hoe de verschillende leerwerktaken van Engels (TEFL 1, 2 en 3) ten opzichte van elkaar gewaardeerd worden. Dit omdat de leerwerktaken van Engels in opzet sterk van elkaar verschillen. Voor de andere vakken is dit niet mogelijk, omdat de leerwerktaken weinig van elkaar verschillen en de groep respondenten te klein is.

De gemiddelde rangordescor voor taakperceptie is het hoogst bij TEFL3 (3,59; $n = 8$) en het laagst bij TEFL 1 (1,66; $n = 23$). TEFL2 ligt daar tussenin (2,75; $n = 15$). Dit verschil is significant (Kruskall-Wallis-toets $\chi^2 = 14,35$; $df = 2$; $p = 0,001$).

Bij uitvoerbaarheid liggen de gemiddelde rangordescores voor TEFL 2 en 3 dicht bij elkaar, respectievelijk 1,87 ($n = 13$) en 1,82 ($n = 8$). TEFL1 heeft hier de laagste score (1,04; $n = 19$). Dit verschil is significant (Kruskall-Wallis-toets $\chi^2 = 9,32$; $df = 2$; $p < 0,01$).

Ook bij leerzaamheid heeft TEFL 1 de laagste score (1,15; $n = 20$), TEFL2 wordt daar het best gewaardeerd (1,72; $n = 13$) en gevolgd door TEFL3 (1,52; $n = 8$). Dit verschil is echter niet significant (Kruskall-Wallis-toets $\chi^2 = 4,23$; $df = 2$; $p = 0,12$).

Omdat TEFL3 qua instructies de meeste overeenkomsten vertoont met de leerwerktaken van Duits en Frans, is de Kruskall-Wallis-toets uitgevoerd om te bepalen of er significante verschillen tussen deze groepen zijn. De gemiddelde rangordescor voor taakperceptie is het grootst bij Frans (1,93; gemiddelde = 3,50), daarna Duits (1,38; gemiddelde = 3,16) en tot slot TEFL3 (1,14; gemiddelde = 3,13). Dit verschil is niet significant (Kruskall-Wallis-toets $\chi^2 = 4,20$; $df = 2$; $p = 0,12$). De gemiddelde rangordescor voor uitvoerbaarheid is het grootst voor Frans (1,50; gemiddelde = 3,81), daarna Duits (0,89; gemiddelde = 3,13) en tot slot TEFL3 (0,71; gemiddelde = 3,11). Dit verschil is significant (Kruskall-Wallis-toets $\chi^2 = 8,63$; $df = 2$; $p < 0,05$). Ook de verschillen voor leerzaamheid tussen de verschillende groepen zijn significant (Kruskall-Wallis-toets $\chi^2 = 7,24$; $df = 2$; $p < 0,05$). De gemiddelde rangordescor is wederom het grootst voor Frans (1,28; gemiddelde = 3,56), daarna Duits (0,89; gemiddelde = 3,09) en tot slot Engels (0,60; gemiddelde = 2,78).

TEFL3 wordt dus op alle schalen het minst goed gewaardeerd en Frans het best. Het verschil tussen TEFL3 en Duits is voor de schalen taakperceptie en uitvoerbaarheid echter klein. De

verschillen voor de schalen uitvoerbaarheid en leerzaamheid tussen de drie groepen zijn significant.

Samengevat blijken leerwerktaken door studenten duidelijker gevonden te worden wanneer instructies en leerdoelen per deeltaak zijn geformuleerd en wordt de leerwerktaak als leerzamer ervaren wanneer studenten in de reflectie een koppeling met de toekomst moeten leggen. Het effect van de verschillende manier van omgaan met voorkennis is verwaarloosbaar. Taken die erg afwijken van het voorgegeven format en daardoor minder volledig zijn in de instructies, worden minder positief gewaardeerd.

3.4. Vragenlijst coaches

3.4.1. Totalscores

Bij de analyse van de vragenlijst van de coaches is op dezelfde manier omgegaan met ontbrekende waarden als bij de vragenlijst voor studenten. Om de waardering van coaches voor de leerwerktaken vast te kunnen stellen zijn de totale scores van 25 items berekend (Likert; 5-puntsschaal). Ook hier drukt een hogere score een grotere waardering voor de leerwerktaken uit dan een lagere score. De gemiddelde score van alle coaches bedraagt 3,17 (zie tabel 5). De mediaan is 3,08. De gemiddelde score is voor de coaches van Engels het laagst (2,95) en voor Duits het hoogst (3,44). Voor Frans is het gemiddelde 3,25. De spreiding is het grootst bij Frans en het kleinst bij Duits (respectievelijk 1,44 en 0,56). Deze verschillen zijn niet significant (Kruskall-Wallis-toets $\chi^2 = 3,18$; $df = 2$; $p = 0,20$).

Tabel 5. *Verdeling van de scores van alle coaches en per vak*

		Totaal	Duits	Engels	Frans
Aantal	Bruikbare gegevens	17	4	7	6
	Ontbrekende gegevens	7	1	3	3
Gemiddelde		3,17	3,44	2,95	3,25
Mediaan		3,08	3,56	3,04	3,16
Standaarddeviatie		0,44	0,27	0,35	0,55
Laagste score		2,24	3,04	2,24	2,60
Hoogste score		4,04	3,60	3,28	4,04

3.4.2. Schalen

Om vast te kunnen stellen of er samenhang is tussen de verschillende onderzoeksvariabelen en wat de waardering van de coaches voor deze variabelen is, zijn de verschillende items (Likert; 5-puntsschaal) uit de vragenlijst gecombineerd tot de volgende Likertschalen: algemene perceptie, taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid. De goede en minder goede items zijn aan de hand van de gecorrigeerde item-totaal correlatie vastgesteld.

De schaal *algemene perceptie* is samengesteld uit vijf items (vraag vier tot en met acht van de vragenlijst, zie bijlage VI). Er blijkt een goede samenhang te zijn tussen deze items met een Cronbach's alpha van 0,84. De gemiddelde score voor deze schaal is 3,01 met een standaarddeviatie van 0,74. De mediaan is 2,90, de laagste score is 1,60 en de hoogste score is 4,60.

Cronbach's alpha voor de zeven items van de variabele taakperceptie (vraag 9 tot en met 15) bedraagt 0,72. Item taakperceptie 3 valt op met een gecorrigeerde item totaal correlatie van 0,04 (zie tabel 1, bijlage VIII). Indien dit item weggelaten wordt, stijgt de alpha naar 0,78. Nadere bestudering van deze vraag maakt duidelijk dat hier inhoudelijk wat anders gevraagd wordt dan bij de andere vragen. De coaches wordt hier gevraagd of het "voor de student [...] duidelijk wat hij/zij bij het uitvoeren van de verschillende leerwerktaken moest doen". Mogelijk hebben coaches hier niet voldoende zicht op gehad. Deze vraag zal daarom buiten de schaal gelaten worden. De schaal taakperceptie bestaat daarmee uit zes items (alpha = 0,78). De gemiddelde score voor deze schaal is 3,08 met een standaarddeviatie van 0,63. De mediaan is 3,25, de laagste score is 1,50 en de hoogste score is 4,00.

De variabele uitvoerbaarheid bestaat uit zes items (vraag 17 tot en met 22). Cronbach's alpha voor deze items is 0,65. Item uitvoerbaarheid 6 valt op met een gecorrigeerde item totaal correlatie van 0,09 (zie Tabel 2, bijlage VIII). Deze vraag gaat meer over de organisatie van de leerwerктаak, namelijk of de coach altijd feedback heeft kunnen geven, dan over de aansluiting van de leerwerктаak bij de beroepspraktijk. Dit item zal daarom buiten de schaal gelaten worden, waardoor de schaal uit vijf items bestaat met (alpha = 0,69). De gemiddelde score voor deze schaal is 3,21 met een standaarddeviatie van 0,53. De mediaan is 3,20, de laagste score is 1,80 en de hoogste score is 4,40.

De variabele leerzaamheid bestaat uit zeven items (vraag 24 tot en met 30). Cronbach's alpha voor deze items is 0,57. De items leerzaamheid 3 en 6 vallen op met een gecorrigeerde item totaal correlatie van respectievelijk 0,04 en 0,12 (zie tabel 3, bijlage VIII). Nadere bestudering van deze vragen maakt duidelijk dat ze iets anders meten dan de overige vragen. Bij leerzaamheid gaat het er om of de taak leerzaam is voor studenten. In deze items wordt de coach echter gevraagd of de student theorie heeft gebruikt voor de reflectie en of de coach de student ideeën voor de reflectie heeft gegeven. De coaches hebben geen zicht op het al dan niet gebruiken van theorie door studenten en het geven van feedback zegt nog niets over de leerzaamheid voor studenten. Beide vragen zullen daarom buiten de schaal gelaten worden. De schaal leerzaamheid bestaat daarmee uit vijf items met een Cronbach's alpha van 0,65. De gemiddelde score voor deze schaal is 3,35 met een standaarddeviatie van 0,43. De mediaan is 3,40, de laagste score is 2,40 en de hoogste score is 4,40.

3.4.3. Verschillen tussen de vakken

In tabel 4 zijn de gemiddelde scores van de verschillende schalen per vak weergegeven. Duits heeft van alle vakken de hoogste gemiddelde score voor alle variabelen: algemene perceptie (3,20); taakperceptie (3,50); uitvoerbaarheid (3,45) en leerzaamheid (3,50). Engels heeft de laagste scores voor de variabelen algemene perceptie (2,70), taakperceptie (2,93) en leerzaamheid (3,17). Frans heeft de laagste gemiddelde score voor de variabele uitvoerbaarheid (3,07). Significantie van deze verschillen is niet vast te stellen gezien het kleine aantal respondenten. Een verband tussen het vak en de scores op de verschillende schalen kan daardoor niet worden aangetoond. Over het algemeen worden de leerwerktaken Duits door de coaches het best gewaardeerd en door de coaches van Engels het minst.

3.4.4. Samenhang

Ook bij de vragenlijst voor de coaches is onderzocht of er samenhang is tussen de variabelen taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid, dit eveneens middels Spearman's rangcorrelatie-coëfficiënt. Er is geen sprake van significante samenhang tussen taakperceptie en uitvoerbaarheid ($r_s = 0,39$; $p = 0,13$, tweezijdig). Er blijkt een duidelijk positieve samenhang te zijn tussen taakperceptie en leerzaamheid ($r_s = 0,54$; $p < 0,05$,

tweezijdig). De samenhang tussen uitvoerbaarheid en leerzaamheid is groot ($r_s = 0,79$; $p < 0,001$, tweezijdig).

Een relatie tussen taakperceptie en leerzaamheid en tussen uitvoerbaarheid en leerzaamheid is daarmee aangetoond. Dat betekent dat wanneer de leerwerktaken duidelijk geformuleerd zijn en de instructies volledig, deze ook als leerzamer wordt ervaren. Wanneer de leerwerktaak beter uitvoerbaar is, dat betekent voldoende voorkennis bij de student en een goede aansluiting aan de stage, is deze ook leerzamer.

3.4.5. Open vragen

Uit de open vragen zijn slechts een paar reacties teruggekomen. Zo werd door een aantal coaches gezegd dat de leerwerktaken Engels te laat bekend zijn gemaakt. Daarbij werden ze door een aantal respondenten als onduidelijk ervaren en sloten ze niet goed op de lesstof van de school aan. TEFL2 is wel toepasbaar binnen de lespraktijk, hierin gaat het om woordenschatverwerving.

De leerwerktaak Civilisation wordt door één respondent genoemd. Deze taak wordt ervaren als een korte en duidelijke leerwerktaak, daardoor is deze goed uitvoerbaar. Voor deze leerwerktaak maken studenten opdrachten bij een Frans chanson.

4. Discussie en conclusie

Uit de analyse van de literatuur is gebleken dat taken worden ingezet om de theorie met de praktijk te verbinden. Op deze wijze zou transfer van leren plaats moeten vinden. Dat is ook het doel van de leerwerktaken in dit onderzoek. De studenten Duits, Engels en Frans hebben verschillende leerwerktaken in de stage uitgevoerd en hebben op deze wijze op de werkplek geleerd. De instructies van deze leerwerktaken zijn op papier verstrekt en zijn in een aantal gevallen in een les toegelicht. Van studenten werd verwacht dat ze op deze manier zelf actief de verschillende instructiefasen (Merrill, 2002) konden doorlopen. Voor dit onderzoek zijn in totaal elf leerwerktaken geanalyseerd en is middels een vragenlijst de waardering van studenten en coaches van de vakken Duits, Engels en Frans voor de leerwerktaken onderzocht. Hierbij is de rol van verschillende instructiefactoren op de transfer van leren onderzocht.

Gemiddeld genomen waren de studenten niet zeer positief over de leerwerktaken. Dit komt vooral door de lage waardering van de studenten Engels. De studenten Frans zijn redelijk positief over de leerwerktaken en de studenten Duits zijn matig positief. Ook wat betreft de algemene perceptie, taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid zijn de studenten Engels het minst positief. De leerwerktaken Frans worden over het algemeen het best gewaardeerd. Deze verschillen zijn allemaal significant. Een mogelijke verklaring hiervan zou kunnen zijn dat de leerwerktaken Frans minder complex zijn dan de andere leerwerktaken en deze studenten in de extra lessen op Windesheim de meeste ondersteuning hebben gehad.

De coaches zijn gemiddeld genomen matig positief over de leerwerktaken. Ook hier is de waardering van de groep Engels het laagst. Het meest tevreden zijn de coaches Duits. De verschillen zijn niet significant. Frans heeft de laagste score voor uitvoerbaarheid, wat verbazingwekkend is, gezien het feit de studenten Frans van de verschillende vakken juist het meest tevreden zijn. Het meest positief zijn de coaches over de leerzaamheid van de leerwerktaken. Maar ook deze score is niet erg hoog.

Uit de vragenlijst van de studenten blijkt dat er een duidelijke positieve samenhang is tussen taakperceptie en uitvoerbaarheid. De verwachting dat studenten die de instructies

duidelijker vinden en daarin voldoende sturing ervaren, deze ook beter uitvoerbaar vinden, wordt daarmee bevestigd. Dit sluit ook aan bij de literatuur, waarin gesteld wordt dat goede instructies in taken essentieel zijn en dat studenten in instructies gestuurd moeten worden (Kirschner, Sweller & Clark, 2006; van Merriënboer & Kirschner, 2007; Merrill, 2002). Voor studenten en coaches blijkt een duidelijke samenhang te bestaan tussen taakperceptie en leerzaamheid. Tevens blijkt er een positieve samenhang te zijn tussen de uitvoerbaarheid en de leerzaamheid van de leerwerktaak. Deze samenhang is zelfs groot voor de studenten. Daaruit kan geconcludeerd worden dat de leerwerktaak als leerzamer wordt ervaren, wanneer de leerwerktaak beter aansluit op de stagepraktijk of studenten de mogelijkheid hebben deze aan de stagepraktijk aan te passen. Dit past bij het idee van Merrill (1971) die stelt dat studenten moeten leren hoe ze een algemeen onderwijsprogramma, in dit geval de leerwerktaken, kunnen laten aansluiten bij de school waarop ze lesgeven.

Uit de inhoudsanalyse van de leerwerktaken blijkt dat de leerwerktaken voor een groot deel voldoen aan de eisen zoals die in de theorie aan een goede taak worden gesteld. Deels is dit ook verankerd in het format van het innovatieteam (bijlage II). Voor een aantal verschillen zijn analyses uitgevoerd om een antwoord te kunnen geven op de vraag welke instructiefactoren essentieel zijn.

Groot verschil is er met betrekking tot de begeleiding van de studenten. Kirschner, Sweller en Clark (2006) gaven in hun studie aan dat goede sturing essentieel is. De studenten Duits en Frans hebben een aantal lessen gehad gericht op de leerwerktaken. De studenten Engels hebben vanuit Windesheim geen verdere ondersteuning gehad bij het uitvoeren van de leerwerktaken. Deze leerwerktaken zijn echter wel vaak in het kader van een vak vormgegeven.

De gevonden verschillen tussen leerwerktaken waarin wel voorkennis wordt geactiveerd – of naar wordt verwezen - en de leerwerktaken waarbij dat niet gebeurt, zijn verwaarloosbaar. Hier spelen ook andere factoren een rol, bijvoorbeeld de begeleiding in de les, maar ook aansluiting op de opleiding. Wanneer er vanuit gegaan kan worden dat de taak aansluit op de opleiding, mag ook verwacht worden dat studenten in alle gevallen over voldoende voorkennis beschikken. Dit was uitgangspunt voor alle leerwerktaken.

Een ander verschil is dat niet in elke leerwerktaak evenveel aandacht aan de demonstratie van de taak besteed wordt (vgl. Merrill, 2002). Zo vinden instructies in veel gevallen slechts voor de hele taak plaats en niet voor deeltaken en worden leerdoelen in veel gevallen alleen voor de hele taak gegeven. Uit de analyses blijkt dat studenten die per deeltaak instructies hebben gehad een duidelijker beeld hebben van wat er van hen wordt verwacht – dat is een hogere score voor taakperceptie - dan studenten die deze instructies in de leerwerktaak niet hebben gehad. Dit effect is echter niet zeer groot. Gezien de significante samenhang tussen taakperceptie en leerzaamheid is te verwachten dat, wanneer de instructies van de taak duidelijker geformuleerd zijn, de doelen duidelijk zijn en vooraf duidelijk is wat er geleerd gaat worden, de leerwerktaak ook als beter uitvoerbaar en leerzamer wordt ervaren (Vgl. Merrill, 2002). De gevonden waarden voor de schalen uitvoerbaarheid en leerzaamheid zijn weliswaar hoger wanneer er leerdoelen en instructies per deeltaak zijn geformuleerd, maar deze verschillen zijn niet significant.

Voor de integratiefase worden de studenten in alle gevallen handvatten bereikt, zoals daar in de literatuur ook voor wordt gepleit (Eraut, 2004, 2007; Korthagen, 2001; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009; Orland-Barak & Yinon, 2007). Dit blijft bij de leerwerktaken meestal wel steken op het niveau van een sterkte/zwakte analyse en het verwerken van feedback van de coach. Alleen bij de leerwerktaken Frans en TEFL2 is studenten gevraagd na te denken over de betekenis van deze leerwerktaak voor toekomstig handelen. In meerdere

onderzoeken is het belang hiervan benadrukt, omdat dit studenten helpt bij het integreren van de nieuw verworven kennis in hun kennissysteem (Dochy, 1992, Korthagen, 2010; Merrill, 2002). Uit de analyse van de leerwerktaken is gebleken dat sprake is van een redelijke samenhang tussen leerwerktaken waarin in de reflectie gevraagd wordt een koppeling te leggen met de toekomst en de waarde voor leerzaamheid. Wanneer om deze koppeling gevraagd wordt, wordt de leerwerктаak als leerzamer ervaren dan wanneer dit niet het geval is. Dit verschil is significant. Sturing in de reflectie lijkt wel degelijk van belang. Om kennis echt te kunnen integreren zal studenten gevraagd moeten worden een koppeling te leggen met de toekomstige beroepspraktijk. Op deze wijze kan de leerzaamheid van de leerwerктаak en daarmee de transfer van leren versterkt worden.

Aanvullende analyses zijn uitgevoerd voor de leerwerktaken van het vak Engels. De leerwerктаak TEFL1 viel daarbij op met een duidelijk lagere studentenwaardering. TEFL3 wordt van deze drie leerwerktaken over het algemeen het best gewaardeerd. De verschillen voor de schalen taakperceptie en uitvoerbaarheid zijn significant. Bij TEFL1 is als enige leerwerктаak geen gebruik gemaakt van het format en missen in de instructies een aantal deelaspecten, bijvoorbeeld instructies en leerdoelen voor de hele taak en per deeltaak. Ook in de aansluiting aan het onderwijsprogramma – en dan met name de stage - is voor deze leerwerктаak mogelijk winst te behalen. In deze leerwerктаak wordt studenten namelijk nauwelijks de mogelijkheid geboden de taak aan te laten sluiten aan de schoolpraktijk, omdat ze een eerder ontworpen opdracht moeten uitvoeren.

TEFL3 vertoont qua instructies de meeste overeenkomst met de leerwerktaken van de andere vakken. Belangrijk verschil is de eerder genoemde ondersteuning in extra lessen op Windesheim. Bij TEFL3 is echter op papier wel een uitgebreide aanvullende instructie toegevoegd. Mogelijk dat er daardoor geen significant verschil gevonden is in de waarde voor taakperceptie tussen de leerwerktaken Duits, Frans en TEFL3. Dit betekent dat niet zonder meer gesteld kan worden dat een leerwerктаak met alleen instructies op papier per definitie niet geschikt is. TEFL3 werd van de drie groepen over het geheel wel het minst positief gewaardeerd. Met betrekking tot uitvoerbaarheid en leerzaamheid werden wel significante verschillen gevonden. Ook hier de laagste waarden voor TEFL3 en de hoogste waarden voor de leerwerktaken Frans.

Samenvattend kan gesteld worden dat er door de inzet van de leerwerktaken slechts een geringe transfer van leren wordt ervaren door studenten en coaches. De gevonden verbanden tussen taakperceptie, uitvoerbaarheid en leerzaamheid geven aan dat goede instructies en goede taken de waardering van de leerzaamheid – en daarmee de transfer van leren – kunnen verhogen. Er is gebleken dat de wijze waarop de leerwerktaken zijn opgezet en de manier waarop ze in het curriculum zijn geïntegreerd wel degelijk van belang zijn. Een goede aansluiting op de opleiding en de stageschool is essentieel. De student moet op de opleiding voldoende voorkennis aangereikt krijgen om de taak uit te kunnen voeren en het lijkt van belang dat studenten de leerwerктаak aan de praktijk moeten kunnen aanpassen. Het ontbreken van leerdoelen en instructies op deeltaakniveau beïnvloedt de waardering van de leerwerктаak negatief. Er zou dus meer aandacht aan de demonstratie van de taak besteed kunnen worden. Echter is niet aangetoond dat een mondelinge toelichting hierbij essentieel is. De leerzaamheid wordt vergroot wanneer studenten gevraagd wordt in de reflectie na te denken over hun functioneren in de toekomst. Naar de integratiefase en de sturing in de reflectie zou dan ook nog meer aandacht kunnen uitgaan. Tenslotte lijkt het gebruik van een vast format de waardering te verhogen, maar dit kan ook komen omdat vasthouden aan een format voorkomt dat essentiële instructieonderdelen vergeten worden.

Ter afsluiting nog enkele opmerkingen over dit onderzoek en aanbevelingen voor eventueel vervolgonderzoek. Bij de analyse van de relatie tussen bovengenoemde instructiefactoren en de studentenwaarderingen kan de keuzevrijheid van de studenten bij het invullen van de vragenlijst van invloed zijn geweest op de resultaten. Dit geldt met name voor de drie leerwerktaken van Engels. De gevonden verschillen in waardering van deze leerwerktaken bleken significant. Het is niet uit te sluiten, maar ook niet aangetoond, dat de studenten die het meest ontevreden waren, de vragenlijst op basis van de in hun ogen slechtste leerwerktaak hebben ingevuld, en de studenten die positiever waren juist de leerwerktaak kozen die in hun ogen het beste was. Als dit het geval is, dan zijn de gemeten waarderingsverschillen tussen de drie leerwerktaken Engels groter dan dat deze in werkelijkheid zijn. Verder moet nog vermeld worden dat met name de studenten Frans meer begeleiding op Windesheim hebben ontvangen dan aanvankelijk werd verwacht en zij niet alleen aan de hand van op papier verstrekte instructies hebben gewerkt. Tevens moet opgemerkt worden dat het aantal coaches dat gereageerd heeft erg laag is, waardoor deze resultaten niet generaliseerbaar zijn.

Een aantal randvoorwaarden met betrekking tot de implementatie van de leerwerktaken is niet onderzocht, maar zijn mogelijk wel van invloed. Het onderzoek is uitgevoerd in het eerste jaar dat de leerwerktaken gebruikt werden. Rondom de leerwerktaken is lang onduidelijkheid geweest voor ontwikkelaars en coaches. De leerwerktaken zijn veelal onder tijdsdruk tot stand gekomen. In sommige gevallen zijn coaches pas laat geïnformeerd over de taken en hun rol bij de leerwerktaken. Dit komt voor een deel omdat een aantal coaches niet naar de instructiebijeenkomsten is gekomen. Ook waren sommige leerwerktaken te laat klaar. Deze onduidelijkheden kunnen de onderzoeksresultaten negatief hebben beïnvloed. Daarnaast is uitgebreider onderzoek, zeker ook onder de coaches, nodig. Eén student Engels heeft verder nog aangegeven de vragenlijst niet in te kunnen vullen, omdat ze stage loopt in het MBO en de leerwerktaken daar niet op aansluiten. De aansluiting van leerwerktaken op het MBO en de eisen die daar gesteld kunnen worden, zouden dan ook zeker onderzocht moeten worden.

Referenties

Darling-Hammond, L. (Eds.) (1994). *Professional development schools. Schools for developing a profession*. New York, N.Y.: Teachers College Press.

Dochy, F. J. R. C. (1992). *Assessment of prior knowledge as a determinant for future learning: The use of prior knowledge state tests and knowledge profiles*. Utrecht: Lemma

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247-273.

Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 403-422.

Frick, T.W., Chadha, R., Watson, C., & Zlatkovska, E. (2010). Improving course evaluations to improve instruction and complex learning in higher education. *Educational Technology Research and Development*, 58, 115-136.

- Kirschner, P.A., Sweller, J., & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75-86.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogic of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F.A.J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.
- McIntyre, D. (1995). Initial teacher education as practical theorizing: a response to Paul Hirst. *British Journal of Educational Studies*, 43 (4), 365-383.
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N., & Bergen, Th.C.M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209-224.
- Melville, W. & Wallace, J. (2007). Workplace as community: Perspectives on science teachers' professional learning. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 543-558.
- Merril, M.D. (1971). Fundamentals of Instructional Design. In M.D. Merrill (Ed.). *Instructional Design: readings*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Merril, M.D. (2002). First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50 (3), 43-59.
- Merrill, M.D. (2007). A Task-Centered Instructional Strategy. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (1), 5-22.
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23, 957-969.
- Terpstra, D. (2009). *Kennisbasis Nederlands, Engels, Duits, Frans, Spaans*. Rijswijk: Quantas.
- Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2007). *Ten steps to complex learning*. Mahwah, New Jersey, [etc.]: Lawrence Erlbaum.

Bijlagen

- I. Eisen innovatieteam
- II. Leerwerktaken: format en handleiding
- III. Voorbeeld leerwerktaak Duits
- IV. Analyseschema leerwerktaken
- V. Vragenlijst voor studenten
- VI. Vragenlijst voor coaches
- VII. Itemanalyse vragenlijst studenten
- VIII. Itemanalyse vragenlijst coaches

Bijlage I

Eisen Innovatieteam

Deze komen samen in de volgende eisen waaraan een leerwerktaak moet voldoen:

1. “Een leerwerktaak moet in een semester af te ronden zijn. De afronding mag niet na een semester liggen waar een student de Onderwijseenheid is aangevangen.
2. Elke leerwerktaak heeft een relatie met de theorie. De theorie kan het beginpunt, maar ook middelpunt of uitgangspunt zijn van de taak.
3. Van elke leerwerktaak zijn de studiebelastingen concreet aangegeven
4. In elke leerwerktaak zit een aspect wat ervaren wordt genoemd. Hiermee wordt uitgesloten al die taken waarin een student alleen moet observeren, analyseren (van bijv. methoden), enquêteren of interviewen. Deze aspecten kunnen wel een onderdeel zijn van een leerwerktaak. De kern van een leerwerktaak is ervaren: een les ontwikkelen, een toets maken, digitale leermiddelen ontwikkelen, een les geven, etc.
5. Wanneer een onderdeel uit de kennisbasis alleen door een leerwerktaak aan de orde wordt gesteld, neemt de opleiding dit op in zijn toetsmatrix. Deze onderwerpen zijn dan verplichtend voor alle studenten. Er kunnen dan per onderwerp wel verschillende leerwerktaak bestaan, of studenten worden uitgedaagd binnen het onderwerp hun eigen leerwerktaak te formuleren.
6. De leerwerktaak dragen bij het ontwikkelen van een onderzoekende houding in het algemeen en in het bijzonder bij de leerlijn onderzoek
7. Studenten werken door het uitvoeren van de leerwerktaak aan de ontwikkeling van de ICT-kennisbasis. De kennisbasis ICT van ADEF is hiervoor voorzien van indicatoren. Aan verschillende leerwerktaak zijn eisen gesteld op welke wijze er gewerkt wordt aan de kennisbasis ICT.”³

Alleen de eerste vier punten zijn voor dit onderzoek van belang.

³ Uit opzet leerwerktaak van innovatieteam SoE.

Bijlage II

Leerwerktaken: format en handleiding

Voordat je het format invult graag de handleiding lezen!!!!:

Titel leerwerktaak:	
Studielasturen: Deeltaken:	
Niveau:	
Soort taak:	
Leerdoelen:	
Inhouden/activiteiten:	
Lesgebonden/ leerlinggebonden uren	
Product/resultaat:	
Competenties:	
Begeleider(s):	
Beoordelaar(s):	
Beoordelingscriteria:	
Reflectie:	
Onderzoek(ende houding) :	
Relatie tussen theorie en praktijk expliciet maken :	

Handleiding format

Titel leerwerktaak	(altijd met een werkwoord)
Studielasturen: Deeltaken	Uren Total: aangeven in credits bv. 4 credits Uren per deeltaak: aangeven in uren bv. 9 uur taalvaardigheid,10 uur literatuur lezen

Niveau: Begin Gevorderd Bachelor	Altijd 1 niveau aangeven en niet meerdere. Afhankelijk van het niveau meer gesloten of open leerwerktaak(basis niveau is de leerwerktaak gesloten...hoger niveau steeds meer open), Niveauafhankelijk vult de docent of concrete inhouden in of formuleert duidelijke kaders waaraan de Leerwerktaak moet voldoen en maakt de student de Leerwerktaak concreet, er zijn ook volledig open Leerwerktaaken die de student aan de hand van dit format invult.
Soort taak: Beroepsondersteunend Opleidingsspecifiek Schooleigen	Geef maar 1 soort aan: of opleidingsspecifiek (geef ook aan welke opleiding bv. Biologie en eventueel welke module) of beroepsondersteunend of Schooleigen (bv. als een Montessori school een Montessori tintje aan de leerwerktaak wil geven...kan alleen in overleg met vakkring)Leerwerktaaken worden op de school uitgevoerd maar kunnen start en verlenging hebben op het instituut (bv. presentaties, debat, transfer)
Leerdoelen	Wat moet de student kennen en kunnen, welk concreet leeropbrengst, welke houding moet de student kunnen aannemen?
Competenties (welke competenties staan hier centraal)	Niet alleen denken aan SBL competenties maar ook aan: Pedagogische opdracht (burgerschap, identiteit, pedagogische kwaliteit).....ICT.....onderzoek.....passend onderwijs.....
Product/resultaat	Product is de tastbare opbrengst (een verslag, een uitvoering, een onderzoeksresultaat, een video etc.) Het resultaat zijn de indicatoren waarmee het leerdoel gemeten kan worden.
Inhouden/activiteiten	Welke leerstof (leerling-gericht), welke theoretische basis, welke vakinhoud (studentgericht) Kennisbasisonderdelen kunnen ook genummerd worden, maar in ieder geval aangeven welke kennisbasisonderdelen in de leerwerktaak zitten Wat gaat de student doen en wie begeleidt hem daarbij?
Lesgebonden/leerlinggebonden uren	Welke eisen worden gesteld aan de lestijd? Denk aan het aantal uren en benodigde faciliteiten.
Begeleider(s)	Wie begeleidt de student en op welke manier?
Beoordelaar(s)	Wie beoordeelt de (deel)taak?
Beoordelingscriteria	Bij elke Leerwerktaak moet een beschrijving bij met de criteria waarop beoordeeld wordt, wie wat beoordeelt, het niveau van de leerwerktaak
Reflectie	Transfer: wat heb je geleerd...hoe ga je dat in de toekomst toepassen?
Onderzoek(ende houding)	Bij onderzoek: onderzoeksvaardigheden Bij onderzoekende houding: actief zelf op zoek naar ... Wat uit de leerlijn onderzoek zit in deze leerwerktaak?
Relatie tussen theorie en praktijk expliciet maken	Op basis niveau: Aangeven wanneer de student welke theorie toe moet en waarom. (denk aan vaktheorie, didactische, onderwijskundige theorie enz.) Student geeft aan wat het resultaat daarvan was. Naarmate het niveau hoger wordt moet de student dit steeds meer zelf aangeven.

Bijlage III
Voorbeeld leerwerktaak Duits

leerwerktaak 1 (Didaktik)	Deutschstunde
Studiebelastinguren Deeltaken	Totaal: 13 uur. Per deeltaak: 3 uur plannen deelles 3 uur evalueren 3 uur theoretische onderbouwing 3 uur film monteren film 1 uur verslaglegging
Niveau: begin/ gevorderd / bachelor	begin
Soort taak: beroepsondersteunend/ opleidingsspecifiek/ schooleigen	opleidingsspecifiek Voorkennis wordt verworven in EN-DU-DID1 en SFD
Leerdoelen	De student: <ul style="list-style-type: none"> • kan een lesplan opstellen aan de hand van het Model Directe Instructie en de vijf dimensies van Marzano; • kan een lesplanformulier invullen en lesdoelen SMART formuleren; • kan onderwijsmateriaal ontwikkelen bij de verschillende taalvaardigheden (lezen, luisteren, spreken, schrijven); • kan de bijbehorende leeractiviteiten gericht begeleiden en na afloop sterke en zwakke kanten benoemen en nieuwe leervragen formuleren; • kan verschillende lesvormen en –materialen (lesmethodes, ICT, media, spelvormen, etc.) inzetten in de eigen onderwijsactiviteit; • kan de volledige instructie bij de verschillende opdrachten in het Duits uitvoeren; • kan video- en audiomateriaal digitaal maken en bewerken.
Inhouden/ activiteiten	<p>Du gibst in der Schule eine Stunde zu einem Thema freier Wahl (du sprichst dich mit dem <i>vakcoach</i> ab). Du zeichnest die Stunde auf Film auf. Es wird mindestens eine Fertigkeit geübt und du setzt mehrere Arbeits- oder Sozialformen ein.</p> <p>Der Aufbau berücksichtigt das Modell <i>Directe Instructie</i> und Dimension 1 und 2 (Marzano). Begründe alle deine Pläne und Entscheidungen im Unterrichtsplanungsformular.</p> <p>Nach der Stunde wird sie mit dem <i>vakcoach</i> evaluiert. Erstelle danach eine SWOT-Analyse, in der du das Feedback des <i>vakcoaches</i> verarbeitest.</p> <p>Bearbeite die Videoaufzeichnung daraufhin, dass sich der beurteilende Dozent ein deutliches Bild von der Stunde machen kann. Das bedeutet, dass du Fragmente auswählst, die eine Begründung der SWOT-Analyse darstellen.</p>
Lesgebonden/ leerlinggebonden uren	Instituut: in periode 3 3 x 2 u. contacttijd. In laatste college lokaal met digiboard. School: 20 min. uitvoeringstijd in de les.
Product/resultaat	1. Uitgewerkte en gegeven les over een onderwerp naar keuze; min. 1 vaardigheid, meerdere werkvormen.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Rekening houdend met het model Directe Instructie en dimensie 1 en 2 van Marzano; 3. Verantwoording van les met lesvoorbereiding. 4. Lesevaluatie met eigen sterke-/zwakte-analyse met daarin verwerkt de feedback van de vakcoach. 5. Bewerkte video-opname van de les ter illustratie van SWOT-analyse. 6. Schriftelijk feedback van vakcoach
Competenties	<p>SBL-competentie: 3, 4, 7 ICT-competentie: 0, 1, 2, 3 Kennisbasis: 1.2 Duits in de klas, 6.1 Methodologieën van MVT</p>
Begeleider(s)	<p>Vakcoach LWS1 Docent EN-DU-PRAX1</p>
Beoordelaar(s)	<p>Docent EN-DU-PRAX1</p>
Beoordelingscriteria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ist das Produkt vollständig? <ol style="list-style-type: none"> a. Ausgefülltes Unterrichtsplanungsformular b. Evaluation mit SWOT-Analyse c. Video-Aufnahme d. Schriftliches Feedback vom <i>vakcoach</i> 2. Entspricht der Inhalt der Stunde den Anforderungen? <ol style="list-style-type: none"> a. Wird mindestens eine Fertigkeit geübt? b. Werden mehrere Arbeitsformen gebraucht? 3. Entspricht die Gestaltung der Stunde den Anforderungen? <ol style="list-style-type: none"> a. Werden die Schritte im Modell <i>Directe Instructie</i> erläutert? b. Werden die Dimensionen 1 und 2 (Marzano) erläutert? 4. Entspricht die Planung und Begründung den Anforderungen? <ol style="list-style-type: none"> a. Teil 1: Vorkenntnisse, Ziele, Evaluation, usw. b. Teil 2: Zeiteinteilung, Ziele, Aktivitäten, usw. 5. Ist die Reflexion vollständig? <ol style="list-style-type: none"> a. SWOT-Analyse mit Bezug auf Feedback vakcoach; b. Bezug Unterrichtsaktivitäten und Lernziele. 6. Entspricht die SWOT-Analyse der Video-Aufnahme?
Reflectie	<p>De student reflecteert op</p> <ul style="list-style-type: none"> • sterke en zwakke kanten van de eigen les; • de relatie tussen deze onderwijsactiviteit en de leerdoelen; • evt. problemen bij het uitvoeren van de opdracht.
Onderzoek(ende houding)	<p>De student leert kritisch te kijken naar de eigen les en kan zijn kritiek onderbouwen.</p>
Relatie tussen theorie en praktijk	<p>De student leert</p> <ul style="list-style-type: none"> - de geleerde didactische principes in een les toepassen; - hoe hij een les volgens deze principes kan ontwerpen; - zijn lesopzet theoretisch kan onderbouwen.

Bijlage IV
Analyseschema leerwerktaken

Algemene informatie per leerwerktaak:

begeleiding en sturing	
eindproduct	

Specifieke analyse:

<p>Algemene kennis (Kennisbasis en Coble & Koballa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - kennis van de leerling: over de studenten waaraan les wordt gegeven; - kennis van leren en onderwijzen: over vormen van instructie en toetsing; de grotere context waarbinnen les gegeven wordt - kennis van leerinhouden: inhoud van het vak; 	
<p>Soort activiteiten (Eraut, 2007; Meirink, Meijer, Verloop en Bergen, 2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Werkproces:</u> participeren in groepsproces, werken naast anderen/leren van anderen met interactie, consulteren, uitdagende taken en rollen aangaan, problemen oplossen, dingen uitproberen/doen, versterken, uitbreiden en verfijnen van vaardigheden en werken met klanten, - <u>Leeractiviteit:</u> het stellen van vragen, informatie verkrijgen, mensen die kunnen helpen opsporen, luisteren en observeren, reflecteren, leren van fouten, geven en ontvangen van feedback, gebruik maken van indirecte artefacten - <u>Leerproces:</u> geleid worden, gecoacht worden, een mentor hebben, spiegelen/leren van anderen zonder interactie, andere locaties bezoeken, conferenties, korte cursussen, werken voor een kwalificatie, zelfstudie 	
<p>Instructies (Merrill, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soort taak → complex/authentiek/meerdere activiteiten - Activeren → verwijzen naar voorkennis/voorkennis veronderstellen, richtvragen - Demonstreren → voor hele taak en per deelniveau/doelen - Toepassen → in de praktijk uitproberen/ koppeling theorie en praktijk in voorbereiding - Integreren → reflectie: wel/geen richtvragen? Sterkte/zwakte, theorie/praktijk, toekomst, feedback coach 	

Onderzoek Leerwerktaken – LWS1

Voor je ligt een vragenlijst voor een onderzoek naar de leerwerktaken waaraan je tijdens LWS1 hebt gewerkt. Het projectteam *Onderzoek naar de eigen lespraktijk* wil met deze vragenlijst de inhoudelijke bevindingen van studenten ten aanzien van de leerwerktaken in kaart brengen. In het kader van dit project doe ik, mede voor mijn studie Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht, onderzoek naar de bevindingen van de studenten van de moderne vreemde talen. Daarom wordt dit onderzoek afgenomen onder alle studenten Duits, Engels en Frans.

Instructies:

- ❖ De vragen gaan over de leerwerktaken die je op de stage hebt uitgevoerd voor het eigen vak (Duits, Engels of Frans). De vragen hebben dus geen betrekking op de leerwerktaak voor Drama of Onderwijskunde en ook niet op andere stageactiviteiten.
- ❖ Er zijn 52 vragen, geef op de vragen steeds een eerlijk antwoord. De meeste vragen zijn stellingen, kruis dan steeds het hokje aan dat het meest op jou van toepassing is. Geef steeds slechts **één** antwoord.
- ❖ De vragen zullen anoniem verwerkt worden en alleen in het kader van dit onderzoek gebruikt worden. Het invullen van de vragen neemt ongeveer 10 minuten in beslag.

Bedankt voor het invullen van de vragen!

Willine Sonnenberg

Vragenlijst Onderzoek Leerwerktaken – LWS1

Blok 1: Achtergrond

Voor je de vragen over de leerwerktaken invult volgen eerst een paar vragen met betrekking tot je achtergrond.

1. Ik ben een: man vrouw
2. Ik studeer: Duits Engels Frans
3. Ik ben _____ jaar.

4. Was je alleen op de stageschool of met iemand anders van je vak?
 alleen met iemand anders

Blok 2:

Algemene vragen Er volgt eerst een aantal algemene vragen over de leerwerktaken en de aansluiting met de opleiding. Er wordt gevraagd in hoeverre je het met de volgende elementen eens bent. Elke keer slechts één antwoord aankruizen.	Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal niet mee eens
5. Aan de hand van de leerwerktaken heb ik een serie steeds complexer wordende taken uitgevoerd.					
6. Ik heb aan de hand van de leerwerktaken authentieke taken uitgevoerd.					
7. In de lessen op Windesheim ben ik voldoende voorbereid op de leerwerktaken die ik in de stage moest uitvoeren.					
8. De leerwerktaken sluiten goed aan op wat ik op Windesheim al had geleerd.					
9. De leerwerktaken sluiten goed aan op de stage.					
10. De leerwerktaken sluiten goed aan op wat ik in de praktijk wilde leren.					
11. De leerwerktaken helpen mij in mijn ontwikkeling tot docent.					

Blok 3a

Leerwerktaken (taakperceptie) Je gaat zo een aantal vragen invullen die betrekking hebben op één leerwerktaak. Om deze vragen in te vullen wil ik je vragen één concrete leerwerktaak in gedachten te nemen op basis waarvan je overige vragen van de vragenlijst invult. Dit kan de leerwerktaak zijn waaraan je het meest recent hebt gewerkt, maar kan ook degene zijn die je het leukst vond of waarover je het meest tevreden bent.	Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal niet mee eens
12. Geef hier aan op basis van welke leerwerktaak je de vragenlijst invult: _____ <i>Beantwoord nu de overige vragen.</i>					
13. Toen ik deze leerwerktaak las, was mij meteen duidelijk wat ik moest doen.					
14. Toen ik deze leerwerktaak las, wist ik precies wat ik na afloop zou kunnen.					
15. Toen ik de leerwerktaak las, wist ik precies hoe ik met deze taak aan de slag moest gaan.					
16. Op de opleiding (Windesheim) was ik inhoudelijk goed voorbereid op wat er in deze leerwerktaak van mij werd gevraagd.					
17. Toen ik de leerwerktaak las, wist ik over welke kennis en vaardigheden ik vooraf moest beschikken om deze leerwerktaak uit te kunnen voeren.					
18. De leerwerktaak heb ik voor ik hem ging uitvoeren met mijn coach besproken.					
19. Ik wist precies op basis waarvan mijn uitvoering van deze leerwerktaak beoordeeld zou worden.					
20. Ik wist precies waaraan de uitvoering van deze leerwerktaak moest voldoen om een voldoende te krijgen.					
21. Ik ben erg tevreden over de schriftelijke instructies in deze leerwerktaak.					
22. In deze leerwerktaak was duidelijk beschreven welke vaardigheden ik zou gaan ontwikkelen.					
23. De doelen van deze leerwerktaak leken mij, toen ik de instructies las, relevant voor mijn ontwikkeling tot docent.					

Blok 3b

Leerwerktaken (uitvoerbaarheid) De volgende vragen graag ook beantwoorden voor de leerwerktaak die je bij vraag 12 hebt ingevuld.	Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal niet mee eens
24. Mijn coach heeft mij voorbeelden en ideeën gegeven van wat ik aan de hand van deze leerwerktaak zou gaan leren.					
25. De docent(en) van Windesheim heeft (hebben) mij voorbeelden en ideeën gegeven van wat ik aan de hand van deze leerwerktaak zou gaan leren.					
26. Mijn coach heeft mij persoonlijk feedback gegeven en gecoacht op wat ik met deze leerwerktaak probeerde te leren.					
27. Mijn coach heeft mijn fouten benoemd in de uitvoering van deze leerwerktaak.					
28. Mijn coach heeft mij ideeën aangereikt om mijn fouten in de uitvoering van deze leerwerktaak te verbeteren.					
29. Ik had de mogelijkheid in de praktijk uit te proberen wat ik in deze leerwerktaak moest leren.					
30. Ik ben erg tevreden over de begeleiding van mijn coach.					
31. Ik ben erg tevreden over de begeleiding die ik van mijn vakdocenten op Windesheim heb gehad.					
32. Ik heb deze leerwerktaak op mijn stageschool helemaal zo uit kunnen voeren als de bedoeling was.					
33. Om de leerwerktaak uit te kunnen voeren heb ik in overleg met mijn coach en/of leerwerkbegeleider dingen aangepast.					
34. Deze leerwerktaak sloot goed aan op wat ik op de opleiding had geleerd.					
35. Deze leerwerktaak sloot inhoudelijk goed op de stage aan.					
36. Ik beschikte over voldoende kennis en vaardigheden om deze leerwerktaak uit te voeren.					
37. Ik was zeker van mezelf toen ik deze leerwerktaak uitvoerde.					

Blok 3c

Leerwerktaken (leerzaam) De volgende vragen graag ook beantwoorden voor de leerwerktaak die je bij vraag 12 hebt ingevuld.	Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal niet mee eens
38. Door het uitvoeren van deze leerwerktaak heb ik nieuwe of onbekende ideeën of vaardigheden geleerd.					
39. In vergelijking met wat ik wist of kon voordat ik deze leerwerktaak heb uitgevoerd, heb ik veel geleerd.					
40. Om deze leerwerktaak uit te voeren heb ik gebruik gemaakt van kennis en vaardigheden die ik al eerder had verworven.					
41. Om deze leerwerktaak voor te bereiden heb ik gebruik gemaakt van theorie.					
42. Om deze leerwerktaak uit te kunnen voeren heb ik de stof van een bepaald vak nog weer (deels) doorgenomen.					
43. Ik heb veel geleerd door deze leerwerktaak.					
44. Door het werken aan deze leerwerktaak heb ik eerdere ervaringen verbonden met nieuwe ideeën en vaardigheden die ik tijdens de uitvoering leerde.					
45. Na afloop van de uitvoering van deze leerwerktaak heb ik in de literatuur opgezocht of ik het goed had gedaan.					
46. Tijdens de reflectie op de leerwerktaak heb ik gebruik gemaakt van theorie.					
47. De feedback van mijn coach heeft mij geholpen om op de leerwerktaak te reflecteren.					
48. Door het reflecteren op de uitvoering van de leerwerktaak heb ik een duidelijk beeld gekregen van wat ik in de praktijk geleerd heb.					
49. Ik heb ontdekt hoe ik wat ik door de uitvoering van de leerwerktaak geleerd heb in de toekomst kan gebruiken.					
50. Ik zie hoe ik in een reële situatie kan toepassen wat ik aan de hand van deze leerwerktaak geleerd heb.					
51. Na afronding van deze leerwerktaak was ik in staat om met anderen te discussiëren over wat ik heb geleerd en kon ik mijn ervaringen toelichten.					
52. Het werken aan deze leerwerktaak heeft mij geholpen in mijn ontwikkeling tot docent.					

Bedankt voor je medewerking!

Instructieblad voor de vragenlijst

Beste coaches,

Dit is de vragenlijst voor het onderzoek naar de leerwerktaken die de eerstejaars studenten van Windesheim op de opleidingsscholen tijdens LWS1 hebben uitgevoerd. Het projectteam "Onderzoek naar de eigen lespraktijk" wil met deze vragenlijst de inhoudelijke bevindingen van de vakcoaches ten aanzien van de leerwerktaken in kaart brengen.

Deze vragenlijst is bestemd voor alle coaches van de opleidingsscholen die een eerstejaars student begeleiden.

De vragen gaan over de leerwerktaken die de studenten tijdens de stage hebben uitgevoerd voor het eigen vak (bijv. Duits, Engels, Geschiedenis, Natuur-/Scheikunde, etc.). De vragen hebben geen betrekking op de leerwerktaak voor Drama of Onderwijskunde en ook niet op andere stageactiviteiten.

Er zijn 31 vragen en het invullen van de vragenlijst zal niet langer dan 10 minuten duren. De meeste vragen zijn stellingen, waarin gevraagd wordt in hoeverre u het met de stelling eens bent. U kunt elke keer slechts één antwoord aankruisen.

Als u alle vragen heeft ingevuld kunt u op de knop "verstuur" klikken.

De vragenlijst zal anoniem verwerkt worden, wel wordt er een aantal vragen met betrekking tot uw achtergrond gesteld.

Uw medewerking wordt zeer gewaardeerd!

Namens het projectteam,

Gerda Vierhuizen en Willine Sonnenberg

Blok 1: Achtergrond

Voor u de vragen over de leerwerktaken invult volgen eerst een paar vragen met betrekking tot uw achtergrond.

1. Op welke school bent u werkzaam?
2. Welk vak geeft u?
3. Hoeveel eerstejaars studenten heeft u voor dit vak begeleid?

Blok 2:

Algemene vragen Nu volgt een aantal algemene vragen over de leerwerktaken en de aansluiting tussen Windesheim en de stageschool. Er wordt gevraagd in hoeverre u het met de volgende elementen eens bent. U kunt steeds één antwoord aanklikken.	Helemaal niet mee eens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
4. Aan de hand van de leerwerktaken heeft de student verschillende authentieke taken uitgevoerd.					
5. Aan de hand van de leerwerktaken heeft de student een serie steeds complexer wordende taken uitgevoerd.					
6. De studenten waren op Windesheim voldoende voorbereid op de leerwerktaken die ze uit moesten voeren.					
7. Door de inzet van de leerwerktaken is er een duidelijke samenhang tussen wat op Windesheim en in de stage geleerd wordt.					
8. De leerwerktaken helpen de studenten in hun ontwikkeling tot docent.					

Blok 3a

Leerwerktaken (taakperceptie) Nu volgt een aantal vragen met betrekking tot de doelen en de instructies van de leerwerktaken. Ook hier kunt u steeds weer één antwoord aanklikken.	Helemaal niet mee eens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
9. Voor mij was duidelijk welke taak ik had in het begeleiden van de student bij de leerwerktaken.					
10. Voor mij was duidelijk wat de student bij het uitvoeren van de verschillende leerwerktaken moest doen.					
11. Voor de student was duidelijk wat hij/zij bij het uitvoeren van de verschillende leerwerktaken moest doen.					
12. Voordat de student de leerwerktaken ging uitvoeren heb ik deze met hem/haar besproken.					
13. Ik ben tevreden over de schriftelijke instructies in de leerwerktaken.					
14. In de instructies stond duidelijk vermeld waaraan de uitvoering van de leerwerktaken moest voldoen.					
15. In de leerwerktaken was duidelijk beschreven welke vaardigheden de student zou gaan ontwikkelen.					
16. Kunt u hier nog aangeven welke leerwerktaak u het meest duidelijk vond en welke het minst. Uw antwoord graag kort toelichten. Het meest: Het minst: ➔ toelichting					

Blok 3b

Leerwerktaken (uitvoerbaarheid) Nu volgt een aantal vragen over de praktische en inhoudelijke uitvoerbaarheid van de leerwerktaken.	Helemaal niet mee eens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
17. De student(en) beschikte over voldoende kennis en vaardigheden om deze leerwerktaak uit te kunnen voeren.					
18. Ik heb de student in de voorbereiding van de leerwerktaak ideeën en voorbeelden aangereikt.					
19. De leerwerktaken sloten inhoudelijk goed op de stage aan.					
20. De student kon de leerwerktaak op deze stageschool helemaal zo uitvoeren als de bedoeling was.					
21. Om de leerwerktaken uit te kunnen voeren hebben de student en ik in overleg met elkaar dingen aangepast.					
22. Ik heb de student op de uitvoering van elke leerwerktaak feedback kunnen geven.					
23. Kunt u hier nog aangeven welke leerwerktaak u het meest uitvoerbaar vond en welke het minst? Dit kan de leerwerktaak zijn die u bij vraag 16 heeft genoemd. Uw antwoord graag kort toelichten. Het meest: Het minst: ➔ toelichting					

Blok 3c

Leerwerktaken (leerzaam) Nu volgt een aantal vragen over de leerzaamheid van de leerwerktaken. In hoeverre helpen de leerwerktaken de studenten in hun ontwikkeling tot docent?	Helemaal niet mee eens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
24. Door het uitvoeren van deze leerwerktaak heeft de student nieuwe of onbekende ideeën of vaardigheden geleerd.					
25. Om deze leerwerktaak uit te voeren heeft de student gebruik gemaakt van kennis en vaardigheden die hij al eerder had verworven.					
26. Om deze leerwerktaak voor te bereiden heeft de student gebruik gemaakt van theorie.					
27. Door het werken aan deze leerwerktaak heeft de student eerdere ervaringen verbonden met nieuwe ideeën en vaardigheden.					
28. Tijdens de reflectie op de leerwerktaak heeft de student gebruik gemaakt van theorie.					
29. Ik heb de student na afloop van de uitvoering ideeën aangereikt voor de reflectie.					
30. De student heeft door het werken aan de leerwerktaken ontdekt hoe hij deze ervaringen in de toekomst kan gebruiken.					
31. Kunt u hier nog aangeven welke leerwerktaak u het meest leerzaam vond en welke het minst. Dit kan dezelfde leerwerktaak zijn als u bij vraag 16 en/of 23 al hebt genoemd. Uw antwoord graag kort toelichten. Het meest: Het minst: → Toelichting					

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage VII
Itemanalyse vragenlijst studenten

Tabel 1. *Cronbach's Alpha voor algemene perceptie*

	Schaal	Schaal	Gecorrigeerde	Cronbach's
	Gemiddelde	Variantie	Item-Totaal	Alpha
	wanneer	wanneer	Item-Totaal	wanneer
	wanneer Item	Item	Item-Totaal	Item
	Verwijderd	Verwijderd	Correlatie	Verwijderd
Algemene perceptie 1	16,62	19,87	0,26	0,80
Algemene perceptie 2	16,38	17,44	0,58	0,74
Algemene perceptie 3	17,00	17,88	0,52	0,75
Algemene perceptie 4	16,64	19,53	0,37	0,78
Algemene perceptie 5	17,26	17,58	0,59	0,73
Algemene perceptie 6	16,58	17,91	0,56	0,74
Algemene perceptie 7	16,26	16,96	0,69	0,72

Tabel 2. *Cronbach's Alpha voor taakperceptie*

	Schaal	Schaal	Gecorrigeerde	Cronbach's
	Gemiddelde	Variantie	Item-Totaal	Alpha
	wanneer	wanneer	Item-Totaal	wanneer
	wanneer Item	Item	Item-Totaal	Item
	Verwijderd	Verwijderd	Correlatie	Verwijderd
Taakperceptie 1	27,59	57,63	0,66	0,85
Taakperceptie 2	28,22	58,98	0,67	0,85
Taakperceptie 3	28,19	58,83	0,65	0,85
Taakperceptie 4	28,16	60,33	0,56	0,86
Taakperceptie 5	27,70	60,47	0,61	0,86
Taakperceptie 6	27,62	61,27	0,34	0,88
Taakperceptie 7	27,78	58,79	0,60	0,86
Taakperceptie 8	27,76	61,12	0,53	0,86
Taakperceptie 9	28,05	58,43	0,66	0,85
Taakperceptie 10	27,98	59,69	0,63	0,85
Taakperceptie 11	27,94	61,80	0,45	0,87

Bijlage VIII
Itemanalyse vragenlijst coaches

Tabel 1. *Cronbach's Alpha voor taakperceptie*

	Schaal Gemiddelde	Schaal Variantie		Cronbach's Alpha
	Wanneer	Wanneer	Gecorrigeerde	Wanneer
	Item	Item	Item-Totaal	Item
	Verwijderd	Verwijderd	Correlatie	Verwijderd
Taakperceptie 1	18,59	10,73	0,59	0,64
Taakperceptie 2	18,41	9,59	0,78	0,58
Taakperceptie 3	18,45	14,45	0,04	0,78
Taakperceptie 4	18,14	12,98	0,25	0,73
Taakperceptie 5	18,59	11,30	0,62	0,64
Taakperceptie 6	18,23	13,23	0,46	0,69
Taakperceptie 7	18,05	13,19	0,47	0,68

Tabel 2. *Cronbach's Alpha voor uitvoerbaarheid*

	Schaal Gemiddelde	Schaal Variantie		Cronbach's Alpha
	Wanneer	Wanneer	Gecorrigeerde	Wanneer
	Item	Item	Item-Totaal	Item
	Verwijderd	Verwijderd	Correlatie	Verwijderd
Uitvoerbaarheid 1	16,59	8,26	0,29	0,64
Uitvoerbaarheid 2	16,00	7,25	0,59	0,52
Uitvoerbaarheid 3	16,41	6,26	0,76	0,43
Uitvoerbaarheid 4	16,06	9,31	0,30	0,63
Uitvoerbaarheid 5	16,82	8,53	0,29	0,64
Uitvoerbaarheid 6	16,06	10,06	0,09	0,69

Tabel 3. *Cronbach's Alpha voor leerzaamheid*

	Schaal Gemiddelde	Schaal Variantie		Cronbach's Alpha
	Wanneer	Wanneer	Gecorrigeerde	Wanneer
	Item	Item	Item-Totaal	Item
	Verwijderd	Verwijderd	Correlatie	Verwijderd
Leerzaamheid 1	18,47	4,89	0,26	0,55
Leerzaamheid 2	18,94	4,18	0,47	0,47
Leerzaamheid 3	18,82	5,15	0,04	0,65
Leerzaamheid 4	19,06	4,31	0,38	0,50
Leerzaamheid 5	19,12	4,74	0,26	0,55
Leerzaamheid 6	20,12	5,49	0,12	0,58
Leerzaamheid 7	18,53	3,77	0,61	0,40

