De invloed van coöperatief leren op de betrokkenheid en Engelse mondelinge taalproductie van leerlingen in het basisonderwijs.

Bachelorscriptie Academische Opleiding
tot Leerkracht Basisonderwijs 2015

Naam: Femke Ris
f.b.ris@student.rug.nl
Studentnummer: S2058146
Begeleidend docent: S. Doolaard
Tweede docent: M. Deunk
Datum: 4 juni 2015

rijksuniversiteit groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen
Rijksuniversiteit Groningen

Inhoudsopgave

Abstract	3
Inleiding	3
Theoretisch kader	5
Methode	11
Resultaten	20
Conclusie	24
Discussie	26
Literatuurlijst	28
Bijlage 1: Observatieformulier	32
Bijlage 2: Materialen les 1 met een coöperatieve werkvorm	33
Bijlage 3: Materialen les 2 met een coöperatieve werkvorm	42

Abstract

Since the introduction of the subject of English in the Dutch elementary schools, research has shown that the Dutch elementary schools don't spend the same amount of time on English education in comparison to other European countries that teach English as a second language. This could negatively influence the position of the Netherlands in Europe and the rest of the world, since English is a lingua franca: a language that forms a mean of communication between people with different languages.

This research focusses on the influence of cooperative learning on "student engagement" and "opportunity to learn" as intermediate variables for improving the academic achievements of Dutch students in elementary schools on the subject of English. The variable "opportunity to learn" was measured by observing the verbal production of English of the participants.

The two variables were observed during two English lessons without cooperative learning and two English lessons with cooperative learning. The results of this research show that both the overall student engagement and opportunities to learn (production of English) improved during lessons with cooperative learning. Even though these results were not significant because of the limited amount of participants (n=3), they should not be discarded.

1. Inleiding

In het basisonderwijs in Nederland is het vak Engels sinds 1986 verplicht (SLO, 2011b). Om verschillende redenen wordt het belangrijk gevonden dat men in Nederland de Engelse taal voldoende beheerst. Een belangrijke reden hiervoor is dat Engels in de hele wereld een lingua franca is: een vorm van communicatie tussen mensen die verschillende moedertalen hebben (Jenkins, 2012).

Bij de invoering van Engels in het basisonderwijs (Eibo) werd er van uit gegaan dat scholen gemiddeld 80 uur, verspreid over 2 schooljaren, zouden besteden aan het geven van het vak Engels. Dit zou een voldoende basis geven voor het voortgezet onderwijs. In de praktijk blijkt echter dat scholen gemiddeld eenmaal per week 45 minuten Engelse les geven. Hiermee wordt slechts 60 uur over 2 jaar aangeboden. Internationaal gezien neemt het Eibo in Nederland hiermee een bescheiden plaats in. In ons omringende landen wordt voor een groot gedeelte eerder gestart met het geven van Eibo: al in groep 3/4. In Nederland start 66% van de

scholen pas in groep 7 (SLO, 2011a). Daarnaast wordt in deze landen minimaal een uur per week aan Engels besteed (SLO, 2011b).

Onderwijseffectiviteit

Als wij in Nederland minder tijd besteden aan het leren van Engels en later beginnen met Engels onderwijs dan andere landen in Europa, kan het zijn dat Nederlandse basisschoolleerlingen minder gelegenheden krijgen om de Engelse taal in het onderwijs te leren dan de leerlingen in deze andere landen. Belangrijk is dan om de tijd die op scholen aan het leren van de Engelse taal besteed wordt, zo effectief mogelijk in te vullen. Dit gebeurt door op zo'n manier onderwijs te geven dat er een zo groot mogelijke leerwinst bij leerlingen wordt behaald. Dit wordt ook wel onderwijseffectiviteit genoemd. Het belangrijkste criterium voor onderwijseffectiviteit is dan ook leerling prestaties (Reynolds, Sammons, De Fraine, Van Damme, Townsend, Teddlie & Stringfield, 2014; Lenkeit, 2013).

Onderwijseffectiviteit kan bekeken worden op systeem-, school- en klassenniveau (Scheerens, 2013a; Heck & Moriyama, 2010). Door Good, Wiley en Florence (in Scheerens, 2013b) wordt in 2009 gewezen op drie achterliggende factoren die volgens hen de kwaliteit van lesgeven bij klasseneffectiviteit bepalen: structuur en klassenmanagement, cognitieve uitdaging en ondersteunend klimaat. Voor dit onderzoek wordt nader gekeken naar de eerste factor: structuur en klassenmanagement. Door Brophy (in Scheerens, 2013b) worden enkele onderwijsvariabelen genoemd die onder deze factor vallen. Er is gekozen om voor dit onderzoek te kijken naar twee van deze onderwijsvariabelen: "betrokkenheid van de leerlingen" en "gelegenheid om te leren". De variabele "gelegenheid om te leren" heeft in dit onderzoek betrekking op de gelegenheden voor mondelinge productie van de Engelse taal.

In dit onderzoek zal coöperatief leren als effectieve vorm van samenwerkend leren ingezet worden om de betrokkenheid en gelegenheid om te leren, dus de gelegenheden om de Engelse taal te produceren, te vergroten (Brophy in Scheerens, 2013b; Förrer, Jansen & Kenter, 2004) en hiermee wellicht de leerprestaties van de leerlingen te verbeteren. Door onder andere deze variabelen te verbeteren op scholen, zou de leerwinst van de leerlingen vergroot kunnen worden. In dit onderzoek kan die leerwinst behaald worden op het gebied van de beheersing van de Engels taal door de leerlingen.

2. Theoretisch kader

2.1 Betrokkenheid van de leerlingen

Betrokkenheid is een veel onderzocht begrip. Het is een belangrijk begrip voor onderwijs, omdat het zou leiden tot betere prestaties en bijdragen aan de cognitieve en sociale ontwikkelingen van leerlingen (Marks, 2000). Daarnaast zou het ervoor zorgen dat minder leerlingen blijven zitten en een positieve invloed hebben op het sociale en psychologische welzijn van leerlingen. Ook zou het een positieve levenslange invloed hebben op leerlingen (Goldspink & Foster, 2013).

In wetenschappelijk onderzoek onderscheiden de meesten drie componenten van betrokkenheid, zoals genoemd door Fredricks, Blumenfeld en Paris (2004): behavioristische betrokkenheid, emotionele betrokkenheid en cognitieve betrokkenheid. Behavioristische betrokkenheid wordt meestal als drieledig gedefinieerd. Bij het eerste facet wordt er gekeken naar de aanwezigheid van positief gedrag en de afwezigheid van storend gedrag. Hieronder vallen het volgen van de regels en klassikale normen (positief gedrag) en in de problemen komen en schoolontduiking (storend gedrag). Bij het tweede facet kijkt men naar de betrokkenheid bij leren en het uitvoeren van academische taken. Hieronder vallen aspecten als doorzettingsvermogen, concentratie, moeite, aandacht, het stellen van vragen en bijdragen aan groepsdiscussies. Het derde facet beslaat de participatie in school gerelateerde activiteiten. Denk hierbij aan school gebonden buitenschoolse activiteiten en deelnemen aan schoolcommissies. Behavioristische betrokkenheid is onder andere cruciaal voor het bereiken van positieve academische prestaties (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Bij emotionele betrokkenheid wordt er gekeken naar positieve en negatieve reacties op leerkrachten, onderwijs, medeleerlingen en de school. Deze betrokkenheid creëert banden met de school en is van invloed op de bereidheid om schoolwerk te doen. Emotionele betrokkenheid wordt ook wel affectieve betrokkenheid genoemd (Carter, Reschly, Lovelace, Appleton & Thompson, 2012). Als laatste bestaat cognitieve betrokkenheid uit de investering van leerlingen. Het is van invloed op het nadenken van leerlingen en de bereidheid om moeite te doen om complexe ideeën te begrijpen en moeilijke vaardigheden onder de knie te krijgen (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

2.2 Betrokkenheid en het leren van een tweede taal

Onderzoek in sociale psychologie en onderwijs onderkent het belang van motivatie voor het succesvol leren van een tweede taal (Martin, 2012). Door Dörnyei (in Martin, 2012) wordt dit

beschreven als een van de belangrijkste determinanten voor het behalen van goede prestaties in het leren van een tweede taal. Motivatie en betrokkenheid zijn twee aparte begrippen, maar deze kunnen elkaar zowel positief als negatief beïnvloeden (Cho, Xu & Rhodes, 2010). Onder motivatie verstaan. Hijzen, Boekaerts en Vedder (2007) de cognities die onderliggend zijn aan de mate waarin een leerling betrokken is bij zijn schoolwerk. Onder betrokkenheid verstaan zij de daadwerkelijke actieve betrokkenheid van de leerling bij het schoolwerk, dus de acties waaruit de leerling laat blijken dat hij betrokken is. In dit onderzoek wordt coöperatief leren in de Engelse lessen geïmplementeerd om de actieve betrokkenheid van de leerlingen te vergroten. Hierover zal verderop in het artikel worden uitgeweid.

Volgens Platt en Brooks (2002) is betrokkenheid bij het leren van een tweede taal te verdelen in twee soorten betrokkenheid: taal-gerelateerde betrokkenheid en taak-gerelateerde betrokkenheid. Bij taal-gerelateerde betrokkenheid hecht de leerling belang aan het echt onder de knie krijgen van een taal. Hij oefent bijvoorbeeld regelmatig met werkwoord uitgangen en vindt het belangrijk deze helemaal te kennen.

Bij taak-gerelateerde betrokkenheid is de taalvorm waarin een leerling aan een taak werkt niet van belang. Het is minder relevant of een leerling bijvoorbeeld correcte zinnen vormt, de nadruk ligt op het stellen van doelen om de taak succesvol op te lossen. Deze betrokkenheid is zichtbaar op drie gebieden. Het eerste gebied heeft betrekking op het verbale niveau. Hierbij is betrokkenheid zichtbaar doordat leerlingen meer en vloeiender in de tweede taal spreken en minder uitspraken doen over hun procedures voor het oplossen van de taak. Het tweede gebied heeft betrekking op het para-linguïstische niveau. Dit zegt wat over de houding van de leerlingen tijdens het oplossen van de taak. Het derde gebied heeft betrekking op het verminderen van non-functioneel gedrag. Dit beslaat onder andere aan het hoofd krabben en met een pen op tafel tikken (Platt & Brooks, 2002).

In dit onderzoek wordt gekeken naar het eerste en tweede facet van de behavioristische betrokkenheid Er is gekozen om de behavioristische betrokkenheid te observeren, omdat deze betrokkenheid volgens Fredricks, Blumenfeld en Paris (2004) cruciaal is voor het bereiken van academische prestaties. Ook wordt de taak-gerelateerde betrokkenheid van de leerlingen geobserveerd, omdat dit onderzoek kijkt naar het gebruik van de Engelse taal bij het uitvoeren van (coöperatieve) academische taken.

2.3 Productie van Engels

Als we internationaal kijken naar de invulling van Eibo, wordt in curricula meestal gefocust op het communicatieve gebruik van de Engelse taal. De nadruk ligt hierbij meestal op

mondelinge taligheid en interactie (Martin, 2012). De vaardigheden “luisteren” en “spreken” zijn hierbij prioriteit (Sevik, 2011). In dit onderzoek wordt gekeken naar de vaardigheid “spreken”: de mondelinge productie van de Engelse taal.

In dit onderzoek wordt bij de productie van Engels gekeken naar de subvariabelen hoeveelheid, complexiteit en inhoud. Voor de subvariabele “hoeveelheid” kijkt men hoe vaak de leerlingen woorden en zinnen produceren. Voor het in kaart brengen van de subvariabele “complexiteit” wordt gekeken of de zinsopbouw en/of grammatica van de woorden en zinnen die geproduceerd worden correct zijn. Voor de subvariabele “inhoud” wordt gekeken of de inhoud van de geproduceerde woorden en zinnen overeenkomt met wat bedoeld wordt door de leerling (zegt hij wat hij wil zeggen?) of verwacht wordt van de leerling (geeft hij het goede antwoord?). Dit komt overeen met de grootte en het gebruik van de woordenschat van de leerling.

Ook wordt tijdens de observaties een onderscheid gemaakt tussen actieve en passieve productie. Onder actieve productie wordt het produceren van Engels op eigen initiatief verstaan. De leerlingen vormen hierbij hun eigen woorden en zinnen. Met passieve productie wordt het na- of opzeggen van door de methode of leerkracht voorgezegde of voorgeschreven Engelse taal bedoeld.

2.4 Coöperatief leren

In verschillende onderzoeken worden de positieve effecten van coöperatief leren genoemd. In het meta-onderzoek van Puzio en Colby (2013) wordt een over het algemeen genomen positief effect van coöperatief leren gevonden. Ook wordt door Akcan, Lee, Ghaith en Jacobs (2002) beschreven dat uit vele onderzoeken blijkt dat coöperatief werken beter werkt dan andere manieren van werken op onder andere het gebied van prestaties, zelfvertrouwen, denkvaardigheden en motivatie om naar school te gaan.

Een theorie die uitweidt over het positieve effect van coöperatieve werkvormen op het leren van kinderen is de theorie van het dopamine-gebaseerde beloning-stimulerend leren (Willis, 2007). Dopamine is een neurotransmitter in ons brein die geassocieerd wordt met aandacht, begrip, geheugenopslag en de executieve functie. De aandacht die genoemd wordt heeft te maken met de betrokkenheid van de leerlingen. Zijn zij aandachtig tijdens een les, dan zijn zij betrokken. Onze hersenen krijgen onder andere een dopamine-impuls in de gebieden van het brein die geassocieerd worden met geheugen en leren wanneer er sprake is van samenwerken, motivatie, verwachting van succes, positieve ervaringen, beloningen en authentieke positieve feedback van medeleerlingen. Deze factoren zijn vaak intrinsiek voor

succesvol coöperatief groepswerk (Willis, 2007). Omdat dopamine de neurotransmitter is die geassocieerd wordt met de eerder genoemde geheugenopslag, begrip, aandacht en de executieve functie van onze hersenen, wordt het verwerken van nieuwe informatie verbeterd bij het vrijkomen van dopamine. Hierdoor zou een tweede taal beter geleerd kunnen worden.

Er worden vijf basisprincipes genoemd waaraan coöperatief leren aan moet voldoen (Förrer, Jansen & Kenter, 2004; Johnson, Johnson & Roseth, 2010):

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid

Bij positieve wederzijdse afhankelijkheid zijn leerlingen van elkaar afhankelijk om het leerdoel te bereiken. De leerlingen weten dat zij dat leerdoel alleen kunnen bereiken door samen te werken. Ieder groepslid moet zich inzetten en inspannen om als groep succesvol te kunnen zijn (Förrer, Jansen & Kenter, 2004). Johnson, Johnson en Roseth (2010) benadrukken dat het belangrijk is dat de leerlingen dit goed weten omdat de leerlingen daardoor elkaar zo veel mogelijk zullen helpen om het groepsdoel te bereiken.

2. Individuele verantwoordelijkheid

Door alle leerlingen individueel verantwoordelijk te maken, weet elk groepslid dat hij verantwoordelijk is voor zijn eigen bijdrage aan de groep. De leerling weet dat die bijdrage aan het werk van de groep onmisbaar is en dat hij er op wordt afgerekend als hij niet actief mee doet en niets bijdraagt aan het werk van zijn groep (Förrer, Jansen & Kenter, 2004).

3. Directe (simultane) interactie

Tijdens het samenwerken is er veel (simultane) interactie tussen leerlingen. Onder simultane interactie wordt verstaan hoe veel leerlingen tegelijk aan het woord kunnen zijn. Als er gewerkt wordt in bijvoorbeeld viertallen kan elke leerling voor ongeveer 25% van de interactie aan het woord zijn. Dit leidt tot veel interactie per leerling en betrokkenheid. De leerlingen wisselen informatie en ideeën uit, corrigeren elkaar, leggen dingen aan elkaar uit en verwoorden hun gedachtegang. Door met elkaar over dingen te praten, krijgt de leerstof voor de leerlingen meer betekenis (Förrer, Jansen & Kenter, 2004). Deze interactie wordt door Johnson, Johnson en Roseth (2010) benoemd als bevorderende interactie. Hieronder verstaan zij dat leerlingen elkaar ondersteunen, helpen, assisteren, aanmoedigen en complimenteren. Terwijl de leerlingen samenwerken, bevorderen zij door bevorderende interactie elkaars successen.

4. Samenwerkingsvaardigheden

Voor het succesvol kunnen uitvoeren van coöperatieve werkvormen moet de leerkracht eerst gericht samenwerkingsvaardigheden oefenen met de leerlingen. De leerlingen moeten deze vaardigheden leren om te kunnen functioneren in een groep (Johnson, Johnson & Roseth,

2010). Daarna kunnen de leerlingen tijdens de coöperatieve werkvormen correct toepassen. De vaardigheden zullen er goed inslijpen als de leerlingen deze regelmatig toepassen en daar positieve waardering van de leerkracht van krijgen. Deze vaardigheden kunnen stap voor stap worden uitgebreid (Förrer, Jansen & Kenter, 2004). Bij samenwerkingsvaardigheden kan gedacht worden aan leiderschap, het kunnen nemen van beslissingen, het opbouwen van vertrouwen in elkaar, communicatie en het kunnen oplossen van conflicten (Johnson, Johnson & Roseth, 2010).

5. Evaluatie van het groepsproces

Nadat leerlingen in een groep hebben samengewerkt, vindt een evaluatie plaats. Het gaat hierbij om zowel de inhoudelijke evaluatie (wat hebben de groepsleden gemaakt of geleerd?) als om de manier waarop de leerlingen in hun groep hebben samengewerkt. De leerlingen evalueren hier over: wat ging er goed en waar moeten we de volgende keer op letten? Evaluatie is belangrijk omdat het de leerlingen aanzet tot reflectie (Förrer, Jansen & Kenter, 2004).

2.5 Relatie coöperatief leren en betrokkenheid

Uit een onderzoek genoemd door Martin (2012) blijkt dat kinderen die een tweede taal leren dit graag doen door groepsactiviteiten en met elkaar in tweetallen of groepen te praten in de nieuwe taal. Een theorie die beschrijft waarom coöperatieve werkvormen een positief effect hebben op het leren en de betrokkenheid van leerlingen is de sociale onderlinge afhankelijkheidstheorie (Johnson, Johnson en Roseth, 2010). Bij deze theorie kan er positieve, negatieve of geen onderlinge afhankelijkheid zijn. Volgens Johnson, Johnson en Roseth (2010) betreft coöperatief samenwerken de positieve kant van deze theorie.

Bij positieve onderlinge afhankelijkheid werken de leerlingen coöperatief samen. Dit ontstaat wanneer de leerlingen inzien dat zij hun doelen kunnen bereiken alléén als de andere leerlingen met wie zij samen werken óók hun doelen halen. Ze hebben elkaar dus nodig om hun eigen doelen te halen. Daardoor zullen zij elkaar motiveren om hun doelen te halen. De leerlingen zijn dus betrokken bij de les en bij hun eigen leren én dat van andere leerlingen. Bij negatieve onderlinge afhankelijkheid (competitie) zijn de leerlingen van mening dat zij hun doelen alléén kunnen halen als de andere leerlingen met wie zij samenwerken hun doelen níét bereiken. Daardoor zullen de leerlingen hun medeleerlingen belemmeren bij het bereiken van hun doel. Als er helemaal geen sprake is van onderlinge afhankelijkheid (individualisme), denken de leerlingen dat zij hun eigen doelen onafhankelijk van hun medeleerlingen kunnen behalen. Hierbij maakt het niet uit of de medeleerlingen hun eigen doelen wel of niet behalen.

De leerlingen zullen elkaars inzet om hun doelen te behalen daarom negeren.

De sociale onderlinge afhankelijkheidstheorie gaat ervan uit dat coöperatief leren de motivatie om te presteren vergroot en leerlingen daadwerkelijk betere prestaties bereiken dan bij competitief en individualistisch leren. Positieve onderlinge afhankelijkheid resulteert ook in bevorderende interactie tussen leerlingen waarbij leerlingen elkaar aanmoedigen, elkaar helpen bij het leren, bronnen en ideeën met elkaar delen en elkaars bijdragen waarderen en respecteren (Johnson, Johnson & Roseth, 2010). Betrokkenheid kan daarom volgens de theorie van de sociale onderlinge afhankelijkheid vergroot worden door het gebruik van coöperatieve werkvormen.

2.6 Relatie coöperatief leren en productie van Engels

In Gagné en Parks (2013) wordt genoemd dat paar- en groepswerk bekend zijn geworden als goede manieren om leerlingen in grote klassen meer tijd te geven om een nieuwe taal te leren. Hierbij wordt door Ahlquist (2015) aangesloten. Zij benoemt dat leerlingen een taal leren door haar te gebruiken, een proces waarin interactie een belangrijke rol speelt. Deze interactie is tijdens het werken in een groepsvorm meer aanwezig doordat leerlingen meer gelegenheden krijgen om een taal te oefenen dan wanneer zij klassikaal of individueel te werk gaan.

Een theorie die hierbij aansluit is de Output Hypothese van Swain (in Abdullah & Jacobs, 2004). Deze hypothese stelt dat leerders output moeten genereren om bekwamer te worden in een tweede taal. Onder output verstaat Swain het produceren van een taal door te spreken of schrijven (Abdullah & Jacobs, 2004). Coöperatief leren geeft leerders meer gelegenheden om output te creëren omdat leerlingen dan niet alleen gelegenheden krijgen tot mondelinge productie van een tweede taal door de beurt van de leerkracht te krijgen of bij de zelfstandige verwerking. Daarnaast is bij coöperatief leren de groepsinteractie gestructureerd, waardoor er een balans gecreëerd kan worden in de gelegenheden van alle leerlingen om output te creëren (Abdullah & Jacobs, 2004).

Door Ghaith (2010) wordt genoemd dat het implementeren van coöperatief leren bij het leren van een tweede taal communicatieve, frequente en werkelijke gesprekken in een motiverende, ondersteunende en stress gereduceerde omgeving bevordert.

2.7 Onderzoeksvraag

Omdat de variabelen “gelegenheden om te leren” en “betrokkenheid van de leerling” bijdragen aan de prestaties van leerlingen (in dit geval de beheersing van de Engelse taal door de leerlingen) is het interessant om te kijken of coöperatieve werkvormen inderdaad positief

van invloed zijn op deze variabelen en daarmee (indirect) de prestaties van de leerlingen verbeteren. De onderzoeksvraag die hieruit ontstaat, is als volgt:

"In hoeverre worden de betrokkenheid van de leerlingen en gelegenheden voor mondelinge productie van Engels door de leerlingen vergroot door het gebruik van een coöperatieve werkvorm tijdens een Engelse les in vergelijking met een Engelse methodeles?"

3. Methode

3.1 Design

In dit onderzoek wordt gekeken naar de invloed van het gebruik van coöperatieve werkvormen op de betrokkenheid van en productie van Engels door leerlingen. De condities die vergeleken worden, zijn "lessen zonder een coöperatieve werkvorm" en "lessen met een coöperatieve werkvorm".

3.2 Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd in groep 6 op een basisschool in de stad Groningen. Door middel van een voorobservatie tijdens een reguliere les werd besloten zes leerlingen (vier jongens en twee meisjes) te observeren. Deze leerlingen waren gekozen op basis van hun niveau op het gebied van Engels. Voor deze keuze werd de ervaring van de leerkracht gecombineerd met de resultaten op methodetoetsen van de methode "Take it Easy". Er werden twee sterke, twee gemiddelde en twee zwakke leerlingen geselecteerd. Later is deze selectie bijgesteld naar drie leerlingen. Hiervoor werd gekozen omdat tijdens het observeren van de lessen zonder een coöperatieve werkvorm geconcludeerd werd dat het observeren van zes leerlingen door slechts een observator te veel bleek om alle productie van de leerlingen te kunnen observeren. Voor het observeren van de lessen met een coöperatieve werkvorm is toen gekozen om drie leerlingen te observeren (n=3). Dit waren twee jongens en een meisje. Voor deze selectie werd eerst geselecteerd op hun hoeveelheid productie van Engels tijdens de lessen zonder een coöperatieve werkvorm. Er werden een leerling met vrijwel geen productie, een leerling met weinig productie en een leerling met veel productie geselecteerd. Deze verdeling kwam tegelijk overeen met een zwakke, gemiddelde en sterke leerling. In de observaties is de sterke leerling participant 1, de gemiddelde leerling participant 2 en de zwakke leerling participant 3 genoemd.

3.3 Instrument

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een observatieschema (bijlage 1). Voor elke leerling werd elke les een schema ingevuld. Tijdens de lessen werden de leerlingen gescoord door middel van turven op hun betrokkenheid en productie van Engels. De betrokkenheid van de leerlingen werd elke drie minuten gescoord in de linker kolom van het observatieformulier. De productie van Engels werd continu per tijdvak van drie minuten gescoord tot het einde van de lessen. Hierbij konden meerdere producties per tijdvak gescoord worden. Als een leerling bijvoorbeeld een zin in categorie 4 en 6 produceerde in minuut zeven, dan werden beide gescoord bij het tijdvak van minuut 06 (minuut 06-08).

3.3.1 Betrokkenheid

De betrokkenheid van de leerlingen is als volgt op de volgende categorieën in tabel 1 gescoord:

Tabel 1

Scoringscategorieën betrokkenheid

JV: Ja, verbale betrokkenheid
JN: Ja, non-verbale betrokkenheid
JL: Ja, luistert naar leerkracht/groepsgenoot
N: Nee, niet betrokken
U: Uit de klas

JV: Ja, de leerling is verbaal betrokken. Hij zegt iets tegen de leerkracht of zijn groepsgenoten met betrekking tot de taak. Hierbij kan gedacht worden aan een antwoord geven aan de leerkracht of iets uitleggen over de taak aan een andere leerling in zijn groepje.

JN: Ja, de leerling is non-verbaal betrokken. Hij spreekt niet, maar is wel bezig met activiteiten die te maken hebben met de taak. Denk hiervoor bijvoorbeeld aan werken in een werkboek of wat opschrijven voor de groepstaak.

JL: Ja, de leerling luistert of kijkt naar de groepsleerkracht of groepsgenoot die wat zegt of doet wat met de taak te maken heeft. Een voorbeeld hiervan is een groepsgenoot die wat aan de leerling uitlegt over een deel van de taak dat hij niet begrijpt of de leerkracht die wat laat zien met betrekking tot de taak op het schoolbord.

N: Nee, de leerling is niet betrokken. Hij is verbaal of non-verbaal bezig met andere dingen dan de taak. Hij is bijvoorbeeld afgeleid door iets wat in het lokaal gebeurt of zegt wat tegen een groepsgenoot wat niks te maken heeft met de taak.

U: De leerling is uit de klas. Zijn betrokkenheid kan op dat moment niet vastgesteld worden. Deze categorie wordt als neutraal betrokken: de leerling is niet betrokken, maar ook niet niet betrokken.

In dit onderzoek wordt gekeken naar de behavioristische betrokkenheid zoals genoemd door Fredricks, Blumenfeld en Paris (2004) en de taak-gerelateerde betrokkenheid zoals genoemd door Platt en Brooks (2002). Voor de behavioristische betrokkenheid is specifiek gekeken naar het eerste en tweede facet: positief versus storend gedrag en betrokkenheid bij leren en het uitvoeren van academische taken. Storend gedrag kan ondergebracht worden in de categorie "nee, niet betrokken". Positief gedrag en betrokkenheid bij leren en het uitvoeren van academische taken vallen onder alle drie de categorieën van betrokkenheid: "ja, verbale betrokkenheid", "ja, non-verbale betrokkenheid" en "ja, luistert naar leerkracht/ groepsgenoot".

De taak-gerelateerde betrokkenheid is zichtbaar op drie gebieden: verbaal niveau, para-linguïstisch niveau en non-functioneel gedrag. Het verbale niveau is geobserveerd bij het onderdeel "productie van Engels" (zie 2.3.2), omdat dit meer en vloeiendere productie van de tweede taal betreft. Dit valt bij de productie van Engels onder de categorieën een tot zes. Het para-linguïstische niveau is in dit onderzoek niet geobserveerd, omdat er voor is gekozen om binnen de betrokkenheid geen onderscheid te maken voor het stemgebruik en de houding van de leerlingen. Dit was te specifiek voor dit onderzoek. Het non-functionele gedrag is ondergebracht bij het onderdeel "nee, niet betrokken".

3.3.2 Productie van het Engels

Onder de productie van Engels vallen de antwoorden op gestelde vragen door de leerkracht (beurten) en de overige productie gedurende alle lesonderdelen (inleiding, kern, slot). Denk hierbij bijvoorbeeld aan een opmerking van een leerling naar een andere leerling tijdens de uitleg van de leerkracht. De productie van het Engels is als volgt op de categorieën weergeven in tabel 2 gescoord:

Tabel 2

Scoringscategorieën productie van Engels

Actieve productie: op eigen initiatief
1: 1 à 2 Woorden met incorrecte inhoud
2: 1 à 2 Woorden met correcte inhoud
3: 1 Volledige zin met incorrecte zinsopbouw/grammatica en incorrecte inhoud
4: 1 Volledige zin met incorrecte zinsopbouw/grammatica maar correcte inhoud
5: 1 Volledige zin met correcte zinsopbouw/grammatica maar incorrecte inhoud
6: 1 Volledige zin met correcte zinsopbouw/grammatica en correcte inhoud
Passieve productie: nazeggen/opzeggen
7: Nazeggen van een woord/zin uitgesproken door de methode/leerkracht of opzeggen van een woord/zin die door de methode/leerkracht geschreven is.

1: De leerling spreekt een à twee woorden. De inhoud van de woorden is incorrect. Dit houdt in dat de inhoud van de zin niet overeenkomt met wat de leerling bedoelt of zou moeten zeggen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan een leerling die bij een plaatje van een hond “cat” zegt in plaats van “dog”.

2: De leerling spreekt 1 à 2 woorden. De inhoud van deze woorden is correct. De leerling zegt dus correct wat hij bedoelt of zou moeten zeggen.

3: De leerling produceert een volledige zin, maar deze heeft geen correcte zinsopbouw en/of klopt grammaticaal niet en heeft een incorrecte inhoud. Bij een incorrecte inhoud klopt de inhoud van de zin niet met wat de leerling bedoelt of zou moeten zeggen.Dit heeft te maken met de woordenschat van de leerling. Een voorbeeld hierbij is: “I not like horses” als de leerling bedoelt “I don’t like cows”. Het verkeerde gebruik van een ontkenning is een grammaticale fout en het door elkaar halen van “horses” en “cows” is een inhoudelijke fout. Onder een volledige zin wordt verstaan dat in de zin minstens een onderwerp en een persoonsvorm of werkwoordelijk/naamwoordelijk gezegde heeft. Bijvoorbeeld: “I was dancing”.

4: De leerling produceert een volledige zin, waarbij de zinsopbouw en/of de grammatica niet klopt, maar de inhoud wel correct is. De leerling zegt wat hij bedoelt of wat hij zou moeten zeggen, maar hij zegt dit met een incorrect opgebouwde en/of incorrecte grammaticale zin. Een voorbeeld hierbij is een leerling die zegt: “I go after school to home” in plaats van “I go home after school”.

5: De leerling produceert een volledige zin, waarbij de zin een correcte zinsopbouw heeft en grammaticaal klopt, maar de inhoud niet correct is. Dit is het geval als een leerling

bijvoorbeeld zegt: “That is a table” als hij bedoelt “That is a chair”.
6: De leerling produceert een zin, waarbij zowel de zin een correcte zinsopbouw heeft en grammaticaal klopt, als de inhoud correct is. De leerling zegt wat hij bedoelt of zou moeten zeggen met een grammaticaal en/of in de zinsopbouw correcte zin. Er is hiervan sprake als een leerling bij een plaatje van de zon zegt: “That is the sun”.
7: De leerling zegt een zin na die eerst door de methode of leerkracht voorgesproken is of zegt een zin op die opgeschreven is. Bijvoorbeeld: in een geluidsopname wordt door de methode een zin voorgezegd welke de leerling nazegt.

Om uitspraken te kunnen doen over de subvariabelen “complexiteit” en “inhoud” worden de categorieën een tot zes in de resultaten opgesplitst. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen een correct en incorrect gebruik van grammatica/zinsopbouw voor de categorie “complexiteit” en een correct en incorrect gebruik van inhoud voor de categorie “inhoud”.

3.4 Interventie

3.4.1 Lessen zonder een coöperatieve werkvorm

Voor dit onderzoek zijn eerst twee lessen zonder een coöperatieve werkvorm geobserveerd. Deze lessen waren reguliere methodelessen. De leerkracht volgde de opbouw van de lessen zoals door de methode beschreven en gebruikte daarbij de voorgeschreven materialen. De opbouw van de lessen bestond uit drie lesonderdelen: “introductie”, “kern” en “afsluiting”. Bij beide lessen werd er door de methode in de kern geen coöperatieve werkvorm gebruikt.

3.4.2 Lessen met een coöperatieve werkvorm

Na het observeren van de twee lessen zonder een coöperatieve werkvorm, zijn vervolgens twee lessen met een coöperatieve werkvorm geobserveerd. Deze lessen zijn door de onderzoeker ontworpen. Bij deze lessen is de reguliere opbouw van de methodelessen aangehouden: “introductie”, “kern” en “afsluiting”. De inhoud van de introductie en afsluiting uit de methode zijn hierbij gevolgd. De methodeopdrachten in de kern zijn echter vervangen door een opdracht met een coöperatieve werkvorm. Deze opdrachten hadden betrekking op het lesonderwerp. De coöperatieve werkvormen zijn door de onderzoeker gekozen uit de literatuur. De inhoud van de kernopdrachten en de materialen zijn door de onderzoeker bedacht en ontworpen. Naast het vervangen van de kernopdrachten, besprak de leerkracht in de introductie bij beide lessen de woorden uit de methode die de leerlingen voor die lessen moesten kennen. Deze woorden hadden zij nodig voor het uitvoeren van de kernopdrachten.

3.4.2.1 Les 1 met een coöperatieve werkvorm

Bij les een werd de introductie van de methode gevolgd. In de kern legde de leerkracht de coöperatieve oefening uit aan de leerlingen. Hiervoor gebruikte zij een door de onderzoeker gemaakte PowerPointpresentatie (bijlage 2). De leerlingen kregen in duo's een opdracht met de werkvorm "flitsen" (Kerpel, 2014). Hierbij kregen zij kaartjes (zie bijlage 2), waarbij zij om de beurt aan elkaar de Engelse vraag stelden die op de voorkant van het kaartje stond. Om de beurt gaven zij in het Engels antwoord op deze vraag. Het goede antwoord stond op de achterkant. Bij een goed antwoord kreeg de beantwoordende leerling het kaartje, bij een fout antwoord werd het goede antwoord bekeken en samen in het Engels besproken. Daarna ging het kaartje weer onderop de stapel. Na 10 minuten werd gestopt en werd door de leerkracht met de klas geëvalueerd. Na de evaluatie werd dezelfde opdracht in klassengroepsvorm uitgevoerd. Bij deze vorm werd na een fout antwoord van de beantwoordende leerling door de vraagstellende leerling een andere leerling uit de groep gekozen die een antwoord mocht geven. Bij een goed antwoord ontving die leerling het kaartje. Bij een fout antwoord ging het kaartje weer onderop de stapel. Ook na de klassengroepsvorm van de opdracht werd door de leerkracht met de leerlingen geëvalueerd. Het slot van de les kon niet worden uitgevoerd, omdat de lestijd voorbij was.

De coöperatieve werkvorm van les een sloot op alle vijf de basisprincipes van coöperatief leren aan (Förrer, Jansen & Kenter, 2004; Johnson, Johnson & Roseth, 2010). De leerlingen waren positief wederzijds van elkaar afhankelijk omdat de leerlingen om de beurt de vragen in het Engels aan elkaar stelden en in het Engels antwoord gaven. Als een leerling de vraag verkeerd las of het plaatje niet (goed) liet zien, kon de andere leerling de vraag verkeerd beantwoorden. Zij hadden dus elkaar nodig om een kaartje te kunnen winnen. Daarnaast werd bij een verkeerd antwoord van leerling 1 het goede antwoord bekeken en door leerling 2 uitgelegd waarom dat het goede antwoord was. Hierdoor wist de leerling die het foute antwoord gaf ook het goede antwoord en waarom dit het goede antwoord was. De leerlingen waren ook individueel verantwoordelijk voor het uitvoeren van de opdracht, omdat zij voor het doel van de les (het uitvoeren van de opdracht) de zinnen duidelijk moesten uitspreken en goede antwoorden moesten geven om zo door de stapel kaartjes heen te komen en zelf zo veel mogelijk kaartjes te verzamelen. Er was ook sprake van (simultane) interactie tussen de leerlingen omdat zij in tweetallen en groepjes werken. Vooral bij het werken in duo's hadden de leerlingen veel interactie. Hierbij was er ook sprake van bevorderende interactie omdat bij een fout antwoord het goede antwoord werd bekeken en uitgelegd door de vraagsteller. Zo hielpen de leerlingen elkaar om het doel te bereiken en bevorderden elkaars successen door

het goede antwoord te bespreken voor als het kaartje opnieuw werd gepakt. Ook samenwerkingsvaardigheden moesten worden gebruikt bij deze opdracht, omdat steeds een leerling de vraag stelde en een andere leerling het antwoord gaf. Hierbij was het belangrijk dat de vraag goed gesteld werd en het plaatje goed werd laten zien. Gebeurde dit niet, dan kon dit nadelig zijn voor de leerling die het antwoord gaf. Daarnaast moest er eerlijk worden gespeeld. En ontstonden er problemen, dan moesten de leerlingen samenwerkingsvaardigheden voor het oplossen van conflicten toepassen. Als laatste was er ook sprake van evaluatie van het groepsproces. De leerkracht evalueerde aan het eind van beide opdrachten samen met de leerlingen op zowel het product als het proces (het samenwerken).

3.4.2.2 Les 2 met een coöperatieve werkvorm

Bij de tweede les werd weer de introductie uit de methode gevolgd. Hierna legde de leerkracht de kernopdracht van de les uit aan de hand van een PowerPointpresentatie (bijlage 3). De kernopdracht van deze les was gebaseerd op de coöperatieve werkvorm “puzzel” (Kerpel, 2014). Elk groepje kreeg 6 kaartjes (zie bijlage 3). Deze kaartjes vormden samen een weerbericht. De leerlingen omschreven om de beurt in het Engels wat voor plaatje op hun kaartje stond. Op de achterkant van de kaartjes stonden “verboden woorden” die bij het omschrijven niet genoemd mochten worden omdat dat het antwoord was. De andere leerlingen raadden in het Engels wat er op de kaartjes stond. Daarna werden de plaatjes samengevoegd tot een weerbericht. De leerlingen bedachten vervolgens allemaal een zin die bij een van de plaatjes pasten. Zij schreven deze zinnen in verschillende kleuren (voor elke leerling een eigen kleur voor hun eigen bedachte zin) op het groepsblad. Aan het eind van de les werden alle weerberichten gepresenteerd. Na de presentaties stelde de leerkracht enkele evaluatievragen over het verloop van de opdracht. Het slot van de les was weer niet mogelijk omdat de lestijd voorbij was.

De werkvorm van les twee sloot ook aan op de vijf basisprincipes van coöperatief leren (Förrer, Jansen & Kenter, 2004; Johnson, Johnson & Roseth, 2010). De leerlingen waren positief wederzijds van elkaar afhankelijk omdat zij alle plaatjes nodig hadden om een weerbericht te kunnen vormen. Hiervoor moesten zij de plaatjes op hun kaartjes duidelijk beschrijven, zodat zij uiteindelijk alle kaartjes samen konden voegen tot een weerbericht. De leerlingen waren ook individueel verantwoordelijk voor hun eigen bijdrage omdat zij allemaal een eigen kaartje moesten beschrijven. Daarnaast kregen alle leerlingen een andere kleur pen om minimaal een zin voor het weerbericht op te schrijven. Zo werden de leerlingen

gestimuleerd om allemaal minimaal een zin te bedenken en was duidelijk wie welke zin had bedacht. Er was deze les ook sprake van directe (simultane) interactie omdat de leerlingen allemaal een plaatje op een kaartje moesten beschrijven. Daarnaast moesten zij allemaal minimaal een zin bedenken en aan hun groepsgenoten vertellen. De samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen werden in deze les aangesproken omdat de leerlingen aan elkaar plaatjes moesten beschrijven en de rest van de plaatjes moesten raden. Werd dit ongestructureerd gedaan en werd er niet goed samen gewerkt, dan konden de leerlingen de plaatjes niet goed beschrijven of raden. Daarnaast moesten zij bij het bedenken van de zinnen samenwerken (groepsblad doorgeven, bedachte zinnen verbeteren etc.) en samenwerken bij het plakken van de plaatjes op de poster. Ook als er problemen of conflicten waren, moesten de leerlingen deze oplossen. Voor de evaluatie van het groepsproces stelde de leerkracht enkele vragen aan de leerlingen over het product en proces van de opdracht. De leerkracht stelde evaluatievragen over zowel het product als het proces (het samenwerken).

3.4.3 Verschil tussen de lessen met en zonder een coöperatieve werkvorm

Het verschil tussen de lessen zonder een coöperatieve werkvorm en de lessen met een coöperatieve werkvorm was dat de leerlingen meer gelegenheden kregen om zowel actief als passief Engels te produceren. Hierdoor kon hun productie van Engels stijgen en de betrokkenheid bij de les vergroot worden. Daarnaast werkten de leerlingen in duo's of klassengroepen samen, wat volgens de eerder gevonden literatuur ook bevorderlijk is voor de betrokkenheid van de leerlingen (Johnson, Johnson & Roseth, 2010) en het leren van een tweede taal (Gagné & Parks, 2013).

3.5 Procedure

Het onderzoek bestond uit observaties van twee lessen zonder en twee lessen met een coöperatieve werkvorm. Alle lessen werden door de reguliere leerkracht gegeven. Voor beide lessen met een coöperatieve werkvorm werd een handleiding aan de leerkracht overhandigd en werd de les doorgesproken. Daarna had de leerkracht een week de tijd om de handleiding door te nemen en eventueel vragen te stellen aan de onderzoeker. De geobserveerde leerlingen zaten in dezelfde tafelgroep gedurende zowel de lessen zonder als met coöperatieve werkvorm. De observator zat vooraan in de klas, direct voor de participanten.

3.6 Data-analyse

De onafhankelijke variabele in dit onderzoek is het implementeren van een coöperatieve werkvorm. De afhankelijke variabelen zijn de betrokkenheid en productie van Engels. De afhankelijke variabele “productie van Engels” is vervolgens uitgesplitst in de subvariabelen “hoeveelheid”, “inhoud” en “complexiteit”. Daarnaast is bij de productie van Engels ook gekeken naar de verschillen tussen actieve en passieve productie. Bij beide afhankelijke variabelen is gekeken naar de verschillen tussen de participanten als gehele groep. Ook wordt gekeken naar de verschillen tussen de verschillende participanten en naar de verschillen voor de participanten individueel. Dit is eerst gedaan door middel van beschrijvende statistiek. Hierbij zijn de resultaten van de lessen zonder een coöperatieve werkvorm en de resultaten van de lessen met een coöperatieve werkvorm vergeleken. Daarnaast is voor beide afhankelijke variabelen een Wilcoxon signed-ranks test uitgevoerd om uitspraken te kunnen doen over de significantie van de verschillen tussen de categorieën van betrokkenheid en productie van Engels bij de lessen zonder en met een coöperatieve werkvorm.

Omdat niet alle lessen even lang duurde, is voor de analyse hiervoor gecorrigeerd. Een les duurde 51 minuten, een andere les 42 en twee lessen bedroegen 45 minuten. Omdat hier een verschil van 9 minuten tussen de kortste en de langste les is, is er voor gekozen om de lessen van 42 en 51 minuten te corrigeren tot 45 minuten. De scores per categorie zijn hiervoor aangepast met de formule NS = (OS x 100)/113.33 voor de les van 51 minuten en NS = (OS x 100)/93.33 voor de les van 42 minuten. NS is hierbij de nieuwe score en OS de oude score. Om te berekenen door hoe veel gedeeld moest worden in de formule (het percentage dat een les duurde ten opzichte van de basistijd 45 minuten = 100%), is de formule (T x 100)/45 gebruikt. T is hierbij de tijd die de afwijkende les duurde. Voor de les van 51 minuten moest in de correctieformule dus gedeeld worden door 113.33%: (51 x 100)/45. Een voorbeeld bij de formule om de nieuwe score (NS) van een categorie te berekenen, is het invullen van de score van de participanten op de categorie “verbale betrokkenheid” bij de les van 42 minuten: 16 keer. Dit geeft de volgende formule: NS = (16 x 100)/93.33. De nieuwe score op de categorie “verbale betrokkenheid” wordt door deze correctie 17.14.

4. Resultaten

4.1 Implementatie

Over het algemeen ging de implementatie van de coöperatieve werkvormen volgens plan. De duur van de lessen varieerde van 42 tot 51 minuten, zoals gepland was. Er waren echter enkele complicaties. Bij beide coöperatieve lessen kon het slot van de les wegens tijdsgebrek niet uitgevoerd worden. Dit was verder niet van invloed op de onderzoeksresultaten, omdat de coöperatieve werkvormen die geobserveerd werden in de kern van de les waren opgenomen. Daarnaast zou in het slot van de lessen in het Nederlands worden gepraat, waardoor er geen Engelse productie verloren zou zijn gegaan.

Ook moest de onderzoeker bij de eerste les zonder een coöperatieve werkvorm wegens omstandigheden de observatie vroegtijdig stoppen. Dit is van invloed geweest op de resultaten, omdat er in de rest van de les wellicht meer productie en betrokkenheid werd laten zien. Hier is echter voor gecorrigeerd door de date aan te passen met de in het data-analyse gedeelte genoemde formule.

4.2 Betrokkenheid

Voor de variabele “betrokkenheid” is gekeken naar de verschillende vormen van betrokkenheid. Uit tabel 3 zijn de resultaten af te lezen. In deze en de komende tabellen wordt met “zonder” een les zonder een coöperatieve werkvorm bedoeld, en met “met” wordt een les met een coöperatieve werkvorm bedoeld. De gemiddelden in deze tabel hebben betrekking op de gemiddelde betrokkenheid van alle drie de participanten. Door de correctieformule zijn de gemiddelden in kommagetallen uitgedrukt. Uit de tabel is af te lezen dat de leerlingen gestegen zijn op de categorie “verbale betrokkenheid”: van 2.65 naar 5.71 keer. Daarnaast zijn zij gestegen op de categorie “luistert naar leerkracht/groepsgenoot”: van 13.57 naar 17.14 keer. Op de categorie “non-verbale betrokkenheid” zijn zij gedaald van 9.73 naar 5.36 keer. Dit resulteert in een gezamenlijke stijging in de totale betrokkenheid van 25.95 naar 28.21 keer, ofwel 8.71%. De niet-betrokkenheid van de leerlingen is wel gestegen van 2.94 naar 5 keer. Uit de Wilcoxon signed-ranks test is gebleken dat geen van de gevonden verschillen voor de categorieën significant zijn.

Tabel 3

Gemiddelde (m) betrokkenheid van de participanten

	m	
Categorieën	Zonder	Met
JV: ja, verbale betrokkenheid	2.65	5.71
JN: ja, non-verbale betrokkenheid	9.73	5.36
JL: ja, luistert naar leerkracht/groepsgenoot	13.57	17.14
N: nee, niet betrokken	2.94	5.00
U: uit de klas	.88	.00
Totale betrokkenheid: JV+JN+JL	25.95	28.21

De verdeling van de resultaten van de betrokkenheid van de participanten als gehele groep is over het algemeen ook bij de individuele participanten te zien in tabel 4. Bij de participanten is de verbale betrokkenheid gestegen tussen de 2.52 en 3.08 keer. De non-verbale betrokkenheid is bij de participanten gedaald met 4.75 (participant 2) en 4.19 keer (participant 1 en 3). De luister-betrokkenheid is gestegen met 0.98 keer voor participant 1, met 8.34 keer voor participant 2 en met 1.4 keer voor participant 3. De niet-betrokkenheid is bij participant 1 en 3 gestegen met 5.92 keer en 3.41 keer. Bij participant 2 is deze gedaald met 3.17 keer. De totale betrokkenheid is bij participant 1 en 3 gedaald met 0.13 en 2.14 keer, maar bij participant 2 gestegen met 5.31 keer.

Tabel 4

Som van de betrokkenheid van de individuele participanten

	Participant 1: sterk		**Participant 2: gemiddeld**		**Participant 3: zwak**	
	Som		**Som**		**Som**	
Categorieën	Zonder	Met	Zonder	Met	Zonder	Met
JV: ja, verbale betrokkenheid	4.42	7.50	1.77	5.36	1.77	4.29
JN: ja, non-verbale betrokkenheid	10.62	6.43	7.96	3.21	10.62	6.43
JL: ja, luistert naar leerkracht/groepsgenoot	9.73	10.71	14.16	22.50	16.81	18.21
N: nee, niet betrokken	2.65	8.75	5.31	2.14	.88	4.29
U: uit de klas	2.65	.00	.00	.00	.00	.00
Totale betrokkenheid: JV+JN+JL	24.77	24.64	23.89	31.07	29.20	28.93

4.3 Productie van Engels

Voor de variabele “productie van Engels” is zowel gekeken naar de totale productie van de participanten, als naar de subvariabelen “hoeveelheid”, “complexiteit” en “inhoud”. Daarnaast

zijn de actieve en passieve productie van de participanten vergeleken. De resultaten zijn uit tabel 5 af te lezen. Ook in deze tabel hebben de gemiddelden betrekking op de gemiddelde betrokkenheid van alle drie de participanten en zijn door de correctieformule de gemiddelden in kommagetallen uitgedrukt.

Uit tabel 5 kan worden afgelezen dat de totale productie (dit betreft de subvariabele "hoeveelheid") voor alle participanten is gestegen met 36.62 keer. Dit is een stijging van 85.16%. De productie van 1 à 2 woorden gestegen met 28 keer en de productie van zinnen met 2.9 keer. Ook is te zien dat de correcte grammatica/zinsopbouw is gestegen met 7.87 keer en de incorrecte grammatica/zinsopbouw is gedaald met 0.7 keer. Deze categorieën vallen onder de subvariabele "complexiteit". Daarnaast blijkt dat de correcte inhoud is gestegen met 38.25 keer en de incorrecte inhoud is gedaald met 2.99 keer. Deze categorieën zijn onderdeel van de subvariabele "inhoud". Ook kan men zien dat de actieve productie (woorden en zinnen op eigen initiatief) is gestegen met 35.26 keer en de passieve productie (woorden en zinnen door na-/opzeggen) ook is gestegen met 1.37 keer. Uit de Wilcoxon signed-ranks test is gebleken dat geen van de gevonden verschillen voor de categorieën significant zijn.

Tabel 5

Gemiddelde (m) van de productie van Engels.

		m	
Categorieën		Zonder	Met
1+2	1 à 2 woorden	20.19	48.19
3+4+5+6+7	Hele zin	28.47	31.37
5+6	Goede grammatica/zinsopbouw	3.39	11.26
3+4	Foute grammatica/zinsopbouw	.96	.29
2+4+6	Goede inhoud	21.56	59.81
1+3+5	Foute inhoud	2.99	.00
1+2+3+4+5+6	Woorden/zinnen op eigen initiatief	24.55	59.81
7	Woorden/zinnen na-/opzeggen	18.44	19.81
1+2+3+4+5+6+7	Totale productie: woorden+zinnen+opzeggen	39.66	79.62

De verdeling van de gevonden resultaten voor de participanten als gehele groep is, net als bij de variabele "betrokkenheid", ook ongeveer bij de individuele participanten te zien. Dit is af te lezen uit tabel 6. Bij alle participanten is de totale productie gestegen. Ook stegen alle participanten op de categorie "1 à 2 woorden". Op de categorie "zinnen" stegen participant 2, met 8.94 keer, en participant 3, met 3.72 keer. Participant 1 daalde echter met 3.97 keer.

De correcte grammatica/zinsopbouw is bij alle participanten gestegen, maar de incorrecte grammatica is slechts bij de participant 1 gedaald (met 2 keer). Bij de andere twee participanten bleef dit gelijk, namelijk 0 keer. Bij alle lessen produceerden zij beiden namelijk geen enkele keer woorden of zinnen met een incorrecte grammatica of zinsopbouw. Deze verdeling is ook bij de inhoud van de woorden en zinnen gezien. Bij alle participanten nam de correcte inhoud toe, maar weer alleen bij participant 1 daalde de incorrecte inhoud, met 8.96 keer. Bij de andere twee participanten nam de incorrecte inhoud niet af, maar bleef weer gelijk op 0 keer. Dit weer omdat zij tijdens alle lessen geen woorden of zinnen produceerden met een incorrecte inhoud.

Bij de actieve productie (op eigen initiatief) produceerden alle participanten meer, met een toename van 16.42 keer bij participant 1, 58.96 keer bij participant 2 en 31.4 keer bij participant 3. Bij de passieve productie (na-/opzeggen) verschilden de resultaten. Bij participant 1 en 2 nam de passieve productie toe met 1.93 en 2.58 keer. Bij participant 3 nam de passieve productie af met 0.42 keer.

Tabel 6

Som van de productie van Engels van de individuele participanten

		Participant 1: sterk		**Participant 2: gemiddeld**		**Participant 3: zwak**	
		Som		**Som**		**Som**	
Categorieën		Zonder	Met	Zonder	Met	Zonder	Met
1+2	1 à 2 woorden	56.62	57.64	7.19	58.79	.88	28.14
3+4+5+6+7	Hele zin	56.57	52.79	14.42	23.36	14.42	18.14
5+6	Goede grammatica/ zinsopbouw	10.19	23.29	.00	6.36	.00	4.14
3+4	Foute grammatica/zinsopbouw	2.88	.88	.00	.00	.00	.00
2+4+6	Goede inhoud	56.62	82.00	7.19	65.15	.88	32.28
1+3+5	Foute inhoud	8.96	.00	.00	.00	.00	.00
1+2+3+4+5+6	Woorden/zinnen op eigen initiatief	65.58	82.00	7.19	66.15	.88	32.28
7	Woorden/zinnen na-/opzeggen	26.50	28.43	14.42	17.00	14.42	14.00
1+2+3+4+5+6+7	Totale productie: woorden+zinnen+opzeggen	92.08	110.43	21.61	82.15	15.30	46.28

5. Conclusie

5.1 Betrokkenheid

Uit de resultaten van de variabele “betrokkenheid” is gebleken dat de gemiddelde totale betrokkenheid van de participanten met 8.71% is gestegen bij de lessen met een coöperatieve werkvorm in vergelijking met de lessen zonder een coöperatieve werkvorm. Een opvallend resultaat was de sterke stijging van de verbale betrokkenheid. De scores op deze categorie meer dan verdubbelden met een stijging van 3.06 keer ten opzichte van 2.65 keer. Dit is een sterke stijging van 115.45%. Dit resultaat is interessant, omdat het samenhangt met de andere onderwijsvariabele in dit onderzoek, “gelegenheid om te leren”, ofwel de Engelse productie van de leerlingen.

Ondanks dat dit allemaal geen significante resultaten waren, lijken leerlingen op basis van deze resultaten bij gebruik van een coöperatieve werkvorm tijdens de lessen Engels meer betrokken te zijn dan bij lessen zonder een coöperatieve werkvorm. Dit is in overeenstemming met de bevindingen van Martin (2012) dat kinderen die een tweede taal leren dit graag doen door groepsactiviteiten en met elkaar in tweetallen of groepen te praten in de nieuwe taal en dat hierdoor de betrokkenheid van de leerlingen wordt vergroot. Daarnaast werd eerder al benoemd dat volgens Johnson, Johnson & Roseth (2010) de motivatie van de leerlingen zou worden vergroot omdat coöperatief leren zorgt voor een grotere betrokkenheid van de leerlingen omdat zij samen werken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. Zij leren met en van elkaar. Ook hierdoor wordt de betrokkenheid van de leerlingen aangesproken (Förrer, Jansen & Kenter, 2004). De resultaten van dit onderzoek sluiten hierbij aan. Door deze stijging zouden, omdat de betrokkenheid van leerlingen een variabele is die invloed heeft op de leerprestaties (Scheerens, 2013b), de leerprestaties van leerlingen op het gebied van Engels door het gebruik van coöperatief leren in de Engelse les verbeterd kunnen worden.

5.2 Productie van Engels

Uit de resultaten van de variabele “productie van Engels” is gebleken dat de gemiddelde totale productie van de participanten is gestegen met 85.16%. Dit is in overeenstemming met de gevonden literatuur dat het gebruik van coöperatief leren zorgt voor meer gelegenheden voor de productie van Engels (Gagné & Parks, 2013; Abdullah & Jacobs, 2004). Ook komen deze bevindingen overeen met de opvatting van Johnson, Johnson en Roseth (2010) dat door coöperatief leren de leerlingen betere prestaties bereiken dan bij individualistisch leren, waar

in dit onderzoek bij de lessen zonder een coöperatieve werkvorm sprake van was. Ondanks dat dit geen significant verschil is (p= 0.109), is dit wel een stijging van meer dan 3/4 van de productie in vergelijking met de lessen zonder een coöperatieve werkvorm. Gezegd kan hierdoor worden dat de participanten op de subvariabele “hoeveelheid” hoger scoren tijdens de lessen met een coöperatieve werkvorm dan tijdens de lessen zonder. Daarnaast is de productie in alle correcte categorieën van de subvariabelen “complexiteit” en “inhoud” gestegen, en productie in de incorrecte categorieën van deze subvariabelen gedaald. In dit onderzoek lijkt door deze resultaten dat leerlingen beter scoren op alle subvariabelen bij het inzetten van coöperatief leren tijdens de Engelse les.

Als naar de actieve en passieve productie wordt gekeken, is te zien dat in beide categorieën de productie is gestegen. Voornamelijk de actieve productie is gestegen met 143.63%. Ondanks dat dit weer geen significant verschil (p= 0.109) was, kan wel geconcludeerd worden dat er een tendens te zien is dat coöperatief leren een positieve invloed heeft op zowel de actieve als passieve productie van de Engelse taal.

Opvallend resultaat bij de totale productie, als wordt gekeken naar de individuele participanten, is dat de zwakke participant hoger en gemiddelde participant sterk hoger scoorden dan de sterke participant met 12.63 keer meer en 42.19 keer meer dan de sterke participant tijdens de lessen waarin coöperatief geleerd werd in vergelijking met lessen waarin dat niet werd gedaan. Geconcludeerd kan dus worden dat het lijkt dat vooral voor leerlingen die tijdens lessen zonder een coöperatieve werkvorm niets tot weinig produceren, coöperatief leren een sterk positief effect kunnen hebben op hun productie van Engels. Dit wordt ook genoemd door Ahlquist (2015). Zij benoemt dat groepsgewijs leren verlegen of minder zekere leerlingen stimuleert om de nieuwe taal te gebruiken.

De conclusie die uit voorgaande resultaten kan worden getrokken, is dat er een tendens te zien is waarbij lessen waarin coöperatief geleerd wordt, zorgen voor meer gelegenheden om Engels te produceren. Omdat gelegenheid om te leren een variabele is die invloed heeft op de leerprestaties (Scheerens, 2013b), zouden de leerprestaties van leerlingen op het gebied van Engels door het gebruik van coöperatief leren in de Engelse les verbeterd kunnen worden. De conclusie die uit de resultaten van de individuele participanten kan worden getrokken, is dat het lijkt dat vooral leerlingen die geen tot een lage productie hebben bij lessen zonder een coöperatieve werkvorm kunnen profiteren van lessen waarin coöperatief geleerd wordt.

5.3 Onderzoeksvraag

Het antwoord op de onderzoeksvraag “in hoeverre wordt de betrokkenheid van de leerlingen en mondelinge productie van Engels door de leerlingen vergroot door het gebruik van een coöperatieve werkvorm tijdens een Engelse les in vergelijking met een Engelse methodeles?” is dat de betrokkenheid van de leerlingen een kleine stijging vertoont en de mondelinge productie van Engels een sterke stijging vertoont bij de lessen met een coöperatieve werkvorm in vergelijking met de lessen zonder een coöperatieve werkvorm. Er is een tendens te zien dat coöperatief leren positief van invloed is op de betrokkenheid en productie van Engels tijdens de Engelse les.

6. Discussie

Over de variabele “betrokkenheid” is geconcludeerd dat er een lagere betrokkenheid bij de lessen met een coöperatieve werkvorm was dan bij de lessen zonder. Dit kwam voornamelijk door de sterke daling in de categorie “non-verbale betrokkenheid”. Een reden hiervoor kan zijn dat de leerlingen tijdens de lessen met een coöperatieve werkvorm in duo’s of groepen van zes werkten. Vooral bij de opdrachten in groepen kregen leerlingen minder de kans om steeds bezig te zijn met de opdracht omdat de leerlingen steeds om de beurt aan de beurt waren om iets met de opdracht te doen. Een gevolg hiervan kan zijn dat de non-verbale betrokkenheid lager was, omdat de leerlingen in de tijd dat zij niet zelf actief bezig waren eerder afgeleid konden worden dan als zij zelf actief bezig hadden kunnen zijn met de opdracht. In een volgend onderzoek zou dit opgelost kunnen worden door de werkvormen in tweetallen of in kleinere groepjes (maximaal 4 leerlingen) te laten doen. Hierdoor zou de betrokkenheid van de leerlingen vergroot kunnen worden.

Daarnaast waren alle resultaten van dit onderzoek waren niet significant. Deze kleine significanties kunnen het resultaat zijn van het beperkte aantal participanten (n=3). Hadden er meer participanten geobserveerd kunnen worden, dan werd de populatie groter en konden er wellicht significante resultaten gevonden worden. Voor een volgend onderzoek wordt een groter aantal participanten aangeraden.

Als laatst was de coöperatieve werkvorm “flitsen” wellicht niet de beste werkvorm om complexere en uitgebreidere (meer zinnen in plaats van woorden) productie van Engels uit te lokken. Ondanks dat door de leerkracht gestimuleerd werd om in hele zinnen antwoord te geven op de vragen, viel op dat dit door de participanten niet of weinig werd gedaan. Dit

blijkt ook uit de resultaten. Omdat de leerlingen bij veel kaartjes maar één mogelijk antwoord hadden om te geven, lokten de kaartjes uit om alleen het gevraagde woord als antwoord te geven. Voor een volgend onderzoek wordt aangeraden om meer kaartjes met open vragen te geven waar meerdere antwoorden op mogelijk zijn. Vervolgens zouden de leerlingen een argumentatie moeten geven waarom zij die antwoorden hebben gekozen. Zo worden complexere en uitgebreidere producties gestimuleerd.

Al met al is er in dit onderzoek een positieve trend gevonden voor het gebruik van coöperatief leren in het Engels onderwijs om de betrokkenheid van de leerlingen en gelegenheden om Engels te leren te verbeteren. Dit komt overeen met de opvatting van Brophy (in Scheerens, 2013b) en Förrer, Jansen en Kenter (2004) dat coöperatief leren als effectieve vorm van samenwerkend leren ingezet kan worden om de leerlingprestaties, en daarmee de schooleffectiviteit, te vergroten. Interessant is om te zien of bij een volgend onderzoek door het betrekken van meer participanten dezelfde positieve resultaten worden gevonden, en of deze wel significant zijn. Ook zouden dan een voor- en natoets kunnen worden afgenomen om de prestaties van de leerlingen voor het gebruik van coöperatief leren in de Engelse les en er na te kunnen meten. Door naar het verschil in deze prestaties te kijken, zouden concrete uitspraken kunnen worden gedaan over de effecten van coöperatief leren op de leerprestaties van leerlingen. Mocht uit een dergelijk onderzoek blijken dat coöperatief leren inderdaad een positief effect heeft op de leerlingprestaties op het gebied van Engels, dan kan het interessant zijn voor scholen om deze vorm van samenwerkend leren regelmatig te implementeren in hun Engelse lessen.

Literatuurlijst

Abdullah, M., & Jacobs, G. (2004). Promoting Cooperative Learning at Primary School. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 7*(4), pp. 1-12.

Sharon Ahlquist (2015) The Storyline approach: promoting learning through cooperation in the second language classroom. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 43*(1), pp. 40-54.

Akcan, S., Lee, I., Ghaith, G., & Jacobs, G. M. (2002). Annotated Bibliography of Works on Second Language Instruction Related to Cooperative Learning Specifically or More Generally to Small Group Activities. Verkregen op 16-03-2015, via https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.georgejacobs.net%2FAnnotated_Bibliography___L2_and_CL.rtf&ei=WU9CVdzjKMbLaPmKgcgF&usg=AFQjCNEyyMfDGe5thBdwRUujn1IUlYp4PQ&sig2=l1QuLPj_55-K2jsRrbtuPg

Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring Student Engagement Among Elementary Students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version. *School Psychology Quarterly, 27*(2), pp. 61-73.

Cho, S., Xu, Y. & Rhodes, J.A. (2010). Examining English Language Learners' Motivation of, and Engagement in, Reading**:** A Qualitative Study. *Reading Matrix: An International Online Journal, 10*(2), pp. 205-221.

Förrer, M., Jansen, L., & Kenter, B. (2004). Coöperatief leren voor alle leerlingen! Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale leerbehoeften. Amersfoort: CPS. Verkregen op 16-03-2015, via https://webserver.kempel.nl/kennisobjecten/KO%20HdK%20CL/materiaal/Artikelen/cooperatief%20leren%20voor%20alle%20leerlingen.pdf

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), pp. 59-109.

Gagné, N., & Parks, S. (2013). Cooperative learning tasks in a Grade 6 Intensive ESL Class: Role of Scaffolding. *Language Teaching Research, 17*(2), pp. 188-209.

Ghaith, G. (2004). Correlates of the Implementation of the STAD Cooperative Learning Method in the English as a Foreign Language Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7*(4), pp. 279-294.

Goldspink, C., & Foster, M. (2013). A conceptual model and set of instruments for measuring student engagement in learning. *Cambridge Journal of Education, 43*(3), pp. 291–311.

Heck, R. H. & Moriyama, K.(2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: a regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(4), pp. 377-408.

Hijzen, D., Boekaerts, M. & Vedder, P. (2007). Exploring the Links between Students's Engagement in Cooperative Learning, Their Goal Preferences and Appraisals of Instructional Conditions in the Classroom. *Learning and Instruction, 17*(6), pp. 673-687.

Jenkins, J. (2012). English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. *ELF Journal, 66*(4), pp. 486-494.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher, 38*(5), pp. 365-379.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Roseth, C. (2010). Cooperative Learning in Middle Schools: Interrelationship of Relationships and Achievement. *Middle Grades Research Journal, 5*(1), pp. 1-18.

Kerpel, A. (2014). Coöperatieve werkvormen. Verkregen op 01-04-2015, via http://wij-leren.nl/cooperatieve-werkvormen-artikel.php

Lenkeit, J. (2013). Effectiveness measures for cross-sectional studies: a comparison of value-

added models and contextualised attainment models. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 24*(1), pp. 1-25.

Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal, 37*(1), pp. 153-184.

Martin, C. (2012). Pupils' perceptions of foreign language learning in the primary school – findings from the Key Stage 2 Language Learning Pathfinder evaluation. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 40*(4), pp. 343-362.

Platt, E., & Brooks, F. B. (2002). Task Engagement: A Turning Point in Foreign Language Development. *Language Learning, 52*(2), pp. 365-400.

Puzio, K., & Colby, G. T. (2013). Cooperative Learning and Literacy: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 6*(4), pp. 339-360.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 25*(2), pp. 197-230.

Scheerens, J. (2013a). What Is Effective Schooling? A review of current thought and practice. Verkregen op 30-04-2015, via http://ibo.org/globalassets/publications/ib-research/ whatiseffectiveschoolingfinal-1.pdf

Scheerens, J. (2013b). *Schoolkwaliteit en de kennisbasis voor onderwijseffectiviteit. Cultuur & Educatie, 13* (38), pp. 9 - 25.

Sevik, M. (2011). Teacher views about using songs in teaching English to young learners. *Educational Research and Review, 6*(21), pp. 1027-1035.

SLO (2011a). Engels in het basisonderwijs. Verkenning van de stand van zaken. Enschede: SLO. Verkregen op 16-03-2015, via http://www.slo.nl/downloads/2011/engels-in-het-

basisonderwijs.pdf/

SLO (2011b). Engels in het basisonderwijs. Enschede: SLO. Verkregen op 16-03-2015, via http://www.slo.nl/downloads/2011/engels-in-het-basisonderwijs-vakdossier.pdf/

Willis, J. (2007). Cooperative Learning Is a Brain Turn-On. *Middle School Journal*, *38*(4), pp. 4-13.

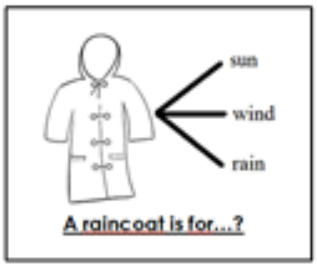
Bijlage 1: Observatieformulier

Groep:				Observatiedatum:				
Naam:				Type:				
	Betrk	**Productie Engels**						
		Eigen initiatief						Na-/op-
	JV,JN,JL							zeggen
	N,U	1.1/2,in	2.1/2,cor	3.in/in	4.in/cor	5.cor/in	6.cor/cor	7.nazeg
00								
03								
06								
09								
12								
15								
18								
21								
24								
27								
30								
33								
36								
39								
42								
45								
48								
51								
54								
57								
00								

Bijlage 2: Materialen les 1 met een coöperatieve werkvorm

PowerPointpresentatie uitleg

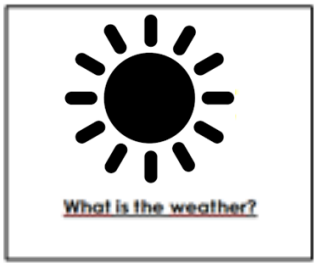
Les 1	Les 2
- Weather	- Storm
- Sunglasses	- Inside
- Sun	- Outside
- Rain	- Umbrella
- Wind	- Windy
- Snow	- Sunny
- Raincoat	- Frosty
- Warm	- Rainy
- Fog	- Cloudy
- Hail	- Cold



Geef antwoord met een zin
(in het Engels)

A raincoat is for rain

Rain

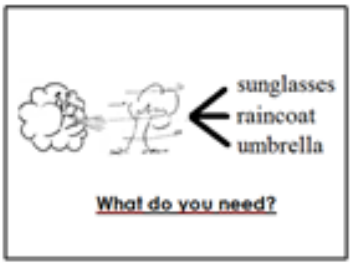


Geef antwoord met een zin
(in het Engels)

- It is sunny

- There is sun

Sun
Sunny



Geef antwoord met een zin
(in het Engels)

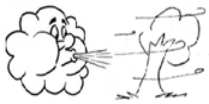
You need nothing

Nothing

Opdrachtkaartjes

sunglasses raincoat umbrella **This is an...?**	umbrella raincoat sunglasses **This is a...?**	raincoat sunglasses umbrella **These are...?**
 This is an...?	 **This is a...?**	 **These are...?**

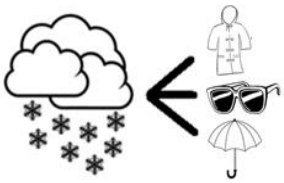
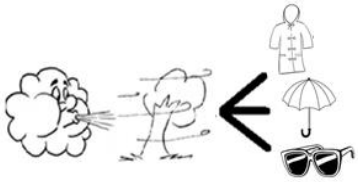
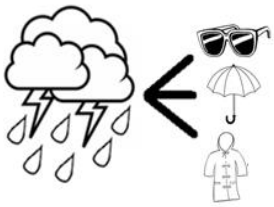
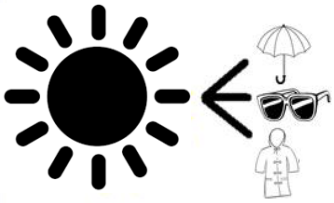
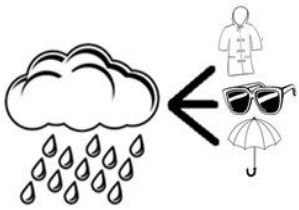
umbrella	raincoat	sunglasses
umbrella	raincoat	sunglasses

sunglasses raincoat umbrella What do you need?	 sunglasses raincoat umbrella What do you need?	sunglasses raincoat umbrella What do you need?
sunglasses raincoat umbrella What do you need?	sunglasses raincoat umbrella What do you need?	sunglasses raincoat umbrella What do you need?

raincoat umbrella	nothing	raincoat umbrella
raincoat	sunglasses	raincoat umbrella

fog rain storm An umbrella is for…?	sun wind rain A raincoat is for…?	rain fog hail Sunglasses are for…?
 What is the weather?	storm hail rain A raincoat is for…?	fog rain sun Sunglasses are for…?

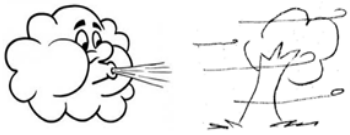
rain	rain	nothing
snow	storm hail rain	sun

 What do you need?	 What do you need?	What do you need?
 What do you need?	 What do you need?	 What do you need?

raincoat umbrella	nothing	raincoat umbrella
raincoat	sunglasses	raincoat umbrella

 What do you need?	 What do you need?	 What do you need?
 What do you need?	 What do you need?	 What do you need?

raincoat umbrella	nothing	raincoat umbrella
raincoat	sunglasses	raincoat umbrella

 What is the weather?	 What is the weather?	 What is the weather?
 What is the weather?	 What is the weather?	 What is the weather?

storm stormy	hail haily	rain rainy
fog foggy	sun sunny	wind windy

 An umbrella is for...?	 A raincoat is for...?	 Sunglasses are for...?
An umbrella is for...?	**A raincoat is for...?**	**Sunglasses are for...?**

rain hail snow	rain hail snow storm	sun
rain hail snow	rain hail snow storm	sun

Bijlage 3: Materialen les 2 met een coöperatieve werkvorm

PowerPointpresentatie uitleg

Les 1	Les 2	Les 3:
- Weather	- Storm	- A lovely day
- Sunglasses	- Inside	- Foggy
- Sun	- Outside	- Raindrops
- Rain	- Umbrella	- Castle
- Wind	- Windy	- Wet
- Snow	- Sunny	- Towel
- Raincoat	- Frosty	- Beach
- Warm	- Rainy	- A slippery square
- Fog	- Cloudy	- To take a picture
- Hail	- Cold	- The house top

Wat zie je voor weer? Beschrijf in het Engels in goede zinnen

Verboden woorden:

storm
stormy

Bijvoorbeeld:

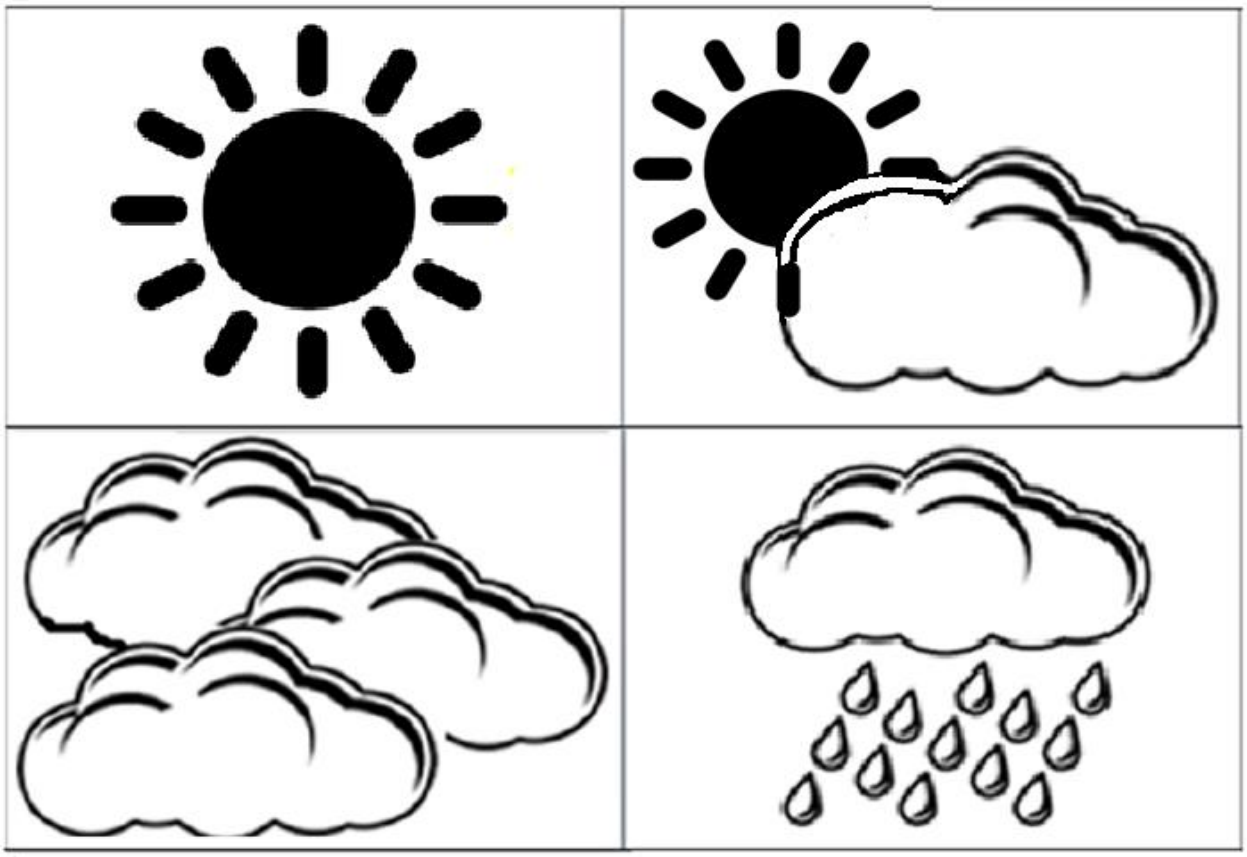
There is lightning and thunder

There is rain

It is cloudy

Opdrachtkaartjes

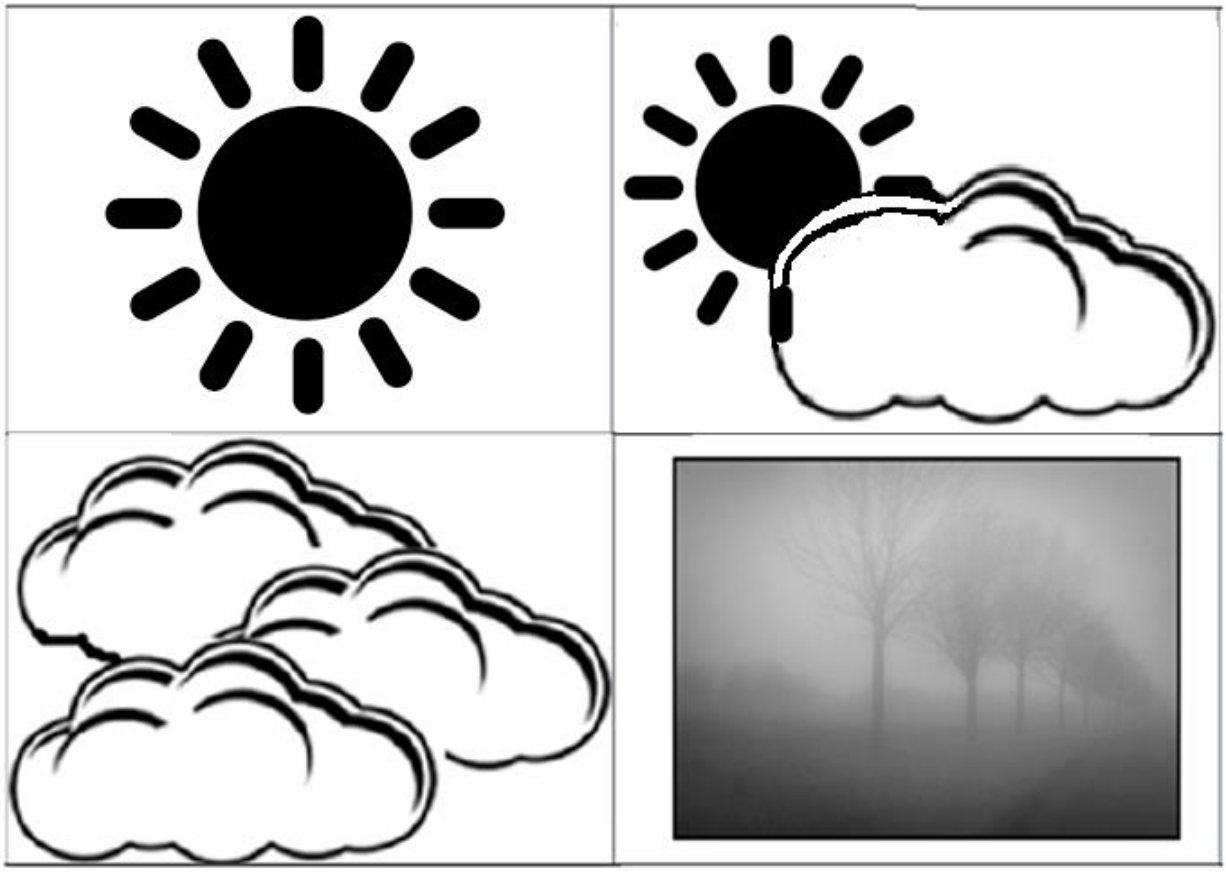
Weerbericht 1



sun sunny	sun and clouds sunny and cloudy
cloud cloudy	rain rainy

storm stormy	lightning

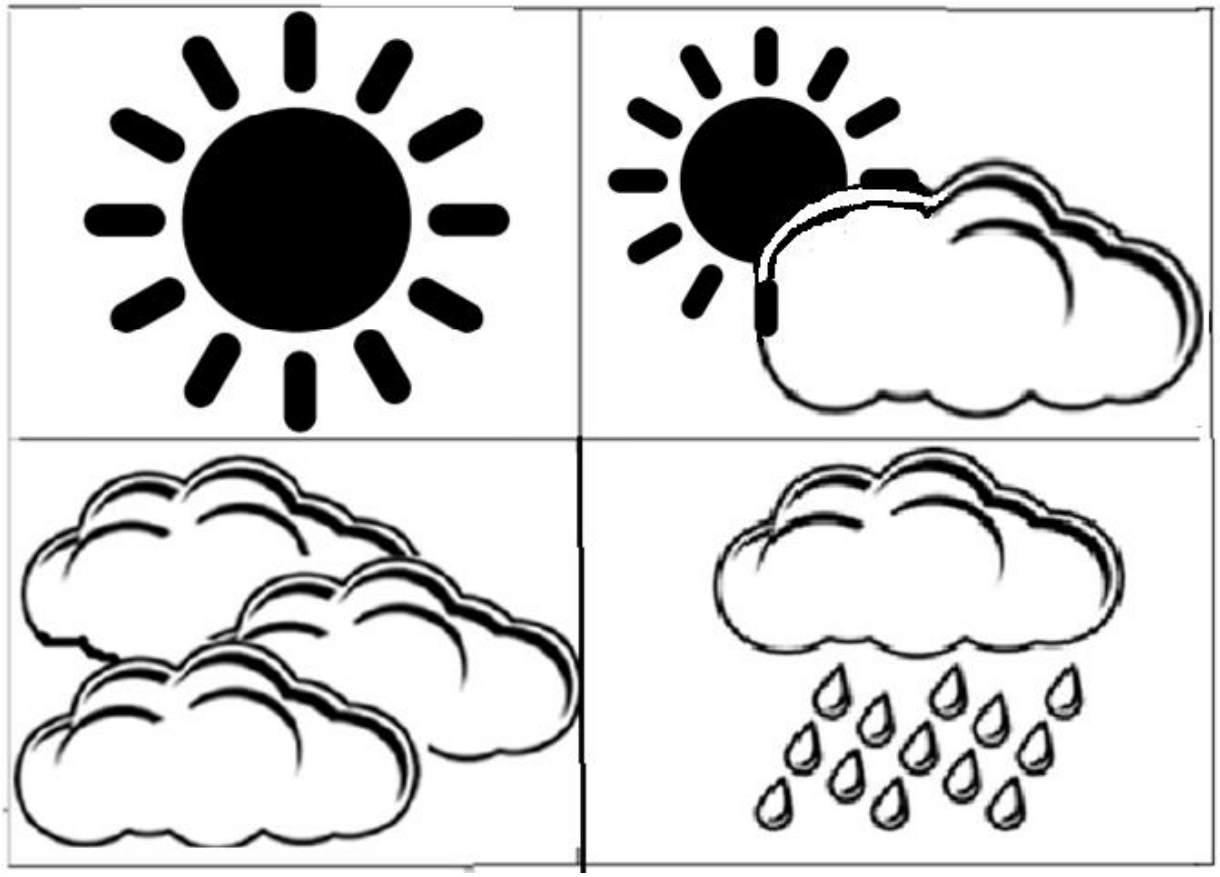
Weerbericht 2



sun sunny	sun and clouds sunny and cloudy
clouds cloudy	fog foggy

sun sunny	beach

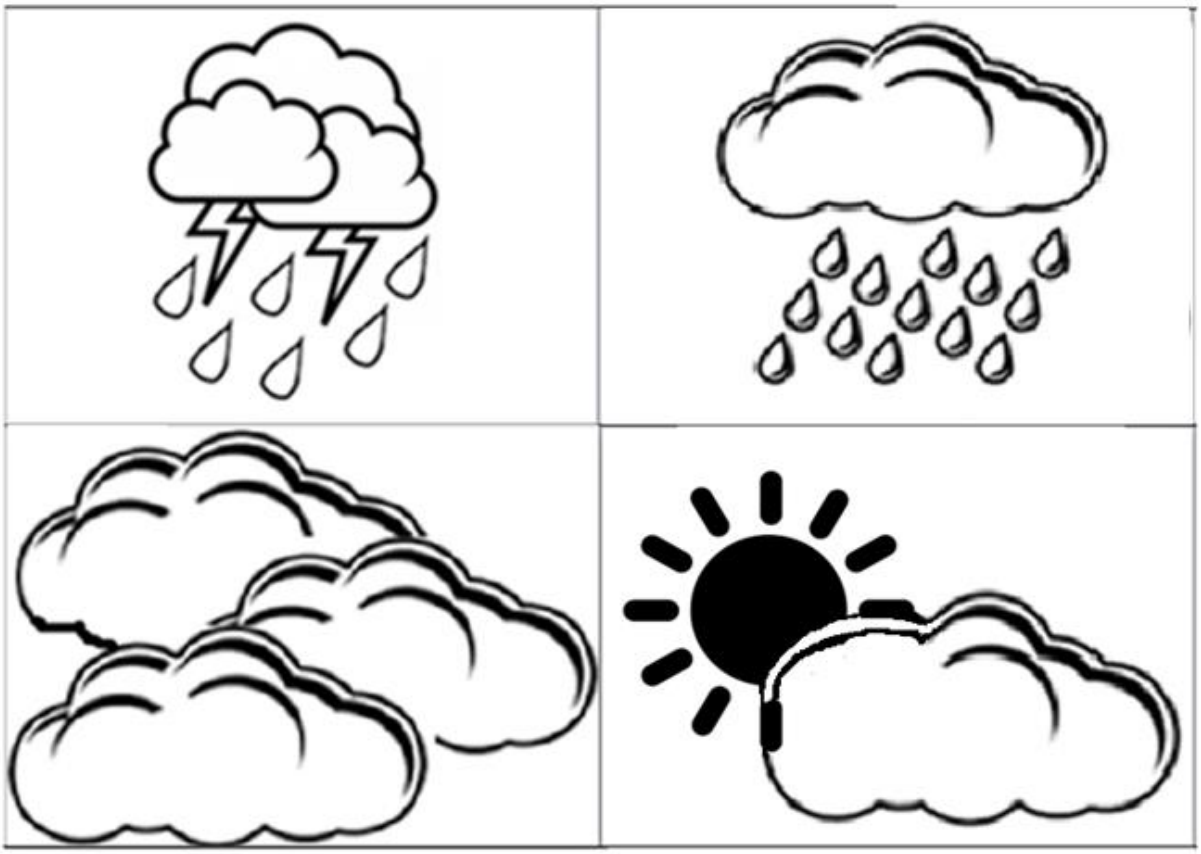
Weerbericht 3



sun sunny	sun and clouds sunny and cloudy
clouds cloudy	rain rainy

snow snowy	skiing

Weerbericht 4



storm stormy	rain rainy
cloud cloudy	sun and cloud sunny and cloudy

sun sunny	ice cream