

## **The Use of Digital Chatting Tasks to Accommodate for Speaking Anxiety in the ESL/EFL Classroom**

Name: Daimy van Dijk

Student number: 500816901

English Teacher Training Programme (English Honours Programme, TEBS)

Module: Final Research

Tutor: Tom Wigham

Faculteit Onderwijs en Opvoeding

Hogeschool van Amsterdam

Lesson study team:

\* Joris Witberg

\* Tessa van der Vlugt

\* Evita Thode

\* Maria Brugge

\* Daimy van Dijk

## CONTENTS

<i>NB: Om de privacy van de leerlingen te waarborgen is appendix 1.2, waarin de chatlogs van de leerlingen worden getoond en de analyse hiervan, verwijderd.</i> .....	3
Deel 0: Achtergrond .....	4
Setting the Scene .....	4
Lesson Design.....	5
Study Design.....	8
Doel van de Lesson Study.....	9
Part 1: Learning gains from the lesson study .....	9
Systematic investigation of the placement school.....	9
Literature review.....	11
Principled lesson design .....	12
Observations & interaction analyses.....	13
Interviews .....	15
Lesson reflection & adaptation.....	16
Collaboration in the team.....	19
Part 2: Transfer .....	21
Lesson learned from lesson activity .....	21
Lesson learned from study activity .....	21
APPENDICES.....	23
Appendix 0.1: Approved Research plan.....	24
Appendix 0.2: Systematic reflection data.....	30
School 1 .....	30
School 2 .....	31
Appendix 0.3 List of references.....	34
Appendix 0.4 Lesson plan .....	37
Versie 1 .....	37
Versie 2 .....	46
Appendix 0.5: Observation forms .....	55
School 1 .....	55
School 2 .....	59
Appendix 0.6: Interview guideline .....	63
Appendix 0.7: Interaction analysis tool .....	64

Appendix 1.1: Observation data.....	65
School 1 .....	65
Case leerling A .....	65
Case leerling B.....	68
Case leerling C .....	74
Algemene observaties (alle caseleerlingen).....	80
School 2 .....	87
Case leerling A .....	87
Case leerling B.....	89
Case leerling C .....	94
Appendix 1.3: Interview data.....	100
School 1 .....	100
Case leerling A .....	100
Case leerling B.....	101
Case leerling C .....	103
School 2 .....	104
Case leerling A .....	104
Case leerling B.....	105
Case leerling C .....	106
Appendix 1.4: Lesson (study) evaluation data .....	109
Nabespreking les 1.....	109
Nabespreking les 2.....	110
Rechtvaardiging van veranderingen.....	116
Appendix 1.5: Resultaten vragenlijst "Digitale Communicatie Engels" .....	117
School 1 .....	117
School 2 .....	119

*NB: Om de privacy van de leerlingen te waarborgen is appendix 1.2, waarin de chatlogs van de leerlingen worden getoond en de analyse hiervan, verwijderd.*

## Deel 0: Achtergrond

### Setting the Scene

Binnen deze *lesson study* staat het stimuleren van leerling interactie in de Engelse les, rekening houdend met verschillende niveaus van spreekangst, centraal. We benadrukken hierbij specifiek de relatie tussen communicatie via chat en gesproken communicatie, wat wij proberen te bereiken door middel van taakgericht taalonderwijs met behulp van digitale middelen. De *lesson study* wordt op twee verschillende vo-scholen uitgevoerd; een internationale school waar het Internationaal Baccalaureaat curriculum wordt aangehouden (School 1) en een reguliere tto-school (School 2). De klas op School 1 betreft een eerste klas van het Middle Years Programme, vergelijkbaar met VWO1. De leerlingen bezitten gemiddeld een B1 niveau Engels. Ze hebben ruime ervaring met het spreken en lezen in het Engels, maar nog geen gebruik gemaakt van chatten binnen de les. De klas op School 2 is een reguliere havo 3 klas. De leerlingen hebben een gemiddeld niveau van B1 in alle vaardigheden. De leerlingen hebben weinig ervaring met leerling interactie in het Engels, maar wel met het gebruik van digitale communicatie buiten de les om.

Uit ons systematisch onderzoek blijkt dat leerling interactie er op elke stageschool verschillend uitziet. Op [school 1](#) wordt interactie bevorderd en bevatten de lessen taak-omvattende besprekingen. Op [school 2](#) wordt daarentegen over het algemeen zelden aandacht aan interactie besteed in de les. Spreektaken zijn daar gesimuleerd en bevatten geen communicatieve leerdoelen.

Wat betreft de spreekangst, is de situatie op allebei de scholen vrij vergelijkbaar, gebaseerd op de resultaten van de vragenlijst Engels ([appendix 0.7](#)) en van het systematisch onderzoek ([appendix 0.1](#)). De leerlingen zijn over het algemeen wel bereid te communiceren, en lijken het ook leuk te vinden. Dit is echter afhankelijk van de leeromgeving en de individuele leerling, waardoor er zich in elke klas leerlingen bevinden die wel last hebben van spreekangst. Om deze reden hebben we besloten om ons specifiek te richten op het rekening houden met spreekangst in het faciliteren van leerling interactie door middel van digitale taaltaken. Wij ervaren spreekangst als de grootste hindernis in het stimuleren van interactie.

Naar aanleiding van de beschreven achtergrondinformatie hebben wij de volgende leervraag opgesteld: "Hoe ziet een CLIL-les eruit waarin leerling interactie wordt gestimuleerd en waarbij rekening wordt gehouden met spreekangst door middel van digitale taaltaken?"

## Lesson Design

### Theoretisch Kader

Moore (1989) definieert leerling interactie als volgt: "interactie tussen leerlingen, alleen of in groepsverband, met of zonder de aanwezigheid van een onderwijzer". Onderlinge interactie is essentieel in de EFL/CLIL les, omdat het leidt tot *output* (Swain, 1989). Wanneer leerlingen geacht worden de vreemde taal daadwerkelijk te produceren, zien zij welke kennis er wederom nog ontbreekt (Swain, 1989). Leerlingen worden hiermee dermate geconfronteerd en wellicht brengt dit de motivatie teweeg om hun kennis te verbreden (Poulisse, 2002). Aan de hand van deze inzichten kan worden gesteld dat interactie en *output* zwaarwegende componenten zijn bij succesvolle taalverwerving (Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018). Indien het stimuleren van interactie aan bod komt, is spreekangst onder leerlingen een fundamenteel concept dat ingecalculeerd moet worden (Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018). Spreekangst is per definitie "de angst die mensen ervaren bij het spreken van een vreemde of tweede taal" (Van Gisbergen, 2011). Uit onderzoek blijkt dat het beoefenen van een vreemde taal dusdanig veel angst kan opleveren bij een leerling dat ze niet bereid zijn om te participeren in interactie (Koba et al., 2020). Om deze reden is het van belang om, naast spreken, leerlingen te stimuleren bij het gebruik van een additionele vorm van verbale interactie (Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018). Onderzoek van Van de Guchte en Rijlaarsdam (2018) toont aan dat digitale middelen succesvol kunnen worden ingezet om leerlingen met spreekangst tegemoet te komen. Naast de inzet van technologie, spelen taakontwerp en lesfasering ook een belangrijke rol bij de bevordering van interactie tussen leerlingen. Recent onderzoek erkent taakgericht taalonderwijs als een cruciale factor van invloed (Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018). Hierbij staan "motiverende, levensechte taaltaken centraal, waarin leerlingen met elkaar communiceren in de doeltaal" (Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018; Van Batenburg & De Jong, 2020). Het is tevens belangrijk dat de opdracht een informatiekloof bevat zodat op deze wijze *negotiation for meaning* bij leerlingen tot stand komt (Pica e.a, 2009; Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018). Aldus worden leerlingen gedwongen om al communicerende de informatie kloven te vullen. Leerlingen benutten op deze wijze handvatten als parafaseren en mogelijke miscommunicaties ophelderen door te achterhalen of ze op een lijn zitten (Lightbown & Spada, 2013). Hiernaast kunnen docenten interactie tussen leerlingen voorthelpen door een

voortak, gelegenheid om te reflecteren en een passende nataak te implementeren in de les (Ellis, 2003; Chapelle & Sauro, 2017). Op deze manier worden leerlingen klaargestoomd voor de hoofdtak en kunnen ze vervolgens de taak uitvoeren, daarop reflecteren en potentiële verbeterpunten toepassen in de nataak (Ellis, 2003). Ten slotte spelen positieve feedback en autonomie voor leerlingen een prominente motiverende rol (Loewen, 2015; Truscott, 1996; Chapelle & Sauro, 2017). De besproken interactie-bevorderende elementen en principes uit voorgaande onderzoeken zijn opgenomen in onze [CLIL-les](#) en ontwerpeisen. Deze ontwerpeisen zijn te zien in de onderstaande tabel.

Ontwerpeis	Doel	Bron	Zichtbaar in lesfase
1. Informatiekloof/ beslistaak	Zoveel mogelijk <i>negotiation for meaning</i> oproepen bij leerlingen en zo veel mogelijk interactie te stimuleren.	Pica e.a. (2009); Van de Guchte & Rijlaarsdam (2018)	De hoofdtak, waarin leerlingen tot een overeenkomst moeten komen met elk een verschillende foto als basis.
2. Er wordt positieve feedup/feedback aangeboden.	Leerlingen laten zien welke taalvormen ze WEL kunnen gebruiken i.p.v. niet. Dit bevordert motivatie bij leerlingen en geeft ze de handvatten voor verdere interactie.	Loewen (2015); Truscott (1996)	Feedup: Voortak, waarin leerlingen taalvormen te zien krijgen in een voorbeeld. Feedback: Nataak, waarin leerlingen reflecteren op taalgebruik aan de hand van de <i>language chunks</i> .
3. De les bevat een communicatief Leerdoel (niet gericht op grammatica/ woordenschat/ spelling).	Verhoogt motivatie en creëert een relatie met de echte wereld. Dit motiveert leerlingen om meer interactie uit te voeren in de les.	Van Batenburg & de Jong (2020)	Leerdoel van de les. Dit wordt gecommuniceerd tijdens de introductie. Dit is tevens terug te zien in de hoofdtak.
4. Leerlingen werken in tweetallen van vergelijkbare niveaus.	Om te zorgen dat de input die leerlingen ontvangen niet uitkomt boven I + 1 en daardoor de leerlingen te demotiveren. Hierdoor zal er meer interactie plaatsvinden tussen leerlingen. Tevens zal	Poullisse (2002)	Bijlage van lesplan, waarin leerlingduo's worden uitgelicht.

	dit spreekangst beperken, omdat leerlingen van een vergelijkbaar niveau zijn.		
5. De les bevat een voor-taak	Voortaaak: <i>chunks</i> (geen woordjes!) aanbieden om leerlingen te ondersteunen bij het taalgebruik later. Dit om zo veel mogelijk interactie te ontlokken.	Halma, van de Guchte, van Batenburg, van Weijen (2021); van Batenburg & de Jong (2020).	Voor-taak.
6. De les bevat een na-taak	Na-taak: a) Reflecteren op de taak en eventueel opnieuw uitvoeren om taalgebruik verder te internaliseren. b) Om te voorkomen dat foute en onnauwkeurige taal wordt aangeleerd en gebruikt; het biedt ook mogelijkheden tot herhaling. Dit om leerlingen te motiveren en om nogmaals interactie te hebben met elkaar tijdens taakherhaling.	Lee (2002)	Na-taak.
7. De taak kan op verschillende manieren/ niveaus uitgevoerd worden. De uitkomst blijft hetzelfde.	Het voorzien zijn van autonomie stimuleert en motiveert leerlingen om actief mee te doen. Ook zorgt autonomie bij leerlingen ervoor dat ze meer controle en verantwoordelijkheid hebben voor wat ze leren. Hierdoor zullen leerlingen meer interactie uitvoeren.	Chapelle & Sauro (2017)	Hoofdtzaak: leerlingen kunnen op meerdere manieren tot een overeenkomst komen.
8. De opdracht wordt uitgevoerd via de chatfunctie op Microsoft Teams.	De leerlingen hebben toegang tot dit platform en de leraar kan gemakkelijk vooraf de chatgroepen opstellen de chatgesprekken inzien na de les. Ook wordt Teams alleen voor school gebruikt. Dit voorkomt dat leerlingen afgeleid worden door andere berichtjes die ze	(Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018)	Lesplan en uitvoering.

	misschien op een ander platform ontvangen. Ten slotte zorgt chatten voor verminderde <i>speaking anxiety</i> waardoor leerlingen bereid zijn meer <i>output</i> te produceren.		
9. De taak bevat een reflectiemoment voor de leerlingen.	Zelfreflectie biedt de leerlingen een kans om hun leren te vergroten.	Chapelle & Sauro (2017)	Na-taak: leerlingen reflecteren op de geproduceerde taal.
10. De taak omvat een onderwerp dat interessant is voor leerlingen van 12-14-jarige leeftijd.	<i>Transfer-appropriate processing</i> : Om de motivatie van leerlingen te bevorderen door ze te laten zien wat ze later kunnen doen met de taal die ze hier leren. Ook zullen de leerlingen hierdoor zo veel mogelijk interactie hebben met elkaar.	Van Batenburg en de Jong (2020)	Lesplan: Les gaat over toetsen stelen. Gerelateerd aan de echte wereld en kan ervaren worden als “spannend”.

### Study Design

Voor deze lesson study hebben we gewerkt met 3 case leerlingen per school. Leerling A de leerlingen met een hoge WTC en een laag spreekangstgehalte, Leerling B een gemiddelde WTC en hoeveelheid spreekangst en leerling C een lage WTC en een hoge hoeveelheid spreekangst. Deze leerlingen zijn geselecteerd op basis van hun scores uit de vragenlijst "Digitale Communicatie Engels", zichtbaar in appendix 1.5. We hebben besloten om de case-leerlingen te selecteren vooral op basis van hun niveau van zelfverzekerdheid, *willingness to communicate* en spreekangst. We hebben uiteindelijk besloten om onze leervraag voornamelijk te richten op spreekangst, omdat dit het meest voorkomende probleem bleek te zijn uit het systematisch onderzoek. Om deze reden zijn de caseleerlingen geselecteerd op basis van hun scores binnen de vragen over spreekangst, waar leerling A laag scoort, leerling B gemiddeld en leerling C hoog.

Per lesonderdeel verwachtten wij ongeveer dezelfde gedragspatronen per case-leerling per lesonderdeel. Leerling A zou, volgens onze verwachtingen, actief meedoen aan vrijwel ieder lesonderdeel. Leerling A zou niet snel afgeleid zijn en heeft veel motivatie om de taak uit te voeren. Leerling B zou meer geneigd zijn om afleiding te vinden dan leerling A, maar zou



alsnog de taak naar wens uitvoeren. Leerling C zou snel afgeleid raken en weinig gemotiveerd zijn om de taak werkelijk uit te voeren.

Om het leergedrag van leerlingen te inventariseren, maakten we gebruik van lesobservatie, evenals tekstanalyse. De lesobservatie hebben we gedaan door middel van observatieformulieren, te zien in appendix 1.1, omdat we op die manier concreet gedrag konden noteren, om dit te vergelijken aan onze verwachtingen. We hebben de taal van leerlingen geanalyseerd op basis van het gebruik van *chunks*, aangezien dit onderdeel was van de succescriteria. Daarnaast hebben we gekeken naar hoeveel de leerlingen in het Engels chatten en hoeveel zij bijdroegen aan het gesprek tegenover hun partner. Om de leerervaringen van leerlingen te documenteren, interviewden we leerlingen, waarmee we beoogden onze observaties te kunnen bevestigen of aan te vullen. Het was belangrijk deze instrumenten te combineren, om een compleet beeld te krijgen van de actie van de leerlingen, hun gevoelens en gedachten hierbij, evenals de concrete taal die ze hebben geproduceerd.

### Doel van de Lesson Study

Met deze *lesson study* beoogden wij inzicht te verwerven in de manier waarop we rekening kunnen houden met variërende niveaus van spreekangst en bereidheid tot communiceren in de doeltaal. Hiernaast hoopten we inzicht te vergaren in hoe digitale taaltaken ruimte kunnen bieden voor deze verschillende categorieën van leerlingen. Het doel voor de leerlingen was voornamelijk om via (digitale) chat een gesprek te voeren vooraf aan een spreektaak om hun variërende niveaus van spreekangst tegemoet te komen. In het verlengde hiervan beoogden wij te onderzoeken hoe we deze digitale taak het beste konden invoeren om de leerlingen te stimuleren tot meer interactie. Concreet wilden we leerlingen hiermee de *tools* bieden om zich competent te voelen in een taak, ook die met een hogere spreekangst.

### Part 1: Learning gains from the lesson study

#### Systematic investigation of the placement school.

Before the systematic investigation, I believed that 10 minutes was reserved for speaking practice per lesson. After consulting three different teachers (appendix 0.2), I learned this turned out to be closer to 5 minutes. Spoken interaction receives less explicit attention as compared to what I previously thought: the premier ways of eliciting speech are by means of having students discuss (preferably in English, though this is found to be hard to enforce) or by means of asking students a question in English, as visible in appendix 0.2.

These methods insufficiently stimulate output production, which is essential for language acquisition (Swain, 1989). I previously thought that learners tend to prefer to use their native language over English. Only learners that consider themselves to be more proficient or actively display enjoyment in using English would use English of their own accord. After investigation, this turned out to be different.

Another result from the teacher interviews is that learners in different years have different attitudes towards English. Year 1 learners are still very new to the idea of having to constantly speak English. They therefore tend to switch to Dutch as they experience language anxiety due to their unfamiliarity with English, which means they produce less output. Conversely, year two learners are the ones that spoke English the most because of their familiarity with English, which stimulates a sense of confidence and competence (Ryan & Deci, 2000). This suggests that because the learners' confidence has increased, their speaking anxiety has conversely decreased (Horwitz, Horwitz & Cope, 1996). This is only an assumption however, as this is based on the information provided by the teachers. For a future lesson study, interviewing learners from varying years on their experience with English would result in a more complete image of the differences between years. By the time learners reach year three, the act of speaking English is no longer deemed "cool" or "interesting" and Dutch is once again taken as the norm.

These observations and interviews have shown me that interaction is not always stimulated by the teacher, nor appreciated by learners. As such, this has taught me that it is important to stay consistent in implementing interaction tasks in order to make sure all learners interact on a somewhat regular basis. Making use of digital task design in implementing

interaction can serve to accommodate for specifically year 1 learners, who tend to more strongly suffer from language anxiety.

### Literature review

Prior to conducting the lesson study, I was familiar with supporting learner-learner interaction and accommodating anxiety by means of creating a safe learning environment. I was aware of the different facets that inhibit this form of interaction, such as language anxiety, a low willingness to communicate, and a low sense of self-efficacy (Horwitz, Horwitz & Cope, 1996). I would have created this kind of environment for learners by mostly putting my attention towards the pedagogical aspects of a safe environment, such as giving learners compliments to improve their sense of competence (Ryan & Deci, 2000). After consulting the literature, I've found a myriad of different methodological ways to create a safer environment for learners with higher levels of anxiety to interact in.

Speaking tasks can know a variety of anxiety-inducing causes, such as the pressure one experiences while having to provide a timely response (Van Batenburg & de Jong, 2020), though the amount of anxiety this causes varies per learner. While all forms of CMC can aid with this, chatting specifically remedies speaking anxiety, as it provides a relief from the time pressure that tasks that involve (video) calling doesn't (Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018). As synchronous chatting knows "turns" just like speaking does, it makes the two forms of communication similar in nature (Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018), while also providing the benefits of allowing learners time to plan their communication (Halma et al., 2021), which benefits both high and low anxiety learners. For high anxiety learners, this takes away some of the pressure and lets them focus more on getting the message out, while for low anxiety learners, it provides them with a chance to focus more on accuracy and complexity, as fluency is not as strongly required in chatting as compared to speaking (Housen & Kuiken, 2009) On top of that, CMC provides learners with direct feedback from their partner as they negotiate for meaning (Ellis, 2003), stimulating learner motivation (Poulisse, 2002).

In conclusion, consulting relevant literature has shown me that implementing chatting tasks in my lesson can play a paramount role in stimulating learner-learner interaction and make it

easier for learners with high anxiety to participate in said interaction practice, as forms of digital task design, other than chatting, may still induce anxiety (Halma et al., 2021), something I had not previously considered. When doing literature reviews in the future, I might look for sources on pedagogically remedying an issue, to not only add to my didactic repertoire as was done here, but to also reinforce or find out about good pedagogical practices. This way, I could still find ways to aid learners with higher levels of anxiety, even when digital media to be used for communication are not available, for example.

### Principled lesson design

If I were to practice a speaking task, I would previously offer it to the learners as is, without considering that more anxious learners might be impeded in their language production. I also likely would not implement a specific post-task, but rather move on to the next main activity. Because of this previous inconsideration, there were a few instances in designing the lesson that stood out as moments of learning. I wasn't originally a fan of task repetition, as I didn't see the purpose of having learners do the same task over. I thought learners would be bored with having to re-do the task which would result in me losing the learners' attention.

However, after consulting Ellis (2003), I learned that task repetition supports language acquisition by providing learners with more opportunity to practice language and frees up some of the learners' mental capacity, as in having done the task before, learners have already tackled the issue of task complexity, thereby allowing more space to focus on language complexity, accuracy and fluency (Housen & Kuiken, 2009). Additionally, it stimulates learner confidence, as learners will have been able to familiarize themselves with the task in the first round (Ellis, 2003; Long, 2015). As such, we implemented task repetition into the lesson.

In doing the original round by chat, we allow more anxious learners, such as case learner B and C, to partake in the task and produce just as much language as a learner with a high WTC, such as learner A (Lee, 2002). This is not detrimental to learner A's learning either, however, as they get to focus on accuracy and complexity by means of getting to check their messages before sending them (Poulisse, 2002). Similarly, allowing learners to take part in

the first round by chat makes sure that anxious learners feel more prepared for the second round, which was confirmed by the interviews of learners B and C in both lessons (see appendix 0.6).

Making use of a post-task that reflects on learner progression and language in the first round and then having them redo a task allows learners to maximize “noticing” of language gaps (Swain, 1989). As this post-task focuses specifically on reflecting on which language chunks were and weren’t used, and tasking learners with finding language that could be improved, this maximizes learner noticing of language gaps and assists learners to thus attain more language (Halma, van de Guchte, van Batenburg & van Weijen, 2021) in doing the second round.

After having consulted these sources and discussed it with my group members, I learned that including task repetition can play a vital role in not only assisting more anxious learners in completing a speaking task, but similarly to maximize “noticing” and thus language acquisition for all learners (Poulisse, 2002). For future lesson study, more learning could be attained by asking all group members to come up with a complete lesson design for the problem before looking into relevant literature. This would allow more concrete insight into how we principally design our lessons, comparing and contrasting our current state of knowledge, and show us where we can stimulate learning even more by including theoretically supported methodology into our lessons.

### Observations & interaction analyses

Observing the different case learners during the main task was particularly insightful with regards to keeping learners motivated while carrying out the main task. Our initial hypothesis was that learner B and C, for example, would be distracted from the task. This would be due to their comparatively lower levels of WTC.

Through the observations, we found that all learners were concentrated on the task for the entire duration. This can be seen in appendix 0.5, where learner B is described as “working consistently” and learner C is described as “busy typing” and corroborated by the chat

transcripts (appendix 0.7). Little time passes between messages, suggesting both learners were consistently responding to each other. As such, this has taught me that stimulating interaction between learners by chatting can serve to keep highly to middlingly anxious students motivated, regardless of their low(er) WTC. This confirms the findings of Van de Guchte and Rijlaarsdam (2018).

While they were similarly engaged with the task, in both lessons, learners A were however found to regularly be awaiting a response from their partner. In lesson 1, learner A is described as "looking around the room" while awaiting a response. While both learners A had a high WTC, neither partner replied at a sufficient pace to keep learners A consistently engaged and typing. Due to circumstances, in both lessons, learners A had sub-optimal partnerships, though this was not due to their language level.

While we had considered and implemented partnerships based on providing all learners with partners at an I+1 level, which is important for providing suitable language input (Poulisse, 2002), we had not taken learner attitudes into account. Learner attitude constitutes what motivation learners have towards language learning or task completion, whether that be intrinsic or extrinsic, as well as their sense of self-efficacy (Cohen, 1994). In both cases, learners A were partnered with a learner that had a similar level, but were not similarly engaged with the task. This can be seen in the chat transcripts for both learners (appendix 0.7), where in school 1, learner A's partner gave one word length and unstructured responses (highlighted), and in school 2, learner A's partner was uncooperative in the discussion, forcing his plan on learner A.

This has taught me the importance of not merely considering language level, which was a methodological decision to ensure learners receive I+1 input (Poulisse, 2002), but also learner attitudes when pairing up learners. The questionnaire we used to select learners, visible in appendix x, contained questions on learner attitudes as well, though we chose to favor the results of the questions on language anxiety in order to pair up learners. For future lesson study, therefore, it might be worthwhile to enhance the results of the interaction analysis by means of posing learners additional questions after having carried out the task, such as how they felt their partnership went, and using these to corroborate the analysis

results. This would allow for more insight into the cause of learner A's behavior. Without having observed the learner or analyzed their interaction, it would not have been possible to know that a chatting task accommodates learner B and C's low WTC and keeps them engaged during an interaction task, or to know how important it is to match learners A up with partners of similar attitudes, specifically.

## Interviews

Prior to conducting the lesson study, I was sure that the digital task would support the learning of all case learners equally, which turned out to be the case, though in a different fashion than expected. While learner C stated in their interviews they felt the digital task prepared them for the oral redo (see appendix 0.6), this was not the case for learner A. In both lessons, case learners A, with a high willingness to communicate, stated that they had preferred to do the task orally straight away, since it would have allowed them to communicate their thoughts much more quickly and thus complete the task faster. Thus, I reexplored the literature to decide whether it would be worthwhile for learners A to participate in the digital discussion, despite their supposed readiness to partake in the oral version straight away.

Despite the learners' stated preference for the oral version, as this appeals to their sense of fluency, we know that complexity and accuracy are also factors learners deal with when completing a (chatting) task (Ellis, 2003; Poulisse, 2002). As such, even if learners A did not benefit from the additional fluency they garnered in partaking in the digital task, they might still benefit from being able to focus on complexity and accuracy, which turned out to be the case. Learners A from school 1 specifically mentions they enjoyed the chatting task as it helped them to focus on form by means of a grammar or spellcheck, as can be seen in appendix 0.6. This relates to language accuracy. Complexity in language also comes back in this interview, as learner A mentions they felt they could be direct in the chatting task as compared to the oral version. This meant that learner A was also dealing with language complexity: the learner was considering which structures to use in order to affect how the message came across. This can be seen in the plentiful usage of if-clauses and a range of modal verbs used by learner A (appendix 7), which shows the learner was not only

communicating their ideas, but also phrasing them in a manner that takes into account how the message comes across to their partner. This is compared to learner C, who does not use any if-clauses or modals in their messages at all, as can be seen in appendix 0.7.

This has shown me that while learners B and C benefit from digital tasks by means of supporting their fluency and confidence in preparing them for an oral task, learner A benefits more from the incorporation of elements of accuracy and complexity in the task, as they are sufficiently fluent to carry out the oral task without digital preparation. In order to further capitalize on this learning, learners A could be served a differentiated, more complex version of the task.

The learning that took place from the interview with learner A is based on learner A from school 1. The notes from the interview with learner A from school 2 are deficient in being able to draw much learning from them. The bullet point style used in these interview notes does not allow for the same amount of information to be taken from it as compared to learner A's interview notes from school 1. This represents an opportunity for improvement in further lesson study: deciding upon one method or style of taking notes from the interview and deciding how expansive the notes should be beforehand would allow for more concrete learning to take place, supported by clear interview notes. This could be done by agreeing to annotate answers in full sentences or by mandating a recording and consequent full transcription of the interviews.

### Lesson reflection & adaptation

During the first research lesson, one of the main success criteria for learners, as can be seen in the observation forms (see appendix 0.5), was to use the provided language chunks in completing the task. However, after having analyzed the chat transcripts from lesson 1, we noticed that learners used far fewer language chunks than we had intended for or desired, as can be seen in the transcript analysis (see appendix 0.7). The chunks were introduced during the pre-task, which resulted in us taking a closer look at the effectiveness of the pre-task.



While Ellis (2003) describes a pre-task as “focusing on form” and being used for pre-teaching vocabulary, the pre-task we had originally designed didn’t feature any other of his criteria for a task. As such, we redesigned the pre-task, the explanation and justification of which can be viewed in detail in appendix 1.4.

In carrying out the second lesson, we noticed that the redesigned pre-task worked better in stimulating learners to think about chunks and come up with examples of their own.

However, in analyzing the chat transcripts (appendix 0.7), we found that learners used even fewer chunks this time around. Similarly, as can be seen in the observation forms, only learner C actively used chunks in the oral round of the main task.

Reflecting upon this now, while the language chunks could have been of help to some learners, all case learners generally managed without using language chunks. The language they had already acquired sufficed in helping them complete the task. Previously, we hadn’t considered the fact that learners may not have even needed the provided chunks at all. The learners in both classes are around a B1 level, for which the CEFR companion volume (2019) prescribes the ability to ask for views on how to proceed in reaching a goal as an already attained skill. As such, the chunks that we offered in asking for opinions, for example, were likely redundant for these learners. This can be seen in appendix 1.2, where learner B from school 1 and learner C from school 2 used their own language to express the functions we prescribed chunks for, such as agreeing and disagreeing. ed “yes” and “I agree” to show agreement, visible in appendix 1.2.

Alternatively, if not for learners’ inherent level that made them not use the chunks, it’s possible learners’ language was flexible enough to get around using them. Learners in both lessons made good use of structures such as conditionals and modals, which can be visible in appendix 0.7. This shows me that learners are already very flexible in manipulating language to suit their needs. As such, this has taught me that it’s not only important to consider what chunks or language input learners might need for the task at hand, but to also consider their language level in providing said chunks. For a future lesson study, the lesson re-design could be enhanced by posing learners additional questions after the lesson has taken place, such as how they experienced the chunks and the effectiveness of them being

included. This would enhance our understanding of why chunks weren't used, and would allow us to optimally redesign the lesson based on the learners' experience. It could also be used to provide differentiated tasks for different levels of learners: Those who answered they were useful, learners with smaller lexes or more highly anxious learners could be provided with and asked to use chunks, where higher level learners or those who said the chunks weren't useful would be tasked with using their own vocabulary.

## Collaboration in the team

Over the course of the lesson study, all group members have had varying thoughts on what the lesson should look like. A collaborative situation that stands out to me related to this is when we reviewed our group work, where I received the comment that one of the group members would have preferred to have more input in designing the lesson. Consequently, this group member was asked to redesign the pre-task, to great effect. What I've learnt from this is that, while I can trust and rely upon my own capabilities in designing a lesson, the input and knowledge that others are able to add to the design of a lesson is very valuable and should not be overlooked.

I opened up to listening to others' feedback specifically after a group member informed me they found my attitude towards their points of view to be quite inflexible and critical. This information, at the time, took me somewhat by surprise, and challenged me to be more open to the contributions of my fellow group members, as I did not want them to feel like I did not appreciate their knowledge or abilities. At the start of the lesson study process, we took Belbin's (2012) test on team roles, which stated that I was mostly a coordinator and an implementer. This made me consider my role in the group as being of an organizational nature and to be the one that keeps the process going. To stimulate the group to keep moving, I would provide others with continual feedback. While I realized that I could be critical of the work of others, I never intended for my feedback to come across as being rejective or non-constructive. I simply wanted to ensure that the work delivered was of high quality. As such, while I would previously stick to my guns and design lessons on my own, I would now venture to ask colleagues for their thoughts, so as to collaboratively be able to design a lesson. In the end, as was shown during our lesson study with the pre-task being improved by a fellow group member, this would lead to more effective learning for learners, which truly is the ultimate goal.

In the future, in order to gain more successful results from the collaborative approach in a lesson study, I might watch the way I deliver feedback: Making sure that it not only is constructive but also comes across as such, by using a sandwich model of delivering

feedback (Boud & Molloy, 2012), for example, would improve the working relations I have with my collaborators. This would hopefully ensure my colleagues would want to continue working with me on designing lessons together, which would improve my knowledge and skills over time from the collaborative learning (Little, 1990).

## Part 2: Transfer

### Lesson learned from lesson activity

The most important learning gain that I have learned about is the value of task repetition. At my new school, I will be teaching a fourth year DELL (Double English Language & Literature) class, which consists of some learners that are preparing for their Cambridge Advanced and some that are preparing for their Cambridge Proficiency exam. However, these learners are a part of the same class and are taught together, which means that the language levels of the learners in this class vary greatly. When attempting to solve this problem of different levels in relation to a Cambridge writing task, task repetition provides an outcome. After having taken part in the original version of the same task, it could be differentiated for different learner levels. C1 level learners would, for example, re-do the same task, after having reflected on their writing, in order to stimulate language acquisition by means of noticing gaps (Poulisse, 2002) and consolidating their skills to promote fluency (Bygate, 2013), where C2 learners could be asked to take part in a more complex version of the task in the second round, to adequately challenge them and also comparatively elicit more complex language forms (Ellis, 2003). Using task repetition in this way would develop my professional conduct by means of providing language instruction tailored to the needs of learners, which promotes an inclusive learning environment and continuous progress in language acquisition (Tomlinson, 2014). I could share the good practice of differentiated task repetition with my English colleagues to stimulate the language acquisition of learners at all levels and show them that differentiation in this way does not have to be as complicated as tends to be thought. I could prove this by showing the difference between the original and the second version of the text learners wrote. This would ensure that learners at different stages are provided with appropriate I+1 level tasks (Poulisse, 2002) to optimally stimulate language development.

### Lesson learned from study activity

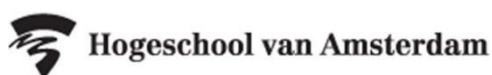
The most useful lesson study activity has been the collaboration with teammates. This has been the most useful as it has not only shown me the value of asking for and implementing the didactical concepts and ideas of others to stimulate the learning of learners, but also the development of my own professional conduct. It is quite possible that I will teach in an MBO setting in the future, which is one that I'm not familiar with at all. The experience and knowledge of those that have been working at an MBO for longer could be invaluable for

addressing the motivational issues I would face if I relied solely on the teaching techniques I've been using at regular VO-schools, as cross-teacher collaboration promotes student engagement and therefore achievement (Hargreaves & Fullan, 2015). Collaborating with a colleague, such as my section buddy that tends to be assigned to new teachers at the school, to get their feedback on my lesson plans, and occasionally invite them to join the classroom to get feedback on my teaching would develop my professional practice. While I previously wouldn't venture to ask for colleagues' help with issues I face in the classroom, I see the value in getting a fresh pair of experienced eyes on the issue I face. This could serve to further the learning of all learners equally, both those who are motivated and those who aren't, as collaboration promotes the exchange of teaching resources and leads to the creation of varied and rich instructional environments (Adams & Vescio, 2015).

Collaborating with a fellow teacher could therefore help me provide differentiated instruction based on motivational level, or help me to with implementing teaching practices that stimulate the learning of both highly and lowly motivated learners, such as the use of differentiated instruction (Borja, Soto & Sanchez, 2015). Furthermore, the collaboration would not only serve to benefit the learning of my learners, but the learners of all teachers involved in the collaborative effort, as this process encourages continuous mutual learning and professional development by means of me sharing my practices with them as well (Little, 1990). This means that collaboration would not only aid my teaching practice and professional development when it comes to motivational issues such as these, but that of all teachers involved equally, and would therefore generally improve education at the school.

## APPENDICES

Appendix 0.1: Approved Research plan



Beoordelingsformulier Final Research Project [Research Plan](#)

Beoordelingsformulier plan van aanpak lesson study  
Tweedegraads lerarenopleidingen

Opleiding: Honours Programme EHP  
Lesson-studyteamleden:

Naam: Maria Brugge Studentnummer: 500827928	Naam: Daimy van Dijk Studentnummer: 500816901
Naam: Evita Thodé Studentnummer: 500802693	Naam: Tessa van der Vlugt Studentnummer: 500708813
Naam: Joris Witberg Studentnummer: 500826217	Naam: Studentnummer:

Datum beoordeling (go/no go): 29 november 2022

Beoordeling door (begeleider en evt. tweede beoordelaar): Tom Wigham

Beoordelingscriteria	v / o
<b>Oriëntatie</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- De perspectieven die uit de gezamenlijke praktijkverkenning zijn voortgekomen, zijn inzichtelijk beschreven.</li><li>- Het (vak)didactisch thema en het vakdomein zijn voldoende gespecificeerd en concreet weergegeven.</li><li>- De context waarin de les wordt uitgevoerd, is helder beschreven (bv. niveau, leerjaar).</li><li>- Beoogde opbrengsten in termen van bijdrage aan het leerproces van leerlingen en bijdrage aan jullie eigen professionele ontwikkeling zijn in concrete bewoordingen beschreven.</li></ul>	V



Hoe te verbeteren (indien nog onvoldoende)? [Versie 2: nu in orde.](#)

#### Versie 1

De perspectieven uit de praktijkverkenning zijn beschreven, maar de lezer kan nog geen volledig beeld vormen van het probleem dat jullie willen aanpakken door deze les te geven. Interactie wordt wel genoemd, maar uit de beschrijving van de praktijkverkenning is niet duidelijk of er een probleem is op scholen met de hoeveelheid interactie binnen de les. Ook kan de lezer nog een verband vinden met spreekangst / spreekzelfvertrouwen. Interactie en spreekangst/zelfvertrouwen zijn allebei focusaspecten in de leervraag.

Dit is een kwestie van alignment tussen (a) de problemen die jullie hebben waargenomen tijdens de systematische verkenning, en (b) de leervraag die jullie aansluitend hebben geformuleerd.

Probeer voor de lezer duidelijk te maken hoe de lesson study die jullie uitvoeren afkomstig is van de problemen die jullie hebben waargenomen op school. De leervraag zal (min of meer vanzelfsprekend) voortvloeien uit deze beschrijving.

#### Leervraag

- De leervraag is helder en volledig geformuleerd.

V

Hoe te verbeteren (indien nog onvoldoende)?

[Leervraag toegevoegd, in orde.](#)

[De leervraag blijft impliciet. Deze graag toevoegen \(zie opmerking in tekst\).](#)

#### Lesontwerp

- De eerste versie van de onderzoeksles is in voldoende detail uitgewerkt.
- Het lesdoel/de lesdoelen is/zijn concreet en specifiek geformuleerd.
- De ontwerpeisen die afgeleid zijn uit de literatuur- en praktijkverkenning zijn helder beschreven en onderbouwd (met verwijzingen naar geraadpleegde literatuur).
- De ontwerpeisen zijn relevant voor de lesdoelen en de leervraag en passend bij doelgroep en context.
- De leeractiviteiten die op basis van de ontwerpeisen zijn ontworpen, bevatten voldoende werkvormen, activiteiten,

V

e.d. die het leren van leerlingen zichtbaar en/of hoorbaar (en daarmee observeerbaar) maken.

Hoe te verbeteren (indien nog onvoldoende)?

Versie 2: nu in orde.

Versie 1

In het algemeen geldt dat de les in voldoende detail is uitgewerkt. Sommige activiteiten zijn echter nog niet duidelijk beschreven voor de lezer. Bijvoorbeeld: bij de voortak laat de leraar een voorbeeldtekst zien. Wat wordt bedoeld met "laten zien" – zal de tekst op het scherm zijn of worden uitgedeeld? Moeten de leerlingen de tekst lezen?

Ontwerpeisen: deze zijn relevant. De tabel zou ik in de tekst zetten onder "Theoretisch kader". De tabel zullen jullie uiteindelijk kunnen gebruiken voor Deel 0 van jullie eindopdracht; daarom is het verstandig om de tabel al van alle relevante bronnen te voorzien.

- Als ik kijk naar de lesplan zie ik in de verantwoording informatie en bronnen die net zo goed in de ontwerpeisen kunnen worden geplaatst (bijvoorbeeld: Ontwerpeis 5 – Dörnyei is hier ook van toepassing).

Verder heb ik enkele opmerkingen in de tekst geplaatst.

<p>Case-leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Het selectie criterium op basis waarvan de case-leerlingen zijn geselecteerd, is relevant voor de leervraag.</li> <li>- De beginsituatie en de onderwijsbehoeften zijn voldoende onderscheidend beschreven per categorie case-leerlingen.</li> <li>- De beschrijving van de beginsituatie van de case-leerlingen houdt verband met het vakdomein dat centraal staat in de les.</li> <li>- De geformuleerde onderwijsbehoeften van elke categorie caseleerlingen zijn passend bij het selectie criterium en het lesdoel.</li> </ul>	<p>V</p>
<p>Hoe te verbeteren (indien nog onvoldoende)?</p> <p>Versie 2: nu in orde.</p> <p>Versie 1</p> <p>Het selectie criterium / de selectiecriteria zijn nog niet duidelijk beschreven. Kijk naar de leervraag: welk criterium / criteria is/zijn <u>leidend</u> geweest voor de selectie van leerlingen?</p> <p>Voor "Onderwijsbehoeften" geldt dat de behoeften van beide case-leerlingen "A", "B" etc. overeen moeten komen (omdat deze leerlingen een groep representeren).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De informatie onder "onderwijsbehoeften" bij school 1 past volgens mij beter bij "beginsituatie". Probeer te beschrijven hoe de leraar elke leerling van voldoende ondersteuning kan voorzien tijdens de les.</li> <li>• De informatie onder "onderwijsbehoeften" bij school 2 past hier veel beter, maar kan concreter worden geformuleerd.</li> </ul>	
<p>Onderzoeksinstrumenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De gekozen onderzoeksinstrumenten leveren samen die gegevens die het lesson-studyteam in staat stellen informatie te verzamelen om de leervraag te beantwoorden.</li> <li>- De observatiecriteria zijn passend bij het selectie criterium van de case-leerlingen en gericht op het verkrijgen van informatie voor het beantwoorden van de leervraag.</li> <li>- Met de interviewvragen wordt informatie verzameld die relevant is voor het beantwoorden van de leervraag.</li> <li>- Als er andere databronnen in de lesson study betrokken worden (bv. leerlingwerk), dan is beschreven en verantwoord</li> </ul>	<p>V</p>

<p>welke bronnen dat zijn en op welke manier ze bijdragen aan de beantwoording van de leervraag.</p>	
<p>Hoe te verbeteren (indien nog onvoldoende)?  Versie 2: nu in orde.</p> <p>Versie 1  De onderzoeksinstrumenten leveren gedeeltelijk de gegevens op die jullie nodig hebben om de leervraag te beantwoorden. Echter moet er nog in de tekst worden uitgelegd hoe de drie instrumenten (observaties, interviews, tekstanalyse) erbij helpen om de leervraag te beantwoorden (m.a.w. hoe deze instrumenten het leren zichtbaar maken).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Graag de observatieformulieren afstemmen op de fases van het lesplan (dezelfde namen, iets gedetailleerder beschrijving van wat de leerlingen zullen doen bij elke opdracht).</li> <li>• Zoals eerder aangegeven zijn de interviewvragen relevant. Er ontbreekt echter een vraag (of vragen) over spreekangst / spreekzelfvertrouwen. Daarom is het nog niet duidelijk dat jullie informatie hierover kunnen verzamelen.</li> <li>• Graag aangeven hoe de tekstanalyse bijdraagt aan de beantwoording van de leervraag. Welke inzichten levert deze analyse op t.o.v. de andere twee instrumenten?</li> </ul>	
<p>Samenwerking en planning</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er zijn duidelijke afspraken beschreven rondom samenwerking binnen het lesson-studyteam.</li> <li>- Er is een realistische tijdsplanning van alle lesson-studyactiviteiten.</li> <li>- In de tijdsplanning zijn bijeenkomsten gepland voor terugkoppeling naar en uitwisseling binnen het team.</li> </ul>	<p>V</p>

Hoe aan te passen (indien nog niet in orde)?

Versie 2: verantwoording toegevoegd, in orde.

Versie 1

Graag een overzicht van jullie planning toevoegen als bijlage.


BEOORDELING: **G** /NO GO voor start lesson study NO GO

Algemene opmerkingen

Indien één of meer onderdelen van bovenstaand schema ontbreekt/ontbreken of onvoldoende is/zijn uitgewerkt, wordt een no go gegeven. Alleen bij een go mag een team met de uitvoer van de lesson study starten.

Naam eerste beoordelaar: Tom Wigham

Handtekening eerste beoordelaar:



Appendix 0.2: Systematic reflection data.

School 1

Question	I can find this out by...	My hypothesis is...	My evidence shows...	Reflection
How much time is spent practicing spoken interaction (per week / lesson)? Unintentional interactive practice included	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Looking at the curriculum planning</li> <li>- Ask a few colleagues</li> </ul>	At least 1,5 hours a week (3 hours of ELA class a week)	Intentional and unintentional speaking practice combined, pupils spend at least 2 hours a week conversing on average.	This is more than expected but not surprising, since the teachers share the philosophy of practicing interaction in class. This still excludes all the English conversations they have in the school outside of ELA, so they are definitely over 1,5 hours.
What does a typical spoken interaction lesson or task look like?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Looking at the powerpoints</li> <li>- Looking at the MYP/DP subject guides</li> <li>- Looking at thinkib.net for DP1</li> <li>- Discussing with Nancy, Elsa, Sharon</li> </ul>	Discussion tasks (look up information and exchange), prepare and do powerpoint presentations, think pair share, create a solution for problem X, ...	One in which they have to discuss how something is done, built, developed, created, used. Then why. And what their opinion of it is.	The education at the AICS is concept-based and inquiry-based, following IB standards. This is reflected in the lessons: pupils are often asked to do some research about a specific topic. This is according to my expectation.
What do you observe in the classes re. learners using English for interaction?	Observing during my own teaching and comparing it to my coach's classes (wpb'er)	I expect them to chat less during my coach's classes because she is more strict, but do so when asked.	They're very eager to speak and do so (generally) without hesitation and rather fluently.	When they are left alone, the majority will chat away automatically in English about familiar topics. The minority will start doing something for themselves.
What does the class teacher see as the main helping and hindering factors in	Ask how teacher would set that up, then ask follow up questions why or why not they used particular methods	Helping: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prep time will reduce anxiety</li> <li>-</li> </ul>	Helping: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prep time will reduce anxiety</li> <li>-</li> </ul>	Planning is important to ensure helpful spoken interaction. If the groups or pairs are not planned it will

stimulating spoken interaction?		Hindering: - Group organisation doesn't always allow for helpful spoken interaction	Hindering: - Group organisation - Unclear lesson transitions Not planning enough conversation time	likely become a group discussion in which a few take the lead. Also, taking into account enough time for the execution of conversations is important not to cut them short when they are in the middle of it.
What information do you have about your learners' ability in spoken interaction?	Observing them in class and school Testing what I hear to CEFR Speaking descriptors	Based on CEFR descriptors for oral production, the average will likely be in between B1 and B2.	Strong for almost all pupils, since for most of them it's their first or second language. It is also the main language at school. Some pupils (often Japanese, and one Israeli) are very shy which prevents them from progressing.	It is important to accommodate for the weaker pupils in terms of oral production by means of scaffolds or other confidence-boosting measures.
What information do you have about your learners' willingness to engage in, enjoyment of, and confidence in spoken interaction?	Sharing observations with coach and other teachers of the pupils	Most of them like to engage in spoken interaction, apart from the very shy/insecure/introverted ones.	My hypothesis was correct. The pupils are used to a high degree of engaging in spoken interaction. Therefore it comes naturally to them and they enjoy it. In my classes they don't shy away from commenting on both things they agree with/like, and disagree/-like.	This is in accordance with what their behaviour suggests and what I expected.

## School 2

Question	I can find this out by...	My hypothesis is...	My evidence shows...	Reflection

How much time is spent practicing spoken interaction (per week / lesson)?	Asking colleagues/students	That active practice of spoken pronunciation doesn't get too much time. Per lesson – 5-10 mins. Unintentional would be more, probably 15-20 mins per lesson.	10 mins, according to most teachers.	As thought. Spoken interaction doesn't necessarily receive too much explicit attention.
What does a typical spoken interaction lesson or task look like?	Asking colleagues/observing materials/lesson plans	Gap-fill/pre-prepared task and then carrying out speech.	Discussion, peer feedback, answering questions. According to teachers and materials.	Even less explicit than thought. Really only "in between" steps, such as discussing, which has no real consequence if interaction isn't done in English.
What do you observe in the classes re. learners using English for interaction?	Observing lessons	Learners being nervous about using English/prefering to use Dutch/laughing at each other.	Y1: Trying to go to Dutch because of insecurity. Y2: Daring to speak English, enjoying it. Y3: Rebellion, not cool to speak English anymore.	As thought, though somewhat more distinction per year than previously imagined. Year two a standout.
What does the class teacher see as the main helping and hindering factors in stimulating spoken interaction?	Asking the class teacher	Allowing them time to prepare beforehand to reduce nervousness. Hindering: Unsafe classroom environment.	Promoting: Safe environment. Complimenting kids, using online tasks. Merit/demerit system. Hindering; The opposite.	As thought.



			<p>Unsafe environment.  Not stimulating competence.  Gaps in knowledge that they don't want to explore. Low vocab level.</p>	
<p>What information do you have about your learners' ability in spoken interaction?</p>	<p>Collecting grades/taking questionnaire</p>	<p>Decently good – learners tend to be quite alright at speaking, once they dare to.</p>	<p>Did a spoken interaction task: Learners were quite unwilling to speak and didn't take it very seriously, kept breaking out into laughter.</p>	
<p>What information do you have about your learners' willingness to engage in , enjoyment of, and confidence in spoken interaction?</p>	<p>Taking questionnaire</p>	<p>Quite willing and do enjoy it, though practice would say otherwise as compared to what they think.</p>	<p>Large mix: Some very confident, some not so much. Overall enjoyment is quite high, taking nervousness into account.</p>	

### Appendix 0.3 List of references

- Adams, A., & Vescio, V. (2015). Tailored to fit. *The learning professional*, 36(2), 26-30.
- Belbin, R. M. (2012). *Team roles at work*. Routledge.
- Borja, L. A., Soto, S. T., & Sanchez, T. X. (2015). Differentiating instruction for EFL learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(8), 30-36.
- Boud, D., & Molloy, E. (2012). What is the Problem with Feedback?. In *Feedback in higher and professional education* (pp. 1-10). Routledge.
- Bygate, M. (2013). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In *Researching pedagogic tasks* (pp. 23-48). Routledge.
- Chapelle, C. A., & Sauro, S. (2019). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley.
- Cohen, A. D. (1994). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge University Press.
- Compton, L. (2002). From chatting to oral fluency: using chat to improve self-confidence and increase willingness to communicate. *Teaching English With Technology*, 4(1).  
[http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-8f06d563-e058-4aa1-972a-31e16844a525/c/8. From Chatting to Oral Fluency Using Chat to Improve Self-Confidence and Increase Willingness to Communicate by Lily Compton 2004-1.pdf](http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-8f06d563-e058-4aa1-972a-31e16844a525/c/8.From%20Chatting%20to%20Oral%20Fluency%20Using%20Chat%20to%20Improve%20Self-Confidence%20and%20Increase%20Willingness%20to%20Communicate%20by%20Lily%20Compton%202004-1.pdf)
- Dale, L., van der Es, W., & Tanner, R. (2011). *CLIL skills*. Leiden, European Platform.
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 349–385.  
<https://doi.org/10.1017/s0272263198003039>
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2013). *Effectief leren*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Ellis, P. R., & Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246.  
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Geerts, W., & van Kralingen, R. (2016). *Handboek voor Leraren*. Uitgeverij Coutinho.

- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Amsterdam University Press.
- Halma, P., van de Guchte, M., van Batenburg, E., & van Weijen, D. (2021). Doeltaal Digitaal: Learning by doing! *Levende Talen Magazine*, 108(2), 12–16. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/2145/1743>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied linguistics*, 30(4), 461-473.
- Koba, N., Ogawa, N., & Wilkinson, D. (2020). Using the Community Language Learning Approach to Cope with Language Anxiety. *Surviving & Thriving: Education in Times of Change*. [https://www.ajcr.org/files/ugd/c51627\\_bd738f10144146449ab4e8c0a2e2f803.pdf#page=339](https://www.ajcr.org/files/ugd/c51627_bd738f10144146449ab4e8c0a2e2f803.pdf#page=339)
- Lee, L. (2002). Enhancing Learners' Communication Skills through Synchronous Electronic Interaction and Task-Based Instruction. *Foreign Language Annals*, 35(1), 16–24. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01829.x>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1 Native Language), 259–278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (2009). Chapter 9. Choosing and using communication tasks for second language instruction. *Task-Based Language Teaching*, 171–192. <https://doi.org/10.1075/tblt.1.11cho>

- Poulisse, N. (2002). Chatten in het talenonderwijs. Wat kunnen we leren van de ervaringen. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(2), 3–13. <https://www.ltt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/612>
- Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar: Handboek voor effectief lesgeven* (1st ed.). Pica.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369.
- Van Batenburg, E., & de Jong, N. (2020). Spreek- en gespreksvaardigheid. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal, & R. de Graaff (Eds.), *vreemdetalendidactiek* (1st ed., pp. 247–260). Coutinho.
- Van de Guchte, M. (2020). ICT : Niet alleen voor de leuk. *Handboek Vreemdetalendidactiek*, 127–138. <https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3Adare.uva.nl%3Apublications%2Fdc9a607-828c-46e9-97e1-4729710051d3>
- Van de Guchte, M., & Rijlaarsdam, G. (2018). Chatten in taakgericht MVT onderwijs: Effect op doeltaalgebruik en ervaringen van leerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(4), 3–4. [https://pure.uva.nl/ws/files/35481166/1889\\_3009\\_1\\_SM.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/35481166/1889_3009_1_SM.pdf)
- Van Gisbergen, M. (2011). *J'e n'ose pas: spreekangst bij Frans*. Universiteit Leiden. [https://www.universiteit leiden.nl/binaries/content/assets/customsites/expertisecentrum-moderne-vreemde-talen/scriptieprijs/2011/ecmvt\\_scriptie-2011\\_je-n-ose-pas.pdf](https://www.universiteit leiden.nl/binaries/content/assets/customsites/expertisecentrum-moderne-vreemde-talen/scriptieprijs/2011/ecmvt_scriptie-2011_je-n-ose-pas.pdf)

## Lesplanformulier

### Beginsituatie van de leerlingen:

- Welke voorkennis en/of vaardigheden t.a.v. het onderwerp zijn al aanwezig?

De leerlingen van 3H hebben misdaad reeds als onderwerp behandeld en kennen gerelateerde vocabulaire. MYP1 zal ook in een les vooraf gesprekstechnieken en *negotiating for meaning* aangeboden/aangeleerd krijgen. Het onderwerp zelf is nog niet aan bod gekomen. Wel hebben ze Matilda gelezen en ze vonden haar streken en opstandigheid grappig en interessant.

- Welke voorkennis m.b.t. werkvormen of algemene vaardigheden (bijv. leesvaardigheid) zijn aanwezig?

Leerlingen van 3H hebben niet eerder binnen de les gecommuniceerd enkel via digitale middelen. Leerlingen hebben wel ervaring met digitale communicatie in het Engels buiten het klaslokaal om. MYP1 heeft vooral met Engels al veel ervaring in spreken en ook lezen. Deze specifieke werkvorm van chatten in Teams zal nieuw voor ze zijn, al hebben ze ook ruime ervaring met digitale middelen.

- Wat voor soort klas/groep betreft het?

Het betreft een 3 havo regulier/een MYP1 (vergelijkbaar met vwo1) klas. De MYP-leerlingen zijn 11 jaar oud en hebben net de switch vanaf *primary* naar *secondary* gemaakt.

- Wat is de motivatie en de zelfstandigheid van deze leerlingen?

Klas 3H is redelijk zelfstandig. Leerlingen hebben duidelijkheid en structuur nodig, maar zijn grotendeels gemotiveerd om te werken wanneer de opdracht duidelijk is. Enkele leerlingen binnen deze klas hebben meer aansporing nodig om aan het werk te gaan. MYP1 is, bij eenduidige en complete uitleg, zelfstandig. Ze stellen wel graag vragen over nuances, maar als alles netjes uitgedacht en voorbereid is dan zullen ze absoluut geen problemen veroorzaken en waarschijnlijk goed hun best doen.

- In hoeverre sluit de leefwereld van de leerlingen aan bij de lesstof?

Met redelijke mate. Leerlingen wordt gevraagd om te chatten via een digitaal programma, wat ze vaak doen in het dagelijks leven. Hiernaast worden ze gevraagd om na te denken over hoe ze een toets zouden stellen, iets wat niet realistisch is maar wel aansluit bij hun ervaringen en ondeugend karakter. Daarbij is het een schoolscenario wat voor de leerlingen

een heel groot deel van hun leven uitmaakt, waar ze "samenleven" met hun leeftijdsgenoten. Het samenstellen van de toets is dus ook een verbindend aspect.

Lesdoelen: vakkennis en vakvaardigheden

Formuleer max. vijf SMART geformuleerde lesdoelen m.b.t. vakkennis en -vaardigheden, ook evt. taaldoelen (TVO)

Aan het einde van de les kunnen de leerlingen:

1. Een dubbele informatiekloof overbruggen via tekst chat om een overval te plannen.
2. Gebruik maken van *language chunks* gerelateerd aan het uiten van een mening en het komen tot een overeenkomst door een overval te plannen via tekst chat.

Lesfase en -stof	Tijd	WV *	Wat doen de leerlingen?	Wat doe ik?	Waarom?
Start v.d. les: Welkomst	5 min	I/K	De leerlingen komen het lokaal binnen en gaan zitten.	Wij heten de leerlingen welkom.	Wij vervullen onze rol als host (Slooter, 2018) en verbeteren onze relatie met leerlingen door korte gesprekjes aan te knopen, wat de motivatie van leerlingen verbetert (Ryan & Deci, 2000).
Agenda & voorkennis	7 min	K&D	De leerlingen luisteren en discussiëren hierna via chat over wat zij zouden doen als ze een toets slecht hebben gemaakt. De leerlingen bereiden zich voor om dit te bespreken met de rest van de klas.	We laten leerlingen de planning van de les zien en introduceren het doel van de les. We laten leerlingen hierna in het Engels chatten over wat zij zouden doen als ze denken dat ze een toets slecht hebben gemaakt. Dit doen de leerlingen via Microsoft Teams. We benoemen hierna enkele leerlingen en vragen hen om wat ze besproken hebben en wat hun oplossing zou zijn.	Aansluiten op voorkennis en leerlingen activeren is belangrijk om het leerrendement te verhogen (Ebbens & Ettehoven, 2013; Gibbons, 2015) De leerlingen raken hiermee ook alvast gewend aan de werkvorm. We laten leerlingen chatten om interactie zo veel mogelijk te stimuleren (van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018).
Directe instructie en voortaan Discussie en overeenkomst-chunks	5 min	K	De leerlingen luisteren en noteren de fragmenten die ze zelf willen gebruiken.	We geven instructie over taal die ze nodig hebben om de hierop volgende taak uit te voeren.  We doen dit op basis van een chatgesprek dat we ze laten zien op het digibord (zie appendix 0.9), waarin een vergelijkbare taak	We bieden extra aandacht aan het aanbieden van <i>chunks</i> , geen losse vocabulaire, zodat leerlingen de taal hapklaar krijgen en dit ook werkelijk toe kunnen passen (van Batenburg & de Jong, 2020).

				<p>is uitgevoerd. We wijzen bepaalde <i>chunks</i> in de voorbeeldtekst aan om de chunks op het opgaveblad te contextualiseren.</p>	<p>Dit vormt tevens de basis voor de voortak in de taakstructuur van Ellis (2003), waarbij leerlingen taal gerelateerd aan de taak verwerven. De leerlingen krijgen op deze manier een vorm van positieve feedback: Door ze taalvormen te laten zien die wél gebruikt kunnen worden (Truscott, 1996).</p>
5 mi n	K	De leerlingen luisteren.	<p>We geven volledige instructie over de taak: Leerlingen krijgen 15 minuten de tijd om volledig in het Engels een overval te plannen op het toetskastje van de docent. Leerlingen werken in twee- of drietallen (voorkeur twee, drie als het niet even aantallen zijn).</p> <p>Leerlingen krijgen elk een foto van het klaslokaal vanuit een andere hoek. Ook krijgen leerlingen elk andere aanvullende informatie over het lokaal, zoals wanneer de docent weggaat, etc.</p> <p>De leerlingen krijgen de taak om via Microsoft Teams chat,</p>	<p>Leerlingen krijgen aangewezen met wie ze werken, zodat we kunnen faciliteren dat elke leerling werkt met een ander die een vergelijkbaar taalniveau heeft. Dit doen we om ervoor te zorgen dat de input die leerlingen ontvangen van elkaar niet boven I +1 (Dornyei, 2005, 2009) uitkomt, waardoor leerlingen gemotiveerd blijven en optimaal uitgedaagd worden om taal te gebruiken en te werven (Poulisse, 2002).</p> <p>Dit zorgt ervoor dat er een dubbele informatiekloof ontstaat, wat het meeste negotiation</p>	



				<p>zonder verbale communicatie, de overval volledig uit te denken, gebruikmakend van de <i>chunks</i> die zij hebben gekregen. We instrueren leerlingen dat er geen verwachting is om formeel of gestandaardiseerd Engels te spreken, maar dat de focus ligt op <i>fluency</i>.</p>	<p>for meaning ontlokt en daarmee de taalwerving optimaal faciliteert (van Batenburg &amp; de Jong, 2020).          Leerlingen chatten met elkaar, iets wat aansluit op hun dagelijkse wereld en wat steeds meer mensen globaal met elkaar verbindt en laat communiceren, wat gerelateerd is aan het principes communicatie en cultuur binnen CLIL (Dale, van der Es &amp; Tanner, 2011).</p>
Planning	2 mi n	I	De leerlingen krijgen twee minuten om de instructies door te lezen en de foto's te bekijken	Wij geven leerlingen instructie om het instructieblad te bekijken en leggen uit dat ze nu tijd krijgen om zichzelf voor te bereiden op de taak.	Planning is een essentieel onderdeel van de taakcyclus van Ellis (2003), om leerlingen de tijd te geven om inzichtelijk te krijgen hoe ze de taak uitvoeren.
Taakuitvoering	15 mi n	D/T	De leerlingen voeren de taak uit.	Wij lopen rond om zeker te zijn dat leerlingen aan het werk zijn en om waar nodig hulp aan te bieden wat taal betreft via contingent scaffolding (Dale, van der Es & Tanner, 2011).	Deze activiteit vervult de taak-fase van Ellis (2003). Leerlingen chatten met elkaar in plaats van dat ze spreken, om ervoor te zorgen dat ook leerlingen met hogere niveaus aan <i>language anxiety</i> taal kunnen produceren. Hoewel alle vormen van digitale communicatie dit stimuleren, is chatten de vorm die het

					meest accommodeert voor hoge niveaus aan <i>anxiety</i> . (Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018).
Nataak en einde van de les 1. instructie 2. reflectie 3. repetitie 4. reflectie	5 minuten	I/K	De leerlingen luisteren. De leerlingen reflecteren individueel aan de hand van deze reflectievragen. Ze doen dat op basis van de digitale ronde 1 met partner 1. Ze reflecteren individueel omdat ze niet naast hun ronde 1 partner zitten, maar die voor ronde 2.	De docent biedt tussentijdse reflectievragen aan als feedforward voor de verbale ronde 2, zoals "hoe heb je geprobeerd informatie te achterhalen van je partner?"; "hebben jullie een gezamenlijke conclusie bereikt?"; "welke <i>language chunks</i> kwamen het best van pas?"; "welke informatie ontbreekt er nog om samen tot het einddoel te komen?". De leerlingen reflecteren hier individueel op en schrijven dit op een los papiertje op. Zo kunnen ze hun inzichten meteen implementeren voor ronde 2 met degene naast wie ze al zitten, om hopelijk tot een verbeterde uitkomst te komen. De leerlingen leveren hun reflecties in aan het einde van de les, om ons meer inzicht te geven in hun leerproces.	Compton (2002) stelt dat live chatten benut kan worden om gesproken interactie te stimuleren. Het verhoogt (spreek)zelfvertrouwen onder leerlingen, met name leerlingen met lagere niveaus van (Engelse) taalbeheersing. Door de chatoefening kunnen zij hun ideeën beter ontwikkelen en organiseren, en zich ook tekstueel beter uitdrukken. Daarnaast groeit hun perceptie van taalcompetentie en zelfvertrouwen door de beschikbare tijd om nieuwe woordenschat eigen te maken (Compton, 2002). Dit zijn redenen dat we ervoor kiezen om de leerlingen eerst te laten chatten en de in die fase aangeleerde <i>chunks</i> en technieken daarna te <i>transferren</i> naar een meer realistische gesprekssituatie door ze de taak gesproken te laten herhalen met

			<p>De leerlingen doen mee met de uitwisseling-ronde die de docent leidt. Ze delen hun ideeën over hoe succesvol ze de taak gedaan hebben en waarom.</p>	<p>De docent leidt een uitwisseling van hun reflectie-inzichten. De docent 'elicit' hun antwoorden zodat de leerlingen tips van elkaar kunnen gebruiken voor een succesvol(ler) resultaat bij de taakrepetitie.h</p>	<p>een nieuwe partner, om authentieke voorbereiding te creëren voor in het dagelijks leven.</p> <p>D(D)U is een methode die o.a. nuttig is als voorkennis activeren, wanneer er meerdere antwoorden mogelijk zijn (Geerts &amp; Van Kralingen, 2016). Omdat we hier de taakrepetitie naderen en opgedane inzichten willen meenemen, is het nuttig om de uitwisseling van inzichten te laten plaatsvinden over wat ze hebben geleerd m.b.t. de beste strategieën voor de taakvoltooiing. Ook moedigt deze methode individuele aanspreekbaarheid aan, die helpt bij leren zichtbaar maken.</p>
10 mi n	D/T	<p>1. repetitie</p> <p>De leerlingen gaan over tot verbale task repetition.</p>	<p>De docent geeft volledige instructie voor het opnieuw uitvoeren van de taak, maar dan verbaal. Zie appendix 0.5 voor de tweetallen voor zowel de digitale uitvoering van de taak (ronde 1) als de verbale</p>	<p>De leerlingen herhalen de taak (Compton, 2002) om het taalgebruik te internaliseren (Halma, van de Guchte, van Batenburg, van Weijen (2021); van Batenburg &amp; de Jong (2020). Docent(en)</p>	

			<p>uitvoering (ronde 2). Docent(en) zorgt ervoor dat alle <i>scaffolds/language chunks</i> beschikbaar zijn op de leerlingen hun tafels.</p> <p>Wij lopen rond om zeker te zijn dat leerlingen aan het werk zijn en om waar nodig hulp aan te bieden wat taal betreft via <i>contingent scaffolding</i> (Dale, van der Es &amp; Tanner, 2011).</p>	<p>zorgt ervoor dat alle <i>scaffolds/language chunks</i> beschikbaar zijn op de leerlingen hun tafels zodat ze de tools hebben om meteen te spreken en te onderhandelen.</p>
5 mi n	I	<p>De leerlingen vullen een exit ticket in (naam verplicht) in Google Forms waarin we één vraag stellen, bijv: "how would this task help you in a real discussion?", "what was different in doing the oral repetition?" or "what did you learn from doing this twice in different ways?" or "what will you add/change next time you have to</p>	<p>Docent biedt de instructie en link aan voor het digitale exit ticket en geeft de tijd aan, bijv. 3 minuten.</p>	<p>Een digitaal exit ticket is een snelle, betrouwbare en overzichtelijke manier om leren zichtbaar te maken, voor zowel leerling als leraar. Dit zichtbaar maken van onderwijzen en leren is een belangrijk argument en een voorwaarde voor het bereiken van hogere niveaus van (taal-/taak-) beheersing. Het is belangrijk dat de leerling zelf <i>doet</i>, in dit geval het reflecteren op zich neemt. Op deze manier zijn leerlingen op verschillende cognitieve niveaus bezig met leren, wat de voorwaarde van cognitie vervult</p>

			negotiate for meaning?"		binnen CLIL (Dale, van der Es & Tanner, 2011). Het is dus zinvol om vragen te stellen op drie niveaus: Waar gaan ze heen? Hoe gaan ze? Wat is de volgende stap? (Hattie, 2009).
	1 mi n	K	De leerlingen pakken hun tas in en vertrekken.	Docent geeft leerlingen (wanneer toepasbaar) een compliment over hun werkhouding en wenst hen een fijne dag.	Het complimenteren van leerlingen vervult de behoefte tot een gevoel van competentie en verbetert de relatie met leerlingen, waardoor leerlingen gemotiveerder worden (Ryan & Deci, 2000).

\*Werkvorm: I = individueel, K = klassikaal, D = duo's, G = groepjes >2.

Taakmateriaal:

## English task

## Plan the perfect robbery

### Situation

In English class today, you made a test. You are very worried that you will get a bad grade, so you have decided to steal the tests. This way, the teacher won't be able to grade the tests. Can you and your partner plan the perfect robbery together?

### Goals

You have finished the task successfully, when you have

- 1) *exchanged* the information you have about the lay-out of the classroom and the location of the tests, keys and your teacher
- 2) *agreed* on a plan for a robbery in which you steal the keys and tests without being seen

### Preparation

Each of you is given a picture of the classroom. This picture is taken from different angles and contains different information.

1. Study your picture of the classroom carefully:
  - Where does the teacher keep the keys / tests?
  - Where is the teacher likely to be?
  - Who might be able to see you, and from which angle?

### Task

Plan your robbery during the chat. Decide

- how and when you can steal and replace the keys and tests
- where you can keep the tests for the time being

For an extra challenge, or if you are finished with the task early, try completing the following objectives too.

- what your alibi will be
- who you can implicate for the theft, and how.

Versie 2

## Lesplanformulier Revised

### Beginsituatie van de leerlingen:

- Welke voorkennis en/of vaardigheden t.a.v. het onderwerp zijn al aanwezig?

De leerlingen van 3H hebben misdaad reeds als onderwerp behandeld en kennen gerelateerde vocabulaire. MYP1 zal ook in een les vooraf gesprekstechnieken en *negotiating for meaning* aangeboden/aangeleerd krijgen. Het onderwerp zelf is nog niet aan bod gekomen. Wel hebben ze Matilda gelezen en ze vonden haar streken en opstandigheid grappig en interessant.

- Welke voorkennis m.b.t. werkvormen of algemene vaardigheden (bijv. leesvaardigheid) zijn aanwezig?

Leerlingen van 3H hebben niet eerder binnen de les gecommuniceerd enkel via digitale middelen. Leerlingen hebben wel ervaring met digitale communicatie in het Engels buiten het klaslokaal om. MYP1 heeft vooral met Engels al veel ervaring in spreken en ook lezen. Deze specifieke werkvorm van chatten in Teams zal nieuw voor ze zijn, al hebben ze ook ruime ervaring met digitale middelen.

- Wat voor soort klas/groep betreft het?

Het betreft een 3 havo regulier/een MYP1 (vergelijkbaar met vwo1) klas. De MYP-leerlingen zijn 11 jaar oud en hebben net de switch vanaf *primary* naar *secondary* gemaakt.

- Wat is de motivatie en de zelfstandigheid van deze leerlingen?

Klas 3H is redelijk zelfstandig. Leerlingen hebben duidelijkheid en structuur nodig, maar zijn grotendeels gemotiveerd om te werken wanneer de opdracht duidelijk is. Enkele leerlingen binnen deze klas hebben meer aansporing nodig om aan het werk te gaan. MYP1 is, bij eenduidige en complete uitleg, zelfstandig. Ze stellen wel graag vragen over nuances, maar als alles netjes uitgedacht en voorbereid is dan zullen ze absoluut geen problemen veroorzaken en waarschijnlijk goed hun best doen.

- In hoeverre sluit de leefwereld van de leerlingen aan bij de lesstof?

Met redelijke mate. Leerlingen wordt gevraagd om te chatten via een digitaal programma, wat ze vaak doen in het dagelijks leven. Hiernaast worden ze gevraagd om na te denken over hoe ze een toets zouden stellen, iets wat niet realistisch is maar wel aansluit bij hun ervaringen en ondeugend karakter. Daarbij is het een schoolscenario wat voor de leerlingen een heel groot deel van hun leven uitmaakt, waar ze "samenleven" met hun leeftijdsgenoten. Het samenstellen van de toets is dus ook een verbindend aspect.

Lesdoelen: vakkennis en vakvaardigheden

Formuleer max. vijf SMART geformuleerde lesdoelen m.b.t. vakkennis en -vaardigheden, ook evt. taaldoelen (TVO)

Aan het einde van de les kunnen de leerlingen:

3. Een dubbele informatiekloof overbruggen via tekst chat om een overval te plannen.
4. Gebruik maken van *language chunks* gerelateerd aan het uiten van een mening en het komen tot een overeenkomst door een overval te plannen via tekst chat.

Lesfase en -stof	Tijd	WV *	Wat doen de leerlingen?	Wat doe ik?	Waarom?
Start v.d. les: Welkomst	5 min	I/K	De leerlingen komen het lokaal binnen en gaan zitten.	Wij heten de leerlingen welkom.	Wij vervullen onze rol als host (Slooter, 2018) en verbeteren onze relatie met leerlingen door korte gesprekjes aan te knopen, wat de motivatie van leerlingen verbetert (Ryan & Deci, 2000).
Agenda & voorkennis	7 min	K&D	De leerlingen luisteren en discussiëren hierna via chat over wat zij zouden doen als ze een toets slecht hebben gemaakt. De leerlingen bereiden zich voor om dit te bespreken met de rest van de klas.	We laten leerlingen de planning van de les zien en introduceren het doel van de les. We laten leerlingen hierna in het Engels chatten over wat zij zouden doen als ze denken dat ze een toets slecht hebben gemaakt. Dit doen de leerlingen via Microsoft Teams. We benoemen hierna enkele leerlingen en vragen hen om wat ze besproken hebben en wat hun oplossing zou zijn.	Aansluiten op voorkennis en leerlingen activeren is belangrijk om het leerrendement te verhogen (Ebbens & Ettehoven, 2014; Gibbons, 2015) De leerlingen raken hiermee ook alvast gewend aan de werkvorm. We laten leerlingen chatten om interactie zo veel mogelijk te stimuleren (van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018).
Directe instructie en voortaan Discussie en overeenkomst-chunks	5 min	K	De leerlingen luisteren en noteren de fragmenten die ze zelf willen gebruiken.	We geven instructie over taal die ze nodig hebben om de hierop volgende taak uit te voeren.  We doen dit door vijf categorieën van chunks op het bord te zetten (het beginnen van een gesprek, het eindigen van een	We bieden extra aandacht aan het aanbieden en bedenken van chunks, geen losse vocabulaire, zodat leerlingen de taal zowel produceren en dit ook werkelijk toe kunnen passen (Lackman, n.d.; Ellis, 2009).



			<p>gesprek, het uiten van meningen, het vragen naar meningen, en het maken van een beslissing). Dan laten we de leerlingen zelf twee chunks bedenken voor elke categorie.</p> <p>Als ze dat gedaan hebben, vragen we voor elke categorie naar voorbeelden, waarna we ook voor elke categorie een paar laten zien op het bord.</p>	<p>Dit vormt tevens de basis voor de voortaan in de taakstructuur van Ellis (2003), waarbij leerlingen taal gerelateerd aan de taak verwerven. De leerlingen krijgen op deze manier een vorm van positieve feedback: Door ze taalvormen te laten zien die wél gebruikt kunnen worden (Truscott, 1996).</p>
5 min	K	De leerlingen luisteren.	<p>We geven volledige instructie over de taak: Leerlingen krijgen 15 minuten de tijd om volledig in het Engels een overval te plannen op het toetskastje van de docent. Leerlingen werken in twee- of drietallen (voorkeur twee, drie als het niet even aantallen zijn).</p> <p>Leerlingen krijgen elk een foto van het klaslokaal vanuit een andere hoek. Ook krijgen leerlingen elk andere aanvullende informatie over het lokaal, zoals wanneer de docent weggaat, etc.</p> <p>De leerlingen krijgen de taak om via</p>	<p>Leerlingen krijgen aangewezen met wie ze werken, zodat we kunnen faciliteren dat elke leerling werkt met een ander die een vergelijkbaar taalniveau heeft. Dit doen we om ervoor te zorgen dat de input die leerlingen ontvangen van elkaar niet boven I +1 (Dornyei, 2005, 2009) uitkomt, waardoor leerlingen gemotiveerd blijven en optimaal uitgedaagd worden om taal te gebruiken en te werven (Poulisse, 2002).</p> <p>Dit zorgt ervoor dat er een dubbele informatiekloof ontstaat, wat het</p>

				Microsoft Teams chat, zonder verbale communicatie, de overval volledig uit te denken, gebruikmakend van de <i>chunks</i> die zij hebben gekregen. We instrueren leerlingen dat er geen verwachting is om formeel of gestandaardiseerd Engels te spreken, maar dat de focus ligt op <i>fluency</i> .	meeste negotiation for meaning ontlokt en daarmee de taalwerving optimaal faciliteert (van Batenburg & de Jong, 2020). Leerlingen chatten met elkaar, iets wat aansluit op hun dagelijkse wereld en wat steeds meer mensen globaal met elkaar verbindt en laat communiceren, wat gerelateerd is aan het principes communicatie en cultuur binnen CLIL (Dale, van der Es & Tanner, 2011).
Planning	2 mi n	I	De leerlingen krijgen twee minuten om de instructies door te lezen en de foto's te bekijken	Wij geven leerlingen instructie om het instructieblad te bekijken en leggen uit dat ze nu tijd krijgen om zichzelf voor te bereiden op de taak.	Planning is een essentieel onderdeel van de taakcyclus van Ellis (2003), om leerlingen de tijd te geven om inzichtelijk te krijgen hoe ze de taak uitvoeren.
Taakuitvoering	15 mi n	D/T	De leerlingen voeren de taak uit.	Wij lopen rond om zeker te zijn dat leerlingen aan het werk zijn en om waar nodig hulp aan te bieden wat taal betreft via contingent scaffolding (Dale, van der Es & Tanner, 2011).	Deze activiteit vervult de taak-fase van Ellis (2003). Leerlingen chatten met elkaar in plaats van dat ze spreken, om ervoor te zorgen dat ook leerlingen met hogere niveaus aan <i>language anxiety</i> taal kunnen produceren. Hoewel alle vormen van digitale communicatie dit stimuleren, is chatten

					de vorm die het meest accommodeert voor hoge niveaus aan <i>anxiety</i> . (Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018).
Nataak en einde van de les 5. instructie 6. reflectie 7. repetitie 8. reflectie	5 min	I/K	De leerlingen luisteren. De leerlingen reflecteren individueel aan de hand van deze reflectievragen. Ze doen dat op basis van de digitale ronde 1 met partner 1. Ze reflecteren individueel omdat ze niet naast hun ronde 1 partner zitten, maar die voor ronde 2.	De docent biedt tussentijdse reflectievragen aan als feedforward voor de verbale ronde 2, zoals "hoe heb je geprobeerd informatie te achterhalen van je partner?"; "hebben jullie een gezamenlijke conclusie bereikt?"; "welke <i>language chunks</i> kwamen het best van pas?"; "welke informatie ontbreekt er nog om samen tot het einddoel te komen?". De leerlingen reflecteren hier individueel op en schrijven dit op een los papiertje op. Zo kunnen ze hun inzichten meteen implementeren voor ronde 2 met degene naast wie ze al zitten, om hopelijk tot een verbeterde uitkomst te komen. De leerlingen leveren hun reflecties in aan het einde van de les, om ons meer inzicht te	Compton (2002) stelt dat live chatten benut kan worden om gesproken interactie te stimuleren. Het verhoogt (spreek)zelfvertrouwen onder leerlingen, met name leerlingen met lagere niveaus van (Engelse) taalbeheersing. Door de chatoefening kunnen zij hun ideeën beter ontwikkelen en organiseren, en zich ook tekstueel beter uitdrukken. Daarnaast groeit hun perceptie van taalcompetentie en zelfvertrouwen door de beschikbare tijd om nieuwe woordenschat eigen te maken (Compton, 2002). Dit zijn redenen dat we ervoor kiezen om de leerlingen eerst te laten chatten en de in die fase aangeleerde <i>chunks</i> en technieken daarna te <i>transferren</i> naar een meer realistische gesprekssituatie door ze de taak gesproken

			<p>De leerlingen doen mee met de uitwisseling-ronde die de docent leidt. Ze delen hun ideeën over hoe succesvol ze de taak gedaan hebben en waarom.</p>	<p>geven in hun leerproces.</p> <p>De docent leidt een uitwisseling van hun reflectie-inzichten. De docent 'elicit' hun antwoorden zodat de leerlingen tips van elkaar kunnen gebruiken voor een succesvol(ler) resultaat bij de taakrepetitie.h</p>	<p>te laten herhalen met een nieuwe partner, om authentieke voorbereiding te creëren voor in het dagelijks leven.</p> <p>D(D)U is een methode die o.a. nuttig is als voorkennis activeren, wanneer er meerdere antwoorden mogelijk zijn (Geerts &amp; Van Kralingen, 2016). Omdat we hier de taakrepetitie naderen en opgedane inzichten willen meenemen, is het nuttig om de uitwisseling van inzichten te laten plaatsvinden over wat ze hebben geleerd m.b.t. de beste strategieën voor de taakvoltooiing. Ook moedigt deze methode individuele aanspreekbaarheid aan, die helpt bij leren zichtbaar maken.</p>
10 min	D/T	<p>2. repetitie</p> <p>De leerlingen gaan over tot verbale task repetition.</p>	<p>De docent geeft volledige instructie voor het opnieuw uitvoeren van de taak, maar dan verbaal. Zie appendix 0.5 voor de tweetallen voor zowel de digitale uitvoering</p>	<p>De leerlingen herhalen de taak (Compton, 2002) om het taalgebruik te internaliseren (Halma, van de Guchte, van Batenburg, van Weijen (2021); van</p>	

			<p>van de taak (ronde 1) als de verbale uitvoering (ronde 2). Docent(en) zorgt ervoor dat alle <i>scaffolds/language chunks</i> beschikbaar zijn op de leerlingen hun tafels.</p> <p>Wij lopen rond om zeker te zijn dat leerlingen aan het werk zijn en om waar nodig hulp aan te bieden wat taal betreft via <i>contingent scaffolding</i> (Dale, van der Es &amp; Tanner, 2011).</p>	<p>Batenburg &amp; de Jong (2020). Docent(en) zorgt ervoor dat alle <i>scaffolds/language chunks</i> beschikbaar zijn op de leerlingen hun tafels zodat ze de tools hebben om meteen te spreken en te onderhandelen.</p>
5 mi n	I	<p>De leerlingen vullen een exit ticket in (naam verplicht) in Google Forms waarin we één vraag stellen, bijv: "how would this task help you in a real discussion?", "what was different in doing the oral repetition?" or "what did you learn from doing this twice in different ways?" or "what will you add/change</p>	<p>Docent biedt de instructie en link aan voor het digitale exit ticket en geeft de tijd aan, bijv. 3 minuten.</p>	<p>Een digitaal exit ticket is een snelle, betrouwbare en overzichtelijke manier om leren zichtbaar te maken, voor zowel leerling als leraar. Dit zichtbaar maken van onderwijzen en leren is een belangrijk argument en een voorwaarde voor het bereiken van hogere niveaus van (taal-/taak-) beheersing. Het is belangrijk dat de leerling zelf <i>doet</i>, in dit geval het reflecteren op zich neemt. Op deze manier zijn leerlingen op verschillende cognitieve niveaus bezig met leren, wat</p>

			next time you have to negotiate for meaning?"		de voorwaarde van cognitie vervult binnen CLIL (Dale, van der Es & Tanner, 2011). Het is dus zinvol om vragen te stellen op drie niveaus: Waar gaan ze heen? Hoe gaan ze? Wat is de volgende stap? (Hattie, 2009).
	1 mi n	K	De leerlingen pakken hun tas in en vertrekken.	Docent geeft leerlingen (wanneer toepasbaar) een compliment over hun werkhouding en wenst hen een fijne dag.	Het complimenteren van leerlingen vervult de behoefte tot een gevoel van competentie en verbetert de relatie met leerlingen, waardoor leerlingen gemotiveerder worden (Ryan & Deci, 2000).

## Appendix 0.5: Observation forms

### School 1

#### A: Voorafgaand aan de les

Naam observant:	Naam lesgevende docent: Tessa van der Vlugt
School en klas: Amsterdam International Community School, MYP1	Titel onderzoeksles: De perfecte overval/The perfect robbery
Onderwijsbehoefte case-behoefte A/B/C: Leerling A: Wil graag de beurt krijgen, wil graag bevestiging van zijn gedachten bijv. tijdens/na instructie.  Leerling B: Wil graag af en toe zekerheid van de docent m.b.t. taakinstructie. Komt graag even langs bureau van de docent. Is daarna snel aan de slag.  Leerling C: Wil het liefst niet veel aangesproken worden, of alleen persoonlijk wanneer de docent naar haar komt. Zal anders weinig input tot geen geven.	Beginsituatie case-leerling A/B/C:  Leerling A: Wil graag gehoord worden, enthousiast maar niet overmatig.  Leerling B: Wil z'n eigen gang kunnen gaan. Niet verlegen o.i.d. maar zelfstandig. Praat uit zichzelf niet veel.  Leerling C: Onthoudt zich liever van groepsdiscussies. Wil soms verduidelijking maar werkt graag alleen (volgens mij).
Lesdoelen: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen...  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een dubbele informatiekloof overbruggen via tekst chat om een overval te plannen.</li> <li>• Gebruik maken van <i>language chunks</i> gerelateerd aan het uiten van een mening en het komen tot een overeenkomst door een overval te plannen via tekst chat.</li> </ul>	Succescriteria case-leerlingen A/B/C:  <p>Leerling A: Heeft de taak voortijds succesvol uitgevoerd, heeft consensus bereikt met gebruik van een variatie aan <i>language chunks</i>.</p> <p>Leerling B: Heeft de taak binnen de tijd uitgevoerd met gebruik van verschillende <i>language chunks</i>.</p> <p>Leerling C: Heeft consensus weten te bereiken met de partner.</p>

Deel B: Tijdens de les

Lesfase	Verwachte reactie leerling	Daadwerkelijke reactie leerling	Geboden ondersteuning docent op leerlingreactie en reactie leerling op ondersteuning
Opening en Instructie	<p>Leerling A: Luistert goed naar de instructie, maar wil tegelijkertijd ook reageren of vragen stellen. Wacht nog even met beginnen omdat hij wil praten met docent of een klasgenoot.</p> <p>Leerling B: Luistert goed naar de instructie. Gaat wel aan de slag wanneer instructie voorbij is.</p> <p>Leerling C: Is tijdens de instructie ook bezig met eigen binnenwereld. Luistert wel maar krijgt niet alles mee, gaat dus ook niet meteen (succesvol) aan de slag.</p>		
Uitvoering taak	<p>Leerling A: Doet actief mee aan de taak. Worstelt echter wel met wat hij precies moet doen. Laat zich afleiden door z'n</p>		



	<p>omgeving, wil anderen helpen.</p> <p>Leerling B: Doet mee met de taak, is af en toe afgeleid maar blijft grotendeels bezig. Wil het graag afmaken.</p> <p>Leerling C: Valt niet op in de groep. Werkt aan de taak, maar zowel eerder klaar zijn als vastlopen zijn reële opties waarbij ze het waarschijnlijk niet meteen zal aangeven. Het lijkt haar niet veel te interesseren, maar dat uit zich niet echt in giechelen.</p>		
<p>Nataak en einde van de les</p>	<p>Leerling A: Doet aandachtig mee aan reflectie of taakherhaling. Probeert te focussen tot het einde van de les. Stelt vragen over waarom we dit doen en wat we gaan</p>		

	<p>doen met de observaties.</p> <p>Leerling B: Doet mee aan de reflectie of taakherhaling. Dwaalt naarmate het einde van de les nadert misschien wat af en raakt afgeleid. Wordt wat ongeduldig.</p> <p>Leerling C: Doet niet actief mee met reflectie of taakherhaling, heeft het misschien afgeraffeld. Is aan het dromen.</p>		
--	--	--	--

Deel C: Naar aanleiding van de observatie

<p>Heeft de case-leerling zijn/haar succescriteria bereikt? Hoe weet je dat?</p>
<p>Als de succescriteria niet bereikt zijn, heb je kunnen vaststellen (of heb je een vermoeden) waaraan dat ligt?</p>
<p>Welke vragen wil je n.a.v. de observatie stellen aan de case-leerling (in interview)?</p>

Opvallende zaken/bespreekpunten evaluatie met lesson-studyteam:

## School 2

### A: Voorafgaand aan de les

Naam observant:	Naam lesgevende docent: Daimy van Dijk
School en klas: Visser 't Hooft Lyceum, klas 3HTA	Titel onderzoeksles: De perfecte overval
Onderwijsbehoeften case-behoeften A/B/C:  Leerling A: Is erg enthousiast en wil veel aandacht van de docent.  Leerling B: Schuw. Wil niet graag aangesproken worden en doet graag zijn/haar eigen ding. Is redelijk zelfstandig en welwillend maar moet soms worden gemotiveerd.  Leerling C: Erg onzeker. Heeft complimenten nodig en moet worden aangemoedigd om bij te dragen aan de les.	Beginsituatie case-leerling A/B/C:  Leerling A is weinig nerveus en heeft veel welwillendheid om te spreken.  Leerling B is gemiddeld nerveus om te spreken en heeft een gemiddelde welwillendheid om te spreken.  Leerling C is erg nerveus om te spreken en heeft weinig welwillendheid om te spreken.
Lesdoelen: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen...  <ol style="list-style-type: none"><li>1. Een dubbele informatiekloof overbruggen via tekst chat om een overval te plannen.</li><li>2. Gebruik maken van <i>language chunks</i> gerelateerd aan het uiten</li></ol>	Succescriteria case-leerlingen A/B/C:  Leerling A: Wanneer de leerling de opdracht voortijds heeft uitgevoerd en gevarieerd gebruik heeft gemaakt van meerdere <i>language chunks</i> .  Leerling B: Wanneer de leerling de opdracht succesvol binnen de bepaalde tijd heeft

van een mening en het komen tot een overeenkomst door een overval te plannen via tekst chat.	uitgevoerd en gebruik heeft gemaakt van een aantal <i>language chunks</i> .  Leerling C: Wanneer de leerling heeft gediscussieerd gebruikmakend van een aantal <i>language chunks</i> .
--	---

Deel B: Tijdens de les

Lesfase	Verwachte reactie leerling	Daadwerkelijke reactie leerling
Opening en Instructie	<p>Leerling A: Luistert aandachtig naar de instructie. Gaat direct aan de slag wanneer de instructie is afgelopen.</p> <p>Leerling B: Luistert mee naar de instructie, met enige afleiding mogelijk. Neemt iets langer de tijd maar gaat wel aan de slag wanneer instructie voorbij is.</p> <p>Leerling C: Kijkt wat verstrooid om zich heen. Zegt "Huh" wanneer instructie wordt gegeven. Is ongeïnteresseerd in de voortak en doet niet actief mee. Gaat niet direct aan de slag na de instructie.</p>	
Uitvoering taak	<p>Leerling A: Doet actief mee aan de taak. Blijft gefocust en laat zich niet afleiden.</p> <p>Leerling B: Doet mee met de taak, is af en toe afgeleid maar blijft grotendeels bezig.</p>	

	<p>Leerling C: Voert de taak uit maar is wat schuw. Is vaak afgeleid, kijkt om zich heen, of praat met burens. Giechelt/lacht regelmatig terwijl hij/zij werkt aan de opdracht. Stelt weinig vragen.</p>	
<p>Nataak en einde van de les</p>	<p>Leerling A: Doet aandachtig mee aan reflectie of taakherhaling. Blijft gefocust tot het einde van de les.</p> <p>Leerling B: Doet mee aan de reflectie of taakherhaling. Dwaalt naar mate het einde van de les misschien wat af en raakt afgeleid.</p> <p>Leerling C: Doet niet actief mee met reflectie of taakherhaling. Is afgeleid. Pakt zijn tas al in voordat de bel is gegaan/de les is afgesloten.</p>	

Deel C: Naar aanleiding van de observatie

<p>Heeft de case-leerling zijn/haar succescriteria bereikt? Hoe weet je dat?</p>
<p>Als de succescriteria niet bereikt zijn, heb je kunnen vaststellen (of heb je een vermoeden) waaraan dat ligt?</p>
<p>Welke vragen wil je n.a.v. de observatie stellen aan de case-leerling (in interview)?</p>

Opvallende zaken/bespreekpunten evaluatie met lesson-studyteam:

## Appendix 0.6: Interview guideline

### GENERAL QUESTIONS

1. What did you think of the task topic?
2. Did you enjoy the task?

### SPECIFIC QUESTIONS

- How do you think the instructions prepared you for the chatting task?
- How did you experience using digital chatting for this task?
- What did you think of using Microsoft Teams for this task? (Likes/dislikes)
- What would you have thought of this task if it had been spoken instead of via chat?
- How do you think this kind of digital task helps you prepare for real-life conversations?
- What difference did you notice in your ability to complete the task between the first and second chat?
- Could you comment on your experience with speaking anxiety?
  - Was this made worse/better by this task?
- If you could change something about this lesson to make it better, what would you change? (enjoyable/ more relatable).
- Tips and tops about the lesson?

### POSSIBLE CLARIFICATION QUESTIONS

- Can you say something more about...
- What did you mean when you said...

## Appendix 0.7: Interaction analysis tool

Include the interaction analysis tool that you used.



## Appendix 1.1: Observation data

### School 1

#### Case leerling A

#### A: Voorafgaand aan de les

Naam observant: Evita Thodé	Naam lesgevende docent: Tessa van der Vlugt
School en klas: Amsterdam International Community School, MYP1	Titel onderzoeksles: De perfecte overval/The perfect robbery
Onderwijsbehoeften case-behoeften A/B/C:  Leerling A: Wil graag de beurt krijgen, wil graag bevestiging van zijn gedachten bijv. tijdens/na instructie.	Beginsituatie case-leerling A/B/C:  Leerling A: Wil graag gehoord worden, enthousiast maar niet overmatig.
Lesdoelen: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen... <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een dubbele informatiekloof overbruggen via tekst chat om een overval te plannen.</li> <li>• Gebruik maken van <i>language chunks</i> gerelateerd aan het uiten van een mening en het komen tot een overeenkomst door een overval te plannen via tekst chat.</li> </ul>	Succescriteria case-leerlingen A/B/C:  Leerling A: Heeft de taak voortijds succesvol uitgevoerd, heeft consensus bereikt met gebruik van een variatie aan <i>language chunks</i> .

#### Deel B: Tijdens de les

Lesfase	Verwachte reactie leerling	Daadwerkelijke reactie leerling	Geboden ondersteuning docent op leerlingreactie en reactie leerling op ondersteuning

<p>Opening en Instructie</p>	<p>Leerling A: Luistert goed naar de instructie, maar wil tegelijkertijd ook reageren of vragen stellen. Wacht nog even met beginnen omdat hij wil praten met docent of een klasgenoot.</p>	<p>12.35 - Student is fidgeting (w legs). Is looking around the classroom and quiet.          Raises hand several times. Took a while to open laptop, but once he did he got to work.          Complains about being paired with partner.          12.42 - Tries to get other students to close the laptops when Tessa asks for attention          12.44 - Is typing a lot but forgot to send it to partner.          12.47 - When T asked question, his hand went up fast          Quietly reads instructions. Once done reading he starts conversing with neighbor.</p>	
<p>Uitvoering taak</p>	<p>Leerling A: Doet actief mee aan de taak. Worstelt echter wel met wat hij precies moet doen. Laat zich afleiden door z'n omgeving, wil anderen helpen.</p>	<p>12.55 - Looking at computer during explanation. Is typing when given reading time/ time for planning. Gets back to task when reminded.          12.58 - Rereads instructions before task          13.00 - Starts typing once he got the picture          13.03 - Answers T's questions immediately.          13.04 - After sending, looks back and forth at partner.          13.06 - Reads response under his breath and looks back and forth at instructions/picture while typing.          13.07 - Assists neighbor when he asks. Intensely reads screen          13.08 - Reads response under his breath and looks back and forth at instructions/picture while typing.          13.11 - "it's kinda... easy"          13.13 - Rereads instruction papers while typing          13.14 - "Yes, I've finished 3" subtasks. "Oh, that's kinda bad. That's really bad" implicating someone</p>	

		<p>13.16 - Immediately closes laptop when instructed to. Stretches, starts nodding</p> <p>13.16 - Opens laptop again, and starts typing, but then closes it again when reminded</p> <p>13.20 - When given mid-task questions, starts writing immediately. Asks for clarification on a question (to neighbor), and once he gets it resumes writing.</p> <p>13.22 - "Yeah I'm finished" when T asks for the pens to be down.</p> <p>Is distractedly looking around during question round</p>	
Nataak en einde van de les	<p>Leerling A: Doet aandachtig mee aan reflectie of taakherhaling. Probeert te focussen tot het einde van de les. Stelt vragen over waarom we dit doen en wat we gaan doen met de observaties.</p>	<p>13.27 - Immediately starts talking with partner.</p> <p>Is talking with a smile on his face, and with a lot of hand gestures. Does not look at subtasks to check them off, but neighbor asks for confirmation.</p> <p>13.28 - The student starts playing with his computer mouse not talking</p> <p>13.29-13.32 - Back to talking with neighbor, not on task – still fidgeting with the mouse</p> <p>13.32 - T: "How's it going", S: "Ish" – then starts explaining what they decided on and asks for clarification on task.</p> <p>13.33 - Opens laptop and works on laptop until T's wrap up</p> <p>13.36 - Opens laptop again and starts working on Dutch</p> <p>13.37 - When he realizes T is talking closes laptop, even though asked to look something up</p> <p>13.38 - Opens laptop when realizes they need laptop</p> <p>13.38 - Starts working on laptop</p> <p>13.42 - "When can we exit" – after exit ticket.</p>	

## Deel C: Naar aanleiding van de observatie

<p>Heeft de case-leerling zijn/haar succescriteria bereikt? Hoe weet je dat?</p> <p>Bij de chattaak heeft de leerling de successcriteria niet bereikt. Deze heeft de taak niet op tijd kunnen afronden, maar dit zou kunnen liggen aan met wie deze gepaard was. Tijdens de spreektaak heeft de leerling volgens mij wel de succescriteria behaald maar dit valt niet te controleren.</p>
<p>Als de succescriteria niet bereikt zijn, heb je kunnen vaststellen (of heb je een vermoeden) waaraan dat ligt?</p> <p>Gebaseerd op de observaties en het interview zou ik zeggen dat het ligt aan zijn gesprekspartner met het chatten, en aan de hoeveelheid sub-taken die gedaan moesten worden. Deze maakten het onmogelijk de taak op tijd af te ronden.</p>
<p>Welke vragen wil je n.a.v. de observatie stellen aan de case-leerling (in interview)?</p>
<p>Opvallende zaken/bespreekpunten evaluatie met lesson-studyteam:</p>

### Case leerling B

#### A: Voorafgaand aan de les

Naam observant:	Naam lesgevende docent: Tessa van der Vlugt
School en klas: Amsterdam International Community School, MYP1	Titel onderzoeksles: De perfecte overval/The perfect robbery
Onderwijsbehoeften case-behoeften A/B/C:	Beginsituatie case-leerling A/B/C:

<p>Leerling B: Wil graag af en toe zekerheid van de docent m.b.t. taakinstructie. Komt graag even langs bureau van de docent. Is daarna snel aan de slag.</p>	<p>Leerling B: Wil z'n eigen gang kunnen gaan. Niet verlegen o.i.d. maar zelfstandig. Praat uit zichzelf niet veel.</p>
<p>Lesdoelen: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een dubbele informatiekloof overbruggen via tekst chat om een overval te plannen.</li> <li>• Gebruik maken van <i>language chunks</i> gerelateerd aan het uiten van een mening en het komen tot een overeenkomst door een overval te plannen via tekst chat.</li> </ul>	<p>Succescriteria case-leerlingen A/B/C:</p> <p>Leerling B: Heeft de taak binnen de tijd uitgevoerd met gebruik van verschillende <i>language chunks</i>.</p>

#### Deel B: Tijdens de les

Lesfase	Verwachte reactie leerling	Daadwerkelijke reactie leerling	Geboden ondersteuning docent op leerlingreactie en reactie leerling op ondersteuning
Opening en Instructie	<p>Leerling A: Luistert aandachtig naar de instructie. Gaat direct aan de slag wanneer de instructie is afgelopen.</p> <p>Leerling B: Luistert mee naar de instructie, met enige afleiding mogelijk. Neemt iets langer de tijd maar gaat wel aan de slag</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listens, and raises his hand once to answer a question.</li> <li>- 12.40 logs in to google.</li> <li>- His neighbour explains how to get to the chat.</li> <li>- 12.41 He starts the exercise.</li> <li>- Chats a bit with his neighbour.</li> <li>- Listens to the teacher when she asks for attention.</li> </ul>	

	<p>wanneer instructie voorbij is.</p> <p>Leerling C: Kijkt wat verstrooid om zich heen. Zegt "Huh" wanneer instructie wordt gegeven. Is ongeïnteresseerd in de voortak en doet niet actief mee. Gaat niet direct aan de slag na de instructie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12.43 when task continues he continues typing.</li> <li>- 12.45 During instruction, listens and raises his hand.</li> <li>- 12.47 is quiet during instruction</li> <li>- 12.48 Goes to the front so he can read the sample tekst.</li> <li>- 12.50 is quiet during instruction.</li> <li>- 12.53. doesn't follow instruction to open laptop yet.</li> <li>- 12.54 looks at document hand-out.</li> <li>- 12.56 makes quick eye contact with other classmate.</li> </ul>	
<p>Uitvoering taak</p>	<p>Leerling B: Doet mee met de taak, is af en toe afgeleid maar blijft grotendeels bezig.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 12.57 doesn't start yet, but logs in to google chat again.</li> <li>- 12.58 starts typing.</li> <li>- Looks around</li> <li>- Starts typing again.</li> <li>- This repeats a few times.</li> <li>- He looks around when not typing.</li> <li>- 13.00</li> <li>- Looks at picture and types a bit.</li> <li>- 13.01 continues typing.</li> <li>- He hides his chat from his neighbour J.</li> <li>- 13.02 he continues typing</li> <li>- 13.04 sighs deeply and looks at picture again. Continues chatting.</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 13.06 still chatting. When not typing, he's looking at the picture. [processing time in action] this is a more refined learning gain. If we employ a digital task, we have to be aware that learners are going to have extra opportunities (potentially higher level learners) to use the time in between for processing the task. They may work faster.</li> <li>- 13.09 raises his hand when Tessa asks who has one finished.</li> <li>- After, continues typing.</li> <li>- 13.10 looks at picture again</li> <li>- Types a message</li> <li>- 13.13 looks at picture</li> <li>- Plays with the piece of paper.</li> <li>- Types a message</li> <li>- 13.14 is still looking at the picture and typing.</li> <li>- 13.15 Gets instruction to round off, does as instructed immediately.</li> <li>-</li> </ul>	
--	--	---	--

<p>Post-task en einde van de les</p>	<p>Leerling A: Doet aandachtig mee aan reflectie of taakherhaling. Blijft gefocust tot het einde van de les.</p> <p>Leerling B: Doet mee aan de reflectie of taakherhaling. Dwaalt naar mate het einde van de les misschien wat af en raakt afgeleid.</p> <p>Leerling C: Doet niet actief mee met reflectie of taakherhaling. Is afgeleid. Pakt zijn tas al in voordat de bel is gegaan/de les is afgesloten.</p>	<p><b>MID TASK REFLECTION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 13.17 receives the questions and gets a pen. Quietly talks with neighbour, then starts reading the questions. He writes down something.</li> <li>- Has written down his name.</li> <li>- 13.19 switches a lot between reading and writing, and looking around.</li> <li>- 13.20 writes on the piece of paper.</li> <li>- 13.21 talks for a bit with neighbour</li> <li>- 13.22 Gets instruction to finish sentence.</li> </ul> <p><b>Spoken round</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 13.24 While instruction takes place, he is quiet.</li> <li>- 13.26 Actively listens to his neighbour</li> <li>- Responds.</li> <li>- Mostly listens. Actively speaking neighbour. Mostly responds with 'yeah' and 'not'</li> <li>- 13.28 Teacher interferes and switches pictures.</li> <li>- 13.29 actively speaks and gives ideas.</li> <li>- 13.30 still actively engaged with task</li> <li>- 13.31 goes off task with neighbour.</li> <li>- 13.32 goes on task again.</li> <li>- Still on task</li> </ul>	
--------------------------------------	---	--	--



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 13.33 teacher interrupts, checks mid-task reflection and gives advice.</li> <li>- 13.35, teacher evaluates.</li> <li>- 13.36 Gets one minute to chill.</li> <li>- 13.37 gets instructions to follow link to exit ticket.</li> <li>- Opens another document, doesn't start filling in exit ticket.</li> <li>- Still no activity towards the exit ticket.</li> <li>- 13.39 still working on something else.</li> <li>- 13.40 Notices that he is NOT doing the exit ticket and is very confused (wrong document).</li> <li>- Starts filling in the right exit ticket.</li> <li>- 13.41 still on the exit ticket, raises hand to signal this to the teacher.</li> <li>- 13.43 doesn't look at teacher and continues to fill out exit ticket</li> <li>- 13.44 finishes exit ticket.</li> </ul>	
--	--	--	--

Deel C: Naar aanleiding van de observatie

Heeft de case-leerling zijn/haar succescriteria bereikt? Hoe weet je dat?

Als de succescriteria niet bereikt zijn, heb je kunnen vaststellen (of heb je een vermoeden) waaraan dat ligt?
Welke vragen wil je n.a.v. de observatie stellen aan de case-leerling (in interview)?
Opvallende zaken/bespreekpunten evaluatie met lesson-studyteam:

### Case leerling C

A: Voorafgaand aan de les

Naam observant: Maria Brugge	Naam lesgevende docent: Tessa van der Vlugt
School en klas: Amsterdam International Community School, MYP1	Titel onderzoeksles: De perfecte overval/The perfect robbery
Onderwijsbehoeften case-behoeften A/B/C:  <b>Leerling C: Wil het liefst niet veel aangesproken worden, of alleen persoonlijk wanneer de docent naar haar komt. Zal anders weinig input tot geen geven.</b>	Beginsituatie case-leerling A/B/C:  <b>Leerling C: Onthoudt zich liever van groepsdiscussies. Wil soms verduidelijking maar werkt graag alleen (volgens mij).</b>

<p>Lesdoelen:</p> <p>Aan het einde van de les kunnen de leerlingen...</p> <p>Een dubbele informatiekloof overbruggen via tekst chat om een overval te plannen. Gebruik maken van <i>language chunks</i> gerelateerd aan het uiten van een mening en het komen tot een overeenkomst door een overval te plannen via tekst chat.</p>	<p>Succescriteria case-leerlingen A/B/C:</p> <p><b>Leerling C: Heeft consensus weten te bereiken met de partner.</b></p>
--	--

Deel B: Tijdens de les

Lesfase	Verwachte reactie leerling	Daadwerkelijke reactie leerling	Geboden ondersteuning docent op leerling reactie en reactie leerling op ondersteuning
<p>Opening en Instructie</p>	<p>Leerling C: Is tijdens de instructie ook bezig met eigen binnenwereld. Luistert wel maar krijgt niet alles mee, gaat dus ook niet meteen (succesvol) aan de slag.</p>	<p>Wanneer Miss V met de les begint, luistert leerling C in stilte naar de uitleg.</p> <p>Wanneer Miss V vraagt of iedereen hun laptop aan kan doen dit ze dit gelijk.</p> <p>Wanneer Miss V vraagt of iedereen hun laptop dicht kan klappen doet leerling C dit gelijk.</p> <p>Elke keer als Miss V tijdens de uitleg een klassikale vraag stelt, antwoord leerling C zelf niet, maar luistert ze wel naar het antwoord van anderen.</p> <p>12.48 - leerling loopt wanneer Miss V het voorbeeld van de chat op het bord projecteert iets dichterbij om het goed te kunnen lezen.</p>	

		<p>12.51 - Luistert in stilte naar de klassikale uitleg van Miss V.</p> <p>12.53 – 12.57 - Leerling ontvangt de <i>language chunks</i>, kijkt haar buurvrouw even aan en leest ze daarna in stilte door. Ze onderstreept geen enkele <i>language chunk</i> (leerlingen werden gevraagd om woorden/ zinnen die ze nog niet kende te onderstrepen).</p> <p>12.57 - Lacht zachtjes om iets dat haar buurvrouw zegt.</p> <p>12.58 – Kijkt naar het scherm van haar laptop.</p>	
Uitvoering taak	<p>Leerling C: Valt niet op in de groep. Werkt aan de taak, maar zowel eerder klaar zijn als vastlopen zijn reële opties waarbij ze het waarschijnlijk niet meteen zal aangeven. Het lijkt haar niet veel te interesseren, maar dat uit zich niet echt in giechelen.</p>	<p>12.59 – Leerling C neemt de foto (van de opdracht) in ontvangst en bekijkt de foto.</p> <p>13.01- Leerling C begint te typen.</p> <p>13.01 – Leerling ontvangt de instructies van de opdracht en leest deze door.</p> <p>13.02 - Leerling C typt in stilte. Zit voorovergebogen op haar stoel terwijl ze naar haar scherm kijkt.</p> <p>13.02 – Leerling C beantwoordt snel een vraag van haar buurvrouw en gaat daarna verder met haar opdracht.</p>	<p>13.05 – Miss V loopt naar leerling C toe om te vragen of ze snapt wat haar chat</p>

		<p>13.03 - Leerling stopt even met typen en rekt zich even uit.</p> <p>13.05 – Miss V loopt naar leerling C toe om te vragen of ze snapt wat haar chat partner allemaal zegt. Ze knikt en antwoord heel zachtjes ja.</p> <p>13.07 – Leerling C kijkt naar haar scherm en is even gestopt met typen.</p> <p>13.08 – Leerling C is weer aan het typen.</p> <p>13.09 – Miss V vraagt klassikaal hoe ver leerlingen zijn:  - <i>steek je hand op als je 1 van de requirements af hebt.</i>  - <i>steek je hand op als je 2 van de requirements af hebt.</i>  - <i>steek je hand op als je 3 van de requirements af hebt.</i>  <i>à Leerling C vergeet haar hand op te steken wanneer miss V dit vraagt (ze zat te typen op haar laptop), haar chat partner helpt haar herinneren.</i></p> <p>13.13 – Leerling werkt in stilte aan de opdracht. Geeft alleen heel kort antwoord op de vraag van haar buurvrouw.</p> <p>13.16 – Leerling C is druk aan het typen en reageert niet echt op haar</p>	<p>partner allemaal zegt. Ze knikt en antwoord heel zachtjes ja.</p> <p>13.21 – Miss V vraagt leerling C of ze alles heeft opgeschreven en ze antwoord zachtjes ja.</p>
--	--	--	---

		<p>buurvrouw, die wat tegen haar zegt.</p> <p>13.17 – Miss V vraagt of iedereen een pen kan pakken en leerling C pakt gelijk haar etui erbij. Ondertussen kletst ze kort met haar buurvrouw.</p> <p>13.20 – Leerling C is op het antwoordformulier aan het schrijven.</p> <p>13.21 – Miss V vraagt leerling C of ze alles heeft opgeschreven en ze antwoord zachtjes ja.</p> <p>13.23 – Miss V vraagt of iedereen hun laptops dicht kan klappen en leerling C doet dit gelijk.</p> <p>13.24 – Miss V vraagt aan de klas hoe ze hun gesprek kunnen verbeteren voor de spreekopdracht. Leerling C luistert zachtjes naar de antwoorden van haar klasgenootjes, maar steekt zelf niet haar vinger op.</p>	
Nataak en einde van de les	<p>Leerling C: Doet niet actief mee met reflectie of taakherhaling, heeft het misschien afgeraffeld. Is aan het dromen.</p>	<p>13.26 – De leerlingen moeten aan hun spreekopdracht beginnen, maar leerling C is nog druk aan het schrijven op het formulier.</p> <p>13.27 - Leerling C krijgt een andere foto, zodat ze niet dezelfde heeft als haar buurvrouw en bestudeerd te foto.</p>	

		<p>13.28 - 13.31 - Leerling C voert de spreektaak samen met haar buurvrouw uit. Ze spreekt op een een medium/ soms zachte toon. Ze kijkt haar partner niet altijd wanneer ze in gesprek zijn.</p> <p>13.31 - 12.32 – Leerling is op haar formulier aan het schrijven.</p> <p>Vanaf het moment dat de spreektaak voorbij is, tot 13.36 praat leerling C alleen tegen haar buurvrouw wanneer die iets aan haar vraagt. Ze begint zelf geen gesprek/ vraagt niks terug.</p> <p>13.36 Leerling C laat haar buurvrouw iets op haar laptopscherm zien. Daarna kletsen ze heel kort even.</p> <p>13.38- 13.42 – Leerling C werkt in stilte aan haar exit ticket.</p> <p>13.42 – Leerling vraagt kort iets aan haar buurvrouw en gaat vervolgens weer verder met de opdracht.</p> <p>13.43: Miss V vraagt klassikaal wat de leerlingen van de opdracht vonden. Leerling C geeft zelf geen antwoord en luistert naar de antwoorden van haar klasgenootjes.</p>	
--	--	---	--

Heeft de case-leerling zijn/haar succescriteria bereikt? Hoe weet je dat?

*Leerling C heeft consensus weten te bereiken met de partner*

Leerling C heeft de bovenstaande succescriteria naar aanleiding van mijn observatie bereikt. Dit merkte ik terwijl ik meeluisterde met de uitvoering van de spreektaak tussen leerling C en haar buurvrouw/ partner.

Als de succescriteria niet bereikt zijn, heb je kunnen vaststellen (of heb je een vermoeden) waaraan dat ligt?

nvt

Welke vragen wil je n.a.v. de observatie stellen aan de case-leerling (in interview)?

*Ik was het meest benieuwd naar haar antwoord op de vraag of en op welke manier de chat opdracht haar heeft voorbereid op de spreekopdracht.*

Opvallende zaken/bespreekpunten evaluatie met lesson-studyteam:

Een van de verwachtingen van Miss V is dat Leerling C tijdens de opening en instructie van de les "niet meteen (succesvol) aan de slag gaat". Dit hebben wij als groep ook tijdens de evaluatie besproken, omdat het tegendeel werd bewezen tijdens mijn observatie. Leerling C ging na afloop van de klassikale uitleg van Miss V gelijk aan de slag met haar opdrachten, las de opdracht gelijk door nadat ze die op papier had ontvangen en begon ijverig te typen zodra ze kon beginnen. Om deze reden waren wij als groep positief verrast.

### *Algemene observaties (alle caseleerlingen)*

A: Voorafgaand aan de les

Naam observant: <b>Daimy van Dijk</b>	Naam lesgevende docent: Tessa van der Vlugt
School en klas: Amsterdam International Community School, MYP1	Titel onderzoeksles: De perfecte overval/The perfect robbery



<p>Onderwijsbehoeften case-behoeften A/B/C:</p> <p>Leerling A: Wil graag de beurt krijgen, wil graag bevestiging van zijn gedachten bijv. tijdens/na instructie.</p> <p>Leerling B: Wil graag af en toe zekerheid van de docent m.b.t. taakinstructie. Komt graag even langs bureau van de docent. Is daarna snel aan de slag.</p> <p>Leerling C: Wil het liefst niet veel aangesproken worden, of alleen persoonlijk wanneer de docent naar haar komt. Zal anders weinig input tot geen geven.</p>	<p>Beginsituatie case-leerling A/B/C:</p> <p>Leerling A: Wil graag gehoord worden, enthousiast maar niet overmatig.</p> <p>Leerling B: Wil z'n eigen gang kunnen gaan. Niet verlegen o.i.d. maar zelfstandig. Praat uit zichzelf niet veel.</p> <p>Leerling C: Onthoudt zich liever van groepsdiscussies. Wil soms verduidelijking maar werkt graag alleen (volgens mij).</p>
<p>Lesdoelen:</p> <p>Aan het einde van de les kunnen de leerlingen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een dubbele informatiekloof overbruggen via tekst chat om een overval te plannen.</li> <li>• Gebruik maken van <i>language chunks</i> gerelateerd aan het uiten van een mening en het komen tot een overeenkomst door een overval te plannen via tekst chat.</li> </ul>	<p>Succescriteria case-leerlingen A/B/C:</p> <p>Leerling A: Heeft de taak voortijds succesvol uitgevoerd, heeft consensus bereikt met gebruik van een variatie aan <i>language chunks</i>.</p> <p>Leerling B: Heeft de taak binnen de tijd uitgevoerd met gebruik van verschillende <i>language chunks</i>.</p> <p>Leerling C: Heeft consensus weten te bereiken met de partner.</p>

#### Deel B: Tijdens de les

Lesfase	Verwachte reactie leerling	Daadwerkelijke reactie leerling	Geboden ondersteuning docent op leerlingreactie en reactie leerling op ondersteuning
Opening en Instructie	Leerling A: Luistert goed naar de instructie, maar wil tegelijkertijd ook reageren of vragen	12:33 Les gaat van start. De leerlingen worden direct stil wanneer de docent hierom vraagt.	

	<p>stellen. Wacht nog even met beginnen omdat hij wil praten met docent of een klasgenoot.</p> <p>Leerling B: Luistert goed naar de instructie. Gaat wel aan de slag wanneer instructie voorbij is.</p> <p>Leerling C: Is tijdens de instructie ook bezig met eigen binnenwereld. Luistert wel maar krijgt niet alles mee, gaat dus ook niet meteen (succesvol) aan de slag.</p>	<p>12:37 agenda op het bord en voorkennis activeren. Leerling A kijkt weg van het bord en gaapt. Hij kijkt het lokaal rond met zijn mond open. Leerling B en C kijken naar het bord en blijven stil.</p> <p>12:38 De leerlingen worden gevraagd hun laptop open te doen. Leerling A doet dit niet direct, leerling B en C wel. Leerling A heeft om 12:40 zijn laptop nog steeds niet geopend.</p> <p>12:42 Er is verwarring over de voortak. De leerlingen kijken rond en zeggen "Huh?". Ze dachten dat ze de overval al moesten plannen. De docent geeft opnieuw instructie.</p> <p>12:44 Leerling B is constant aan het typen. Leerling C typt af en toe.</p> <p>12:45 Klassikale discussie. Leerling B steekt zijn hand op om mee te doen. Hij krijgt geen beurt.</p> <p>12:47 Instructie over de taak en taal chunks. Leerling B en C kijken naar het bord. Leerling A kijkt omlaag naar zijn tafel. Leerling B en C</p>	
--	--	--	--

		<p>komen naar voren om de tekst op het bord beter te kunnen lezen.</p> <p>12:49 Leerling A steekt zijn hand op om bij te dragen aan de discussie, hij krijgt de beurt. Leerlingen gaan terug naar hun stoelen.</p> <p>12:50 Complete instructie wordt gegeven over taak. Om 12:52 wordt er instructie gegeven over de foto's die leerlingen krijgen, ze zeggen weer "Huh?".</p> <p>12:54 Leerling B en C kijken stil naar de taakinstructies zoals gevraagd. Leerling A typt op zijn laptop.</p> <p>12:55 Docent ziet dat leerling A de instructies niet leest. Maakt hier een opmerking over. Leerling A gaat hierna lezen.</p> <p>12:56 Er wordt leerlingen gevraagd of ze vragen hebben. Niemand steekt zijn hand op.</p> <p>12:57 Foto's worden uitgedeeld. Twee leerlingen die een examen aan het maken waren komen nu terug.</p>	
--	--	--	--

<p>Uitvoering taak</p>	<p>Leerling A: Doet actief mee aan de taak. Worstelt echter wel met wat hij precies moet doen. Laat zich afleiden door z'n omgeving, wil anderen helpen.</p> <p>Leerling B: Doet mee met de taak, is af en toe afgeleid maar blijft grotendeels bezig. Wil het graag afmaken.</p> <p>Leerling C: Valt niet op in de groep. Werkt aan de taak, maar zowel eerder klaar zijn als vastlopen zijn reële opties waarbij ze het waarschijnlijk niet meteen zal aangeven. Het lijkt haar niet veel te interesseren, maar dat uit zich niet echt in giechelen.</p>	<p>13:00 Alle leerlingen hebben de foto's. Leerling B en C zijn aan het typen op hun laptops.</p> <p>13:03 Leerling A heeft zijn handen achter zijn hoofd gevouwen. Wacht tot de docent hem ziet voor hij weer gaat typen.</p> <p>13:06 Docent vraagt of leerlingen al subtaken hebben afgevinkt. Leerlingen zeggen "Huh?". Docent verduidelijkt dat ze de subtaken moeten afvinken terwijl ze chatten. Leerlingen pakken de taakinstructies er weer bij nadat dit gezegd is. Alle leerlingen gaan door met typen.</p> <p>13:12 Leerling A laat zijn papiertje vallen. Staat op om het op te pakken. Leerling B is constant aan het typen geweest.</p>	
------------------------	--	--	--

<p>Nataak en einde van de les</p>	<p>Leerling A: Doet aandachtig mee aan reflectie of taakherhaling. Probeert te focussen tot het einde van de les. Stelt vragen over waarom we dit doen en wat we gaan doen met de observaties.</p> <p>Leerling B: Doet mee aan de reflectie of taakherhaling. Dwaalt naarmate het einde van de les nadert misschien wat af en raakt afgeleid. Wordt wat ongeduldig.</p> <p>Leerling C: Doet niet actief mee met reflectie of taakherhaling, heeft het misschien afgeraffeld. Is aan het dromen.</p>	<p>13:15 Leerlingen worden gevraagd hun zin af te typen en daarna hun laptop dicht te klappen. Leerling A en B doen dit 10 seconden nadat het van hen gevraagd wordt. Leerling C houdt de laptop open. Tussenevaluatie van de taak wordt uitgedeeld en uitgelegd. Leerling A en B gaan al snel schrijven, leerling C neemt haar tijd om eraan te beginnen, kijkt eerst nog even het lokaal rond.</p> <p>13:20 Leerling A en B zijn nog aan het schrijven voor de tussenevaluatie. Leerling C staart naar haar scherm. Wanneer leerling B klaar is fluistert hij met zijn buurman.</p> <p>13:22 Docent geeft aan dat leerlingen moeten stoppen met schrijven. Veel formulieren lijken niet compleet ingevuld.</p> <p>13:24 Docent geeft aan dat de taak wordt herhaald. Loopt rond om te zorgen dat alle nieuwe duo's de juiste foto's hebben en geeft ze zo niet de juiste..</p> <p>13:26 Leerlingen beginnen aan heruitvoering van de taak. Leerling C begint</p>	
-----------------------------------	---	--	--

		<p>niet direct, schrijft eerst nog wat op papier. Leerling A en B schieten direct in gesprek. De partner van leerling C wacht tot ze klaar is met schrijven.</p> <p>13:33 De leerlingen kijken naar elkaar en hun laptops en lijken het niet meer over de taak te hebben. De docent loopt rond.</p> <p>13:37 De docent legt de exit ticket uit. De leerlingen vullen hem in op hun laptops.</p> <p>13:45 De case leerlingen worden meegenomen voor interviews. De overige leerlingen gaan zelfstandig met huiswerk aan de slag.</p>	
--	--	---	--

#### Deel C: Naar aanleiding van de observatie

Heeft de case-leerling zijn/haar succescriteria bereikt? Hoe weet je dat?

We denken dat de case leerlingen hun succescriteria hebben bereikt. Hoewel niet alle leerlingen klaar waren met hun gesprek in de chatfase, kreeg iedereen het af in de gesproken fase.

Als de succescriteria niet bereikt zijn, heb je kunnen vaststellen (of heb je een vermoeden) waaraan dat ligt?

De leerlingen hadden bij de eerste ronde niet voldoende tijd om alle taken uit te voeren.
Welke vragen wil je n.a.v. de observatie stellen aan de case-leerling (in interview)?
Opvallende zaken/bespreekpunten evaluatie met lesson-studyteam:

School 2

*Case leerling A*

A: Voorafgaand aan de les

Naam observant:	Naam lesgevende docent: Daimy van Dijk
School en klas: Visser 't Hooft Lyceum, klas 3HTA	Titel onderzoeksles: De perfecte overval
Onderwijsbehoeften case-behoeften A/B/C:  Leerling A: Is erg enthousiast en wil veel aandacht van de docent.	Beginsituatie case-leerling A/B/C:  Leerling A is weinig nerveus en heeft veel welwillendheid om te spreken.
Lesdoelen: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen...  1. Een dubbele informatiekloof overbruggen via tekst chat om een overval te plannen.	Succescriteria case-leerlingen A/B/C:  Leerling A: Wanneer de leerling de opdracht voortijds heeft uitgevoerd en gevarieerd gebruik heeft gemaakt van meerdere <i>language chunks</i> .

2. Gebruik maken van <i>language chunks</i> gerelateerd aan het uiten van een mening en het komen tot een overeenkomst door een overval te plannen via tekst chat.	
--	--

Lesfase	Verwachte reactie leerling	Daadwerkelijke reactie leerling
Opening en Instructie	Leerling A: Luistert aandachtig naar de instructie. Gaat direct aan de slag wanneer de instructie is afgelopen.	<p>11:49 – Leerling zit op verkeerde plek. Wordt gevraagd te ruilen en doet dit zonder tegenstribbeling</p> <p>11:51 – leerling heeft nog steeds een koptelefoon op, kijkt wel naar het bordt en volgt de uitleg</p> <p>11:53 – leerling gaat meteen aan het werk met de taak, zonder overleg</p> <p>11:55-11:58 – werkt samen met buurvrouw om chunks te bedenken, schrijven het samen op</p> <p>12:01 – reads the instructions to the task quietly.</p> <p>12:04 – explains the task to classmates</p> <p>12:04 – Immediately takes out phone when told it’s needed for the task</p> <p>12:06 – has hand up to ask a question</p> <p>12:07 – teacher answers question, has to put them in a different chat because partner is not there</p>
Uitvoering taak	Leerling A: Doet actief mee aan de taak. Blijft gefocust en laat zich niet afleiden.	<p>12:11 – still can’t start chatting because both partners don’t have the apps downloaded.</p> <p>12:14 – starts the task. Only has 5 minutes to do the task. Is dedicated to the task, and doesn’t chat with anyone at all.</p> <p>12:19 – quietly listens to instructions.</p> <p>12:21 – quietly starts on the reflection task.</p> <p>12:21 – neighbor : “what is retrieve” Learner : “how did you get the information”</p>



Nataak en einde van de les	Leerling A: Doet aandachtig mee aan reflectie of taakherhaling. Blijft gefocust tot het einde van de les.	12:26 - start the task with neighbor 12:28 – discussing multiple aspects of the plan. Consistently speaking english 12:29 – done with the task, but start talking about other things, still in English 12:33 – komt nog snel even terug op hun taak en de agreement 12:34 – pakt meteen haar telefoon er weer bij en begint met de exit ticket
----------------------------	---	--

Deel C: Naar aanleiding van de observatie

Heeft de case-leerling zijn/haar succescriteria bereikt? Hoe weet je dat?

Als de succescriteria niet bereikt zijn, heb je kunnen vaststellen (of heb je een vermoeden) waaraan dat ligt?

Welke vragen wil je n.a.v. de observatie stellen aan de case-leerling (in interview)?

Opvallende zaken/bespreekpunten evaluatie met lesson-studyteam:

*Case leerling B*

A: Voorafgaand aan de les

<p>Naam observant:</p>	<p>Naam lesgevende docent: Daimy van Dijk</p>
<p>School en klas: Visser 't Hooft Lyceum, klas 3HTA</p>	<p>Titel onderzoeksles: De perfecte overval</p>
<p>Onderwijsbehoeften case-behoeften A/B/C:</p> <p>Leerling A: Is erg enthousiast en wil veel aandacht van de docent.</p> <p>Leerling B: Schuw. Wil niet graag aangesproken worden en doet graag zijn/haar eigen ding. Is redelijk zelfstandig en welwillend maar moet soms worden gemotiveerd.</p> <p>Leerling C: Erg onzeker. Heeft complimenten nodig en moet worden aangemoedigd om bij te dragen aan de les.</p>	<p>Beginsituatie case-leerling A/B/C:</p> <p>Leerling A is weinig nerveus en heeft veel welwillendheid om te spreken.</p> <p>Leerling B is gemiddeld nerveus om te spreken en heeft een gemiddelde welwillendheid om te spreken.</p> <p>Leerling C is erg nerveus om te spreken en heeft weinig welwillendheid om te spreken.</p>
<p>Lesdoelen: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Een dubbele informatiekloof overbruggen via tekst chat om een overval te plannen.</li> <li>2. Gebruik maken van <i>language chunks</i> gerelateerd aan het uiten van een mening en het komen tot een overeenkomst door een overval te plannen via tekst chat.</li> </ol>	<p>Succescriteria case-leerlingen A/B/C:</p> <p>Leerling A: Wanneer de leerling de opdracht voortijds heeft uitgevoerd en gevarieerd gebruik heeft gemaakt van meerdere <i>language chunks</i>.</p> <p>Leerling B: Wanneer de leerling de opdracht succesvol binnen de bepaalde tijd heeft uitgevoerd en gebruik heeft gemaakt van een aantal <i>language chunks</i>.</p> <p>Leerling C: Wanneer de leerling heeft gediscussieerd gebruikmakend van een aantal <i>language chunks</i>.</p>

Lesfase	Verwachte reactie leerling	Daadwerkelijke reactie leerling
Opening en Instructie	<p>Leerling A: Luistert aandachtig naar de instructie. Gaat direct aan de slag wanneer de instructie is afgelopen.</p> <p>Leerling B: Luistert mee naar de instructie, met enige afleiding mogelijk. Neemt iets langer de tijd maar gaat wel aan de slag wanneer instructie voorbij is.</p> <p>Leerling C: Kijkt wat verstrooid om zich heen. Zegt "Huh" wanneer instructie wordt gegeven. Is ongeïnteresseerd in de voortak en doet niet actief mee. Gaat niet direct aan de slag na de instructie.</p>	<p>Observaties leerling B (door Tessa)</p> <p>N zit stil, beetje te friemelen met haar vingers en let op. Ze zit alleen, haar buurmeisje is er niet.</p> <p>(11:53) Pre-task instructie is gegeven, ze pakt haar spullen en begint. Ze lijkt een beetje te twijfelen, aan het nadenken, maar schrijft ook wat dingen op.</p> <p>(11:57) Legt demonstratief haar pen neer en stopt met de opdracht. Kijkt voor zich uit.</p> <p>(11:58) Daimy starts discussing the task and eliciting answers. She is still silently looking forward and paying attention. She is not asked to give answers.</p>
Uitvoering taak	<p>Leerling A: Doet actief mee aan de taak. Blijft gefocust en laat zich niet afleiden.</p> <p>Leerling B: Doet mee met de taak, is af en toe afgeleid maar blijft grotendeels bezig.</p> <p>Leerling C: Voert de taak uit maar is wat schuw. Is vaak afgeleid, kijkt om zich heen, of praat met burens. Giechelt/lacht regelmatig terwijl hij/zij werkt aan de opdracht. Stelt weinig vragen.</p>	<p>(12:01) N leest, zoals geïnstrueerd, stil de instructies door van de hoofdtak. Tijdens het uitvoeren hiervan gaat ze rechterop zitten en lijkt ze het aandachtig te lezen.</p> <p>(12:03) Ze is klaar en kijkt weer vooruit.</p> <p>(12:03) Ze krijgt haar foto van het klaslokaal en begint die te bestuderen. Geconcentreerd.</p> <p>(12:05) Pakt haar telefoon volgens instructie, opent eerst kort Whatsapp en daarna Teams en zit in haar goede chat voor de opdracht. Ze zit er klaar voor. Ze wisselt weer naar Whatsapp in afwachting van de vordering van de les.</p> <p>(12:07) Daimy checkt of ze good to go is en dat is ze. Daarna begint ze. Ze neemt een foto van de afbeelding en stuurt het naar haar chatpartner.</p> <p>(12:09) Haar chatpartner zegt tegen haar (door het lokaal heen) dat ze eerst helemaal moet updaten. Ze zegt iets onverstaanbaars. Ze wisselt weer naar andere chats en zit te wiebelen. Ze zegt dat ze zit te wachten tegen Daimy.</p>

		<p>(12:13) Ze zit actief te chatten maar ik kan niet zien of het in Teams is met haar chatpartner of in Messenger met totaal ongerelateerde dingen. Lijkt op Messenger.</p> <p>(12:15) Nog steeds actief aan het chatten, wel met haar chatpartner zie ik door hun mimiek/interactie in de les. Ze praten niet maar wisselen wel blikken etc uit. Vermoed nog steeds dat ze zijn overgeschakeld op Messenger.</p> <p>(12:18) Daimy gives instructions to put the phones in the bags. Student puts it in her pants pocket. Daimy introduces the in-between reflection task.</p> <p>(12:20) Starts tapping on the table with her pen and talking to a classmate in front of her. She gets the paper from Daimy and starts writing almost immediately.</p> <p>(12:22) Has filled out question 1 and 3. Question 2 is left blank. Now working on question 4.</p> <p>(12:23) Steekt haar vinger op, half in de lucht, elleboog nog op tafel. Probeert contact te maken met Daimy maar die ziet het niet. Ze haalt hem weer naar beneden en begint op tafel te tikken. Stopt en kijkt weer voor zich uit.</p> <p>(12:24) Daimy loopt naar haar toe en beantwoordt haar vraag. Hij vraagt haar om specifieke(re) antwoorden te geven. Ze schrijft weer verder.</p> <p>(12:25) Daimy gives new instructions for the task repetition.</p> <p>(12:26) Student joins the two girls in front of her as she was sitting alone. Ze praten Nederlands. Ze interacteren wel actief over de taak. Ze vergelijken de foto's actief en houden ze onder elkaar (wat eigenlijk niet de bedoeling is). Ze vermaakt zich en zit actief te luisteren en kletsen, nog steeds in het Nederlands.</p> <p>(12:30) Ze dragen allemaal ideeën aan voor de overval.</p>
--	--	--

		<p>(12:32) Ze ligt op haar arm op tafel, nog steeds bezig met het kijken naar de foto's en overleggen.</p> <p>(12:33) Daimy vraagt de aandacht en de meiden worden stil. Hij geeft instructie voor de exit ticket en ze begint daar meteen aan op haar telefoon.</p> <p>(12:37) Levert haar exit ticket in.</p>
Nataak en einde van de les	<p>Leerling A: Doet aandachtig mee aan reflectie of taakherhaling. Blijft gefocust tot het einde van de les.</p> <p>Leerling B: Doet mee aan de reflectie of taakherhaling. Dwaalt naar mate het einde van de les misschien wat af en raakt afgeleid.</p> <p>Leerling C: Doet niet actief mee met reflectie of taakherhaling. Is afgeleid. Pakt zijn tas al in voordat de bel is gegaan/de les is afgesloten.</p>	<p>Leerling B: Klopt. Raakt wat afgeleid maar blijft toch ook wel betrokken bij de taak met de andere twee meisjes.</p>

Deel C: Naar aanleiding van de observatie

Heeft de case-leerling zijn/haar succescriteria bereikt? Hoe weet je dat?

Leerling B succescriteria: Wanneer de leerling de opdracht succesvol binnen de bepaalde tijd heeft uitgevoerd en gebruik heeft gemaakt van een aantal *language chunks*.

Op basis van wat Daimy tijdens de nabespreking direct na de les zei, geloof ik dat ze geen chunks heeft gebruikt of een enkele. Aangezien dit voorwaarde voor succes was, betekent dit dat ze haar succescriteria niet heeft behaald. Verder heeft ze wel de taak uitgevoerd zoals gevraagd binnen de tijd.

Als de succescriteria niet bereikt zijn, heb je kunnen vaststellen (of heb je een vermoeden) waaraan dat ligt?

Het gebrek van een aantal language chunks in hun chatgesprek.

Welke vragen wil je n.a.v. de observatie stellen aan de case-leerling (in interview)?

Hoe was het tempo van de les voor jou?

Ben je afgeleid geweest op momenten? (Zo ja, hoe?)

Hoe vond je het werken met de twee andere meisjes? Hoe ging dat?

Opvallende zaken/bespreekpunten evaluatie met lesson-studyteam:

Geen/zeer minimaal gebruik van chunks. Waarom is dat? Hoe had ze die meer kunnen gebruiken?

### Case leerling C

A: Voorafgaand aan de les

Naam observant: Maria Brugge	Naam lesgevende docent: Daimy van Dijk
School en klas: Visser 't Hooft Lyceum, klas 3HTA	Titel onderzoeksles: De perfecte overval
Onderwijsbehoeften case-behoeften A/B/C:  Leerling C: Erg onzeker. Heeft complimenten nodig en moet worden aangemoedigd om bij te dragen aan de les.	Beginsituatie case-leerling A/B/C:  Leerling C is erg nerveus om te spreken en heeft weinig welwillendheid om te spreken.
Lesdoelen: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen...  1. Een dubbele informatiekloof overbruggen via tekst chat om een overval te plannen.	Succescriteria case-leerlingen A/B/C:  Leerling C: Wanneer de leerling heeft gediscussieerd gebruikmakend van een aantal <i>language chunks</i> .

2. Gebruik maken van <i>language chunks</i> gerelateerd aan het uiten van een mening en het komen tot een overeenkomst door een overval te plannen via tekst chat.	
--	--

Lesfase	Verwachte reactie leerling	Daadwerkelijke reactie leerling
Opening en Instructie	Leerling C: Kijkt wat verstrooid om zich heen. Zegt "Huh" wanneer instructie wordt gegeven. Is ongeïnteresseerd in de voortak en doet niet actief mee. Gaat niet direct aan de slag na de instructie.	<p>11.50 – Leerling C luistert naar de instructie van de docent</p> <p>11.52 - Leerling C praat zachtjes met haar buurvrouw.</p> <p>11.53 – Leerling C praat en lacht met de leerlingen naast en tegenover haar. Leerling C pakt haar schrift uit haar tas en geeft ook een blaadje aan de leerling voor haar.</p> <p>11.55-11.58 – Leerling C voert de pre-task uit met haar buurvrouw. Samen overleggen ze in het Engels en Nederlands en schrijven hun <i>language chunks</i> per categorie op.</p> <p>11.58 – Leerling C is stil tijdens de instructie van de docent.</p> <p>11.59 – Leerling C lacht zachtjes om de opmerking van een leerling voor haar.</p>
Uitvoering taak	Leerling C: Voert de taak uit maar is wat schuw. Is vaak afgeleid, kijkt om zich heen, of praat met burens. Giechelt/lacht regelmatig terwijl hij/zij werkt aan de opdracht. Stelt weinig vragen.	<p>12-01 – leerling C krijgt de geprinte opdracht van haar docent en leest hem door. Ze moet lachen en slaat zachtjes het papiertje op het hoofd van de leerling voor haar.</p> <p>12.02 – Leerling C leest de instructies zachtjes hardop voor. Soms moet ze tussendoor een beetje lachen.</p> <p>12.03 – Leerling C krijgt de foto uitgedeeld van haar docent. Ze bestudeert de foto even</p>

		<p>en vergelijkt hem met de persoon tegenover haar.</p> <p>12.04 – De docent vraagt om de aandacht om de opdracht te bespreken en leerling C stopt met praten.</p> <p>12.05 – Leerling pakt haar telefoon en opent MS teams wanneer de docent dat vraagt. Ondertussen praat ze met de leerlingen naast en voor haar. Leerling C opent de chat met haar partner en start de opdracht.</p> <p>12.06 – De docent loopt langs en vertelt leerling C en de leerlingen voor en naast haar dat ze niet mogen praten, maar alleen mogen chatten.</p> <p>12.07 – Leerling C reageert op de leerling voor haar die luid aan het praten is over zijn chat en Leerling C moet een beetje lachen.</p> <p>12.08 – Leerling C kletst met de leerlingen naast en tegenover haar over een informatieavond later die week.</p> <p>12.09 - 12.19 – Leerling C stopt met praten zodra de docent hun kant op loopt. Ze begint weer met haar klasgenootjes mee te kletsen wanneer de docent wegloupt. Leerling C voert de opdracht uit op haar telefoon en is op teams aan het chatten. Soms reageert ze op iets wat haar klasgenootjes zeggen. De leerlingen voor en naast haar praten constant en ze kijkt soms op of moet lachen terwijl ze aan het chatten is.</p>
--	--	--



<p>Nataak en einde van de les</p>	<p>Leerling C: Doet niet actief mee met reflectie of taakherhaling. Is afgeleid. Pakt zijn tas al in voordat de bel is gegaan/de les is afgesloten.</p>	<p>12.20 – Leerling C ontvangt de volgende opdracht van haar docent. Ze leest het door, praat erover met de leerlingen voor en naast haar en moet lachen. Ze kletsen eerst even, maar leerling C wordt op een gegeven moment stil, leest de opdracht door en begint te schrijven.</p> <p>12.22 – 12.24 – Leerling C maakt de opdracht al pratende met haar klasgenootjes. Ze hebben het over de opdracht, maar ook hun persoonlijke manier van chatten en gebruik van emojis. De leraar loopt langs en vraagt leerling C om op te schrijven welke <i>language chunks</i> ze precies heeft gebruikt.</p> <p>12.25 – Leerling C stopt met praten wanneer haar docent weer om de aandacht vraagt.</p> <p>12.27 – Leerling C start de <i>speaking task</i> met haar buurvrouw. Ze overleggen eerst ook met klasgenootjes die voor ze zitten, maar stoppen wanneer hun docent vraagt of ze alleen met elkaar kunnen overleggen.</p> <p>12.28 – Leerling C en haar partner wisselen ideeën uit over hoe ze tijdens het online chatten hadden bedacht de toets te stelen. Leerling C en haar partner worden afgeleid door de leerlingen voor ze en beginnen met ze te kletsen. Ze hebben het over een klassenuitje/ wandeling (bezoek Madrid?).</p> <p>12.30 – 12.32 – Leerling en haar partner zijn gestopt met de <i>speaking task</i> en hebben het alleen nog maar over andere dingen met de klasgenootjes voor ze.</p> <p>12.33 – De docent loopt naar leerling C toe en vraagt om het eindresultaat van hun opdracht: hoe gaan ze de toets stelen?</p>
-----------------------------------	---	---

		<p>Leerling C moet een beetje lachen, maar legt uiteindelijk hun plan uit.</p> <p>12.34 –12. 3 - Leerling C vult het <i>exit ticket</i> in terwijl ze met haar klasgenootjes aan het kletsen is .</p>
--	--	---

Deel C: Naar aanleiding van de observatie

Heeft de case-leerling zijn/haar succescriteria bereikt? Hoe weet je dat?

*Leerling C heeft haar succescriteria bereikt. Ik heb haar in de les gebruik horen maken van een aantal language chunks.*

Als de succescriteria niet bereikt zijn, heb je kunnen vaststellen (of heb je een vermoeden) waaraan dat ligt?

-

Welke vragen wil je n.a.v. de observatie stellen aan de case-leerling (in interview)?

*Vooral was ik benieuwd naar de ervaring met spreekangst van leerling C. Van wat ik in de les had geobserveerd, kreeg ik niet de indruk dat ze het heel spannend vond om met haar buurvrouw in het Engels te spreken.*

Opvallende zaken/bespreekpunten evaluatie met lesson-studyteam:



## Appendix 1.3: Interview data

- Include the interview transcripts.
- Organise (and number) the transcripts neatly.
- Clearly indicate which transcript refers to which case learner.
- Use **hyperlinks** to the key observations that are discussed in part 1. This helps the reader find the information with ease.

### School 1

#### *Case learner A*

#### GENERAL QUESTIONS

1. **What did you think of the task topic?**
  - It was fun. Especially for planning future robberies ;P
2. **Did you enjoy the task?**
  - Yes, it was very fun.

#### SPECIFIC QUESTIONS

1. **How do you think the instructions prepared you for the chatting task?**
  - Yes, and especially liked the seating – being paired with people other than your friends. That way you can talk to other people and not only people you really know.
2. **How did you experience using digital chatting for this task?**
  - It was good. Get some experience using chatting, but a little difficult because he has no experience using chat. Do like that it helps with grammar and spelling.
3. **What did you think of using Google Chat for this task? (Likes/dislikes)**
  - As mentioned before – likes that Google chat helped correct grammar and spelling. And using the chat (compared to speaking) you can be more direct, otherwise you could hurt someone's feelings and they could hurt yours if you ask questions face to face.
4. ~~What would you have thought of this task if it had been spoken instead of via chat~~  
**did you think of the spoken task compared to the chatting task?**
  - Spoken was easier and quicker. Chat takes more time and thinking – with speaking you can just say what comes in your mind and reply fast.
5. **How do you think this kind of digital task helps you prepare for real-life conversations?**
  - When you chat you can think more, and think before you send your message. This helps you practice for the talking after.

6. **What difference did you notice in your ability to complete the task between the first and second chat?**
  - Time to complete was different → with the speaking you could check off points immediately, instead of having to type first. So it was much easier to complete when speaking.
7. **Could you comment on your experience with speaking anxiety?**
  - a. **Was this made worse/better by this task?**
    - Does not experience speaking anxiety – likes speaking. Believes he is much better at speaking than writing, so writing was much more difficult.
8. **If you could change something about this lesson to make it better, what would you change? (enjoyable/ more relatable).**
  - Wants speaking first, then chatting, because speaking is more fun/easier.
  - Don't use so many subtasks – let them come up with the questions and point themselves.
9. **Tips and tops about the lesson?**
  - Top: Liked that there was variety in the lesson, that there was speaking and typing.
  - Tip: Have less information on the paper – the paper was too full and took too long to read.

Have less instructions, it took too long to get started.

### *Case learner B*

#### GENERAL QUESTIONS

- What did you think of the task topic?  
*The learner did not expect it, so it was quite new to him.*
- Did you enjoy the task?  
*Yes, very much so!*

#### SPECIFIC QUESTIONS

- How do you think the instructions prepared you for the chatting task?  
*The learner thought the instructions were useful and easy to understand*
- How did you experience using digital chatting for this task?  
*Slightly difficult, since that was new, he had not done it before in this way.*
- What did you think of using Microsoft Teams for this task? (Likes/dislikes)

The learner thought google chat was good since it helped him with spelling.

- What would you have thought of this task if it had been spoken instead of via chat?

The learner would have liked it slightly better when his 'partner' would have been sitting next to him so that if he did not understand what his partner said, they would be able to explain.

- How do you think this kind of digital task helps you prepare for real-life conversations?

The learner liked how this helped him prepare for when his friends want to talk, but are unable to call, or are far away.

- What difference did you notice in your ability to complete the task between the first and second chat?

- Could you comment on your experience with speaking anxiety?

The learner often experiences physical effects with speaking, especially when having to present in front of a crowd.

- Was this made worse/better by this task?

"This helped me, so like, it told me how to communicate with others by chatting, and also while talking". The learner then commented on how this helped him realize that people take turns in speaking as well as when chatting.

- If you could change something about this lesson to make it better, what would you change? (enjoyable/ more relatable).

The learner comments how he would wait more when taking turns in chatting when both partners are typing at the same time before giving his own opinions.

- Tips and tops about the lesson?

"Not really".

## Case learner C

### GENERAL QUESTIONS

1. What did you think of the task topic?

*Pupil C enjoyed the task topic because it was "new and exciting" to plan a robbery, which is something that she hadn't done before. She enjoyed learning new things because she "sometimes feels like she has to do the same thing all the time".*

2. Did you enjoy the task?

*Pupil C experiences the task as "really fun". Planning to steal the test, trick the teacher, and play out different scenarios appealed to her. Her favourite part planning to prank the teacher.*

### SPECIFIC QUESTIONS

1. How do you think the instructions prepared you for the chatting task?

*The instructions gave pupil C "more ideas and examples". This made it less complicated for her to complete the task.*

2. How did you experience using digital chatting for this task?

*Online chatting in class was very new to pupil C, they usually never chat with each other in class during an exercise. She would "like to do it again, but with a different topic."*

3. What did you think of using Google chat for this task? (Likes/dislikes)

*Using Google chat was pleasant because it was "just like chatting with her friends" and felt familiar.*

4. What would you have thought of this task if it had been spoken instead of via chat?

*Pupil C prefers online chatting to speaking because it gives her more privacy, nobody can eavesdrop and "steal her ideas".*

5. How do you think this kind of digital task helps you prepare for real-life conversations?

*Pupil C said that it prepares her for communicating with classmates during group projects/working together in class.*

6. What difference did you notice in your ability to complete the task between the first and second chat?

*It was easier for pupil C to complete the task the second time because she "had done it once before". This gave her more ideas to complete the task and discuss her partner's ideas as well (because she had already done the task once before too).*

7. Could you comment on your experience with speaking anxiety?
  - o Was this made worse/better by this task?

*Pupil C was unfamiliar with the term "speaking anxiety". After it was explained to her, she said that she experiences speaking anxiety when speaking to groups of people or boys in general. She was paired to a friend during the speaking task, so she was not anxious during the exercise. Her speaking anxiety is caused by the fear of "making mistakes in front of people that she isn't friends with". Chatting was less scary for her. Pupil C additionally mentioned that the language chunks helped her feel less anxious and more prepared.*

8. If you could change something about this lesson to make it better, what would you change? (enjoyable/ more relatable).

*Pupil C had a difficult time thinking of anything. She eventually mentioned that she would have liked to play out the task in real life: really steal a test as a game.*

- Tips and tops about the lesson?

*Pupil C did not have any tips/tops.*

## School 2

### Case learner A

#### GENERAL QUESTIONS

- How did you end up planning your robbery? (Ice breaker)
  - Fire alarm
- What did you think of the task topic?
  - Fun

#### SPECIFIC QUESTIONS

- How do you think the instructions prepared you for the chatting task?
  - Nice, it's always rowdy
- How did you experience using digital chatting for this task?
  - Pretty well, but it was difficult because teammates didn't have it installed
  -
- What did you think of using Microsoft Teams for this task? (Likes/dislikes)
  - Handy
  - Whatsapp is more personal, but teammate didn't inform well
- How do you think this kind of digital task helps you prepare for real-life conversations?
  - Have to discuss things
  - Quick chats as opposed to emails
  - It's more like a conversation
  - Less pressure



- What difference did you notice in your ability to complete the task between the first and second chat?
  - Dependent on partner
  - No information
  - Second time better
- Could you comment on your experience with feeling nervous when having to speak?
  - Was this made worse/better by this task?
- If you could change something about this lesson to make it better, what would you change? (enjoyable/ more relatable).
  - Get rid of the guys
  -
- Tips and tops about the lesson?
  - Top:
  - Plain
  - Simple
  - Tip: better seating, make sure teams

### *Case leerling B*

#### GENERAL QUESTIONS

- How did you end up planning your robbery? (Ice breaker)
 

Plan is om brandalarm af te laten gaan, en dan in het klaslokaal te komen en de esleutels te pakken, cupboard openen en dan weggaan, en dan de toetsen verbranden.
- What did you think of the task topic?
 

Wel leuk, is een keer iets anders dan normal/het boek.
- Did you enjoy the task?
 

Ja.

#### SPECIFIC QUESTIONS

- How do you think the instructions prepared you for the chatting task?
 

Wel goed, ik wist wel wat ik moest doen zonder te hoeven vragen – dat wist ik van het papier.
- How did you experience using digital chatting for this task?
 

Makkelijker dan in persoon, dan in de tweede ronde, omdat je eerst meer kon nadenken voordat je het verzond.

- What did you think of using Microsoft Teams for this task? (Likes/dislikes)

Gewoon prima.

- How do you think this kind of digital task helps you prepare for real-life conversations?

Gewoon weten hoe je online moet praten, en hoe je om meningen moet vragen. *Kun je daar iets meer over zeggen, die meningen?* Nou, we kregen language chunks over hoe je meningen moet geven of vragen, *En heb je die gebruikt?* Ja.

- What difference did you notice in your ability to complete the task between the first and second chat?

Ja je kon het iets makkelijker doen dan in de eerste ronde want het was makkelijker om om meningen te vragen, want je had het al geoefend.

- Could you comment on your experience with feeling nervous when having to speak?
  - Was this made worse/better by this task?

Was niet nerveus, maar als het met anderen was geweest misschien wel een beetje. Dan had het een positieve invloed gehad om te chatten als vervanging voor het praten.

- If you could change something about this lesson to make it better, what would you change? (enjoyable/ more relatable).

Zelf groepen laten maken. Ik denk dat daardoor het praten ook makkelijker wordt.

- Tips and tops about the lesson?

Originele les.

### *Case learner C*

#### GENERAL QUESTIONS

1. How did you end up planning your robbery? (Ice breaker)

- *Learner C planned her robbery as follows: when the teacher is going to the toilet and the headteacher has just walked away, they grab the key, open the desk, and destroy the test with a paper shredder.*

2. What did you think of the task topic?

- *Learner C liked the task topic. The fact that it was different than the task topics in other classes/ previous English classes made it more enjoyable.*

3. Did you enjoy the task?

- *Learner C enjoyed the task because she prefers group/ pair work over individual tasks.*

## SPECIFIC QUESTIONS

4. How do you think the instructions prepared you for the chatting task?
  - *Learner C thought the instructions were "very clear" and her teacher's PowerPoint was "very good". The language chunks helped her to think of the right questions to ask during the task.*
5. How did you experience using digital chatting for this task?
  - *Learner C liked the fact that she had a little more thinking time prepared to speaking.*
6. What did you think of using Microsoft Teams for this task? (Likes/dislikes)
  - *MS Teams worked well for learner C.*
7. How do you think this kind of digital task helps you prepare for real-life conversations?
  - *Learner C mentioned having more time to think again, this helped her get familiar with the new vocabulary, without having to speak it aloud straight away. She said this was helpful for future conversations.*
8. What difference did you notice in your ability to complete the task between the first and second chat?
  - *Learner C found the second time easier because she had already done it before.*
9. Could you comment on your experience with feeling nervous when having to speak?
  - a. Was this made worse/better by this task?
    - *Learner C does not experience speaking anxiety during speaking tasks performed in pairs or small groups. However, she does feel anxious when she has to present in front of the class, especially in English. She mentioned this communication task helped her to practise for said occasions.*
10. If you could change something about this lesson to make it better, what would you change? (enjoyable/ more relatable).
  - *Learner C mentioned that she would have preferred being able to choose her chatting and speaking partner.*
11. Tips and tops about the lesson?
  - *Tops working together instead of individual work.*



## Appendix 1.4: Lesson (study) evaluation data

### Nabespreking les 1

#### Gespreksfase 1/2

- wat vonden de case-leerlingen?
  - learner A reageerde volgens verwachting, leerling B was iets terughoudender dan verwacht, kan ook door onverwachtheid komen, leerling C precies zoals verwacht.
- In hoeverre zijn de lesdoelen bereikt
  - general: niet helemaal, de chunks waren lastig om te behalen.
  - coming to an agreement was veel successvoller.
  - leerling-specifieke doelen waren accuraat.
- verbeterpunten les:
  - van te voren een helderder overzicht van aanwezigheid van leerlingen.
  - de prior-knowledge pre-task moet helderder.
  - dus vooral ordering (volgorde).
  - text-voorbeeld chat beter organiseren, dus niet op het bord waar het te klein is.
  - Door de task description heen (klassikaal).

#### Gespreksfase 3

- case leerling A
  - eerste chat niet behaald, gesproken wel behaald.
  - dit was niet verassend.
  - begon vaak wel meteen met werken
  - beetje aan het klagen over gesprekspartner.
  - over het algemeen deed de leerling goed mee met zowel reflectie als taak herhaling. Stelde niet veel vragen en was rustig. Wel een beetje onrustig met handen en veel klikken.
- leerling B
  - leerling B reageerde volgens verwachting in de les, maar bleef wel tot het einde bezig met de chat-taak.
- leerling C
  - ging goed aan de slag, erg ijverig.
  - praatte wel om buurvrouw te beantwoorden, en fluisterde dan wel.
  - steekt niet haar hand op voor vragen.
  - was wel steeds iets later klaar met de taak.
  - was erg op zichzelf, een misschien een beetje dromerig.
  - Presteerde over het algemeen boven verwachting m.b.t. houding, niet per se m.b.t. prestatie
  - vond language chunks erg handig

#### INTERVIEWDATA

- leerling A

- over het algemeen komt de data overeen met de observatie.
- leerling heeft meer uitdaging nodig (interview data en observable data) dus re-evalueer de partners.
- leerling C
  - spreken had ze afgerond.
  - chatten was fijn, want dan kunnen anderen niet haar ideeën stelen.
  - Language chunks vond ze fijn.
  - over het algemeen vond ze de les leuk, het chatten vond ze leuk omdat het nieuw was, en vond het fijn dat ze met een vriendin kon spreken. de taalangst was zeker 'catered for'. Zeker de volgorde van eerst chatten en daarna spreken vond ze fijn.

#### **Gepreksfase 4**

discussie over les.

voorbereiding

- foto's parrallel leggen aan de volgende pairing / pairing beter plannen.
- in voorbereiding: deze specifieke taak toch allemaal een keer zelf doen om een idee te krijgen voor zowel tijd als hoe het daadwerkelijk werkt.
- Chunks naast introduceren een beter voorbeeld geven en meer nadruk op leggen (extra slide bijvoorbeeld).

#### **design van de les**

- opnieuw kijken naar de tijdsverdeling en welke taak
- sub-points uit de taak te halen (ook de hele instructie opnieuw ontwerpen).
- meer nadruk op de chunks.
- zie verbeterpunten gespreksfase 1
- interviewscaffold 'what would you have thought if the task was spoken...' mag eruit.

#### **uitvoering**

- remove mentioning the robbery from the lesson aims

Nabespreking les 2

#### **Gespreksfase 1: Daimy aan het woord**

Uitvoering:

Kunnen uitvoeren zoals gepland?

Grotendeels wel, planning gevolgd, alle stappen gevolgd zoals gepland.

Waar week je af? – sommige mensen hadden geen teams of konden het niet downloaden dus moest 1 kind aan een nieuwe chat toevoegen, maar verder grotendeels aan het plan gehouden.

Focus op (case-)leerlingen:

Ik denk dat de leerlingen het wel oke vonden,

C, vond het denk ik wel leuk en deed goed mee

A, , zelfde

B, , misschien een beetje minder enthousiast erover was

Geen overwachte reacties. Hoe ik erop inspeelde: A moest een nieuwe chat in, verder liep ik vooral rond, B had niet veel hulp nodig, bij A moest ik vooral haar partner aansturen en C was zo afgeleid door de jongens voor haar.

Lesdoelen:

- 1) De klas als geheel: voor degenen die KONDEN chatten denk ik wel
- 2) Case leerlingen: ook wel, misschien leerling A ietsje minder omdat haar partner minder goed meewerkte. Maar als ik nu naar haar chat kijk zij is constant aan het praten, constant bezig, constant 'what about this/that' dus iig door haar eigen merit had ze wel een conclusie kunnen bereiken

Hoogte- en verbeterpunten:

Ik weet niet of de telefoons zo goed werkten, zou het opnieuw misschien met computers doen. En daarnaast de indeling van de leerlingen zorgde wel voor een beetje een messy verloop van de les. Niet heel engaged de hele tijd, onrustig, dus dat als verbeterpunt.

Wat goed ging: de taak als geheel was wel een leuke taak voor hen. Maar de taakinstructie was niet helemaal duidelijk, gezegd dat ze moesten afvinken, maar toch waren ze steeds verdwaald in wat te doen.

## **Gespreksfase 2: Verhelderende vragen van ons**

-

### **Gespreksfase 3: Analyse van de data**

Wat viel op?

Observaties case-leerling A: niet veel opgevallen buiten de verwachtingen, ze was de hele tijd on-task en zat stilletjes te luisteren wanneer je instructie gaf. Ze was erg dedicated en zat uit te schrijven wat ze zou zeggen. Wat opviel is dat ze de hele tijd haar koptelefoon op had. Had ik een vraagtekentje bij want jij had er niks over gezegd. Ik zou niet zeggen dat ze in task 1 haar succescriteria heeft bereikt. Ze kon pas 5 min voor einde beginnen met chatten omdat toen pas haar partner Teams geïnstalleerd had. Bij het spreken waren ze al heel snel klaar. Ik hoorde ze door alle puntjes heen gaan en actief denken om de chunks erin te verwerken. Daarna waren ze klaar en gingen ze ook gewoon doorpraten in het Engels. In principe niks opvallends aan het gedrag van leerling A, volgens verwachting gewerkt. "Wil graag aandacht van de docent" is me niet erg opgevallen.

Interview leerling A:

Gegevens bevestigen de observaties. Ze zei in haar interview dat ze de taak ontzettend leuk vond en dat het chatten in principe wel leuk liep, ze zag ook in waarom chatten kan helpen met spreken daarna, want ze benoemde o.a. dat het kort is, met minder druk, 'niet alsof je een hele email schrijft dus makkelijker over te gaan naar het spreken'. Interview was in het Engels. Ze vond het wel jammer dat de klas zo druk was, inmiddels wel aan gewend maar toch jammer. Ze voelde ook de need om zich te verontschuldigen voor de klas.

In de eerste taak ging het moeilijker omdat ze een ander beeld hadden van wat ze wilden doen, hij had heel eigenwijs z'n plan maar zij wilde gestructureerd volgens het plan werken. Ze vond de pairing wat jammer omdat die oorspronkelijke partner afwezig was. Ze vond het idee leuk, simpel, niet te ingewikkeld, de enige tip die ze had was de seating chart.

(Daimy: ja er was geen andere optie meer voor een stille serieuze partner want de enige die er nog was daar zat ze al naast voor ronde 2).



Observatie case-leerling B: Gedroeg zich volgens verwachting van leerling B, succescriteria niet behaald omdat ze niet in het Engels de taak heeft uitgevoerd – of zeer minimaal. Anders had ze het wel behaald.

Interview bevestigt observatiedata wel, maar die twee samen matchen niet met de chatdata.

Observatie case-leerling C: Succescriteria heeft de leerling als het goed is wel behaald, dat denk ik wel echt. De pre-task was ze echt aan het opschrijven, dat deed ze goed.

Leerlingverwachtingen kloppen; ze was altijd eerst aan het praten voordat ze aan de slag ging. Om haar heen werd de hele tijd gekletst dus ze was eigenlijk in die context best rustig, eerst werd ze alleen steeds afgeleid. Ze lacht en praat veel. Ze gingen die pre-task wel doen.

Ik zag haar echt op Teams zitten, alleen uiteindelijk werd ze er steeds uitgetrokken door totaal irrelevante gesprekken dus dat is volgens verwachting voor leerling C.

Was niet schuw, is niet actief mee aan het doen met de reflectie en taakherhaling.

Interview: ze vond het leuk, weer eens wat anders, duidelijke instructies, instructie gaf haar ideeën, MSTeams vond ze makkelijk om te gebruiken, digital chatting wel fijn omdat je bedenktijd hebt, praten leuker als ze diegene al kent, het helpt voor het echte leven doordat je oefent, tweede keer is makkelijker want ze had het al geoefend, ze hoefde niet echt na te denken over wat ze moest typen, comment on speaking anxiety is dat ze dat niet heeft als ze haar partner kent, maar zodra ze moet opstaan/voor de klas/presentatie dat ze het dan wel heeft, maar op deze manier wordt haar vocabulaire wel uitgebreid. Tip: zelf groepjes maken, top leuke les.

Joris, aanvullend commentaar:

Qua case-leerlingen niet.

Klas als geheel: ik denk dat het lesdoel door het grootste deel van de klas niet is bereikt omdat een groot deel zat te kenen, maar door een paar wel bijv. leerling A. Heel rumoerig, meer chatty dan ik had gedacht dat het zou zijn.

Daimy: kleine klas, maar ze hebben zich wel gedragen zoals ik had verwacht. Ik kon moeilijk uitwijken naar leerlingen verplaatsen of wegsturen want dat zou interferen met onze research.

#### **Gespreksfase 4: Discussie over de onderzoeksles**

Vorbereiding:

E: dit hebben we na de eerste les wel zo goed als we konden verbeterd. M: de pre-task ging goed. J: vind ik ook. T: ik dacht wel dat we wel de instructie op een slide zouden doen en letterlijk door zouden spreken zodat ze het niet alleen zouden hoeven lezen. D: heb ik geprobeerd te vervangen door te eliciten aan leerling A wat ze moesten doen, en dat heb ik herhaald – maar niet iedereen luisterde/runderig.

Uitvoering:

Al besproken.

Ontwerp:

#### **Verbeterpunten:**

- Opdracht helemaal doorlezen, controlevragen stellen.
- Zorg dat alles van tevoren is geïnstalleerd, einde vorige les bijv. als 'exit ticket' task. Aan het begin van de les ook nog even dubbelchecken.
- Laptops gebruiken in plaats van telefoons.
- Daimy: ik zou persoonlijk de task repetition er niet in doen. Maria: ik wel, je hebt dan en spreken en chatten, maar het is lastig te controleren dat ze het allemaal op goede wijze uitvoeren. Nadruk op een **nieuw** plan maken met een **nieuwe** partner.

#### **Gespreksfase 5: Samenvatting door final commentator**

Trek conclusies. Some subpoints to help answer the RQ:

- Hebben jullie de ontwerpeisen die jullie hadden gesteld kunnen realiseren? Zo wel of niet, waar heeft dat aan gelegen?

We hebben ze allemaal gebruikt, door het dubbelchecken welke we allemaal op geland waren. Onze ontwerpeis-lijst was in eerste instantie niet goed maar na een kritische blik en tweede poging hebben we onze uiteindelijke eisen realistischer weten te maken en dus ook kunnen toepassen.

- Welke kanttekeningen kunnen jullie nog plaatsen bij de lessen en/of de study?

Bij de lessen: zie verbeterpunten. Bij de study: het is niet een authentieke lesson study waarin je tegen een probleem aanloopt dat je wilt verhelpen, we kregen namelijk een onderwerp toegeworpen dat we niet per se allemaal hadden gekozen. Geen keuzevrijheid, de regular ETP track bijvoorbeeld wel. Verder ook onhandig dat we elkaars lessen móeten observeren. Je moet met allerlei (stage-)agenda's rekening houden en dit had echt wel anders georganiseerd kunnen worden. We hadden geluk dat we het op maandagen konden regelen maar hier was op beide scholen allerlei geschuif voor nodig en dit vonden we niet fijn of heel professioneel.

- Hebben jullie geleerd van het traject wat jullie beoogden te leren?

We hebben, wederom, dit onderwerp toegewezen gekregen dus konden ook niet geheel authentiek onze brandende leerwensen invullen. Een vraag die we wel hadden was hoe digitaal taakdesign eruitziet, hoe je een digitale taak implementeert in de les. Dit hebben we gedaan en eruit geleerd welke dingen nodig zijn om voor te bereiden en hoe, welke dingen gezegd moeten worden, welke dingen leerlingautonomie verdienen en welke vastgezet moeten worden door ons. De overwegende conclusie is dat het wel onhandig is omdat er digitaal heel veel facetten zijn die allemaal moeten kloppen en goed moeten werken, en voor ons is dat niet altijd helemaal gestroomlijnd geweest. Je wilt liever niet volledig afhankelijk zijn van de digitale taak.

RQ: What does a CLIL lesson look like that aims to stimulate learner-learner interaction by means of digital task design while accommodating for varying levels of anxiety?

Yes, we have learned what a CLIL lesson that aims to stimulate learner-learner interaction (etc) looks like. There are many ways to do it but we have found a way to structure ours which was effective. Het heeft inderdaad de anxiety van high anxiety learners verminderd door het invoeren van een chat vooraf.

## Rechtvaardiging van veranderingen

Gebaseerd op de verschillende vormen van data die we hebben verzameld tijdens het uitvoeren van onze eerste onderzoeksles, hebben we besloten om ons lesplan aan te passen.

De eerste aanpassing is het verkorten van de hoofdtaak ofwel het verminderen van het aantal subtaken die leerlingen uit moeten voeren. Hoewel iedere case-leerling hun succescriteria heeft bereikt, gaven ze alle drie in de interviews aan niet genoeg tijd te hebben om de taak volledig uit te voeren. Op basis hiervan hebben we besloten om de subtaken aan te passen. In de originele opdracht werden leerlingen gevraagd om, naast het maken van een plan en het gebruiken van de chunks, een alibi te verzinnen en iemand anders verdacht te maken. Deze subtaken zijn interessant en voegen context toe aan de opdracht, maar het kunnen uitvoeren van deze taken is niet gerelateerd aan ons lesdoel, waarin we enkel van leerlingen vragen dat ze uiteindelijk tot een consensus kunnen komen wat betreft het plan en gebruikmaken van de chunks. Om deze reden hebben we deze subtaken gesplitst van de hoofdtaak. Ze zijn nog steeds aanwezig in het bestand, maar ditmaal als extra taak, voor wanneer leerlingen eerder klaar zijn met de hoofdtaak. Op deze manier houden we rekening met differentiatie voor leerlingen met een hoger level. Daarnaast is het mogelijk dat de leerlingen tijdens de tweede onderzoeksles sneller klaar zijn, omdat ze een jaar of twee ouder zijn en meer ervaring hebben met samenwerken en overleggen. Hierom hebben we besloten deze taken er wel in te laten, maar leerlingen niet te vereisen deze ook werkelijk uit te voeren als ze hier niet aan toekomen.

Daarnaast hebben we besloten om onze voortak compleet anders te maken. We merkten tijdens het uitvoeren van de onderzoeksles dat leerlingen al te snel aan de gang gingen met het plannen van de overval, omdat ze bij het uitvoeren van de voortak wisten dat dit uiteindelijk van ze zou worden gevraagd. Dit was echter niet het doel van de voortak. We merkten daarnaast uit de chatlogs dat de voortak geen toegevoegde relevantie had voor de hoofdtaak: het bereidde de leerlingen niet voor op wat ze uiteindelijk zouden moeten gaan doen, aangezien de focus lag op het herkennen van chunks, en niet het gebruik ervan. Om deze reden hebben we de voortak op de volgende manier aangepast.

Ten eerste beginnen we met het uitleggen van de betekenis en het gebruik van language chunks. Dit doen we om hun voorkennis te activeren zodat ze wellicht chunks herkennen, en kennis te maken met de chunks die ze nog niet kennen. Daarnaast bereid deze taak nu de leerlingen beter voor op de hoofdtaken omdat bij deze taak de focus meer ligt op de betekenis en voornamelijk het gebruik van de chunks, in plaats van alleen het tonen van een voorbeeld. Echter, volgens Ellis is het ook belangrijk dat de leerlingen concrete output creëren (Ellis, 2009). In de eerdere versie van het lesplan schreven leerlingen alleen chunks op, maar produceerden ze niks. Dit hebben we veranderd. Hierdoor zijn de leerlingen meer bewust van hoe ze de chunks kunnen toepassen.

# Appendix 1.5: Resultaten vragenlijst "Digitale Communicatie Engels"

## School 1

Sectie 1: Ervaring met digitale middelen						Mean score per pupil		Most relevant sections for our research question: sections 3, 4, 6
1	2	3	4	5	6			
1	4	4	3	3	1	3	3,0	
2	5	5	3	4	2	5	4,0	2
3	3	4	4	3	2	1	2,8	
4	3	1	2	2	1	5	2,3	
5	5	5	3	1	1	3	3,0	
6	4	4	5	1	1	5	3,3	
7	4	3	3	4	1	2	2,8	
8	3	5	5	3	1	4	3,5	8
9	1	3	3	1	1	1	1,7	9
10	1	4	2	1	3	5	2,7	
11	4	4	3	5	1	2	3,2	
12	4	5	4	3	4	3	3,8	12
13	3	3	2	1	1	1	1,8	13
14	1	1	2	1	1	1	1,2	14
15	3	4	2	4	2	5	3,3	
16	2	5	2	1	1	4	2,5	
17	3	4	3	3	1	3	2,8	
18	4	2	3	1	1	2	2,2	
19	3	5	4	4	1	2	3,2	
20	3	4	3	5	1	4	3,3	
21	3	4	3	3	1	3	2,8	
22	1	2	2	3	1	1	1,7	22
question average	3	4	3	3	1	3	Mean	2,8
section average	3						SD	0,7
							SD+1	3,5
							SD-1	2,1

2, 5, 8, 12 generally consistent high scorers  
9 the most consistent low scorer. 14 also good

2 Said low anxiety case learner  
5 Nine  
8 Anna  
12 Kansei  
9 Riku  
14 Darshita high anxiety case learner  
18 Avdhut middling case learner

Sectie 2: Ervaring met Engels						Mean score per pupil			
7	8	9	10	11	12	13			
1	5	3	4	3	1	1	5	3,1	
2	5	5	5	4	5	2	5	4,4	2
3	4	4	5	5	2	1	1	3,1	
4	4	2	3	3	1	1	4	2,6	
5	5	5	5	5	5	5	5	5,0	5
6	5	5	5	5	1	1	5	3,9	6
7	4	3	4	3	2	1	3	2,9	
8	5	5	5	5	1	1	5	3,9	8
9	4	1	3	1	1	1	1	1,7	9
10	3	2	4	2	1	3	5	2,9	
11	3	3	4	3	1	1	4	2,7	
12	3	5	4	4	3	4	4	3,9	12
13	5	3	5	2	1	1	1	2,6	
14	5	2	2	1	1	1	1	1,9	14
15	4	3	5	2	4	1	5	3,4	
16	5	2	4	3	1	1	4	2,9	
17	3	4	5	4	2	1	5	3,4	
18	3	4	5	4	1	1	4	3,1	
19	4	3	4	2	1	1	4	2,7	
20	4	3	4	3	2	1	3	2,9	
21	5	4	5	4	1	1	3	3,3	
22	5	5	5	4	1	1	2	3,3	
question average	4	3	4	3	2	1	4	Mean	3,2
section average	3							SD	0,7
								SD+1	3,9
								SD-1	2,5

Sectie 3: Hoe leuk vind jij het om Engels te spreken? (enjoyment)						Mean score per pupil					
14	15	16	17	18	19	20	21	22			
1	5	5	5	3	1	5	5	5	1	3,9	
2	5	5	5	1	3	5	5	5	3	4,1	2
3	5	5	5	3	4	4	3	3	2	3,8	
4	5	5	5	1	1	3	1	4	1	2,9	4
5	5	5	5	1	1	5	3	5	1	3,4	
6	5	5	5	3	1	5	5	5	1	3,9	
7	5	5	5	3	3	5	2	5	2	3,9	
8	5	5	5	4	5	5	4	5	1	4,3	8
9	4	4	3	1	1	1	1	2	1	2,0	9
10	4	5	5	1	1	5	1	5	1	3,1	
11	5	5	5	3	4	5	3	5	3	4,2	11
12	5	5	5	2	1	5	4	5	2	3,8	
13	5	5	5	1	1	2	4	4	1	3,1	
14	5	5	4	2	1	4	3	2	1	3,0	
15	5	5	5	3	3	4	2	5	1	3,7	
16	5	5	5	1	1	4	1	5	1	3,1	
17	5	5	5	2	1	5	2	4	5	3,8	
18	4	4	4	1	1	5	3	5	3	3,3	
19	3	4	5	1	3	4	1	4	1	2,9	19
20	5	5	5	2	1	4	4	5	3	3,8	
21	5	5	5	3	1	5	1	5	1	3,4	
22	5	5	5	4	4	5	4	5	3	4,4	22
question average	5	5	5	2	2	4	3	4	2	Mean	3,5
section average	4									SD	0,6
										SD+1	4,1
										SD-1	2,9

Sectie 4: Hoe bereid ben je om met een ander Engels te spreken? (willingness)

	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1	4	4	5	3	1	4	3	3	2	4
2	5	5	3	5	5	5	5	5	4	4
3	5	4	3	4	4	5	5	4	3	2
4	5	5	1	5	3	5	5	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1
6	5	5	2	3	3	4	5	5	2	3
7	5	5	1	5	2	5	5	5	2	2
8	5	5	3	3	1	5	5	5	2	3
9	5	3	1	2	1	4	5	3	1	1
10	4	5	1	4	1	3	4	5	1	1
11	5	5	3	4	3	5	4	5	4	3
12	5	5	4	2	4	5	5	5	4	4
13	5	4	4	5	5	5	4	3	3	1
14	1	3	1	3	3	5	1	3	3	1
15	4	4	2	2	1	4	3	5	2	2
16	5	5	1	5	1	5	3	4	1	1
17	4	5	2	1	1	4	1	5	1	1
18	4	5	3	5	4	1	4	5	3	3
19	4	4	4	3	4	4	1	3	3	3
20	4	5	2	4	1	2	4	5	1	1
21	4	5	1	1	1	5	1	5	1	1
22	5	5	3	3	2	3	5	5	4	2
question average	4	5	3	4	3	4	4	4	3	2
section average	3									

	Mean score per pupil	
	3,3	
	4,6	2
	3,9	
	4,1	
	4,6	5
	3,7	
	3,7	
	3,7	
	2,6	9
	2,9	
	4,1	
	4,3	12
	3,9	
	2,4	14
	2,9	
	3,1	
	2,5	17
	3,7	
	3,3	
	2,9	
	2,5	21
	3,7	
Mean	3,5	
SD	0,7	
SD+1	4,2	
SD-1	2,8	

Sectie 5: Hoe goed spreek jij Engels? (self-efficacy)

	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	33	34	35	36	37	38	39	40	41
1	4	4	5	1	2	5	1	3	5
2	5	5	5	2	1	5	4	3	5
3	5	4	3	4	4	5	3	4	3
4	4	3	5	2	5	5	4	5	5
5	4	3	5	1	1	5	5	5	5
6	5	4	5	3	3	5	4	3	5
7	4	3	4	2	2	4	1	3	4
8	5	5	5	1	2	5	1	1	5
9	1	1	1	1	1	4	1	1	1
10	2	1	5	1	4	5	1	1	5
11	5	4	5	2	2	5	3	2	5
12	5	5	5	1	5	5	1	4	5
13	5	5	5	5	1	4	5	5	5
14	5	3	5	3	5	5	1	5	5
15	4	4	4	4	2	5	4	3	4
16	5	1	5	1	5	5	1	1	5
17	5	5	5	2	5	5	1	1	5
18	3	2	5	1	3	5	2	2	5
19	3	1	5	3	3	5	2	1	5
20	4	1	5	1	5	5	1	1	5
21	5	3	5	1	5	5	1	1	5
22	5	4	5	2	4	5	2	3	5
question average	4	3	5	2	3	5	2	3	5
section average	4								

	Mean score per pupil	
	3,3	
	3,9	
	3,9	
	4,2	4
	3,8	
	4,1	
	3,0	
	3,3	
	1,3	9
	2,8	10
	3,7	
	4,0	
	4,4	13
	4,1	
	3,8	
	3,2	
	3,8	
	3,1	
	3,1	
	3,4	
	3,9	
Mean	3,5	
SD	0,7	
SD+1	4,2	
SD-1	2,8	

Sectie 6: Hoe zeker voel je je van je zaak? (confidence)

	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
1	2	2	1	3	3	2	3	2	3	5
2	4	1	4	2	4	4	1	4	5	1
3	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5
4	5	5	4	4	3	3	3	2	5	5
5	5	5	5	3	3	3	3	3	5	5
6	3	1	2	1	5	3	1	4	5	1
7	5	5	2	1	4	2	5	2	5	5
8	5	3	2	1	5	2	3	3	5	5
9	5	3	1	1	1	1	3	5	4	2
10	1	5	1	1	4	1	5	5	4	2
11	5	5	2	2	2	2	5	4	5	5
12	5	5	5	5	5	5	5	3	5	1
13	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5
14	5	5	3	4	5	4	5	3	5	5
15	2	4	2	4	5	4	4	3	2	3
16	2	5	1	1	5	2	5	1	5	5
17	4	2	5	1	4	1	2	1	5	5
18	4	3	2	1	4	2	3	2	5	5
19	2	3	1	1	3	2	2	3	5	1
20	5	5	1	1	5	1	5	1	5	5
21	5	5	1	1	5	1	5	1	5	5
22	2	3	2	2	4	3	4	1	5	5
question average	4	4	3	2	4	3	4	3	5	4
section average	3									

	Mean score per pupil	
	2,6	1
	3,0	
	4,7	3
	3,9	
	4,0	
	2,6	6
	3,6	
	3,4	
	2,6	9
	2,9	
	3,7	
	4,4	12
	4,6	13
	4,4	14
	3,3	
	3,2	
	3,0	
	3,1	
	2,3	19
	3,4	
	3,4	
	3,1	
Mean	3,4	
SD	0,7	
SD+1	4,1	
SD-1	2,7	

# School 2

Case-leerlingen gemarkeerd in geel.

2 = (Leerling A), 5 = (Leerling B), (Leerling C)

Leerling no.	Ervaring met digitale middelen					Totaal score	Ervaring met Engels					Totaal score	Hoe leuk vind je het om Er					Totaal score	Hoe bereid ben je om met een ander Engels te spreken?					Totaal score																
1	3	5	4	1	1	15	2	2	2	1	1	12	5	4	4	4	3	4	3	4	35	4	3	3	3	3	5	3	3	4	3	34								
2	4	5	4	5	3	26	4	4	3	5	3	5	20	5	4	5	5	4	4	5	5	3	40	4	4	4	3	3	5	5	4	3	4	39						
3	4	3	2	2	2	15	5	5	2	1	1	5	24	5	5	3	5	5	5	4	4	42	5	5	5	3	5	5	5	5	4	4	47							
4	3	4	2	4	2	5	20	1	1	3	1	4	1	5	16	5	5	4	5	4	1	3	3	3	3	3	4	3	5	3	3	5	3	3	3	3	35			
5	2	4	2	3	4	2	17	4	1	4	1	3	3	3	19	5	5	5	3	1	5	3	1	1	20	4	4	3	1	4	5	3	3	3	1	31				
6	3	5	1	2	1	1	13	4	1	4	1	1	1	1	13	5	4	5	3	4	1	3	5	1	31	5	5	3	1	3	5	3	4	1	1	35				
7	4	4	2	4	1	1	16	4	3	3	1	1	1	1	14	5	5	4	2	1	1	3	4	1	26	4	4	4	1	3	5	3	3	3	1	31				
8	3	5	3	5	1	5	22	2	1	2	1	2	1	3	12	4	3	3	3	4	2	4	3	3	29	2	2	4	3	3	5	3	3	3	3	31				
9	2	4	3	5	1	2	17	5	2	4	1	4	1	4	21	5	5	5	3	2	3	4	3	3	3	3	3	5	4	3	3	5	3	4	4	3	37			
10	3	5	3	5	3	2	21	2	1	4	1	5	3	4	20	5	3	3	5	4	2	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	5	4	3	3	3	38			
11	4	5	2	5	1	5	22	2	4	5	2	5	2	5	25	5	4	5	2	3	3	5	1	30	5	4	4	3	2	5	5	5	2	2	37					
12	3	5	4	5	1	1	19	2	1	3	1	1	1	1	10	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	5	1	1	1	1	15			
13	3	5	3	5	1	1	16	2	1	2	1	1	1	1	9	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	14			
14	2	3	1	5	1	1	13	1	1	2	1	3	1	2	11	4	3	2	1	1	2	2	2	2	19	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	19				
15	4	5	3	5	1	4	22	3	2	4	2	4	1	3	19	3	3	3	4	3	3	1	2	2	24	3	3	3	1	3	5	2	2	1	2	25				
AVG	3.133	4.467	2.6	4.667	1.6	2.733	AVG	3.1	2.933	2	3.4	1.4	2.733	1.467	2.933	2.41	AVG	4.4	3.8	3.667	3.133	2.733	2.467	3.667	3	2.2	AVG	3.2	3.4	3.333	3.4	2.267	2.733	4.8	3.2	3	2.8	2.2	AVG	3.1
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	STDEV		Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13		Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	STDEV		Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	STDEV	
1	4	5	4	5	3	4	5	5	5	40	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	36	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50								
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	48								
3	5	5	5	4	4	5	4	5	5	42	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	48	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	48								
4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	43	4	5	1	5	5	5	5	5	1	5	41	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	41								
5	3	3	5	5	2	5	3	5	5	36	3	4	3	3	5	5	5	2	5	5	40	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	40								
6	5	3	1	5	3	5	1	5	5	33	5	5	3	5	1	5	5	5	3	3	42	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	42								
7	5	5	5	3	5	5	5	5	5	43	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	48	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	48								
8	4	5	5	5	5	5	5	5	5	44	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50								
9	5	4	5	5	3	5	5	5	5	42	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	48	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	48								
10	5	5	5	5	2	5	5	5	5	42	4	5	4	4	4	4	5	4	5	5	45	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45								
11	5	5	5	2	1	5	2	4	5	34	3	2	2	2	3	3	5	5	4	34	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	34									
12	4	3	4	4	5	5	5	5	5	40	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	48	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	48								
13	3	4	4	3	2	5	4	5	4	34	1	3	3	1	2	2	2	2	3	2	24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	24								
14	4	4	4	4	3	4	3	4	4	34	3	3	3	3	2	4	4	4	2	3	32	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	32								
15	4	4	4	5	2	5	5	5	5	39	2	2	3	4	5	2	4	3	5	5	35	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	35								
AVG	4.4	4.333	4.267	4.333	3.333	4.367	4.133	4.367	4.367	AVG	4.4	3.967	4.367	3.533	4.367	4.367	4.333	4.333	4	4.4	4.333	AVG	4.12	4.4	4.333	4.267	4.333	4.367	4.367	4.367	4.367	4.367	4.12							
		Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41	STDEV		Q42	Q43	Q44	Q45	Q46	Q47	Q48	Q49	Q50	Q51	STDEV		Q52	Q53	Q54	Q55	Q56	Q57	Q58	Q59	Q60	Q61	Q62	STDEV				