

Intercultureel begrip in het vreemdetalenonderwijs

Een onderzoek naar de invloed van computer-ondersteunende
communicatie op de ontwikkeling van intercultureel begrip
binnen het TILA-project

MASTERSCRIPTIE INTERCULTURELE COMMUNICATIE

Linda van der Kroon

4112679

April 2014

1^e begeleider: J.D. ten Thije

2^e begeleider: K. Jauregi



Voorwoord

Voor u ligt de scriptie ‘Intercultureel begrip in vreemdetalenonderwijs: Een onderzoek naar de invloed van computer-ondersteunende communicatie op de ontwikkeling van intercultureel begrip binnen het TILA-project’, een onderzoek binnen het brede onderzoeksgebied van het leren van een vreemde taal en verwerven van interculturele competenties in het TILA-project in het kader van de Master Interculturele Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Het eindproduct van een onvergetelijke, aangrijpende maar bovenal interessante periode uit mijn studententijd.

Mijn scriptie zou niet in deze vorm tot stand zijn gekomen zonder de steun, het enthousiasme en tijd van mijn scriptiebegeleider Jan ten Thije. In de eerste plaats wil ik hem hartelijk danken voor zijn betrokkenheid, interesse, kritische feedback en de humor tijdens de scriptiebijeenkomsten. Ten tweede wil ik hem bedanken voor het meereizen op de sneltrein waar ik in zat. Verder gaat mijn dank uit naar Kristi Jauregi, mijn tweede scriptiebegeleidster, voor haar enthousiasme en kennis over het TILA-project. Zonder haar had ik geen toegang gehad tot alle interessante data, literatuur en persoonlijke ervaringen van de betrokkenen, die het scriptieproject voor mij tot een hoger level brachten.

Het schrijven van deze masterscriptie heeft mijn interesse in interculturele communicatie en de ontwikkeling van intercultureel begrip nog sterker gemaakt dan het daarvoor was. Met een dubbel gevoel daarom sluit ik deze periode af; enerzijds droevig om deze episode af te sluiten, anderzijds tevreden met het eindresultaat in handen.

Rest mij nu alleen nog u veel plezier te wensen bij het lezen van deze masterscriptie.

Linda van der Kroon

Juni 2014

Samenvatting

Het leren van een vreemde taal en het aanleren van interculturele competenties wordt steeds belangrijker vanwege de toenemende globalisering en vervaging van grenzen. Niet slechts een taal leren maar vooral het daadwerkelijk begrijpen van de ander is een kwestie die door steeds meer instituten en experts wordt onderschreven (Byram, 2012; Canto et al., in press; Europese Commissie, 2007; Raad van Europa, 2008). Er komt meer en meer een transnationale instelling en de behoefte om te communiceren en om te gaan met het vreemde (Ehlich, 2010) neemt toe. Het intercultureel burgerschap (Byram, 2012) zou een aanvulling kunnen zijn op educatie in een democratisch burgerschap (Alred et al., 2006). Het onderwijs speelt hier een belangrijke rol in. Vanuit deze behoefte is het project Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition (TILA) ontstaan, de opvolger van Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research (NIFLAR). Eén van de doelen van TILA is het bestuderen van de toegevoegde waarde die het gebruiken van technologische middelen kunnen hebben in het vreemdetalenonderwijs voor de ontwikkeling van intercultureel begrip bij jonge leerlingen (www.tilaproject.eu, geraadpleegd op 2 april 2014). Volgens Smith (2003) biedt Computer Mediated Communication (CMC) kansen om een nieuwe taal te leren en kennis van culturen te krijgen. Van invloed op de interactie is de communicatieve modus waarmee het gesprek wordt gevoerd (Byram, 2012) vanwege de verschillende manieren waarop zij het leren van een taal en de ontwikkeling van intercultureel begrip bevorderen. Ook het ontwerp van de taak en de daarbij behorende voorwaarden waaraan moet worden voldaan zijn van invloed (zie bijv. Vygotsky, 1978; Krashen, 1982; Canto et al., in press). Daarnaast kunnen ook het feit dat het om een eerste ontmoeting gaat (Sasmal, 2013), het bystander effect (Hudson & Bruckman, 2004) en het veinzen van begrip (Müller-Jacquier, 2009) het verloop van de interactie beïnvloeden.

Bij misverstanden en conflicten kan betekenisonderhandeling een oplossing bieden door ruimte te bieden aan wederzijds begrip tussen interactiepartners (Rapaport, 2003). Bahtina (2013) stelt dat begrip het resultaat is van een collaboratieve constructie van gedeelde kennis, de zogenaamde *common ground*, welke bereikt kan worden door het gebruik van *meta-communicative devices* (MCD's). Dit zijn communicatiestrategieën die gebruikt worden om kennis te structureren en de communicatie te optimaliseren, doordat gesprekspartners hun linguïstisch repertoire overdenken en op één lijn proberen te komen en blijven met de situatie en de ander. Aan de hand van een triangulatie van methoden bestaand uit een kwantitatieve

analyse van de getranscribeerde en gecodeerde opnames, een discoursanalyse, een interview en de resultaten van een eerder gehouden enquête (www.tilaproject.eu, 22 juni 2014) is er gekeken hoe communicatiestrategieën werden gebruikt en hoe deze leiden tot intercultureel begrip. De analyse heeft geresulteerd in de volgende resultaten: CMC blijkt van toegevoegd waarde te zijn voor de interactiesessies tussen leerlingen uit verschillende landen in het vreemdetalenonderwijs, door hun met elkaar in contact te brengen en samen taken uit te laten voeren die de leerlingen stimuleren om communicatiestrategieën ter bevordering van intercultureel begrip te gebruiken door het ontwerp van de taak. De technologische omgeving biedt leerlingen de kansen met elkaar gedeelde betekenisgeving te geven aan taaluitingen op de verschillende meta-communicatieve niveaus, waarbij met name het vergelijken van landen met betrekking tot tijd, ruimten en gewoonten en de combinatie van het controleren van de juist begrepen betekenis en het verduidelijken van een taaluiting bijdragen aan de ontwikkeling van intercultureel begrip.

Inhoud

1. Introductie	8
2. Theoretisch kader	12
2.1. Interculturele communicatie	12
2.2. Intercultureel begrip	14
2.2.1. Intercultureel begrip in het vreemdetalenonderwijs.....	15
2.2.2. Intercultureel begrip en burgerschap.....	16
2.2.3. Intercultureel begrip en TILA	19
2.3. Computer Mediated Communication	20
2.3.1. Uitdagingen voor CMC.....	21
2.3.2. De ontwikkeling van begrip in een digitale leeromgeving	23
2.4. Communicatiestrategieën ter bevordering van wederzijds begrip	24
2.4.1. Betekenisgevingsonderhandeling.....	25
2.4.1.1. Meta-communicative devices.....	26
2.4.2. Betekenisonderhandeling in ELF- en NS/NNS-gesprekken.....	28
2.4.2.1. ELF.....	29
2.4.2.2. NS/NNS.....	30
2.4.2.3. ELF versus NS/NNS	31
2.4.3 Betekenisonderhandeling bij het uitvoeren van taken	31
2.4.3.1. Taakgericht en coöperatief onderwijs	32
2.4.3.2. Ontwerp van taken	34
3. Onderzoeksvraag	36
4. Methode.....	38
4.1. Context van onderzoek	39
4.1.1. TILA project	39
4.1.2. Pilot	40
4.1.2.1. Samenwerkende scholen	40
4.1.2.3. Leerlingen.....	41
4.1.2.4. Taken.....	41
4.2. Instrumenten van onderzoek.....	42
4.2.1. Opnames	42
4.2.1.1. Kwantitatieve analyse van het MCD-gebruik	44

4.2.1.2. Discoursanalyse.....	44
4.2.2. Enquêtes	45
4.2.3. Interview	45
4.3. Data analyse.....	45
4.3.1. Kwantitatieve analyse van het MCD-gebruik en discoursanalyse.....	46
4.3.2. Pre-test	46
4.3.2.1 Definitie van MCD's	47
4.3.3. Enquête	48
4.3.4. Interview	48
5. Resultaten	50
5.1. Kwantitatieve analyse van het MCD-gebruik	50
5.2. Discoursanalyse	52
5.2.1. MCD 0	52
5.2.2. MCD 1	62
5.2.3. MCD 2	66
5.2.4. MCD 3	76
5.2.5. MCD 4	89
5.2.6. Communicatiemodi en taken	102
5.2.7. Overige factoren.....	103
5.2.7.1. Eerste ontmoeting.....	104
5.2.7.2. Veinzen van begrip.....	105
5.2.7.3. Bystander effect.....	107
5.3. Interview	109
5.3.1. Leerlingen die mee hebben gedaan.....	109
5.3.2. Contact tussen de leerlingen	110
5.3.3. Communicatiemodi.....	111
5.3.4. Taken.....	111
5.3.5. Techniek.....	112
5.3.6. Voorwaarden voor TILA-omgeving	112
5.4. Enquête	113
5.4.1. Wederzijds begrip	113
5.4.2. Leren kennen van andere landen en culturen.....	114
6.0. Model	116
6.1. Modelling van communicatiestrategieën ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip.....	116

6.1.1. Kenmerken van technologische omgeving	117
6.1.2. Kenmerken van sociale omgeving	119
6.1.3. Kenmerken van individu	120
6.1.4. Kenmerken van interactie	121
6.1.4.1. Communicatiemodus.....	121
6.1.4.2. Taak.....	122
7.0. Conclusie.....	124
8. Discussie.....	128
8.1. Antwoord op de onderzoeksvraag	128
8.2. Beperkingen van het onderzoek en vervolgonderzoek.....	130
8.3. Bijdrage van het onderzoek aan het vreemdetalenonderwijs	131

Bibliografie

Bijlagen

- Bijlage I: Taken
- Bijlage II: Transcriptiecodes
- Bijlage III: Transcripties
- Bijlage IV: Interview
- Bijlage V: Enquêtevragen

1. Introductie

Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition (TILA), het vervolg op Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research (NIFLAR¹), is een door de Europese Commissie gesubsidieerd project dat het interculturele bewustzijn van leerlingen probeert te bevorderen door leerlingen uit verschillende Europese landen met elkaar taken te laten uitvoeren. Hiervoor gebruiken ze verschillende communicatiemiddelen op het internet: synchrone (virtuele werelden/videocommunicatie) en/of asynchrone (blogs, wikis/ sociale media) toepassingen om interculturele samenwerking in de doeltaal te bevorderen. Twee belangrijke doelen zijn de leerlingen meer te motiveren een vreemde taal te leren en het curriculum van vreemde talenvakken op middelbare scholen effectiever te maken, door de leerlingen middels *telecollaboration* meer intercultureel bewust te laten worden van leeftijdsgenoten uit andere culturen. Tevens wordt de mogelijke toegevoegde waarde van *telecollaboration* in het vreemdetalenonderwijs voor intercultureel begrip onder leerlingen onderzocht.

De toenemende digitalisering en globalisering maken het gebruik van Computer Mediated Communication (CMC) bijna niet meer weg te denken uit het huidige onderwijs. De huidige mogelijkheden van ICT zijn erg groot en geven docenten van een vreemde taal de kans om aan te sluiten op de behoeften van leerlingen en hun dagelijks gebruik van digitale communicatiemedia. De vaardigheden die nodig zijn voor het vergroten van de interculturele competenties van de leerlingen kunnen worden verworven tijdens de taallessen, door gebruik te maken van de mogelijkheden van CMC. Studenten en leerlingen worden daardoor in staat gesteld meer zelfsturend te werk te gaan, hun eigen identiteit te creëren en die van de ander te leren kennen. Voorgaande projecten als het project Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research (NIFLAR) hebben zich vooral op universiteiten gericht. TILA richt zich echter op de middelbare scholen.

Dit onderzoek is een analyse naar de totstandkoming van intercultureel begrip tussen leerlingen, gebaseerd op TILA data uit de eerste interacties (pilot november 2013 – februari 2014) in de doeltaal (Spaans) tussen leerlingen van verschillende Europese scholen. De nadruk van het onderzoek zal komen te liggen op de interactie tussen de leerlingen en de

¹ Voor meer informatie over project Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research (NIFLAR), opgericht door de Europese Commissie (<http://cms.hum.uu.nl/niflar/>, 2 april 2014).

negotiation of intercultural meaning die hier bij ontstaat. Voorbeelden van vragen die centraal komen te staan zijn: Op wat voor manier ontwikkelen de leerlingen intercultureel begrip? In hoeverre treedt er verandering op omtrent de interculturele competenties van de leerling? Verschilt dit per taak en communicatiemodus (Engels als Lingua Franca en Native-Nonnative)? Op basis van de gevonden resultaten zal er een model ontstaan voor docenten en onderzoekers voor het ontwerpen van taken voor de ontwikkeling van intercultureel begrip bij de interactie tussen leerlingen die communiceren met ELF of als NS en NNS. Beide communicatiemodi worden gebruikt voor het uitvoeren van taken middels computer-gemedieerde communicatie ter bevordering van het leren van de vreemde talen Engels en Spaans. Omdat het uitmaakt of de leerlingen hun moedertaal of een Lingua Franca gebruiken, dan wel zich aanpassen aan de taal van de ander, wordt er gekeken naar de effectiviteit van de verschillende modi voor het gebruik van communicatiestrategieën en de ontwikkeling van intercultureel begrip.

Kortom, het doel van het onderzoek is om inzicht te geven in het gebruik van verschillende communicatiestrategieën ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip. De uitkomsten zullen op die manier als steun voor docenten en wetenschappers gelden voor het geven van inzicht in het optimale gebruik van CMC en voor het ontwikkelen van lesstof voor de uitvoering van taken binnen de digitale leeromgeving van het vreemdetalenonderwijs.

2. Theoretisch kader

De huidige samenleving wordt grotendeels gekenmerkt door de wereldwijde economische, politieke en culturele integratie die gestuurd wordt door de ICT en internationale handel. Steeds meer mensen gaan zichzelf zien als ‘*global*’, ‘*werelds*’ en ‘*cosmopolitan*’ (Osler & Starkey, 2005). Grenzen worden minder belangrijk en de toenemende mobiliteit van land naar land is constant (Byram, 2012). Het denken in termen van nationale categorieën verliest steeds meer zijn gezag. Steeds meer wordt er vanuit het transnationale perspectief gekeken waarbij het leren omgaan met *het vreemde* het centrale oriëntatiepunt is. Dit perspectief ontstaat door een constructieve onderlinge uitwisseling (Ehlich, 2010). Het leren van moderne vreemde talen en de daarbij horende ontwikkeling van interculturele competenties zijn belangrijke kwaliteiten voor wereldburgers. Het verwerven van een vreemde taal is namelijk misschien wel de meest directe en gebruikelijke vorm om het eigen perspectief te verruimen (Ehlich, 2010).

2.1. Interculturele communicatie

Interculturele communicatie is een snelgroeiend onderzoeksgebied (Ten Thije & Maier, 2012). De definitie van ‘interculturele communicatie’ is problematisch, omdat er om ten eerste al weinig overeenkomst is over wat er met ‘cultuur’ bedoeld wordt. Soms wordt er over groepen gesproken en over wat zij gemeenschappelijk hebben, zoals bijvoorbeeld over ‘de Chinezen’ of ‘de Engelsen’ (Scollon & Scollon, 1995). Vanuit het interactionele sociolinguïstische perspectief worden culturen als categorieën van een hogere rang gezien en niet als individuen: Culturen spreken niet met elkaar, dat doen individuen, en volgens deze stroming is alle communicatie dus interpersoonlijke communicatie en niet interculturele communicatie (Scollon & Scollon, 1995). Scollon & Scollon (1995) gebruiken uiteindelijk de volgende definitie van ‘cultuur’: “*any aspect of the ideas, communications, or behaviours of a group of people which gives to them a distinctive identity and which is used to organize their internal sense of cohesion and membership*” (Scollon & Scollon, 1995, p. 127). Hierop voortbordurend, vooronderstelt dit onderzoek een brede betekenis van cultuur, met betrekking op waarden en betekenissen en pragmatische en praktische aspecten van culturen. Met andere woorden: cultuur wordt gezien als alles wat geleerd wordt, inclusief de methoden waarmee het geleerd wordt (vgl. Ten Thije & Maier, 2012).

Hoewel vaak succesvol, kan intercultureel soms voor moeilijke problemen zorgen (Ten Thije & Maier, 2012). Bij interculturele communicatie is er niet alleen sprake van een ontmoeting van talen en culturen, maar er is ook sprake van interactie. De participanten reageren op elkaar en op de reacties van de ander (Ten Thije & Maier, 2012). In deze studie wordt ‘interculturele communicatie’ als alle communicatie tussen mensen met verschillende culturele en taalachtergronden gezien (vgl. Deen, 1995). Er ontstaan veel communicatieve problemen als sprekers moeten communiceren met sprekers met een andere culturele en taalachtergrond (Deen, 1995). De gewoontes van de individuen uit verschillende culturen verschillen vaak erg. Deze verschillen zijn vaak een bron voor communicatieve complicaties. Verschillende onderzoeken onderschrijven het belang van communicatieve vaardigheden voor succesvolle interculturele communicatie (Hymes, 1971; Byram, 1997; Lazar, 2003). In de sociale wetenschappen worden communicatieve vaardigheden als algemene kennis en vaardigheden van talen en culturen beschouwd. In de linguïstiek wordt de term communicatieve competentie gebruikt om te verwijzen naar specifieke kennis en vaardigheden van talen en culturen (Deen, 1995). Volgens Bell (1976) kunnen communicatieve competenties worden gezien als een soort van ‘mixer’ (Bell, 1976, p. 210-11) die de functie heeft om de beschikbare taalvormen af te wegen, door gebruik te maken van de linguïstische vaardigheden van de spreker en rekening houdende met beschikbare sociale functies die voortkomen uit de sociale competenties van de spreker. Wat als geschikt taalgebruik wordt beschouwd, is niet vanzelfsprekend, maar hangt af van de relatie tussen de sprekers. Hymes (1971) definieert ‘communicatieve competentie’ als het gebruik van taal in een sociale context en de observatie van sociolinguïstische normen die bepalen of het gebruik passend is. Zijn focus lag hierbij niet op het leren van een taal maar op de taal als sociaal gedrag. De term linguïstische competentie wordt gebruikt om te verwijzen naar kennis van syntax, morfologie, lexicon etc. (Deen, 1995).

Dirven & Pütz (1993, in Deen, 1995) nemen een verschuiving waar in de toegepaste taalkunde van linguïstische competenties via communicatieve competenties naar interculturele competenties. Zij definiëren ‘interculturele communicatieve competenties’ als: *“not only the nonnative speaker’s competence to deal with his limited proficiency but also as the native speaker’s ability and willingness to accommodate to them, which in German is called Fremdverstehen”* (Dirven & Pütz, 1993, in Deen, 1995, p.17). Een andere belangrijke auteur binnen communicatietheorieën en het vreemdetalenonderwijs is Shadid (2003). Voor zijn beschrijving van interculturele communicatieve competentie gebruikt hij Spitzbergs (1991, in

Shadid, 2003) geïntegreerde model voor interculturele communicatieve competentie als startpunt, welke de competenties op drie niveaus beschrijft, namelijk op het niveau van het individu, de ontmoeting en de relatie tussen de interactiepartners. Shadid (2003) richt zich hierbij voornamelijk op het individuele niveau. De componenten die hij daarbij onderschrijft zijn motivatie, kennis en vaardigheden. Factoren die bijdragen aan succesvolle interculturele communicatie zijn bijvoorbeeld bereidheid om sociale relaties aan te gaan, kennis over persoonlijke eigenschappen en empathie. Daarnaast zijn ook externe en situationele factoren van invloed op de interculturele interactie.

De toegenomen kansen op interculturele contacten maken dat interculturele communicatieve competenties steeds belangrijker worden om op een efficiënte manier met de verschillende culturen om te gaan. In de volgende paragraaf wordt er dieper ingegaan op de manier waarop competenties bijdragen aan de ontwikkeling van intercultureel begrip.

2.2. Intercultureel begrip

Een fundamenteel doel van communiceren is het creëren van wederzijds begrip. In het geval van interculturele communicatie worden communicatievaardigheden gezien als één van de drie belangrijkste dimensies voor het functioneren in een andere cultuur (Deen, 1995). Byram (1997) stelt dat het doel van het ontwikkelen van intercultureel besef het ontwikkelen van intercultureel begrip is door middel van verschillende sociale en cognitieve activiteiten uit te voeren om zo non-native sprekers te veranderen in interculturele sprekers. In zijn model van Intercultureel Communicatieve Competenties (ICC) relateert hij de interculturele competenties aan de attitudes en kennis van een individu: *“the ability to learn about other cultures, the ability to apply skills to unknown situations; cultural references and explicit knowledge of cultures; and respect and tolerance for other cultures”* (1997, p. 88). Volgens Byram (1997) zijn hiernaast ook de *“skills of interpreting and relating”*, *“skills of discovery and interaction”* and *“critical awareness”* van belang, hoewel die soms moeilijk te traceren zijn binnen de interactie.

2.2.1. Intercultureel begrip in het vreemdetalenonderwijs

Het leren van een vreemde taal is niet te scheiden van haar culturele context (Lázár, 2003; Hinkel, 2004). Door een vreemde taal te leren, raken leerlingen bekend met andere culturen. Zo stelt het Noorweegs onderwijscurriculum (in Byram, 2005) dat leerlingen door het leren van een vreemde taal meer inzicht krijgen in andere culturen dat leidt tot respect en tolerantie, andere manieren van denken en zo het inzicht in de eigen cultuur vergroten. Bij het leren van een taal is niet alleen kennis van grammatica belangrijk, maar gaat het er ook om hoe de taal op een sociaal gepaste manier wordt toegepast (Savignon, 2004). Portolés (2004) stelt zelfs dat het voor leerlingen van een vreemde taal belangrijker is om intercultureel competent dan grammaticaal competent te zijn, aangezien grammaticale fouten het communicatieve proces niet hoeven te verstoren, terwijl een pragmatische fout, bijvoorbeeld bij het groeten, een cultureel conflict met zich mee kan brengen waardoor de leerling als slechtgemanierd gezien kan worden. Byram (2012) stelt dat men om tweetalig te kunnen zijn ook ‘bicultureel’ moet zijn, waarbij een individu niet alleen in staat is om tussen twee talen te schakelen indien nodig, maar tegelijkertijd de verschillende talen apart weet te houden en zo de identificatie met de twee groepen gescheiden houdt. Het verschil tussen meertalig en intercultureel zijn, is het intercultureel handelen dat bij het laatst genoemde hoort: het individu gedraagt zich als een intercultureel persoon door zich te gedragen volgens een bepaalde ideologie of overtuiging en daarmee vanuit een nieuw perspectief. Dit perspectief is als het ware een derde perspectief, waarbij de perspectieven vanuit de twee verschillende culturen samenkomen en leiden tot een nieuw perspectief, in plaats van het overschakelen van de ene naar de andere taal zonder op de relatie hiertussen te letten (Byram, 2012).

Byram (2012) stelt dat het ‘intercultureel zijn’, of het ‘interculturalisme’, als één van de doelen van het vreemdetalenonderwijs gezien moet worden. Sterker nog, volgens Canto et al. (in press) zou de ontwikkeling van interculturele communicatieve competenties als een hoofddoel van het vreemdetalenonderwijs gezien moeten worden (vgl. Byram, 1997). Ook de Europese Commissie en vreemde taaldocenten hebben aangegeven behoefte te hebben aan de implementatie van lesmethoden die interculturele communicatieve competenties aanleren in het vreemdetalenonderwijs (LACE, 2007). De Raad van Europa (2008) stelt dat interculturaliteit op de dialoog gebaseerd moet worden om zo om te gaan met linguïstische en culturele verschillen.

2.2.2. Intercultureel begrip en burgerschap

De vaardigheid van individuen en groepen om samen te leven en te interageren met individuen en groepen met een andere identificatie, wordt ook wel het ‘intercultureel burgerschap’ genoemd. Volgens Byram (2012) is het bereiken van een intercultureel burgerschap het doel van de implementatie van lesmethoden die interculturele communicatieve competenties aanleren. Hij maakt een onderscheid tussen het zich identificeren met het burgerschap van twee verschillende staten enerzijds en het zijn van twee verschillende burgers in één lichaam anderzijds, zoals te vergelijken is met de eerder gemaakte vergelijking tussen de begrippen ‘meertalig’ en ‘intercultureel’ (Byram, 2012). In het laatste geval is er sprake van intercultureel burgerschap. Interculturele competenties en intercultureel burgerschap zijn dus aan elkaar gerelateerd. Stavenhagen (2008, p.176) definieert intercultureel burgerschap als volgt:

“The idea of intercultural citizenship points to the building of political and social institutions by which culturally diverse communities within a multiethnic and multilingual nation can solve their differences democratically by consensus without tearing apart the common structures and values or having to abandon their particular cultural identities, such as language, culture and ethnicity.”

Het intercultureel burgerschap wordt dus beïnvloed door politieke en sociale instituties en het aanleren van intercultureel communicatieve competenties zou daarom een aanvulling kunnen zijn op educatie in democratisch burgerschap (Byram, 2006). Steeds meer geven landen, bijvoorbeeld zoals in de Europese Unie veel het geval is, gedeeltes van hun eigen macht op om meer vanuit een transnationaal, en vooral Europees perspectief te kijken. In die gevallen is het belangrijk om andere talen te spreken om zo de ander te leren kennen. Het beheersen van een andere taal helpt dan om bijvoorbeeld, zoals in dit geval, achter de culturele rijkdom van de Europese unie te komen en begrip te bevorderen tussen burgers uit de verschillende landen. ‘Europa’ kan hier overigens vervangen worden door bijna iedere nationaliteit (Byram, 2006). Binnen het huidige tijdperk versterkt het hebben van een of meerdere gedeelde talen en een gedeelde set van *beliefs*, *values* en *behaviours* (Byram, 2006, p. 112) het gevoel van het bij een gemeenschap of staat horen. Aangezien die

gemeenschappen van elkaar verschillen, is het van belang om de linguïstische en culturele verschillen als potentiële barrière voor transnationale benaderingen te beschouwen (Byram, 2006).

Wat betreft de ontwikkeling van materiaal voor het aanleren van interculturele competenties en de bevordering van actieve participatie aan intercultureel burgerschap bestaat er een grote behoefte voor het creëren van materiaal op basis van een theoretische basis. Hoewel hier nog weinig over gepubliceerd is, doet de *Autobiography of Intercultural Encounters* (www.coe.int/lang, geraadpleegd op 30/03/2014), gebaseerd op een model van intercultureel burgerschap, hier een poging toe. Volgens het daarin ontworpen model zijn de nodige kenmerken en competenties van een intercultureel burgerschap de volgende:

Attitudes en gevoelens

- Identiteiten van de ander erkennen: opmerken hoe anderen verschillende identiteiten hebben en hun waarden en inzichten accepteren.
- *Otherness* respecteren: nieuwsgierigheid tonen naar anderen toe en willen ondervragen wat normaal gezien als vanzelfsprekend en normaal wordt gezien.
- Empathie hebben: in staat zijn om iemand anders perspectief te nemen, zijn gedachten en gevoelens voor te kunnen stellen.
- Positieve en negatieve gevoelens identificeren en die relateren aan attitudes en kennis.

Gedrag

- Flexibel zijn: gedrag aanpassen aan nieuwe situaties en aan verwachtingen van de ander.
- Gevoelig zijn voor manieren van communiceren: herkennen van verschillende manieren om te spreken en andere vormen van communicatie die bestaan in andere talen en verschillende manieren om dezelfde taal te gebruiken.

Kennis en vaardigheden

- Hebben van kennis van de ander: feiten kennen over mensen die je ontmoet en weten hoe en waarom zij zijn zoals zij zijn.

- Kennis ontdekken: bepaalde vaardigheden gebruiken om zaken uit te vinden over mensen die je ontmoet, door vragen te stellen, informatie te zoeken en deze vaardigheden in real time ontmoetingen te gebruiken.
- Interpreteren en relateren: mensen, plaatsen en dingen begrijpen door ze te vergelijken met bekende mensen, plaatsen en dingen uit de eigen omgeving en overeenkomsten en verschillen te zien.
- Kritisch zijn: opmerken hoe de ander denkt en handelt, afstand doen van de eigen manier van denken en handelen en in staat zijn om het eigen oordeel over beide uit te leggen.
- Bewust worden van de eigen aannamen, stereotypen en vooroordelen.

Acties

- Actie ondernemen: als gevolg van de rest, in staat zijn en willen in aanraking te komen met de ander door dingen anders en beter te maken.

Het laatste punt is cruciaal voor dit model (Byram, 2012). Dit verwijst namelijk naar de competenties van actief burgerschap en motiveert leerlingen om actie te ondernemen in een internationaal netwerk, zonder zich tegen te laten houden door de beperkingen van landsgrenzen.

De rol van het onderwijs is erg groot voor de ontwikkeling van intercultureel burgerschap. Binnen het onderwijs kunnen leerlingen vaardigheden, communicatie, participatie en een actieve houding ontwikkelen door een link te leggen met het geleerde tijdens de lessen en de activiteiten die buiten school, in de wijde wereld, plaats vinden (www.dfes.gov.uk, 4 april 2014). Bij intercultureel burgerschap gaat het om het hebben van activiteiten met andere mensen vanuit de wereld en de competenties die nodig zijn voor het hebben van dialoog met hen (Byram, 2012). Synchrone technologische communicatieve situaties bieden die kansen en ieder taalverwervingscurriculum zou plaats moeten inruimen voor cultuur in hun programma (Canto et al., in press).

2.2.3. Intercultureel begrip en TILA

Om de hierboven genoemde reden zijn projecten zoals NIFLAR en TILA in het leven geroepen, waarbij online interactie in de doeltaal centraal staat. De ervaringen met het NIFLAR-project van leerlingen, studenten en docenten zijn over het algemeen erg positief (Jauregi & Graaff, 2012). Hoewel er veel technische problemen bij de computer gemedieerde communicatie komen kijken, heeft het communiceren met een native spreker een motiverend effect voor de leerling. Bovendien versterkt het het zelfvertrouwen van de leerlingen. Als vervolg van NIFLAR zijn er pilots gedraaid voor het TILA-project, waarbij veel Nederlandse en andere Europese middelbare scholen gestimuleerd en geholpen worden bij de ondersteuning bij internationale samenwerking (Jauregi & Graaf, 2012). De doelen van TILA worden als volgt omschreven (www.tilaproject.eu, 4 april 2014):

1. to innovate and enrich language teaching programmes at secondary schools and make them more motivating and effective by stimulating telecollaboration for intercultural awareness with peers of other cultures;
2. to empower language teachers and teacher trainers and contribute to the development of their ICT literacy skills and organisational, pedagogical and intercultural competences for telecollaboration, by promoting experiential learning in telecollaboration tasks development, implementation and evaluation;
3. to study the possible added value telecollaboration might have in language learning for intercultural understanding of younger learners.

TILA richt zich op het aanbieden van praktijken en ervaringen in computer-gemedieerde activiteiten. Het biedt ondersteuning door digitale, interculturele en organisatorische hulp te bieden voor de succesvolle integratie van telecollaboratieve oefeningen in het vreemdetalenonderwijs. De doeltalen van het project zijn Engels, Frans, Duits en Spaans (www.tilaproject.eu, 22 juni 2014).

In deze studie is vooral het derde van de hier boven genoemde doelen van belang. Er is nog weinig bekend over de mogelijk toegevoegde waarde van TILA voor het leren van een vreemde taal ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip. Uit het onderzoek

van Pol (2013) blijkt bovendien dat er nog maar weinig onderzoek is gepubliceerd over de toegevoegde waarde van het gebruik van telecollaboratie op middelbare scholen.

2.3. Computer Mediated Communication

Volgens Ghasemi et al. (2011) is één van de mogelijkheden die ICT kan bereiken dat leerlingen meer kansen hebben “*tot succesbeleving in de vreemde taal wat betreft de taalvaardigheid lezen, schrijven luisteren en spreken evenals het vergroten van de kennis van land en volk (culturele competentie)*” (Ghasemi et al., 2011, p.59). ICT biedt grote mogelijkheden voor het gebruik van computer-gemedieerde communicatiemiddelen (CMC), zowel asynchronisch (e-mail) en synchronisch (chat) middelen, om interactie tussen leerlingen uit verschillende landen te faciliteren.

Voor het creëren van interculturele competenties is het belangrijk om bekend te zijn met de rest van de wereld, door interactie te hebben met ‘de ander’ en de wereld te bekijken vanuit meerdere perspectieven (Wilson, 1993). Voor het hebben van interactie met *de ander* biedt het gebruik van Computer Mediated Communication (CMC) goede mogelijkheden (Canto et al., in press). Van Kempen et al. (2013) definiëren CMC als communicatie via “netwerk-gebaseerde communicatie-instrumenten, die studenten in staat stellen deel te nemen aan leeractiviteiten zowel in als buiten de klas” (Van Kempen et al., 2013, p.20). In deze studie wordt CMC gedefinieerd als het proces van interactiviteit door het directe gebruik van computers en communicatienetwerken. Het gaat om tweezijdige communicatie en conversatie in een actief leerproces (Prajapati, 2012).

Er is een aantal kenmerken van CMC dat het een fundamenteel andere vorm van interactie maakt dan *face-to-face* interactie (Rice & Gattiker, 2001) en die het een uitdaging maakt om het gebruik van computer-gemedieerde communicatiemiddelen op te nemen in het vaste curriculum van het onderwijs (O’Dowd, 2011). Hieronder zal een aantal van die kenmerken besproken worden en zal er in gegaan worden op wat voor invloed deze kenmerken kunnen uitoefenen op het verloop van de interactie. Dit wil niet zeggen dat dit een uitputtende lijst van de uitdagingen voor CMC is: gezien de reikwijdte van dit onderzoek wordt er ingegaan op de meest relevante kenmerken voor dit onderzoek. In de volgende paragraaf zal er in worden gegaan op de mogelijke toegevoegde waarde van CMC voor de ontwikkeling van intercultureel begrip.

2.3.1. Uitdagingen voor CMC

Computer-gemedieerde communicatie biedt een goed alternatief voor *face-to-face* interactie, ondanks de grote afstand tussen de gesprekspartners (Jauregi et al., 2006). Hoewel CMC goede mogelijkheden biedt voor het vreemde talenonderwijs, heeft de technologie echter ook beperkingen en zijn er tegelijkertijd negatieve geluiden over het gebruik ervan in het onderwijs te horen. Zo kan bijvoorbeeld de afstand tussen de interactiepartners het gesprek beïnvloeden en kunnen technische problemen voor frustratie zorgen (Hampel & Hauck, 2004). Bij veel van de opdrachten voor projecten als TILA worden leerlingen aan andere leerlingen uit het buitenland gekoppeld die zij nog niet kennen, zoals het geval is bij taken die worden uitgevoerd met het programma Big Blue Button². Zulke eerste ontmoetingen, ook bekend als *Erstbegegnungen* in de literatuur (Müller-Jacquier, 2002) zijn volgens Müller-Jacquier (2009) een belangrijk deel van de interpersoonlijke communicatie tussen gesprekspartners en het verdere verloop van het gesprek, met name in interculturele situaties. Volgens de auteur heeft iedere cultuur zijn eigen manier ontwikkeld om om te gaan met zo'n eerste ontmoeting. Als de gewoonten van een persoon bij een eerste ontmoeting heel erg verschillen van die van een ander, kan dit zorgen voor miscommunicatie. De interactiepatronen kunnen per cultuur verschillen waardoor er een verschil is in wat er bij de ontmoeting besproken kan en mag worden, wat voor informatie en welke gevoelens er uitgedrukt worden en hoe dit alles geïnterpreteerd moet worden om zo wederzijds begrip te bevorderen (Gumperz & Cook-Gumperz, 2007). Op die manier kan de ontmoeting veel invloed hebben op het verloop van de verdere interactie.

De complexiteit van de situatie neemt toe in het geval van interculturele communicatie, vanwege de verschillende culturele achtergronden van de gesprekspartners, hun verwachtingen van het verloop van het gesprek en de linguïstische conventies die zij volgen (Müller-Jacquier, 2009). Zelfs als de gesprekspartners veel overeenkomsten vertonen en veel dezelfde gewoonten en linguïstische vaardigheden hebben, ontstaan er vaak nog veel misverstanden (Stahl et al., 1999). Er is nog weinig onderzoek gedaan naar het effect van de eerste ontmoeting in een digitale omgeving. Er is echter aangetoond dat aangezien computer-gemedieerde communicatie vaak leerlingen van op een afstand kennis met elkaar laat maken,

² Zie methodeparagraaf voor meer informatie over de procedure van het programma Big Blue Button en het koppelen van de leerlingen.

het voor leerlingen lastiger is een gevoel van vertrouwen te creëren, met name in het begin (Bos et al, 2002).

Verder blijkt dat het door de sociale afstand tussen leerlingen bij het uitvoeren van taken middels technologische kanalen makkelijk is om begrip te veinzen (Polio et al., 2006). Uit het onderzoek van Sasmal (2010) blijkt dat studenten met een lage taalvaardigheid in een andere taal vaak doen alsof ze de ander begrijpen in interactieve luisteropdrachten. Het is dus belangrijk om de studenten strategieën aan te leren die zij kunnen gebruiken bij de interactie in een vreemde taal zodat zij niet meer hoeven te doen alsof ze de ander begrijpen, maar in de toekomst de ander daadwerkelijk zullen begrijpen. Als de studenten begrip blijven veinzen, zullen zij de taak en de boodschap van de ander nooit volledig begrijpen. Dit soort zaken staat intercultureel begrip in de weg. Het is volgens Sasmal (2010) nodig om hen strategieën en vaardigheden aan te leren om leerlingen de kans te geven zich als leerling te verbeteren maar ook om ze voor te bereiden op interactieve situaties in het echte leven. Het veinzen van begrip kan ook een gevolg van de ‘let it pass’ strategie zijn, waarbij de leerling de directe interpretatie van de taaluiting uitstelt, om het later alsnog te begrijpen en tegelijkertijd het gesprek op gang te houden (House, 2002). De strategie wordt in ieder geval gebruikt als het moeilijk is om de ander te begrijpen. Aangezien CMC veelal gepaard gaat met technische problemen (O’Dowd, 2011), wordt het gebruik van de strategie potentieel gestimuleerd. Dit kan de ontwikkeling van intercultureel begrip in de weg staan (House, 2002).

Een ander kenmerk dat bepalend is voor het gebruik van computer-gemedieerde communicatie in het onderwijs is de complexiteit van de organisatie ervan in het klaslokaal (O’Dowd, 2011). Veel leraren zijn erg veel tijd kwijt aan het organiseren en implementeren van de technologieën. Ook uit de resultaten van het tevredenheidsonderzoek van Canto et al. (in press) van NIFLAR bleek dat de docenten veel problemen hadden met de technologie. In de literatuur (vgl. O’Dowd, 2011) worden echter vooral de voordelen van het gebruik van CMC in het vreemdetalenonderwijs genoemd ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip³.

Volgens O’Dowd (2011) is het hebben van contact met leerlingen uit een ander land nog niet voldoende voor het succesvol gebruik van computer-gemedieerde communicatie. De strategieën die nodig zijn voor het effectieve gebruik ervan moeten worden aangeleerd. Het gebruik van technologie in het vreemdetalenonderwijs verdient de nodige tijd, aandacht en

³ Zie paragraaf 2.3.2. voor de voordelen die CMC biedt voor de bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip.

erkenning om volledig en optimaal te kunnen worden gebruikt. Het blijkt in ieder geval dat de kenmerken van de computer-gemedieerde communicatie bepalend zijn voor het verloop van de interactie. Gesprekspartners kunnen vanwege de context waarin de opdracht wordt uitgevoerd zich verlegen voelen, tot onpersoonlijke vragen beperken en makkelijk begrip veinzen. Daarnaast heeft de organisatie en het functioneren van de technologie een grote invloed op het verloop van de interactie. Over het algemeen zijn de geluiden over het gebruik van CMC in het onderwijs echter positief: digitale media bieden leerlingen een bekende en vertrouwde omgeving, extra contact met de taal en cultuur van de ander en leerlingen zijn daarom vaak sterk gemotiveerd om er mee te werken (Zijlmans, 2012). In de volgende paragraaf wordt er verder ingegaan op de invloed die de digitale leeromgeving heeft op de ontwikkeling van intercultureel begrip.

2.3.2. De ontwikkeling van begrip in een digitale leeromgeving

Bij het leren van een vreemde taal en het ontwikkelen van interculturele competenties is het van belang dat er genoeg mogelijkheden aan de leerlingen geboden worden om interactie met elkaar en, indien mogelijk, met meer geavanceerde sprekers of *natives* te hebben. CMC kan helpen bij het bereiken van interculturele competenties, aangezien het ruimte biedt aan interculturele uitwisseling die authentieke communicatie tussen personen uit verschillende culturen bevordert (O'Dowd, 2011). Door leerlingen aan elkaar te koppelen middels technologische wegen en met elkaar te laten communiceren, gaat het niet alleen meer om het lezen of beluisteren van teksten uit andere talen, maar vooral om het tot stand brengen van échte communicatie (Zijlmans, 2012). Het realistische kenmerk van de technologische leeromgevingen zorgt voor authentieke communicatie, welke lastiger is om te krijgen tijdens de traditionele lessen (Dieterle & Clarke, 2008). Het gebruik van de nieuwe technologieën kan nuttig zijn voor het vreemde talenonderwijs, gezien de mogelijkheden die het biedt om de leerling op een meer spontane manier te laten participeren wegens de plicht zich op een prompte manier uit te drukken tijdens het gesprek (Smith, 2003). Bovendien bieden de moderne technologieën de kans om het culturele aspect meer op de voorgrond te laten treden bij het leren van een vreemde taal, door de leerlingen in staat te stellen om hun opvattingen over hun eigen cultuur te delen met leerlingen uit een andere cultuur en zo de eigen en andermans culturele visies beter te begrijpen. Hierdoor worden leerlingen zich bewust van zichzelf, hun culturele identiteit en wereldvisie (Meei-Ling, 2006).

CMC biedt dus niet alleen de kans om een nieuwe taal te leren maar ook om kennis van culturen te krijgen (Smith, 2003). Op die manier kan een video-conferentie het leren van een vreemde taal relevanter maken voor het bereiken van interculturele communicatieve competenties (Jauregi et al., 2011) en het geven van betekenis aan interculturele concepten faciliteren (Canto et al., in press). Zo verschuift de focus van computer ondersteunend onderwijs naar het gebruik van computer-gemedieerde communicatie, waardoor de lesmethode meer sociaal interactief, samenwerkend en leerlinggericht is (Van Kempen et al., 2013).

Onderzoek van O'Dowd (2011) onder Spaanse en Engelse studenten die meededen aan een technologisch project toont aan dat studenten elkaar helpen als de communicatie mankementen vertoont door dingen uit te leggen, waarbij zij hun taalgebruik aanpassen aan het niveau van de gesprekspartner. Het effect van bereidheid om zich aan te passen aan de ander tijdens interactie in een videoconference-project is een kenmerk dat wordt gezien als een belangrijk aspect van een intercultureel competente spreker (Canto et al., in press). Ook uit het onderzoek van Jauregi & Bañados (2010) waarbij Spaanse en Chileense studenten meededen aan een video-web project om hun communicatieve en interculturele competenties te verbeteren, toont een positief resultaat op de motivatie en communicatie van de studenten: het inzetten van interactieve *tools* voor het leren van een vreemde taal, bijvoorbeeld d.m.v. het creëren van een virtuele wereld tussen native en non-native sprekers, heeft een positieve impact op de motivatie en studieresultaten van de studenten en voornamelijk op het begrip van het gebruik van de taal in bepaalde contexten en culturele kwesties.

Computer-gemedieerde communicatie creëert dus mogelijkheden voor leerlingen om op een authentieke en interactieve manier het interculturele begrip te vergroten. Hieronder wordt ingegaan op de manier waarop de ontwikkeling van intercultureel begrip bevorderd kan worden.

2.4. Communicatiestrategieën ter bevordering van wederzijds begrip

Een fundamenteel doel van gesprekspartners bij het hebben van interactie is het begrijpen en begrepen worden (Deen, 1995). Begrip kan worden gedefinieerd als “*as the attribution of the same meaning by the hearer as the one intended by the speaker*” (Allwood, 1986). Volgens Locke (in Deen, 1995, p. 25) is het concept ‘begrip’ een mentale gebeurtenis waarbij de

spreker nooit kan weten of de hoorder de juiste boodschap heeft begrepen. Om die reden is taal per definitie ambigu. Hieronder wordt er ingegaan op communicatiestrategieën die wederzijds begrip mogelijk maken binnen.

2.4.1. Betekenisgevingsonderhandeling

In het vreemdetalenonderwijs is het belangrijk om communicatiestrategieën aan te leren die de leerlingen helpen misverstanden en onduidelijkheden op te lossen, door te onderhandelen over de betekenis (Martínez Bazstán, 1998). Doordat leerlingen samen proberen om moeilijkheden te overwinnen en onbegrijpelijke input begrijpelijk te maken, wordt er tijdens de interactie onderhandeld over de betekenis van de input, een proces wat in de literatuur ‘*negotiation of meaning*’ wordt genoemd (bijvoorbeeld in Ellis, 2005). Negotiation of meaning is een oplossing voor misverstanden en conflicten en biedt ruimte aan wederzijds begrip tussen de interactiepartners (Rapaport, 2003). Bovendien worden de leerlingen in staat gesteld om een relatie te leggen tussen de betekenis en de vorm van de situatie waarin zij zich bevinden (Swain, 2000). De leerlingen worden geacht gebruik te maken van communicatiestrategieën als parafraseren, omschrijven of lichaamstaal om duidelijk te maken wat ze willen zeggen. Lázár (2007, p.25) stelt dat:

“interacting effectively across cultures means accomplishing a negotiation between people based on both culture-specific and cultural-general features that are on the whole respectful and favourable to each. This implies the cross-ing of identities and the “positions” to which they are summoned: as well as how they fashion, stylise, produce and “perform” the positions”.

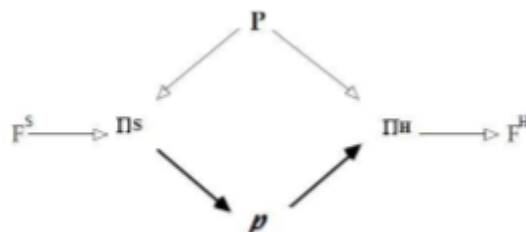
Succesvolle communicatie vraagt om het op één lijn brengen van de gesprekspartners, door een gedeeld begrip van de werkelijkheid en de boodschap te krijgen (Bahtina, 2013). Expliciete ‘onderhandeling van betekenis’ is een effectieve manier om gedeelde kennis te krijgen (Pinker, 2007) waarbij er een gedeeld referentiekader zal ontstaan, dat in de literatuur bekend is als *common ground* (o.a. Bahtina; 2013, Nance, 1995). Volgens Bahtina (2013) is het algemeen erkend dat begrip gebaseerd op het bereiken van *common ground* tussen de

gesprekspartners. Zij definieert dit als: “*arguably automatic or interactive alignment of necessary levels of mental representations*” (Bahtina, 2013, p. 74). Door te onderhandelen over de betekenis van een taaluiting, creëren leerling meer common ground en ontstaat er wederzijds begrip. Bahtina (2013) stelt dat dit proces mogelijk wordt door het gebruik van de zogenoemde *meta-communicative devices* (MCD’s). Hieronder wordt ingegaan op de manier waarop de MCD’s de ontwikkeling van intercultureel begrip bevorderen.

2.4.1.1. Meta-communicative devices

Bahtina (2013) stelt dat begrip het resultaat is van een collaboratieve constructie van gedeelde kennis welke bereikt kan worden door het gebruik van *meta-communicative devices* (MCD’s). Dit zijn communicatiestrategieën die gebruikt worden om kennis te structureren en de communicatie te optimaliseren, doordat gesprekspartners hun linguïstisch repertoire kunnen overdenken en op één lijn proberen te komen en blijven met de situatie en met de ander. MCD’s zijn niet-automatische mechanismen met als doel de ontwikkeling van wederzijds begrip op verschillende niveaus waarbij de focus meer op het proces dan op het eindresultaat ligt (Bahtina, 2013). De MCD’s zijn gebaseerd op het Kennismodel van Ehlich en Rehbein (1986) dat een relatie legt tussen verschillende niveaus: de realiteit (P), de kennis hierover (sprekers en hoorders II) en de talige realisatie daarvan (p):

Figuur 1: De relatie tussen realiteit (P), domein van kennis (II) van spreker (S) en hoorder (H), en de linguïstische realisatie van de propositionele inhoud (p) (Ehlich & Rehbein, 1986). F staat voor de actie van de spreker en hoorder (Bahtina, 2013).



Voor het ontwikkelen van begrip kunnen sprekers verschillende MCD's gebruiken op de verschillende niveaus. MCD1 richt zich op de situatie en het ontwikkelen van begrip wat betreft een veronderstelde set van acties die genomen moet worden om een gedeeld sociaal doel te hebben (P: "*Wat we moeten doen is X.*"). MCD2 richt zich op het hebben van een gedeeld oriëntatiesysteem wat betreft tijd en ruimte (II: "*Als je deze kaart leest moet je van links naar rechts lezen.*"). MCD3 verschaft begrip op het gebied van linguïstische realisaties in de discourse en geeft betekenissen aan woorden (p: "*Wat betekent dit woord?*" of "*Dat wordt X genoemd en betekent Y.*") (Bahtina, 2013). Als vierde MCD heeft Bahtina (2013), additioneel op het Kennismodel van Ehlich en Rehbein (1986), een multifunctioneel mechanisme toegevoegd dat gebruikt wordt als gesprekspartners elkaar niet begrijpen ("*Je bedoelt X?*") en dat misverstanden kan voorkomen of herstellen. Kortom, de spreker kan MCD (1, 2 of 3) gebruiken bij de formulering van de boodschap, de hoorder vergelijkt zijn verwachtingen (MCD4) en de beoefening van de spreker met de situatie (MCD1 en 2) en met de taalvaardigheid (MCD3). Daarna bepaalt de hoorder of hij⁴ een MCD (1, 2, 3 of 4) gebruikt bij zijn reactie.

Volgens het model van meta-communicative devices van Bahtina (2013) kunnen er bij een interactie dus 4 verschillende communicatiestrategieën gebruikt worden om op de verschillende niveaus (P, II en p) ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip. Hieronder wordt er ingegaan op de manier waarop het gebruik van de MCD's de ontwikkeling van wederzijds intercultureel begrip beïnvloedt.

De MCD's kunnen als communicatiestrategieën beschouwd worden die negotiation of meaning bevorderen en bijdragen aan het leren van nieuwe vormen van taalgebruik door de leerling die hierdoor in de toekomst in staat zal zijn deze zelf toe te passen binnen de interactie. Door aandacht te schenken aan de vorm van de taaluitingen binnen een bepaalde context, kunnen leerlingen zich de nieuwe communicatiestrategieën eigen maken en relateren aan vergelijkbare situaties waar zij in de toekomst in terecht kunnen komen (vgl. Nassaji, 2000). Door te onderhandelen over de betekenis van een taaluiting krijgen leerlingen van een vreemde taal namelijk de kans om na te denken over dat wat er gezegd is en raken zij bekend met nieuwe vormen om iets te uiten in de doeltaal, die zij in de toekomst zelf zullen kunnen gebruiken (Shekary & Tahririan, 2006). Het verschil tussen de betekenisonderhandelingen in de verschillende communicatiemodi binnen het onderwijs wordt hieronder besproken.

⁴ In dit onderzoeksverslag wordt in alle gevallen met 'hij' 'hij/zij' bedoeld.

2.4.2. Betekenisonderhandeling in ELF- en NS/NNS-gesprekken

In de literatuur van SLA (Second Language Acquisition) is negotiation of meaning door Pica et al. (1989, p.65) gedefinieerd als: “*exchanges between learners and their interlocutors as they attempt to resolve communication breakdowns and to work to mutual comprehension.*” Een dialoog tussen sprekers die Engels als Lingua Franca (ELF) gebruiken of tussen een native en een non-native spreker (NS/NNS) vereisen meer zelfmonitoring dan een gesprek tussen twee *natives*. Bahtina (2013) gaat er van uit dat het belang van de hoorder-oriëntatie groot is voor het ontwikkelen van wederzijds begrip in de interactie. De coördinatie van een gesprek is grotendeels gebaseerd op de sociale, situationele en conversationele omstandigheden waarin het gesprek plaatsvindt. Gesprekspartners hebben verwachtingen van de toehoorder en het begrip van de interactie hangt af van de voorspelling over wat er verwacht kan worden in de specifieke communicatiesituatie.

Individueen met een verschillende linguïstische en culturele achtergrond hebben vaak problemen met het interpreteren van elkaars berichten (Deen, 1995). Volgens Scollon en Scollon (1995) is de kans op misverstanden bij interculturele communicatie groter dan in situaties waarin de gesprekspartners uit dezelfde cultuur komen. Bij meertalige interactie is er op de verschillende niveaus (P, II en p) een grote kans op misverstanden. Tegelijkertijd is er echter ook een grote kans op het ontwikkelen van een gedeeld referentiekader (Bahtina, 2013). Volgens Deen (1995) is het van belang om de leerlingen de mogelijkheid te geven om bepaalde middelen te hebben om problemen in de communicatie aan te geven, zodat zowel het succes van de communicatie als de mogelijkheden tot taalverwerving verbeterd kunnen worden. Het gebruik van meta-communicative devices stimuleert de ontwikkeling van wederzijds intercultureel begrip. De mate waarin een spreker MCD's gebruikt hangt van de verwachtingen van de gesprekspartner en zijn taalvaardigheid af. De gedeelde kennis en het referentiekader kunnen verschillen tussen de gesprekspartners en wederzijds begrip zal geconstrueerd moeten worden door het hebben van interactie (Bahtina, 2013).

Voor welke communicatiemodus in een meertalige situatie wordt gekozen, hangt af van verschillende factoren zoals de regels in een meer formele setting, de taalkennis van de gesprekspartners en de beschikbare talen (Backus et al., 2011). Het is niet altijd makkelijk om te kiezen welke taalmodus er gebruikt wordt, aangezien de verschillende modi gelinkt zijn aan de identiteiten, waarden en attitudes van de interactiepartners (Backus et al., 2011). In deze paragraaf zullen de kenmerken en toegevoegde waarde voor het onderwijs van twee

verschillende communicatiemodi besproken worden, namelijk de modi Engels als Lingua Franca (ELF) en Native/Non-native sprekers (NS/NNS).

2.4.2.1. ELF

Onderzoek naar ELF heeft aangetoond dat de communicatiemodus de communicatie in meertalige situaties kan vergemakkelijken, maar tegelijkertijd taalkundige, culturele en organisationele problemen kan veroorzaken voor de sprekers die Engels niet als moedertaal spreken (Mulken & Hendriks, 2012). Aangezien iedereen die ELF gebruikt een tweede taal (L2) spreekt, moet elke spreker ongeveer dezelfde inspanning doen. ELF kan dus goed functioneren als oplossing van internationaal communiceren, mits iedereen toegang heeft tot het zelfde soort taalonderwijs. Dit is echter meestal niet het geval (Backus et al., 2011). Lingua Franca-sprekers worden daarom geacht om elkaar in interactieve situaties te helpen en samen aan wederzijds begrip te werken (Meierkord, 2002). Een nadeel van ELF is dat geen van de sprekers gebruik kan maken van de competentie waarover hij beschikt in zijn eigen moedertaal. Volgens Mulken & Hendriks (2012) heeft het gebrek aan verfijning van het gesprek invloed op de effectiviteit van de interactie.

Ook het taalgebruik van sprekers die wel op een hoog niveau spreken, zullen beïnvloed worden door de moedertaal van de spreker. Byram (2012) stelt dat twee of meer sprekers die een Lingua Franca gebruiken een gedeeld kader aan kennis hebben in de Lingua Franca, waarbij beide sprekers de doeltaal met kennis van hun moedertaal combineren. Zo ontstaat er een mengsel van talen waarin de kenmerken van de moedertaal het taalgebruik in de Lingua Franca beïnvloeden. De sprekers zullen hun interculturele competenties moeten gebruiken om het wederzijdse begrip van hun eigen moedertaal uit de basis van het gedeelde begrip van de Lingua Franca te filteren (Byram, 2012). Toch is het Engels als Lingua Franca een veel gebruikte en bekende communicatiemodus die voor een eerste contact vaak een vertrouwd gevoel geeft.

Kortom, gezien de het grote bereik en de bekendheid van het Engels als internationale taal zijn non-natives snel geneigd de taal als Lingua Franca te gebruiken. Deze communicatiemodus zal vooral succesvol zijn als de sprekers elkaar helpen als er sprake is van een verschil in niveau van onderwijs (Backus et al., 2011) en door samen de invloed van de moedertalen te filteren (Byram, 2012).

2.4.2.2. NS/NNS

Het onderzoek van Van den Branden (1995) toont dat negotiation of meaning ook een positief effect heeft op het ontwikkelen van begrip bij interactie tussen natives en non-natives in het onderwijs. Bij interactie tussen een native en non-native is er sprake van een verschil in taalvaardigheid tussen de gesprekspartners. Dit levert de moedertaalspreker een strategisch voordeel op. Met name als de non-native spreker over een laag taalniveau in de doeltaal beschikt, is er een grote kans op miscommunicatie en zelfs een “communication breakdown” (Deen, 1995, p. 25). Echter, de non-native spreker kan juist ook voordeel halen uit de voorsprong van de native spreker door te ‘leunen’ op de meer verfijnde taalbeheersing en vocabulaire van de ander (Van Mulken & Hendriks, 2012). Op die manier kan de native de non-native helpen bij het leren van een taal en het ontwikkelen van interculturele competenties (vgl. ZNO-model van Vygotsky, 1978).

Gesprekspartners passen hun gedrag aan de ander aan: een native zal anders communiceren met iemand met minder taalvaardigheid dan tijdens een interactie met een andere native. Ook de ervaring van spreker en hoorder met meertalige communicatieve situaties speelt een rol bij het aanpassen aan de gesprekspartner (Bahtina, 2013). Welke taal er gesproken wordt bij de NS/NNS-modus hangt van de L2-kennis van de interactiepartners (Van Mulken & Hendriks, 2012). Het is hoe dan ook zeer waarschijnlijk dat een groot gedeelte van de interactiesessies tussen native en non-native sprekers besteed wordt aan de negotiation of meaning vanwege misverstanden die ontstaan wegens culturele verschillen (Deen, 1995). Kotthoff (1991) stelt dat misverstanden die ontstaan bij interactie tussen NS en NNS veroorzaakt worden door pragmatische tekorten van de leerlingen (door onbegrip of het ontbreken van kennis, red.) en door het compenserende gedrag van de native sprekers. De gesprekspartners creëren in deze gevallen een *interlanguage*, die zowel verschillend is van L1 en L2 en welke gekenmerkt wordt door het gebruik van aangeleerde communicatiestrategieën die gebruikt worden voor het compenseren van fouten die worden gemaakt in de vreemde taal (Ellis, 1994), zoals de meta-communicatieve devices van Bahtina (2013).

Kortom, in de NS/NNS-modus wordt er veel onderhandeld over betekenisgeving vanwege het verschil in taalvaardigheid tussen de native en de non-native spreker. De eerstgenoemde heeft een strategisch voordeel ten opzicht van de laatste, maar de laatst genoemde kan zijn voordeel van de kennis van de native spreker halen. Het gebruik van

communicatiestrategieën is vooral nodig vanwege pragmatische tekorten van de non-native spreker en het compenserende gedrag van de native spreker.

2.4.2.3. ELF versus NS/NNS

De twee communicatiemodi ELF en NS/NNS blijken erg van elkaar te verschillen: de NS/NNS-situatie is asymmetrisch met betrekking tot het beheersen van de doeltaal. In de ELF-modus is dit veel minder het geval. De keuze voor het gebruik van een bepaalde communicatiemodus kan leiden tot misverstanden, door het ontbreken van genoeg *common ground*, hoewel de sprekers misschien denken dat zij genoeg gedeelde normen hebben (Backus et al., 2011). Spreken de gesprekspartners de vreemde taal goed genoeg om de ander te begrijpen? Is er een Lingua Franca nodig als niemand een native spreker is?

Het blijkt dat de keuze voor de modus waarin een taal gebruikt wordt cruciaal is (Byram, 2012) voor het doel van de interactie (Backus et al., 2011). De manier waarop wederzijds begrip tot stand komt verschilt per communicatiemodus. Gezien de verschillen tussen de communicatiemodi zijn zij in verschillende situaties als optimale modus in te zetten, afhankelijk van bijvoorbeeld de context en de talenkennis en attitude van de gesprekspartners. De verschillende communicatiemodi vragen om een ander gebruik van communicatiestrategieën. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op gebruik van communicatiestrategieën bij het uitvoeren van taken.

2.4.3 Betekenisonderhandeling bij het uitvoeren van taken

TILA koppelt leerlingen uit verschillende Europese landen aan elkaar om samen te werken en verschillende taken te voeren. Om de taken zo effectief mogelijk te laten zijn moeten zij voldoen aan een aantal principes. In deze paragraaf wordt er ingegaan op het taakgerichte en coöperatieve onderwijs en het ontwerp van taken ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip.

2.4.3.1. Taakgericht en coöperatief onderwijs

Zoals Moonen, de Graaff en Westhoff (2006) stellen is er geen algemeen geaccepteerde definitie van de ‘taak’ in het vreemdetalenonderwijs. In dit onderzoek wordt de definitie van Van den Branden (2006, blz. 4) van taken voor het leren van een taal gebruikt (vgl. Canto et al., in press): *“A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language”*. In het onderwijs heeft in de loop van de tijd de taakgerichte benadering steeds meer belang gekregen. Dit proces is hand in hand gegaan met de reeds bestaande communicatieve benadering. De laatst genoemde is er vooral op gericht om leerlingen deel te laten nemen “aan spontane en zinvolle communicatie in verschillende contexten, met verschillende mensen, over verschillende onderwerpen en voor verschillende doeleinden” (in Van Kempen, 2013, p.8). Bij de taakgerichte benadering daarnaast ligt de nadruk op taken die betekenis en verwerving georiënteerd en doelgericht zijn (Jauregi et al., 2011). Zoals de woorden Information and Communication Technology (ICT) al aangeven, past het gebruik van ICT goed bij het huidige communicatieve taakgerichte vreemdetalenonderwijs (Van Kempen et al., 2013).

In de digitale leeromgeving hebben de leerlingen zelf de regie in handen en de docent beperkt zich tot de begeleidende rol (Jauregi, 2008). Hoe meer inspanning de leerling toont in het uitzoeken van een betekenis, des te beter deze blijft hangen (Louck, 2006). De interactie draagt bij aan de ontwikkeling van de interculturele communicatieve vaardigheden als leerlingen bereid zijn om effectieve communicatie te construeren en elkaar proberen te begrijpen (Wang, 2006). Peer-interactie, een veel gebruikte lesmethode bij CMC waarbij leerlingen aan andere leerlingen worden gekoppeld, draagt bij aan het leren van een vreemde taal en de ontwikkeling van interculturele competenties omdat het de kans biedt betekenis te geven aan al eerder geleerde structuren die nu in de praktijk worden gebracht (in Van Kempen et al., 2013). Uit onderzoek van Canto et al. (in press) blijkt dat leerlingen zich bewust worden van culturele verschillen en overeenkomsten door samen te werken met leerlingen uit een ander land. Door het collectieve proces ontwikkelen leerlingen nieuwe mentale middelen op individueel niveau, door blootgesteld te worden aan de doeltaal en de gehoorde en aangeleerde taalvormen zelf te reproduceren tijdens interacties (Nassaji & Swain, 2005).

Sociale interactie biedt leerlingen de kans psychologische leerprocessen door te gaan die zij niet door zouden gaan als zij individueel hadden gewerkt. Bij deze sociaal-culturele benadering wordt kennis als een concept van sociaal karakter beschouwd dat slechts op basis

van samenwerking, interactie en communicatie tussen sprekers verkregen kan worden (Vygotsky, 1978). Volgens de handelingstheorie van Vygotsky (1978) kunnen leerlingen van elkaar leren als zij zich binnen de Zone van Naaste Ontwikkeling (ZNO) bevinden. De ZNO betekent de afstand tussen de fase waarin de leerling zich bevindt met het leren van de vreemde taal en de meest geavanceerde potentiële fase welke hij kan bereiken door samen te werken met andere sprekers. Traditioneel gezien zou als voorwaarde voor deze interactie de deelname van een leerling en een expert in de taal gelden (Vygotsky, 1978) maar later is de visie herzien en wordt ook de interactie tussen twee leerlingen van de doeltaal in dezelfde ZNO als een mogelijke manier om te leren door coöperatie beschouwd en kunnen twee leerlingen elkaar wederzijds helpen als zij op een gelijk of soortgelijk taalniveau zitten (Lightbown & Spada, 1999).

Volgens Mangenot en Zourou (2007, in Ciekanski & Chanier, 2009) zijn betrokkenheid van de leerling en het durven nemen van risico de voorwaarden voor de ontwikkeling van interculturele competenties bij het online uitwisselen van informatie. Krashen (1982) stelt als voorwaarde voor het kunnen produceren van een vreemde taal blootstelling aan begrijpelijke input. Als de leerling geen begrijpbare input ontvangt van de interactiepartner, zal hij de taal zich niet eigen kunnen maken. Onder optimale begrijpelijke input worden de linguïstische elementen en structuren verstaan die net iets geavanceerder zijn dan het actuele niveau van de leerling, wat vergelijkbaar is met het eerder genoemde model van de Zone van Naaste Ontwikkeling van Vygotsky (1978). Kennis en begrip met betrekking tot een andere cultuur kunnen ontstaan door te onderhandelen over de betekenis van het woord of concept, waarbij de natives hun input aanpassen aan het begrip van de leerling van de vreemde taal, die vervolgens op zijn beurt als reactie begrijpbare output zal genereren (Smith, 2003).

Door het hebben van interactie met andere leerlingen worden leerlingen in staat gesteld middels een collectief proces betekenis te geven aan geleerde structuren en op die manier een vreemde taal leren en de interculturele competenties vergroten. Leerlingen leren veel van elkaar als zij zich binnen de ZNO bevinden en blootgesteld worden aan begrijpelijke input. Hieronder wordt ingegaan op het ontwerpen van taken ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip.

2.4.3.2. Ontwerp van taken

Taken sturen leerlingen in een bepaalde richting. Uit onderzoek van Doughty en Williams (1998) blijkt dat communicatieve opdrachten de aandacht op bepaalde linguïstische aspecten en op de vorm van de doeltaal leggen. Uit onderzoek van Canto et al. (in press) blijkt dat taken die ontworpen zijn met de focus op het ontbreken of expliciet vragen naar culturele informatie vraagt om interculturele onderhandeling van betekenis. Door online taken een interculturele focus te geven en bewust te vragen naar het onderhandelen over de betekenis van interculturele boodschappen, zoals bijvoorbeeld opdrachten met culturele informatie-gaten die gevuld moeten worden door interactie tussen de leerlingen, faciliteren zij de interculturele communicatie en samenwerking met leerlingen uit andere landen. Taken moeten om die reden betekenis-georiënteerd, doelgericht, geëvalueerd en gericht op realistische relaties zijn (Canto et al., in press). Volgens Canto et al. (in press) moeten taken de leerling door middel van interactie de kans geven om zichzelf tot een ‘interculturele leerling’ te ontwikkelen, door zich bewust te worden van de eigen en andermans cultuur. Het is voor leerlingen van belang om bij het uitvoeren van de taak de mogelijkheid te krijgen om de input tijdens de interactie te vormen en betekenis te geven door middel van *negotiation of meaning* (Doughty & Long, 2003; Canto et al., in press).

Canto et al. (in press) stellen dat leerlingen intercultureel competent worden door middel van interactie en onderhandeling over onderwerpen die ruimte bieden voor interculturele misverstanden, miscommunicatie, onverwachte gebeurtenissen, verrassingen die ontstaan en opgelost kunnen worden. Succesvolle taken verplichten leerlingen om samen te werken en culturele informatie uit te wisselen voor het behalen van de taak. De pointe is de taken zodanig te structureren en formuleren dat zij actieve participatie bevorderen door de leerlingen in staat te stellen om informatie te delen, uit te wisselen en te bediscussiëren en daarmee gezamenlijke doelen te behalen in realistische situaties (Lee, 2004).

Verder dienen de taken op de interesses van de leerling aan te sluiten en moet die vanaf het begin bekend zijn met de doeleinden van de opdracht (Willis, 1996). Willis (1996) maakt verder een onderscheid tussen verschillende typen opdrachten (van het maken van lijstjes met categorieën tot het spelen van rollenspellen) die binnen het taakgericht onderwijs passen. Hij stelt dat de taken waarbij de meeste interactie wordt opgewekt, de sterkste ontwikkeling in de doeltaal zal plaatsvinden.

Opdrachten en interacties die worden gedaan in een setting waarin de gesprekspartners niet alleen zijn maar omringd worden door anderen, zoals in een klaslokaal het geval is, kunnen beïnvloed worden door de aanwezigheid van die anderen. Zo blijkt uit het onderzoek van Chekroun en Brauer (2002) dat de aanwezigheid van anderen het gedrag van een individu kan beïnvloeden. Volgens hen voeren de aanwezigen een ‘sociale controle’ uit door hun mening te geven over iets wat er gebeurt, waardoor het gedrag van individuen beïnvloed kan worden. Het is bewezen dat sociale normen goede voorspellers zijn van menselijk gedrag (bijvoorbeeld Schwartz, 1977). Mensen gedragen zich vaak volgens de normen van een bepaalde groep (Asch, 1951). Hudson & Bruckman (2004) stellen dat het ‘bystander effect’, zoals het effect van de aanwezigheid van omstanders op het gedrag van een individu in de literatuur genoemd wordt (bijv. Hudson & Bruckman, 2004), ook voorkomt in een online leeromgeving en dat veel geobserveerde gedragsveranderingen aan de hand van de genoemde factoren verklaard kunnen worden. Zowel de interactiepartner als andere klasgenoten kunnen invloed uitoefenen op het gesprek. Volgens Goffman (1959) zijn leerlingen van een vreemde taal zich goed bewust van de presentatie van zichzelf door het taalgebruik in een andere taal en passen zij het gebruik daarom aan aan de situatie. Bij een leren van een taal is het echter moeilijk om de controle over de zelfpresentatie te houden, waardoor leerlingen uiteindelijk afgeremd kunnen worden en het leerproces onderbroken kan worden.

Het ontwerp van de taken is dus van invloed op de interactie en de ontwikkeling van intercultureel begrip. Zo hebben de mate van expliciete vragen naar culturele uitwisseling, de interculturele focus, de sociale omgeving en mate waarin actieve participatie en betekenisonderhandelingen bevorderd worden invloed op het verloop van de interactie de ontwikkeling van het interculturele begrip.

3. Onderzoeksvraag

Dit onderzoek zal inzicht verschaffen in het gebruik van meta-communicatieve devices als communicatiestrategieën en de ontwikkeling van intercultureel begrip tussen sprekers die ELF gebruiken en tussen native en non-native gesprekspartners, door middel van Computer Mediated Communication bij het uitvoeren van verschillende taken. Door in dit onderzoek te focussen op het proces van interculturele betekenisonderhandeling in de interactiesessies tussen de leerlingen zal er een model worden ontworpen voor docenten en onderzoekers dat de voorwaarden toont voor het succesvol inzetten van online communicatiemiddelen voor het ontwikkelen van intercultureel begrip binnen het vreemde talenonderwijs. Het onderzoek zal tonen hoe taken ontworpen kunnen worden om effectief te zijn bij het uitvoeren ervan middels synchrone technologieën en hoe intercultureel begrip vergroot kan worden tussen leerlingen die de ELF-modus gebruiken enerzijds en leerlingen die de NS/NNS-modus gebruiken anderzijds.

Het pedagogische model is gebaseerd op Byram's model van ICC en intercultureel burgerschap en doelt op het genereren van de conceptualisatie van intercultureel negotiation of meaning en het verkrijgen van intercultureel begrip. Het doel van dit onderzoek is dus inzicht krijgen in de manieren waarop ELF- en NS/NNS-gesprekspartners hun interculturele competenties vergroten en leren communiceren met andere culturen; een belangrijk kenmerk van het huidige geglobaliseerde en gedigitaliseerde tijdperk. De resultaten kunnen ook fungeren als steun voor het ontwerp van nieuwe bronnen voor leraren om leerlingen te helpen met het vergroten hun interculturele competenties. Het onderwijs heeft namelijk de potentie om leerlingen voor te bereiden op praktische zaken en zowel ELF-sprekers als NS/NNS bewust te maken van potentiële misverstanden door hen de mogelijke strategieën te laten ontwikkelen om die te overwinnen. Leraren kunnen op die manier leerlingen bewuste leden van het intercultureel burgerschap maken.

Om een model voor het bereiken van intercultureel begrip vorm te geven, zal er middels dit onderzoek geacht worden antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvraag:

Hoe ontstaat intercultureel begrip in een digitale omgeving en wat zijn de verschillen voor de ontwikkeling hiervan bij interactie tussen enerzijds leerlingen die Engels als Lingua Franca gebruiken en anderzijds native/non-native leerlingen bij het uitvoeren

van verschillende taken in het vreemde talenonderwijs op middelbare scholen door middel van Computer Mediated Communication?

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Wat zijn de gevolgen van het gebruik van Computer Mediated Communication (CMC) voor de ontwikkeling van intercultureel begrip in het vreemde talenonderwijs?
2. Wat voor meta-communicatieve devices (MCD's) worden er als communicatiestrategieën gebruikt ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip?
3. Hoe bevorderen de MCD's de ontwikkeling van intercultureel begrip?
4. Wat zijn de verschillen tussen het MCD-gebruik in de ELF-modus en de NS/NNS-modus?
5. Wat zijn de verschillen tussen het MCD-gebruik bij het uitvoeren van de verschillende taken (vragen over persoonlijke gegevens/gewoonten en tradities)?

Door de deelvragen en de hoofdvraag te beantwoorden wordt er geacht inzicht te krijgen in het gebruik van de MCD's als communicatiestrategieën ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip, de verschillen tussen ELF en NS/NNS en de taken en de gevolgen van het gebruik van CMC in het vreemdetalenonderwijs. Bovendien wordt er onderzocht of het eerder genoemde doel⁵ van het TILA-project behaald wordt.

⁵ Zie voor doelen van TILA paragraaf 2.2.3. Dit onderzoek zal vooral ingaan op het derde doel, vanwege de relevantie voor de onderzoeksvraag.

4. Methode

Dit onderzoek naar het gebruik van MCD's en de ontwikkeling van intercultureel begrip binnen het vreemdetalenonderwijs door het gebruik van CMC betreft een exploratief onderzoek dat zal leiden tot het ontwerp van een model voor de ontwikkeling van intercultureel begrip bij CMC. Het betreft hier een triangulatie-onderzoek, waarbij kwantitatieve gegevens worden gecombineerd met kwalitatieve resultaten uit een discoursanalyse, interview en enquêtes. Middels deze methode wordt er onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van intercultureel begrip binnen de interactie tussen leerlingen van verschillende Europese scholen die samen taken hebben uitgevoerd bij het meedoen aan de pilot van het TILA project. De focus van dit onderzoek ligt hierbij voornamelijk op de Discoursanalyse.

‘Intercultureel begrip’ wordt in dit onderzoek gedefinieerd als het resultaat van een collaboratieve constructie van gedeelde kennis dat bereikt kan worden door het gebruik van meta-communicatieve devices (Bahtina, 2013), die gecombineerd zullen worden met het model van Byram (1997) voor intercultureel communicatieve competenties bij betekenisgevingsonderhandeling. Daarnaast wordt er gekeken naar het effect van de MCD's en hun bijdrage aan het genoemde ‘intercultureel burgerschap’, wat in dit onderzoek geoperationaliseerd wordt als het openstaan voor en actief participeren aan het leren over andere landen en culturen zonder en een nieuw perspectief aan te nemen zonder daar bij de eigen cultuur te vergeten (Byram, 2012).

In dit onderzoek zijn de onafhankelijke variabelen de gebruikte communicatiemodus en de onderwijstaak. De afhankelijke variabelen zijn het aantal gebruikte MCD's en de ontwikkeling van het intercultureel begrip, omdat het gebruik van de communicatiestrategieën en de manier waarop zij de ontwikkeling van intercultureel begrip bevorderen verwacht wordt te verschillen in de verschillende communicatiemodi en taken.

4.1. Context van onderzoek

In deze paragraaf zal er worden ingegaan op de context waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden. Eerst wordt er meer inzicht gegeven in het TILA project, om vervolgens dieper in te gaan op de pilot, namelijk de samenwerkende scholen, periode, leerlingen, het aantal taken, de communicatiemodus en de doel en inhoud van de taken.

4.1.1. TILA project

Dit onderzoek is uitgevoerd in de context van het TILA project. Zoals genoemd, zijn de doelen van TILA als volgt (www.tilaproject.eu, 22 juni 2014):

1. to innovate and enrich language teaching programmes at secondary schools and make them more motivating and effective by stimulating telecollaboration for intercultural awareness with peers of other cultures;
2. to empower language teachers and teacher trainers and contribute to the development of their ICT literacy skills and organisational, pedagogical and intercultural competences for telecollaboration, by promoting experiential learning in telecollaboration tasks development, implementation and evaluation;
3. to study the possible added value telecollaboration might have in language learning for intercultural understanding of younger learners.

Zoals tevens eerder genoemd, richt TILA zich op het aanbieden van praktijken en ervaringen in computer-gemedieerde activiteiten. Het biedt ondersteuning door digitale, interculturele en organisatorische hulp te bieden voor de succesvolle integratie van telecollaboratieve oefeningen in het vreemdetalenonderwijs. Het project is gestart in januari 2013. Het eerste jaar is gebruikt om de scholen en docenten voor te bereiden, te trainen en klaar te maken voor de implementatie van het project.

4.1.2. Pilot

De opnames die gebruikt zijn voor dit onderzoek zijn afkomstig uit de pilot van het TILA project, waarin zowel de studenten als de docenten de kans krijgen om bekend te raken met het project. De pilot is bedoeld als project om uit te proberen of de deelnemende scholen klaar zijn voor de implementatie van het daadwerkelijke TILA project en te onderzoeken aan welke zaken er meer aandacht geschonken moet worden om de samenwerking op afstand via internet zo effectief mogelijk te laten verlopen. In totaal zijn er 14 pilots gedraaid, met 120 deelnemende leerlingen en 20 leraren.

Voor dit onderzoek is er gebruik gemaakt van de opgenomen conversaties tussen leerlingen van middelbare school NSG uit Nijmegen en La Garrigosa uit Meliana, Valencia. Hieronder zal er verder worden ingegaan op de kenmerken van deze pilot.

4.1.2.1. Samenwerkende scholen

De conversaties die zijn geanalyseerd voor dit onderzoek zijn opgenomen tijdens de pilot die is uitgevoerd door de middelbare scholen uit Nijmegen en Meliana. De scholen zijn op basis van praktische zaken en voorkeuren (roosters, doeltaal, leeftijd van leerlingen etc.) aan elkaar gekoppeld en hebben samen een reeks oefensessies uitgevoerd. Op die manier konden de docenten, leerlingen en het technisch personeel van de scholen bekend raken met de digitale leeromgeving door bijvoorbeeld te oefenen met de camera's en microfoons. Op iedere school is er een docent als coach aangewezen om de pilot in goede banen te leiden. De meeste taken waren al ontworpen, hoewel deze tijdens de pilot konden worden aangepast op de behoeften van de leerlingen.

4.1.2.2. Periode

De pilot vond plaats tussen december 2013 en februari 2014. De interactiesessies tussen de leerlingen uit Nijmegen en Meliana vonden wekelijks plaats en duurden normaal gesproken ongeveer een drie kwartier per sessie.

4.1.2.3. Leerlingen

In totaal hebben er 19 leerlingen meegedaan aan de pilot. Alle leerlingen volgden vakken voor het leren van een of meerdere vreemde talen. Van belang voor de context van het onderzoek is dat alle leerlingen die meededen aan de pilot dit op vrijwillige basis hebben gedaan. Binnen de les is er gevraagd welke leerlingen er geïnteresseerd waren in het meedoen aan de pilot. Het aantal leerlingen per school verschilt dus ook sterk. Zo hebben er op de school in Nijmegen 5 leerlingen meegedaan en 14 leerlingen uit Spanje.

Na het uitvoeren van de pilot is er een evaluatie gehouden over de ervaringen van de leerlingen en docenten met de pilot. Meerdere enquêtes zijn er gehouden om te onderzoeken wat de mening van de leerlingen en docenten over het project was. Over het algemeen scoorden de taken die de leerlingen moesten uitvoeren erg hoog en leerlingen waren gemotiveerd door te communiceren met leerlingen uit andere landen. De meest negatieve resultaten hadden te maken met de kwaliteit van het geluid. De resultaten van de enquêtes die door de leraren waren ingevuld waren over het algemeen erg positief: zij vonden dat leerlingen gemotiveerd waren en vonden het leuk om samen te werken met leraren uit het buitenland. Wel hadden zij ook last van technische problemen, voornamelijk met het geluid.

4.1.2.4. Taken

Voor de interactiesessies zijn er twee taken ontworpen (zie bijlage 1) door de Spaanse docent van de middelbare school in Valencia, in overleg met de Nederlandse docente. De taken zijn gebaseerd op de richtlijnen die zijn ontworpen vanuit het project TILA en die verkrijgbaar zijn via de website (www.tilaproject.eu, 2 april 2014). De taken zijn voorbeelden van interactieve opdrachten waarbij wederzijds begrip tot stand moet komen door middel van interactie: voor het behalen van het succesvol behalen van de taak is interactie vereist. Taak 1 is gericht op het leren kennen van de andere leerling, en bestaat uit een aantal vragen dat het doel heeft van het oproepen tot het hebben van een gesprek. Voorbeelden van vragen (vertaald naar het Nederlands) zijn:

- Hoe heet je?
- Welke vakken volg je?
- Ga je graag naar de bioscoop?

Taak 2 bestaat ook uit een aantal vragen dat als doel het bevorderen van een gesprek tussen de leerlingen heeft. De vragen gaan echter verder dan die van Taak 1 en vragen om meer kennis van en informatie over de andere leerling, zodat zij meer zullen leren over de dagelijkse routines, zoals bijvoorbeeld de manieren waarop de ander zijn weekend en vakanties doorbrengt. Voorbeelden van vragen uit Taak 2 (vertaald naar het Nederlands) zijn:

- Wat zijn de belangrijkste feestdagen uit jouw land?
- Vertel eens iets over je eetgewoonten.
- Hoe was je weekend?

Voor beide taken werd een richtlijn van 45 min. aangehouden om een gesprek te houden. Bij beide taken worden de leerlingen gevraagd om notities te maken tijdens de interactie. Van origine was het idee om de leerlingen de opgeschreven resultaten te laten presenteren, maar omdat de docenten het er over eens waren dat de leerlingen al druk genoeg waren en zij bovendien vrijwillig meededen aan de pilot is er voor gekozen om dat vervolg van de taak te laten vervallen.

Bij de gesprekken in het Engels moesten de leerlingen Taak 2 uitvoeren en in het Spaans Taak 1. Er is tussen de leerlingen onderling geen onderscheid gemaakt in de taken die zij uit moesten voeren, omdat zij allen dezelfde cursus volgden. De taken kwamen overeen met de cursusinhoud en –doelen en op deze manier werd er getracht de activiteiten vergelijkbaar te houden met de eigenlijke cursus (vgl. Canto et al., in press).

4.2. Instrumenten van onderzoek

In deze paragraaf zal er ingegaan worden op de verschillende instrumenten uit dit onderzoek die gebruikt worden om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag en deelvragen: de opnames voor de kwantitatieve analyse van de het MCD-gebruik en de discoursanalyse, de enquêtes en het interview.

4.2.1. Opnames

Voor dit onderzoek is gekozen voor het analyseren van gesprekken tussen Nederlandse en Spaanse leerlingen die hebben meegedaan aan de pilot van het TILA-project vanwege de

toegang tot en de bruikbaarheid van de opnames binnen de pilot. De getranscribeerde gesprekken zijn opgenomen tijdens online interactiesessie tussen 4 leerlingen van middelbare scholen in Nijmegen, Nederland en 14 leerlingen uit Valencia, Spanje. Deze leerlingen hebben meegedaan aan de pilot van het TILA-project in januari en februari 2014 binnen het vreemde talencurriculum van hun middelbare school. Binnen de klas zijn de leerlingen gevraagd wie er mee wilden doen en zij die mee hebben gedaan deden dit volledig op vrijwillige basis: tijdens de vreemde taalles werd er gevraagd wie er mee wilde doen aan het experiment en de taken werden in de eigen tijd door de leerlingen die zich hier voor op gaven uitgevoerd. Alle leerlingen die meededen volgden dus wel minimaal één of meer vreemde taalvakken (alle leerlingen volgden in ieder geval Engels en Spaans).

De leerlingen werden op basis van toeval aan de leerlingen uit het andere land gekoppeld. Iedere leerling moest twee taken uitvoeren. Voor het uitvoeren van de tweede taak konden de leerlingen aan dezelfde interactiepartner als daarvoor gekoppeld worden, maar het liefst kreeg iedereen een nieuwe partner toegewezen. Alle Nederlandse leerlingen beschikken over een A2-niveau van Spaans en B1-niveau van Engels. De Spaanse leerlingen spreken vloeiend Spaans (moedertaal) en beschikken over een B1-niveau van Engels.

De opgenomen gesprekken die worden gehouden tijdens het oplossen van taken door leerlingen uit verschillende Europese landen zijn getranscribeerd, geanalyseerd en verwerkt in EXMARALDA-software (www.exmaralda.org, 2 april 2014). De opnamen die voor de analyse gebruikt worden, zijn geselecteerd op basis van hun bruikbaarheid en representativiteit en zijn afkomstig uit de database van het TILA-project. Er is in totaal geluisterd naar 20 opnamen met een totale duur van 13,5 uur waarvan uiteindelijk 8 opnamen met een totale duur van 6 uur bruikbaar bleken te zijn voor dit onderzoek. De overige opnamen waren onbruikbaar vanwege problemen met de verbinding of overige technische problemen. Het corpus bestaat dus uit 8 gesprekken tussen Nederlandse en Spaanse leerlingen, waarvan 4 in het Engels (ELF) en 4 in het Spaans (NS/NNS), zoals blijkt uit Tabel 1. Veel meer data was er nog niet beschikbaar, gezien het pilot-karakter van het project.

Tabel 1: Omvang en kenmerken van corpus: aantal geanalyseerde interacties per modus/taak

Modus	Aantal	Totale duur (min)
ELF (Taak 2)	4	152
NS/NNS (Taak 1)	4	205

4.2.1.1. Kwantitatieve analyse van het MCD-gebruik

Aangezien er gemeten zal worden of het gebruik van MCD's verschilt voor de verschillende taalmodi en taken, was het oorspronkelijk het idee om een T-test te doen om te meten of er sprake is van een significant verschil tussen de gemiddelden van de categorieën om te zien of het gemiddeld aantal MCD's van de twee onafhankelijke variabelen (communicatiemodus en taak) significant van elkaar verschillen. De resultaten van de T-toets bleken echter niet betrouwbaar te zijn vanwege een te kleine N aan opnamemateriaal en het daardoor niet normaal-verdeeld zijn van de data. Er is daarom gekozen voor het niet meenemen van de T-test in dit onderzoek. Wel zal er gekeken worden naar het gemiddeld aantal MCD's per modus en taak, om zo een idee te krijgen van hoe de MCD's worden gebruikt in de verschillende situaties. Er is gekozen voor een kwantitatieve methode om in een oogopslag het verband tussen de MCD's en verschillende taalmodi/taken te zien. De 8 gecodeerde transcripties die werden geselecteerd vanwege hun bruikbaarheid zijn ingevoerd in het computerprogramma SPSS. Het gemiddelde aantal MCD 0, 1, 2, 3, en 4's zijn ingevoerd, naast de gegevens over de opname (titel, modus en taak). Aan de hand van een descriptieve toets worden de gemiddelden berekend.

4.2.1.2. Discoursanalyse

Om een meer nauwkeurig inzicht te krijgen in het MCD gebruik en het effect hiervan op het interculturele begrip van de interactiepartners wordt er vervolgens een discoursanalyse uitgevoerd. Deze discoursanalyse zal inzicht verschaffen in het gebruik van de MCD's, de routines hierin, de totstandkoming van intercultureel begrip etc. Volgens Scollon et al. (2011) is een discoursanalyse de juiste methode om verschillen tussen twee verschillende culturele groepen bloot te leggen en te ondervinden waar de communicatie tussen de twee groepen het moeilijk maakt om de ander te interpreteren. Het Kennismodel van Ehlich en Rehbein (1986) in combinatie met de meta-communicatieve devices van Bahtina (2013) uit de functionele pragmatiek wordt als analytisch model voor dit onderzoek genomen. Dit model laat zien hoe beide gesprekspartners uitingen produceren in overeenstemming met dat wat zij verwachten dat de ander begrijpt of produceert.

4.2.2. Enquêtes

Om inzicht te krijgen in de percepties van de leerlingen die meedoen aan het TILA-project over de ontwikkeling van het intercultureel begrip zijn er enquêtes afgenomen bij de leerlingen van de Nederlandse school. Enkele van de resultaten daarvan worden meegenomen in dit onderzoek om de casus te documenteren en middels de perceptie van de leerlingen de factoren te formuleren die van belang zijn voor de ontwikkeling van intercultureel begrip. Op die manier kan er vastgesteld worden in hoeverre de doelen van het project behaald zijn volgens de leerlingen zelf. Verder zal uit de enquête blijken wat de voorkeur is voor leerlingen met betrekking tot de te gebruiken communicatieve modus.

4.2.3. Interview

Om de casus te documenteren, relevante factoren en individuele ervaringen in beeld te krijgen, wordt er bovendien een etnografisch interview (DeVault & McCoy, 2001) afgenomen met een van de betrokken docenten bij het TILA-project. Het interview met de docente zal inzicht geven in de uitgevoerde taken, het proces en de resultaten die de leerlingen hebben ten opzichte van de ontwikkeling van intercultureel begrip. Het gesprek vindt plaats op de middelbare school in Nijmegen, waar de docente werkzaam is. Het interview heeft een half gestructureerd karakter zodat er ruimte is voor doorvragen. Het interview zal ongeveer een half uur duren.

4.3. Data analyse

In deze paragraaf zal er worden ingegaan op de onderzochte populatie en het onderzochte materiaal bij het uitvoeren van de kwantitatieve analyse van het MCD-gebruik en de discoursanalyse, het interview en het analyseren van de enquêtevragen.

4.3.1. Kwantitatieve analyse van het MCD-gebruik en discoursanalyse

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen worden er interactiesessies geanalyseerd die werden gehouden tijdens het online uitvoeren van taken via het videoconferentie-programma Big Blue Button, waar bij er gefocust wordt op de fragmenten waarin negotiation of meaning voorkomt en betekenis van culturele informatie wordt bediscussieerd en misverstanden worden verdreven door het gebruik van de verschillende MCD's. Bij de analyse wordt er dus gezocht naar de gebruikte taalstrategieën: Op welk niveau zie je het verschijnsel *negotiation of meaning* terug en welke MCD's worden er gebruikt om een gedeeld referentiekader te ontwikkelen? Hoe wordt intercultureel begrip ontwikkeld? De MCD's worden beschouwd als niet-automatische mechanismen die gebruikt worden om wederzijds begrip te ontwikkelen op de verschillende niveaus waarbij de focus op de interactie ligt en dus niet op het eindresultaat van de mentale representaties (Bahtina, 2013). Iedere uiting die de functie heeft van het ontwikkelen van wederzijds begrip wordt in beschouwing genomen als MCD en iedere taaluiting wordt apart beoordeeld. De focus is hierbij gelegd op betekenisonderhandeling die ontstond door interculturele contrasten, verrassingen, onbekende informatie en misverstanden (vgl. Canto et al., in press; Rapaport 2003), omdat die inzicht kunnen geven in de ontwikkeling van intercultureel begrip. Bij het analyseren kunnen de MCD's herkend worden aan bijvoorbeeld het herhalen, uitbreiden, parafraseren, bevestigen of afzwakken van een taaluiting (vgl. Canto et al., in press).

In de discoursanalyse wordt er gekeken naar de reconstructie van het proces van betekenisgeving en het wel of niet verstaan van elkaar bij het uitvoeren van de taken: er wordt onderzocht of er sprake is van een verschil tussen het gebruik van de taalstrategieën door sprekers die de ELF-modus gebruiken enerzijds en sprekers die de NS/NNS-modus gebruiken anderzijds en tussen de verschillende taken en op wat voor manier dit de ontwikkeling van intercultureel begrip bevordert.

4.3.2. Pre-test

Uit een interbeoordelaarsbetrouwbaarheidstest⁶ is gebleken dat de MCD's van Bahtina niet zonder problemen konden worden overgenomen naar de context van dit onderzoek. Er is

⁶ Samen met onderzoekers N. van Bracht en B. Schoenmakers van vergelijkend onderzoek is een test gedaan om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor het gebruik van de MCD's te testen. Het nieuwe analysemodel

daarom op basis van het materiaal uit de test en discussie tussen de onderzoekers voor gekozen om onderstaande operationalisatie van de MCD's aan te houden voor dit onderzoek. Het grootste verschil met het model van Bahtina hierbij is de toevoeging van MCD0 die toegevoegd is vanwege de veelvoorkomende meta-communicatie over technische incidenten en misverstanden die hieruit voortkwamen. De overige MCD's zijn uitgebreid en geconcretiseerd.

4.3.2.1 Definitie van MCD's

Als gevolg van de pre-test is de volgende herformulering van MCD's voor de analyse van deze studie ontstaan:

MCD0: richt zich op het herstellen van onbegrip en misverstanden die ontstaan wegens technische storingen. Uit de pre-test is gebleken dat er bij CMC veel onduidelijkheid kan ontstaan tijdens de interactie door bijvoorbeeld vertraging van beeld en geluid. Deze technische problemen vallen als het ware buiten het echtelijke dialoog en worden daarom als aparte MCD gezien: *Kun je dat herhalen? Ik hoor je niet.*

MCD1: richt zich op de situatie en het ontwikkelen van begrip wat betreft een veronderstelde set van handelingen die genomen moet worden om een gedeeld sociaal doel te bereiken. Het gaat hierbij om het algemene doel van de interactie, het vaststellen van de rol van de spreker en luisteraar en het benoemen van de algemene regels van de interactie, oftewel, hoe deze werkt. Zo kan het bijvoorbeeld gaan om taaluitingen over de opdracht en acties die nodig zijn om het doel te bereiken: *Wacht even, Lotte komt nu met je praten.*

MCD2: richt zich op het hebben van een gedeeld oriëntatiesysteem wat betreft tijd en ruimte. Het gaat hierbij om het afstemmen van het perspectief dat spreker en luisteraar hebben met betrekking tot het indelen van de tijd en ruimte. Een voorbeeld kan taal zijn om af te spreken hoe je een ruimte bekijkt: *Wij lunchen om half twee, en jullie?*

wat hier uit voortgekomen is heeft geleid tot een verhoging van een betrouwbaarheidspercentage van 55% (na discussie 85%) tot 80% (na discussie 95%).

MCD3: verschaft begrip op het gebied van linguïstische realisaties in de discourse en geeft betekenissen aan woorden. Het kan als het ware gezien worden als een uitleg van een taaluiting. De spreker kan bijvoorbeeld zijn taal aanpassen door langzamer of harder te gaan praten. Ook gaat het om het gebruik van metaforen en het parafraseren en vertalen van een woord of zin, zodat de ander begrijpt waar het over gaat. Het gaat om het afstemmen van de betekenis van een talige realisatie: *Hoe zijn je scores? Goed? All good?*. Echter, van taaluitingen die letterlijk hetzelfde herhalen zonder daarbij inhoudelijk dan wel prosodisch gezien iets aan te passen ter bevestiging van identificatie, en dus niet ter bevestiging van een begripkwestie (leerling 1: *Een ruimte met witte stoelen?* leerling 2: *Ja, een ruimte met witte stoelen.*), is na overleg besloten dat deze niet worden beschouwd en meegeteld als MCD 3 of een andere MCD.

MCD4: richt zich op het voorkomen of herstellen van misverstanden en checkt het begrip van de interactiepartner. Dit mechanisme wordt gebruikt als de gesprekspartners elkaar niet begrijpen: *Je bedoelt of ik graag naar de bioscoop ga?*

4.3.3. Enquête

De gebruikte enquête is de enquête die is ontwikkeld door docenten die meededen aan de pilot van TILA en komt uit de database van het project (www.tilaproject.eu, 22 juni 2014). De enquête is gebruikt voor het meten van de percepties van Nederlandse studenten en Spaanse leraren in opleiding over de effectiviteit van Video Web en Virtual World taken voor het vergroten van intercultureel besef en het bereik van de L2-werving meten. Uit deze enquête zijn de resultaten van de antwoorden op 8 vragen gehaald. Slechts deze vragen waren relevant voor dit onderzoek, omdat zij over het begrip van de leerlingen en hun culturele inzicht gingen. Als een vraag aan één van deze twee voorwaarden voldeed, werd hij geselecteerd en meegenomen in dit onderzoek. De vragen zijn terug te vinden in bijlage V.

4.3.4. Interview

Het interview wordt afgenomen bij een docente aan een participerende school van het TILA-project. Zij heeft in samenwerking met een middelbare school in Valencia 5 van haar

leerlingen aan Spaanse leerlingen gekoppeld en heeft een centrale rol gehad in het verloop van de interactiesessies door als begeleider van de leerlingen aanwezig te zijn bij de gesprekken. Het interview bestaat uit 22 korte open vragen, die zijn onderverdeeld in 7 categorieën, namelijk: intercultureel begrip van leerlingen, verbeteringen tijdens leerproces, motivatie van leerlingen, taken en vervolg, verschil tussen Engelse en Spaanse conversaties, technische problemen en voorwaarden voor de leeromgeving. Het interview heeft een half gestructureerd karakter, waardoor er ruimte is voor het toevoegen (en eventueel weglaten) van vragen om zo ter plekke te bepalen wat relevante informatie is voor het onderzoek en op welke thema's langer/korter ingegaan moet worden.

5. Resultaten

De resultaten voor het antwoord op de onderzoeksvraag zijn verkregen aan de hand van een kwantitatieve analyse van de getranscribeerde en gecodeerde transcripten en een discoursanalyse. Om de gevonden resultaten te documenteren en factoren die van belang zijn voor het intercultureel begrip beter in beeld te krijgen worden de resultaten bovendien gecompleteerd met informatie uit het interview met de docente en de resultaten van de enquêtes die onder de leerlingen zijn gehouden. In deze paragraaf zullen de resultaten van de kwantitatieve analyse van de getranscribeerde en gecodeerde opnames, de discoursanalyse, het interview en de enquête gepresenteerd worden.

5.1. Kwantitatieve analyse van het MCD-gebruik

Om het verband tussen het gebruik in MCD's en de taalmodus/taak in kaart te brengen zijn de gecodeerde transcripties verwerkt in SPSS EXMARALDA. Aangezien de N te klein bleek te zijn voor het uitvoeren van een T-test is er voor gekozen om de resultaten daarvan niet mee te nemen in dit onderzoeksverslag. Wel is er gekeken naar het gemiddeld aantal MCD's die gebruikt zijn in de verschillende modi/taken. Omdat de duur van de opname ook van belang is voor het gemiddeld aantal gebruikte MCD's is er tevens een tabel opgenomen met daarin het aantal minuten dat de gesprekken duurden.

Tabel 2. Duur van opnamen: aantal minuten dat de interacties duurden, afgerond op hele getallen

Modus/Taak	Dialogoog	Duur	Totaal
ELF – Taak 2	Room 1 – 30 jan	42	152
	Room 4 – 30 jan	46	
	Room 6 – 30 jan	18*	
	Room 2 – 6 feb	46	
NS/NNS – Taak 1	Room 1 – 9 jan	55	205
	Room 2 – 9 jan	51	
	Room 4 – 9 jan	53	
	Room 4 – 16 jan	46	

**Dialogoog Room 6 – 30 jan is van veel kortere duur dan de rest vanwege grote technische problemen tijdens de interactiesessie*

Tabel 3. Gemiddeld aantal MCD's per modus/taak, afgerond op halve getallen (gemiddeld aantal MCD's per minuut)

MCD	ELF (Taak 2)	NS/NNS (Taak 1)	Totaal
0	28.5 (0.20)	32.0 (0.15)	60.5
1	18.0 (0.10)	21.0 (0.10)	39
2	6.5 (0.05)	6.5 (0.05)	13
3	20.5 (0.15)	19.5 (0.10)	40
4	22.0 (0.15)	22.0 (0.10)	44
Totaal	95.5 (0.65)	101 (0.5)	196.5

Tabel 3 laat zien dat de gesprekken in het Spaans (NS/NNS) gemiddeld iets langer duurden dan de gesprekken in het Engels (ELF), namelijk $(205/4=) 51.25$ min. in het Spaans tegenover $(152/4=) 38$ min. in het Engels. Echter, door uit te rekenen hoeveel MCD's er gemiddeld per minuut gebruikt worden, blijkt er in het Engels meer MCD's gebruikt te worden, want:

- ELF: $95.5/152 = 0.63$ MCD per minuut
- NS/NNS: $101/205 = 0.49$ MCD per minuut

Hoewel het hier om een nihil verschil gaat, is het bij het kijken naar het aantal MCD's in tabel 2 belangrijk om hier rekening mee te houden.

Uit tabel 3 blijkt dus dat er in totaal gemiddeld meer MCD's per minuut in de ELF-modus gebruikt worden dan in de NS/NNS-modus, hoewel het verschil minimaal is. Verder blijkt dat in totaal MCD 0 (60.5) de meest voorkomende MCD te zijn, zowel in het Engels als in het Spaans. Daarna komt MCD 4 (44) gemiddeld het meest voor, op de voet gevolgd door MCD 3 (40) en 1 (39). MCD 2 komt gemiddeld het minst voor (13), met een veel lager gemiddelde dan de andere MCD's. Dit geldt overigens ook voor zowel het Engels als het Spaans. Opvallend verder is dat het gemiddeld aantal MCD 2's en MCD 4's gelijk is voor beiden modi, namelijk MCD 2 met een gemiddelde van (6.5) en MCD 4 (22.0) in het Engels en Spaans.

De kwantitatieve gegevens hebben een beeld gegeven van het MCD-gebruik voor de twee verschillende modi/taken. Het blijkt dat MCD 0 het meest voorkwam, gevolgd door MCD 4, 3 en 1. MCD 2 kwam het minste voor. Het gemiddeld aantal gebruikte MCD's verschilde niet veel tussen de verschillende communicatiemodi/taken. In de volgende paragraaf zullen de resultaten van de discoursanalyse getoond worden, die meer inhoudelijk op de vorm van het gebruik van de MCD's zal ingaan en zal aantonen hoe de MCD's de ontwikkeling van intercultureel begrip bevorderen.

5.2. Discoursanalyse

Op basis van de resultaten van de kwantitatieve toetsen is er dieper op de analyse ingegaan door culturele zaken te problematiseren middels een kwalitatieve methode in de vorm van een discoursanalyse. Er zijn 20 gesprekken beluisterd waarvan er 8 bruikbaar bleken te zijn voor de analyse, waarvan 4 in het Engels en 4 in het Spaans. Binnen de analyses is er met name gefocust op het gebruik van MCD's waarbij er betekenis wordt gegeven aan woorden en culturele concepten. Een ander belangrijk punt was het ontstaan van intercultureel begrip en de eventuele toevoeging van de MCD's aan het intercultureel burgerschap door te kijken hoe er met culturele concepten wordt omgegaan. Tijdens het analyseren van de gesprekken, bleek al snel dat de communicatie tussen de leerlingen voor een groot gedeelte bestond uit het gebruik van MCD's om elkaars referentiekaders op elkaar af te stemmen en tot wederzijds begrip te komen.

In deze paragraaf zullen de resultaten van de discoursanalyse gepresenteerd worden. Ten eerste zullen de bevindingen per MCD, taalmodus en taak uiteengezet worden. Daarna wordt de invloed van enkele factoren uit de omgeving en context waarin de interacties plaats vonden (de ontmoeting als eerste ontmoeting, het veinzen van begrip en het bystander effect) besproken.

5.2.1. MCD 0

Uit de analyse is gebleken dat er in ieder dialoog sprake is geweest van onbegrip, onduidelijkheden of misverstanden vanwege technische storingen. Sterker nog, de helft van de beluisterde opnamen bleek onbruikbaar te zijn vanwege problemen met de techniek. Ook de gesprekken die wel bruikbaar bleken te zijn om te transcriberen en te analyseren, werden soms in grote mate gedomineerd door het gebruik van MCD 0. Deze MCD werd vooral gebruikt als er onbegrip ontstond door bijvoorbeeld vertraging van het geluid, het wegvallen van de verbinding of veel geruis. De interactiepartners vroegen elkaar in die gevallen om verduidelijking, maakten duidelijk dat er technische problemen waren of probeerden dit op te lossen door bijvoorbeeld aan te geven dat de ander de microfoon aan moest zetten. MCD 0 werd dus op verschillende manieren gebruikt om onbegrip te herstellen/voorkomen dat

ontstond wegens technische problemen. De verschillende vormen waarin MCD 0 werd gebruikt zijn:

1. Vragen om herhaling: De hoorder geeft aan dat hij de spreker niet heeft verstaan, bijvoorbeeld vanwege problemen met het geluid of de verbinding, en vraagt om een boodschap te herhalen door bijvoorbeeld te vragen wat hij zei:

Figuur 2: Fragment uit dialoog Room 2 – 6 februari (ELF): MCD0 Herstel van onbegrip vanwege technische storingen: vragen om herhaling. De Nederlandse leerling begrijpt de Spaanse leerling niet, omdat het geluid wegvalt. Hij vraagt daarom wat de laatstgenoemde zei.

[3]

	13 [16:44.2]	14 [16:47.6]	15 [16:47.7]	16 [16:51.8]
SP1 [v]				My name is Marc and she's (()), she's ().
NL1 [v]	W hat's your name?			<u>Sorry? (2.0) What did</u>
SP1 (NL)				Ik heet Marc en zij is (()), zij is (()).
NL1 (NL)	Hoe heet je?			<u>Sorry? (2.0) Wat zei</u>

[4]

	17 [16:52.0]	18 [16:55.6]	19 [16:55.7]
SP1 [v]			My name is MARC and she's/my NAME is MARC↓ and she's
NL1 [v]	<u>you say?</u>		
SP1 (NL)			Mijn naam is MARC en zij/mijn NAAM is MARC↓ en zij is
NL1 (NL)	<u>je?</u>		

[5]

	20 [17:021 [17:00.8]
SP1 [v]	((Una)).
NL1 [v]	
SP1 (NL)	((Una)).
NL1 (NL)	

2. Vragen om bevestiging: De spreker vraagt aan de hoorder of die hem hoort of begrepen heeft om te controleren of de hoorder de boodschap heeft ontvangen ondanks technische problemen:

Figuur 3: Fragment uit dialoog Room 2 – 6 februari: MCD 0. Herstel van onbegrip vanwege technische storing: Vragen om bevestiging. De Nederlandse leerling vertelt aan de Spaanse leerling dat hij in Thailand is geweest en vraagt als de Spaanse leerling niet reageert of hij dit gehoord heeft.

[84]

	256 [27:40.0]257 [27:40.1]	258 [27:43.2]259 [27:43.3]
SP1 [v]	(2.30) WHAT? What?	
NL1 [v]		I've been in Thailand on
SP1 (ENG)	(2.30) Wat? Wat?	
NL1 (ENG)		Ik ben naar Thailand op

[85]

		260 [27:56.6]
NL1 [v]	VACATION↑. (3.0) YEAH? (3.0) ((laughs)) (1.0) <u>Could you hear that?</u>	
NL1 (NL)	VAKANTIE↑ geweest. (3.0) JA? (3.0) ((lacht)) (1.0) <u>Kon je dat horen?</u>	

[86]

	261 [27:56.7]262 [27:57.6]263 [27:57.7]	264 [27:58.6]265 [27:59.0]
SP1 [v]	E::h.	
NL1 [v]		((laughs))
SP1 (NL)	E::h.	
NL1 (NL)		((lacht))

3. Bevestigen van ontvangst: De spreker en/of hoorder geeft aan dat hij de ander hoort en verstaat door de ontvangst te bevestigen met een uitspraak:

Figuur 4: Fragment uit dialoog Room 2 – 6 februari: MCD 0. Herstel van onbegrip wegens technische storing: Bevestigen van ontvangst. Nadat de verbinding na uitval weer is hersteld geeft de Nederlandse leerling aan de Spaanse leerling aan dat hij hem weer kan horen.

[72]

	213 [25:59.6]214 [26:00.7]215 [26:00.9]	216 [26:01.9]217 [26:02.1]218 [26:09.8]219 [26:09.9]220 [26:11.2]221 [26:11.7]
SP1 [v]	Ok.	(()) Hello.
NL1 [v]		((laughs)) Have you:::/ Hello?
SP1 (NL)	Ok.	(()) Hallo.
NL1 (NL)		((lacht)) Heb jij:::/ Hallo?

[73]

222 [26:12.9]223 [26:13.9]224 [26:14.5]	
SP1 [v] NL1 [v]	(()) summer↑, yeah (()) summer, we (()) and we like a lot to go to <u>Yes I can hear you.</u>
SP1 (NL) NL1 (NL)	(()) zomer↑, ja (()) zomer, hebben we (()) en gingen we graag <u>Ja ik kan je horen.</u>

[74]

.. 225 [226:227] [26:30.0]	
SP1 [v] NL1 [v]	the beach, yeah and we go to walk, take a walk↑ and/
SP1 (NL) NL1 (NL)	het strand, ja en we [gingen] wandelen, wandelen↑ en/

4. Herhaling van taaluiting: De spreker herhaalt de taaluiting, bijvoorbeeld omdat er geen reactie van de hoorder komt of omdat de spreker wegens ruis nodig lijkt te vinden de uiting nogmaals te herhalen. Soms gebeurt dit al voordat de hoorder om herhaling vraagt. De spreker probeert dan onbegrip wegens technische storingen te voorkomen:

Figuur 5: Fragment uit dialoog Room 2 – 9 januari: MCD 0. Herstel van onbegrip wegens technische storing: Herhaling van taaluiting. Nog voordat de Nederlandse leerling heeft aangegeven de taaluiting van de Spaanse leerling niet te hebben verstaan, herhaalt die laatst genoemde zijn uitspraak, waarschijnlijk omdat het geluid in eerdere fragmenten steeds wegviel.

[124]

.. 398 [23:28.6]399 [23:28.7] 400 [23:32.6]401 [23:32.6]	
SP1 [v] NL1 [v]	Y::: (1.0) ¿y tu comida
SP1 (NL) NL1 (NL)	En::: (1.0) Je favoriete

[125]

.. 402 [23:39.3]403 [23:39.4]404 [23:40.1] 405406 [23:43.1]407 [23:43.1]	
SP1 [v] NL1 [v]	favorita? <TU COMIDA (0.4) FAVORITA.> E:::hm me gusta/ Me
SP1 (NL) NL1 (NL)	eten? <JE FAVORIETE (0.4) ETEN.> E:::hm ik vind lekker/ Ik

[126]

..		408 [23:46.4]409 [23:46.5]410 [23:48.2]	411 [23:50.2]412 [23:51.6]413 [23:51.6]
SP1 [v]			
SP1 [nv]			
NL1 [v]		gusta SUSHI. Y/	
SP1 (NL)		vind SUSHI lekker. En/	
NL1 (NL)			

5. Thematiseren van technische storingen: De spreker en/of hoorder geeft aan dat er onbegrip ontstaat wegens technische problemen, zoals bijvoorbeeld het uitvallen van het beeld, de verbinding of het geluid:

Figuur 6: Fragment uit dialoog Room 6 – 30 januari: MCD 0. Herstel van onbegrip wegens technische storing: Thematiseren van technische storingen zijn. De Nederlandse leerling geeft expliciet aan dat hij de Spaanse leerling niet kan verstaan en dat hij denkt dat er iets verkeerd is met haar koptelefoon. De rest van het gesprek bestaat bijna enkel en alleen uit MCD 0's.

[11]

..		34 [10:50.5]35 [10:50.6]	36 [10:53.6]37 [14:20.0]
SP1 [v]			
NL1 [v]			(3.26) < <u>SORRY, I</u>
SP1 (NL)			
NL1 (NL)			(3.26) < <u>SORRY, IK</u>

[12]

..			
NL1 [v]	<u>CAN'T HEAR YOU VERY WELL.></u>		<u>I think there is something wrong with my</u>
NL1 (NL)	<u>KAN JE NIET GOED HOREN.></u>		<u>Ik denk dat er iets aan de hand is met mijn</u>

[13]

..		38 [14:269 [14:27.0]	40 [14:33.6]41 [14:33.8]
SP1 [v]		(1.30) OK. (1.30)	
NL1 [v]	<u>headphone so...</u>		
SP1 (NL)		(1.30) OK. (1.30)	
NL1 (NL)	<u>koptelefoon dus...</u>		

Uit de resultaten blijkt dat onbegrip wegens technische problemen op verschillende manieren hersteld kan worden. In tabel 4 worden de verschillende vormen van het gebruik van MCD 0 getoond.

Tabel 6: Overzicht van de verschillende vormen van het gebruik van MCD 0 met een voorbeeld

Vorm	Voorbeeld
1. Vragen om herhaling	Sorry, wat zei je?
2. Vragen om bevestiging	Kon je dat horen?
3. Bevestigen van ontvangst	Ik hoor je.
4. Herhalen van taaluiting	Je favoriete eten. JE FAVORIETE ETEN.
5. Thematiseren van technische storingen	Sorry, ik kan je niet goed horen.

De meest gebruikte vorm van MCD 0 is de tweede, ‘vragen om bevestiging’, waar sommige regels achter elkaar mee gevuld staan en dan met name door te zeggen: “Hallo?” “Hallo?” “Hallo?”, meestal door de twee gesprekspartners achter elkaar.

MCD 0 waren in veel gevallen te herkennen aan gelijktijdige spraak, lange stiltes en woorden die niet getranscribeerd konden worden omdat zij gedeeltelijk of geheel niet verstaan worden, door bijvoorbeeld ruis of het wegvallen van de verbinding. In enkele gevallen werd een MCD 0 door de leerling gebruikt, terwijl het, gezien de taaluitingen er om heen, eigenlijk eerlijker zou zijn om een MCD 1 of 4 te gebruiken. In die gevallen geeft de leerling aan de ander niet te verstaan, vanwege “het slechte geluid”, maar eigenlijk zou het hier meer om een controle van de betekenis van de taaluiting moeten gaan, die de hoorder niet heeft begrepen vanwege zijn eigen taalvaardigheid of culturele kennis (MCD 4) of om een verzoek tot bijvoorbeeld langzamer te spreken (MCD 1). Het volgende fragment zal dit verduidelijken:

Figuur 7: Fragment uit dialoog Room 2 – 9 januari: MCD 0. Herstel van onbegrip bij technische storing: gebruik MCD 0 door leerling waar eigenlijk een MCD 1 of 4 gepast zou zijn. De leerling geeft de schuld aan de techniek, terwijl de Spaanse leerling goed te verstaan is. De leerling heeft bovendien in eerdere fragmenten al aangegeven moeite te hebben met het verstaan van de Spanjaard door het niet kennen van bepaalde woorden.

[39]

131 [09:02.0] 132 [09:02.1]	133 [09:03.4]
SP1 [v] NL1 [v]	Eh SI APARTE DE ESPAÑOL, (2.0) Si aparte de español, estudias (())

SP1 (NL)	Eh OF JE NAAST HET SPAANS (2.0) Of je naast het Spaans, een
NL1 (NL)	(())

[40]

.. 1135 [09:10.9]136 [09:11.0]	
SP1 [v]	algún idioma.
NL1 [v]	O god, ik heb echt geen idee wat ie zegt ((risas)).
SP1 (NL)	Andere taal
NL1 (NL)	studeert.

[41]

..138 [09:14.8] 139 [09:16.6]140 [09:16.6]	
NL1 [v]	E:::h ja <u>ik weet het niet, ik versta het niet.</u>
Dutchprofe [v]	Herhaal het even voor mij.

[42]

.. 141 [09:21.0]142 [09:21.1] 143 [09:22.5]	
NL1 [v]	E:HM, hoe zeg je dat? RepITIDO↑ por
Dutchprofe [v]	Repite por favor.
NL1 (NL)	
Dutchprofe (NL)	Herhaal, alsjeblieft. [Herhaal]

[43]

.. 145 [(146 [09:24.3] 147 [09:31.9]	
SP1 [v]	(2.0) Eh eh, que si estudias algún OTRO idioma.
NL1 [v]	f a v o r ↑ .
SP1 (NL)	(2.0) Eh eh, of je ook een andere taal studeert.
NL1 (NL)	alsjeblieft.

De MCD's 0 die wel over onbegrip wegens technische problemen gaan, komen vaak in grote aantallen voor. Slechts in enkele gevallen wordt er maar één MCD 0 gebruikt; meestal gaan zij gepaard met twee, drie, tien of nog meer andere MCD 0's. De MCD krijgt hierdoor in sommige fragmenten een dominant karakter: veel regels achter elkaar worden gekleurd door MCD 0 en er is geen ruimte meer voor andere MCD's. Zo is één van de geanalyseerde gesprekken in zijn geheel beïnvloed door de MCD: er worden bijna geen andere MCD's gebruikt. Dit is ook het geval in het volgende fragment van een andere opname:

Figuur 8: Fragment van dialoog Room 2 - 6 februari: MCD 0. Herstel van onbegrip wegens technische storing: dominant voorkomen van MCD 0. Sommige fragmenten bestaan uit veel MCD 0's achter elkaar, hetgeen aantoont dat er veel tijd wordt besteed aan technische problemen en dat er in zulke fragmenten weinig plaats is voor andere MCD's.

[161]	498 [37:57.9]499 [37:58.0]500 [37:59.1]501 [37:59.2]
SP1 [v]	Yeah?
NL1 [v]	↑OH, THAT'S NICE↑. You've chose well↑. Are there many
SP1 (NL)	Ja?
NL1 (NL)	↑OH, DAT IS MOOI↑. Je hebt de juiste keuze gemaakt↑.
[162]	.. 502 [38:03.6] 503 [38:05.04]505 [38:05.3] 506 [38:07.0]507 [38:07.3]508 [38:09.0]509 [38:09.1]510 [38:11.0]
SP1 [v]	(()) <u>Hello?</u> (2.0)
NL1 [v]	s c h o o l s ? En i/and me? <u>Hello?</u>
SP1 (NL)	(()) <u>Hallo?</u> (2.0)
NL1 (NL)	Zijn er veel schoLen? En i/en mijn? <u>Hallo?</u>
[163]	.. 512 [38:12.8] 513 [38:13.2]514 [38:18.5]515 [38:18.6] 516 [38:24.7]
SP1 [v]	Hi. (1.30) <u>No.</u> (()).
NL1 [v]	((laughs)) Hi ((laughs)). <u>Did you say something?</u>
SP1 (NL)	Hoi. (1.30) <u>Nee.</u> (()).
NL1 (NL)	((lacht)) Hoi ((lacht)). <u>Zei je iets?</u>
[164]	517 [38:24.9] 518 [38:27.9]519 [38:28.0] 520 [38:30.6]521 [38:30.7]
SP1 [v]	<u>I say nothing.</u>
NL1 [v]	<u>Sorry I/what did you say?</u> (laughs) Oh, ok.
SP1 (NL)	<u>Sorry ik/wat zei je?</u> (lachend) Oh, ok.
NL1 (NL)	<u>Ik zei niets.</u>

Wat opvallend is, is de grote hoeveelheid MCD 0's die aan het begin van ieder gesprek werd gebruikt, voornamelijk met als doel om af te stemmen of de interactiepartners elkaar horen en verstaan. Opmerkelijk verder is de veelvoorkomende combinatie van MCD 0 en MCD 1: de eerste werd vaak opgevolgd door de laatste. Na onduidelijkheid en onbegrip door technische problemen werd er vaak weer even opnieuw naar de situatie gekeken en werden de twee referentiekaders opnieuw op elkaar afgestemd. Na een grondige analyse lijkt het er zelfs op dat MCD 0 vaak als *trigger* functioneerde voor het gebruik van MCD 1. Met andere woorden, als er minder MCD 0's waren geweest, zou het goed mogelijk kunnen zijn dat er ook minder

MCD 1's gebruikt zouden zijn. Verder komt MCD 0 vaak voor in combinatie met MCD 3. In die gevallen herhaalt de spreker een uiting op een duidelijkere en meer uitgebreide manier dan dat hij daarvoor gedaan had, om de hoorder een grotere kans te geven op het verstaan van de uiting. Dit is vaak het geval bij uitingen die gedeeltelijk wegvallen door het uitvallen van het geluid. De uiting wordt vervolgens langzamer en harder uitgesproken, aangevuld met andere taalelementen, in de hoop dat de hoorder de taaluiting nu wel zal begrijpen. Dit is bijvoorbeeld het geval in het volgende fragment:

Figuur 9: Fragment uit dialoog Room 2 - 6 februari: MCD 0. Herstel van onbegrip wegens technische storing: MCD 0 in combinatie met MCD 3. Aan de 3 seconde stilte voor de reactie van de Spaanse leerling is te zien dat het geluid wegviel. De Nederlandse leerling reageert hier op door de vraag nog een keer te herhalen en daarbij uit te breiden met meer informatie om de kans groter te maken dat de Spaanse leerling deze begrijpt.

[21]

	..	
NL1 [v]		<WHAT are the MOST important
NL (NL)		< WAT zijn de MEEST belangrijke

[22]

	..	72 [19:73 [19:30.0]	74 [19:75 [19:34.9]
SP1 [v]		(3.0) What?	
NL1 [v]	festivities in your town?> (2.0) Valencia, right?		((laughs))
SP1 (NL)		(3.0) Wat?	
NL1 (NL)	nationale feestdagen in jouw stad?> (2.0) Valencia, toch?		((lacht))

[23]

	..	76 [19:37.6]77 [19:37.7]	78 [19:41.2]79 [19:41.3]
SP1 [v]		(1.0) Right.	
NL1 [v]	<u>You live in Valencia, right?</u>		<u>De verbinding is niet heel</u>
SP1 (NL)			
NL1 (NL)	Je woont in Valencia, toch?	(1.0) Klopt.	

[24]

	..	80 [19:44.9]81 [19:46.0]	82 [19:49.7]83 [19:49.8]	84 [19:50.9]85 [19:51.0]
SP1 [v]				
NL1 [v]	<u>goed</u> , Elvira.			

Een andere routine is het voorkomen van MCD 4 ter opvolging van MCD 0. In die gevallen vraagt de hoorder wat de spreker zei en probeert dit te raden door de woorden die hij wel heeft verstaan te herhalen (“Wat? Wat ik tijdens de zomer doe?”). Het is dus duidelijk dat MCD 0 veel voorkomt in combinatie met andere MCD’s. De meest gevonden combinatie is echter die met MCD 1, waarbij de interactiepartners, zoals eerder genoemd, opnieuw de situatie en de referentiekaders op elkaar afstemmen.

MCD 0 lijkt in geen van de gevallen tot intercultureel begrip te leiden. Uitingen als “Ik hoor je” leiden wel tot bevestiging van de communicatieve situatie, maar lijken de leerling weinig nieuws te leren over de cultuur van de ander. Sterker nog, de leerlingen lijken door de technische problemen slechts afgeleid en gefrustreerd te raken en de taaluitingen die gericht zijn op begrip zijn vooral technisch en functioneel van aard. In enkele gevallen wilden de leerlingen zelfs stoppen met de taak, vanwege grote frustratie door het steeds opnieuw wegvallen van de verbinding.

Technische problemen en het gebruik van MCD 0 staan intercultureel begrip dus vrijwel altijd in de weg, aangezien het vooral om technisch inzicht ging en veel tijd en energie kostte, die niet aan het gebruik van andere MCD’s kan worden besteed. Uit de analyse blijkt namelijk dat zodra MCD 0 gedurende een langere tijd niet voorkwam en er dus een langere tijd geen onbegrip was wegens technische problemen, er veel meer ruimte is voor andere MCD’s, die dan ook volop gebruikt worden. Daarnaast valt het op dat de meeste hulp die aan de docenten gevraagd werd bestaat uit MCD 0’s, waardoor het gesprek tussen de leerlingen onderling onderbroken werd. Ten derde ontstond er weinig intercultureel begrip omdat veel taaluitingen verloren gingen, aangezien die niet te verstaan waren vanwege de technische problemen.

De resultaten laten zien dat het gebruik van MCD 0 de ontwikkeling van intercultureel vooral in de weg staat. Hoewel de MCD die gebruikt werd bij het herstel van onbegrip wegens technische problemen wel begrip bevorderde, ging dit uitsluitend om technisch inzicht. Interculturele inzichten ontstonden er niet: de MCD 0 nam veel tijd in beslag waarin geen andere communicatiestrategieën gebruikt konden worden ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip, zorgde voor onderbrekingen van het gesprek en liet veel taaluitingen verloren gaan. De MCD zorgde in tegenstelling tot intercultureel begrip, voor afleiding en frustratie. Er was geen verschil in het gebruik tussen de taalmodi en taken, omdat het gebruik ervan afhangt van het functioneren van de techniek en niet van de genoemde factoren.

In de volgende paragraaf wordt er gekeken naar het gebruik van MCD 1 en de manier waarop deze eventueel de ontwikkeling van intercultureel begrip bevordert.

5.2.2. MCD 1

De analyse toont aan dat MCD 1 werd gebruikt bij het overeenkomen en afstemmen van het doel van de interactie en de nodige handelingen die hiervoor genomen moesten worden. Als er sprake was van onduidelijkheid, een misverstand of een vergissing over wat de leerlingen moeten doen om hun gezamenlijke doel te behalen, gebruiken zij vaak MCD 1 om de verschillende discoursprincipes te organiseren en weer te geven in overeenstemming met het referentiekader van de ander. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij het definiëren van de taak en het omschrijven van de situatie waarin de leerlingen zich bevinden. MCD 1 werd op de volgende manieren gebruikt:

1. Omschrijven van situatie: Leerlingen stemden met elkaar af hoe de taak en die situatie waarin zij zaten eruit zag en wat er gedaan moest worden om het gezamenlijke doel te behalen.

Figuur 10: Fragment uit dialoog Room 2 – 6 feb: MCD 1. Afstemmen van begrip van nodige set acties voor behalen van gezamenlijk doel: Definiëren van taak en omschrijving van de situatie. De Nederlandse leerling stemde met de Spaanse leerling af of zij het nog steeds over basketbal hadden, omdat er verwarring ontstaan is over het onderwerp waar zij het over hadden.

[48]

	137 [23:06.4]138 [23:08.7]139 [23:08.8]140 [23:10.1]	141 [23:10.1]
SP1 [v]		I:::, (2.0) I don't think that I am (the best).
NL1 [v]		Sorry, what did you say?
SP1 (NL)		Ik:::, (2.0) Ik denk niet dat ik de beste ben.
NL1 (NL)		Sorry, wat zei je?

[49]

	142 [23:19.1]143 [23:19.3]
NL1 [v]	(1.0) Wha/ ((laughs)). <u>Are we talking about your basketball?</u> (1.30) Yes,
NL1 (NL)	(1.0) Wat/ ((lacht)). <u>Hebben we het over jouw basketbal?</u> (1.30) Ja,

[50]

		1:145 [23:28.2] 146 [23:29.3] 147 [23:29.3]
SP1 [v]		I what?
NL1 [v]	right? (0.5) Are you good or not good?	
SP1 (NL)		Ik wat?
NL1 (NL)	Toch? (0.5) Ben je goed of ben je niet goed?	

2. Afstemmen van interactieregels: Leerlingen stemden met elkaar af hoe de interactie optimaal verliep om het gezamenlijke doel te behalen, oftewel, zij probeerden de juiste richting te geven aan het gesprek door de verwachtingen van de situatie op elkaar af te stemmen.

Figuur 11: Fragment uit dialoog Room 1 – 9 jan: MCD 1: Afstemmen van begrip van set nodige acties voor het behalen van het gezamenlijk doel: Afspreken van interactieregels. De Nederlandse leerling heeft de Spaanse leerling niet begrepen en vraagt of hij zijn boodschap wilt herhalen. Door dit te vragen geeft zij richting aan het gesprek en probeert zij begrip te creëren om zo het gezamenlijk doel van de taak te behalen.

[72]

	340 [33:46.0] 341 [33:47.8]	342 [33:4343 [33:49.2]
Sp1 [v]	Y Amber.	¿Es (Dix) con equis? (●Creo que es así.●)
NL1 [v]		
Sp1 (NL)		Is het Dix met een x? (●Ik denk dat hetz o is●)
NL1 (NL)	En Amber.	

[73]

	344 [33:54.7] 345 [33:54.8]	346 347 [33:57.0]	348 [34:01.1] 349 [34:01.2]	350 [34:04.2]
Sp1 [v]		(3.0) ¿Qué?		
NL1 [v]	Eh <u>repíte por favor.</u>		Ehm (1.0).	
Sp1 (NL)		(3.0) Wat?		
NL1 (NL)	Eh <u>herhaal dat alsjeblijft.</u>		Ehm (1.0).	

Tabel 5 toont de verschillende vormen van MCD 1 zoals gebruikt in de geanalyseerde interactiesessies.

Tabel 7: Overzicht van de verschillende vormen van het gebruik van MCD 0 met een voorbeeld

Vorm	Voorbeeld
1. Omschrijven van situatie	Hebben we het nog steeds over basketbal?
2. Afstemmen van interactieregels	Herhaal dat eens alsjeblijft.

Zoals besproken in paragraaf 5.2.1. kwam MCD 1 erg vaak voor in combinatie met MCD 0. Die laatste werkte veelal als *trigger* voor de eerste, aangezien er bij onduidelijkheid wegens technische problemen opnieuw moest worden vastgesteld hoe de situatie is en hoe vanuit daar verder te gaan. Uit de analyse blijkt overigens dat de twee verschillende MCD's en hun gebruik dicht bij elkaar lagen. Het grote verschil echter was of er onbegrip was ontstaan wegens technische problemen (MCD 0) of dat er vanwege andere redenen richting aan het gesprek werd gegeven (MCD 1).

Uit de analyse blijkt tevens dat de manier waarop MCD 1 in de interactie wordt gebruikt erg verschillend van vorm is tussen de twee verschillende taalmodi, ELF en NS/NNS. Bij de gesprekken in het Engels dienen de MCD 1's voornamelijk om de rollen van de spreker en hoorder vast te stellen en het verloop van de beurten te bepalen ("Wacht even"). In het Spaans echter, is het merendeel van de MCD 1's gebruikt voor het vaststellen van de regels voor de interactie en voor het afstemmen van de nodige set acties om het gezamenlijk doel te behalen ("Langzamer praten, alsjeblieft" of "Kun je dat herhalen?"). Ook is er een verschil in het MCD 1-gebruik tussen de twee verschillende taken. De leerlingen worden in Taak 2 meer losgelaten om zelf vragen te formuleren, waardoor er vaker duidelijk gemaakt moest worden dat de leerlingen een vraag gingen stellen, om onbegrip te voorkomen. Om die vragen in te leiden en aan te geven dat de leerling een vraag of meerdere vragen heeft, wordt er veelal gebruik gemaakt van MCD 1, zoals blijkt uit het volgende fragment:

Figuur 12: Fragment uit dialoog Room 2 - 6 februari: MCD 1. Ontwikkeling van begrip met betrekking tot het doel van de interactie: Als mechanisme om een nieuwe vraag in te leiden. Door een MCD 1 te gebruiken geeft de Nederlandse leerling richting aan het gesprek en stelt hij de rollen van de interactiepartners vast (hij zal zelf nu een vraag gaan stellen).

[75]

	..	228 [26:32.9]229 [26:33.0]	230 [26:35.0]231 [26:35.0]
SP1 [v]			
NL1 [v]			e:::h, ↑ <u>I have a</u>
SP1 (NL)			
NL1 (NL)			e:::h, ↑ <u>ik heb een</u>

[76]

	..
NL1 [v]	<u>question</u> , people from Valencia, what is the most popular (1.0) e:::h vacationtown?

NL1 (NL)	vraag, mensen uit Valencia, wat is de populairste (1.0) e::h vakantieplaats?
----------	--

Opmerkelijk is het feit dat de MCD vooral aan het einde van de gesprekken gebruikt werd, tegen verwachting in: ieder gesprek sluit af met een MCD 1 (“We moeten gaan”), maar bijna geen van de gesprekken begint met een MCD 1. Een voorbeeld van een MCD 1 aan het einde van een gesprek wordt in het volgende fragment getoond:

Figuur 13: Fragment room 1 - 30 januari: MCD 1. Ontwikkeling van begrip met betrekking tot het doel van de interactie: Aan het einde van het gesprek. Om aan te geven dat de interactie is afgelopen, gebruikte de Spaanse leerling een MCD 1, door richting te geven aan het gesprek. Hierdoor begreep de Nederlandse leerling dat het gesprek zou gaan eindigen.

[190]

	..	551 [41:11.6]552 [41:17.5]	553 [41:18.9]554 [41:27.0]
SP3 [v]			(8.0) <u>We are</u>
SP3 (NL)			(8.0) We gaan

[191]

	..	555 [41:31.556 [41:31.6]	557 [41:32.9558 [41:33.5]	559 [41:560 [41:35.3]
SP3 [v]		going to our break now, <u>OK?</u>	BYE, see you.	
NL2 [v]		OK ((laughs)).	Bye, BYE ((laughs)).	
SP3 (NL)		nu pauze houden, OK?	DOEI, tot ziens.	
NL2 (NL)		OK ((lacht)).	Doei, DOEI ((lacht)).	

Verder zijn de MCD 1's verspreid over het gehele gesprek, hoewel ze ook vaak gedurende een langere tijd niet aanwezig zijn in het gesprek. Het lijkt er op dat de MCD 1's van de NS/NNS-gesprekken meer verspreid zijn over het hele gesprek, mogelijk vanwege de functie die ze in die gesprekken aannemen, namelijk de spelregels voor de interactie en nodige set acties vast te stellen.

MCD 1 werd vooral gebruikt om de verschillende handelingsconstellaties van de leerlingen op elkaar af te stemmen met betrekking tot de situatie en de acties die nodig zijn om het gezamenlijke doel te behalen. Dit heeft misschien indirect tot intercultureel begrip geleid door de leerlingen de kans te geven inzicht te krijgen in beurtwisselingen, directheid en

de manier waarop de ander zijn spraak organiseert en de taak uitvoert. Echter reageerden de leerlingen hier niet expliciet op en hier is dus binnen de kaders van dit onderzoek weinig over te zeggen⁷. MCD 1 was wel op te vatten als leerproces als deze inzicht gaf in de situatie en de benodigde acties voor het behalen van het gezamenlijk doel, zonder daarbij te diep op culturele verschillen en overeenkomsten in te gaan, maar met betrekking tot de ontwikkeling van intercultureel begrip bleek de MCD minder relevant te zijn.

In de volgende paragraaf wordt er gekeken naar het gebruik van MCD 2 en de eventuele toegevoegde waarde daarvan voor de ontwikkeling van intercultureel begrip.

5.2.3. MCD 2

MCD 2 werd zonder twijfel het minst gebruikt van alle MCD's, bij zowel de gesprekken in het Engels (ELF) als in het Spaans (NS/NNS) en tevens voor allebei de taken. De gevallen, waarin MCD 2 wel werd gebruikt, waren situaties waarin onduidelijkheden of misverstanden met betrekking tot tijd en ruimte ontstonden en waar interactiepartners soms al bij voorbaat op inspeelden door bijvoorbeeld uitleg te geven over hoe bepaalde tijden en ruimtes er in hun omgeving of land uitzien. Daarbij werd duidelijk rekening gehouden met de relatie met de ander door culturele concepten en woorden die voor de ander onbekend waren uit te leggen. De MCD plaatste ruimte en tijd in zijn context, door uitleg te geven over hoe ze er uit zien. De meest voorkomende thema's waarvan bij de omschrijving een MCD 2 werd gebruikt waren: scholen, steden, landen, seizoenen en dagindelingen en was in die gevallen direct gerelateerd aan intercultureel begrip. Opvallend was dat MCD 2 vooral werd gebruikt door leerlingen die veel doorvroegen, dieper op een antwoord ingingen en gemotiveerd waren om een echt dialoog op gang te houden. MCD 2 bleek op verschillende manieren en momenten gebruikt te kunnen worden:

1. Afstemmen van tijd en ruimte: Leerlingen namen de relatie met de ander in beschouwing en stemden met elkaar af met wat voor soort begrippen ze over de werkelijkheid spraken door overeen te komen wat als een bepaald concept beschouwd wordt en wat niet. Door de

⁷ Zie Discussieparagraaf voor meer details over eventueel vervolgonderzoek.

relatie op elkaar te stemmen kwamen zij vaak overeen wat wel of niet als ruimte of tijd beschouwd kon worden:

Figuur 14: Fragment uit dialoog Room 4 – 9 jan: MCD 2. Afstemmen van oriëntatiekaders m.b.t. tijd en ruimte: De Nederlandse leerling voegde aan haar taaluiting toe dat Nijmegen een stad is, om er zeker van te zijn dat de Spaanse leerling begreep dat ze het over de stad had waar haar middelbare school ligt. Op die manier stemmen de gesprekspartners hun kennis over Nijmegen af.

[12]

	52 [34:153 [34:13.8]	54 [34:15.2]55 [34:15.3]
SP1 [v]	TU INSTITUTO.	
NL1 [v]	Répitelo ↑.	Oh e:::h mi instituto es NSG, en
SP1 (NL)	JE INSTITUUT.	
NL1 (NL)	Herha a l d	Oh e:::h mijn instituut is NSG, in

[13]

	56 [34:57 [34:23.3]	58 [34:24.9]
SP1 [v]		
NL1 [v]	Nimega, (0.4) <u>ehm es una ciudad/</u>	
SP1 (NL)		
NL1 (NL)	Nijmegen, (0.4) <u>ehm dat is een stad/</u>	

2. Contextualiseren van tijd en ruimte: Spreker of hoorder plaatste ruimte en tijd in hun context om de taaluiting met betrekking tot de tijd en ruimte te verduidelijken. Op die manier kon er afgestemd worden waar de spreker het over had en werden plaatsen en tijdsindelingen omschreven en uitgelegd:

Figuur 15: Fragment uit dialoog Room 1 – 9 jan: MCD 2. Afstemmen van oriëntatiekaders m.b.t. tijd en ruimte: De Spaanse leerling vroeg wat de Nederlandse leerling later als baan zou willen. De Nederlandse leerling begrijpt het verkeerd en antwoordt dat zij in de supermarkt werkt. Om de taaluiting van de Nederlandse te begrijpen en in de juiste context te plaatsen, vroeg de Spaanse leerling of de Nederlandse leerling nu werkte. De Nederlandse leerling antwoordt bevestigend.

[158]

	677 [51:53.8]	678 [51:53.9]	679 [51:56.3]
Sp2 [v]	¿De qué quieres trabajar?		
NL1 [v]			
Sp2 (NL)	Wat wil je later worden?		
NL1 (NL)			

[159]

	680 [51:56.4]	681 [52:01.9]	682 [52:02.1]	683 [52:06.6]
Sp2 [v]	¿En un supermercado?			
NL1 [v]	Eh (0.4) trabajo en supermerCAdo.			
Sp2 (NL)	In een supermarkt?			
NL1 (NL)	Eh (0.4) ik werk in een supermarkt.			

[160]

	684 [52:06.6]	685 [52:07.6]	686 [52:07.7]	687 [52:09.5]	688 [52:09.6]	689 [52:10.5]	690 [52:10.6]	691 [52:13.9]
Sp2 [v]	¿ <u>Trabajas ahora?</u>					Ya (2.0)		
NL1 [v]	((risas)) Sí.			<u>Sí.</u>				
Sp2 (NL)	<u>Werk je nu?</u>					Ok (2.0)		
NL1 (NL)	((lacht)) Ja.			<u>Ja.</u>				

3. Vergelijken van tijd en ruimte: Spreker of hoorder vergeleek het cognitieve systeem met dat van de ander door een vergelijking te maken tussen de tijd en ruimte van de eigen situatie en die van de ander. Op die manier werden gewoontes en rituelen met betrekking tot tijdsbesteding en de indeling van ruimten van de leerlingen vergeleken wat vaak tot het benoemen van culturele verschillen en overeenkomsten leidde:

Figuur 16: Fragment uit dialoog Room 2 – 9 jan: MCD 2. Afstemmen van oriëntatiekaders m.b.t. tijd en ruimte: De Nederlandse leerling vertelde aan de Spaanse leerling, nadat die uitgebreid over een feest in Valencia had verteld, dat ook in haar stad een soortgelijk feest wordt gevierd. Om de feesten met elkaar te vergelijken gaf de Nederlandse leerling in het vervolg op dit fragment een duidelijke omschrijving van de tijd en ruimte waarin het feest gevierd wordt. Verder gebruikt de Nederlandse leerling in de laatste regel van het fragment nog een MCD 2, om de taaluiting over de tijd van het feest te contextualiseren.

[229]

	785 [41:10.8] 786 [41:11.9]787 [41:12.0]
SP2 [v]	
NL1 [v]	Ehm (.) en Ni/Nijmegen↑, mi e:::h (0.4) e:::h e:::h donde:::
SP2 (NL)	
NL1 (NL)	Ehm (.) in Ni/Nijmegen↑, mijn e:::h (0.4) e:::h e:::h waar:::

[230]

	..
NL1 [v]	e:::hm vivo↑, e:::hm, <u>también es una fiesta muy grande</u> . Se llama eh de
NL1 (NL)	e:::hm ik woon↑, e:::hm, <u>is er ook een groot feest</u> . Het heet eh de

[231]

	..
NL1 [v]	VIERDAAGSE↑. Y::: e:::h (2.0) <es una↑> ES UNA MARCHA de cuatro
NL1 (NL)	VIERDAAGSE↑. En::: e:::h (2.0) <het is een↑ HET IS EEN LOOP van vier

[232]

	.. 788 [41:49]
NL1 [v]	días y en toda la ciudad son fiestas↑, ESTÁ MUY BIEN ((risas)).
NL1 (NL)	dagen en in de hele stad zijn er feesten↑, HET IS HEEL LEUK ((lacht)).

[233]

	789 [41:49.9] 791 [41:53.8] 792 793 [41:57.0]
SP2 [v]	Y::: ¿te gusta?
NL1 [v]	Sí, <u>es en el verano</u> .
SP2 (NL)	En::: vind je het leuk?
NL1 (NL)	Ja, <u>het is in de zomer</u> .

De verschillende vormen waarin MCD 2 voorkwam worden samengevat in de volgende tabel:

Tabel 8: Overzicht van de verschillende vormen van het gebruik van MCD 2 met een voorbeeld. S = spreker, H = hoorder

Vorm	Voorbeeld
1. Afstemmen	Mijn middelbare school is het NSG in Nijmegen, dat is een stad.
2. Contextualiseren	S: Wat wil je later worden? H: Ik werk in een supermarkt. S: Werk je nu?
3. Vergelijken	In mijn stad wordt ook een feest gevierd.

De meeste misverstanden die werden opgelost door middel van gebruik van MCD 2 gingen over de invulling van tijd en situaties, bijvoorbeeld hoe landen er uit zien tijdens de verschillende seizoenen. Het concept ‘tijd’ en met name de dagindeling, bleek verder erg verschillend te zijn voor de leerlingen uit de verschillende landen. Zo ontstond er bijvoorbeeld een twijfel over het tijdstip van de lunch en het avondeten. Ook het tijdsbesef werd op elkaar afgestemd en door taaluitingen als ‘nu’ en ‘normaalgesproken’ aan de interactie toe te voegen, begrepen de interactiepartners elkaar vaak beter. Leerlingen hadden hier bij onbegrip vaak korte discussies over en gaven op die manier betekenis aan culturele concepten en woorden als ‘laat’ en ‘vroeg’ en ‘lunch’ en ‘avondeten’. Interactiepartners stemden hun relatie en oriëntatiekaders zo op elkaar af waardoor er wederzijds begrip ontstond, zoals duidelijk wordt uit de volgende fragmenten:

Figuur 17: Fragment uit dialoog Room 1 - 30 januari: MCD 2. Afstemmen van oriëntatiesysteem m.b.t. tijd en ruimte. De leerlingen overleggen over hun lunch. De Nederlandse leerling vertelt hoe lang hij luncht. De Spaanse leerling is verbaasd als de Nederlandse leerling vertelt dat hij maar 20 minuten pauze heeft, terwijl dit voor de Nederlandse leerling normaal is, omdat ze nog meer pauzes op een dag heeft. Door dit uit te leggen aan de Spaanse leerling geeft ze inzicht in de tijdsindeling en gewoonten op een Nederlandse middelbare school.

[101]

342 [28:21.8]

NL2 [v]	eh we have eh (1.0) our big break ((laughs))
NL 2 (NL)	eh we hebben eh (1.0) onze grote pauze ((lacht))

[102]

	..
NL2 [v]	pauze, toch? ehm::, ehm:, is eh, twentyfive minutes, and then, ↑yeah/
NL2 (NL)	ehm:, ehm:, is eh, vijfentwintig minuten, en dan, ↑ja/

[103]

	..344 [28:40.8]345 [28:41.9]346 [28:42.0]
SP4 [v]	<u>Only?</u>
NL2 [v]	<u>Only 25 minutes</u> , (laughing) yes. It's very/ <u>but we have eh</u> ,
SP4 (NL)	<u>Maar?</u>
NL2 (NL)	<u>Maar 25 minuten</u> , (lachend) ja. Het is/ <u>maar we hebben eh</u> ,

[104]

	..
NL2 [v]	ehm, <u>three breaks a day</u> . So there's also a break of eh twenty minutes and
NL2 (NL)	ehm, <u>drie pauzes op een dag</u> . Dus er is ook een pauze van eh twintig minuten en

[105]

	..
NL2 [v]	one of a quarter↑
NL2 (NL)	een van een kwartier↑

Figuur 18: Fragment Room 1 - 30 jan: MCD 2. Afstemmen van oriëntatiesysteem m.b.t. tijd en ruimte. De leerlingen overlegden over de tijd en plaats waar zij de lunch nuttigen. Als de Nederlandse leerling aan de Spaanse leerling vraagt hoe laat hij luncht, stemt hij eerst af of hij de lunch thuis bedoelt. Vervolgens hebben zij het over de tijdstippen waarop dit gebeurt en stemmen zij af of dit vroeg of laat voor beide leerlingen is.

[113]

	.. 366 [30:09.0]367 [30:33.0]368 [30:33.1]
SP4 [v]	
NL2 [v]	Ok and eh::: what time
SP4 (NL)	
NL2 (NL)	Ok en eh::: hoe laat

[114]

		369 [30:40.0]370 [30:40.1]	371 [30:42.3]372 [30:42.3]
SP4 [v]		<u>At my home</u> ↓or::?	
NL2 [v]	e::h do you lunch?		Yeah? What time is
SP4 (NL)		<u>Bij mij thuis</u> ↓of::?	
NL 2 (NL)	e::h lunch je?		Ja? Hoe laat is

[115]

		373 [30:44.6]374 [30:44.6]	375 [30:50.0]
SP4 [v]		Hm:::, <u>usually</u> at three O'clock, or (.) half past two.	
NL2 [v]	that?		
SP4 (NL)		Hm:::, <u>normaal</u> om drie uur, of (.) half drie.	
NL2 (NL)	dat?		

[116]

		376 [30:50.0]
NL2 [v]	OK, (1.0) <u>that's late, by us</u> it's eh around e::h twelve o'clock, or one o'	
NL2 (NL)	OK, (1.0) <u>dat is laat, bij ons</u> is het ongeveer e::h twaalf uur, of één	

[117]

		377 [30:58.9]378 [30:59.0]	379 [31:02.1]380 [31:02.1]
SP4 [v]		Hm, () early ((laughs)).	
NL2 [v]	Clock.		
SP4 (NL)		Hm, (()) vroeg ((lacht)).	
NL2 (NL)	uur.		

MCD 2 zorgde echter niet alleen voor intercultureel begrip met betrekking tot ruimte en tijd te zorgen, maar bleek ook inzicht te verschaffen in culturele gewoonten. Een relatief veelvoorkomende manier om MCD 2 te gebruiken was namelijk een vergelijking te maken tussen de situatie in het eigen land en, in samenwerking met de ander, het land van de ander, om op die manier betekenis aan de 'ruimte' te geven. Zo werden er bijvoorbeeld typische dingen uit Spanje en Nederland met elkaar vergeleken. Er vond dan als het ware een vergelijking tussen 'ik' en 'jij' plaats. Uit de analyse bleek dat dit het meest voorkomende gebruik van MCD 2 was. Dankzij de vergelijking werden de leerlingen in staat gesteld hun eigen cultuur met die van de andere leerling te vergelijken, wat in veel gevallen heeft geleid

tot wederzijds intercultureel begrip. In sommige gevallen werd dit gedaan zonder een directe link te leggen naar het andere land maar door te vertellen hoe bepaalde situaties (tijd en ruimte) er in het eigen land uitzien, zoals te zien is in het onderstaande voorbeeld:

Figuur 19: Fragment uit dialoog Room 2 - 9 januari: MCD 2. Afstemmen van oriëntatiekaders m.b.t. tijd en ruimte. De Nederlandse leerling gaf de Spaanse leerling de kans om een vergelijking te maken tussen hoe het vieren van Pasen in Nederland er aan toe gaat en hoe het vieren van Pasen in Spanje er aan toegaat door te vertellen hoe Pasen er uit ziet in Nederland. Op die manier kan de Spaanse leerling een vergelijk maken tussen de eigen situatie en die van de ander en wordt het intercultureel begrip bevorderd. De Spaanse leerling bevestigt verderop in het gesprek en laat weten dat hij de boodschap begrepen heeft.

[79]

	189 [21:53.7]190 [21:55.3]191 [21:56.3]192 [21:57.0]193 [21:58.2]194 [22:09.0]	195 [22:11.6]
SP1 [v] NL1 [v]		and eh do you
SP1 (NL) NL1 (NL)		en eh vier je

[80]

	..	196 [22:17.1]197 [22:17.6]198 [22:18.4]199 [22:18.4]	200 [22:19.7]201 [22:20.9]
SP1 [v] NL1 [v]	celebrate the Easter?	The Easter holidays?	
SP1 (NL) NL (NL)	Pasen?	Pasen?	YEAH, JA,

[81]

	..
NL1 [v] NL1 (NL)	Ehm:::, <u>the people in this country ↑do,</u> but my family and I don't really ehm::: <u>de mensen in dit land ↑doen dat,</u> maar mijn familie en I vieren niet

[82]

	..
NL1 [v] NL1 (NL)	celebrate the Easter, but ehm, for children it's very fun, because ehm, a Pasen, maar ehm, voor kinderen is het heel leuk, omdat ehm, een

[83]

	..
NL 1 [v]	<u>giant (hase) no eh, a rabbit, goes to eh:</u> , how do you call that? Ehm::,
NL1 (NL)	<u>gigantische (hase) nee eh, een [haas], gaat eh:</u> , hoe noem je dat? Ehm::,

[84]

	..	202 [22:53.3]	203 [
NL 1 [v]	<u>HIDE easter eggs and children really like to seek the eggs.</u>		
NL1 (NL)	<u>VERSTOPT paaseieren en kinderen vinden het heel leuk die te zoeken</u>		

Niet vaak werd MCD 2 alleenstaand gevonden; in de meeste gevallen werden er 2 of meerdere achter elkaar gebruikt, om op die manier de specifieke situatie te schetsen. Uit de analyse bleek verder dat de MCD niet in vaste combinaties terug te vinden is met de andere MCD's.

Een verschil tussen het MCD 2-gebruik in ELF- en NS/NNS-gesprekken lijkt er niet te zijn. In beide gesprekken zijn de functies en de vorm van de MCD zoals hierboven beschreven met elkaar te vergelijken. Een verschil tussen de twee taken is er echter wel. Het MCD 2-gebruik in Taak 1 lijkt vooral te gaan over het afstemmen van de oriëntatiesystemen met betrekking tot seizoenen en de plaats waar je woont, veroorzaakt door de vragen die bij Taak 1 horen. Taak 2 richt zich meer op de gewoonten uit het land van de ander, waardoor de MCD anders wordt ingevuld: Bij Taak 2 wordt er bijvoorbeeld dieper ingegaan op het gedrag van Spanjaarden en Nederlanders in bepaalde situaties en op bepaalde momenten. Taak 2 toont dus in sterkere mate de culturele verschillen en overeenkomsten en bevordert op die manier indien bevestigd, zoals in alle gevallen het geval is, meer ontwikkeling van intercultureel begrip.

Hoewel weinig gebruikt, lijkt MCD 2 vanuit het begrip 'intercultureel burgerschap' erg interessant te zijn. Door vergelijkingen te trekken tussen de twee landen en culturele gewoonten van de leerlingen, kregen de leerlingen inzicht in de cultuur van de ander en daardoor tegelijkertijd in hun eigen cultuur. De leerlingen vertelden over hun eigen land en leven en leerden over die van de ander, waardoor zij gedeelde kennis creëren. In de transcripties zijn vooral voorbeelden gevonden van het MCD 2-gebruik in situaties waarbij er

onduidelijkheid bestond over een dagindeling en de indeling en constructie van een land, plaats of de school waar de leerlingen op zaten. Door het gebruik van MCD 2 waren de leerlingen in staat de oriëntatie met betrekking tot tijd en ruimte op elkaar af te stemmen om onbegrip zoveel mogelijk te voorkomen of herstellen. In alle gevallen dat MCD 2 werd gebruikt, werd er veel informatie verschaft over de situatie, context en gewoonten van de leerlingen uit het andere land. Om die reden zou, hoewel dus weinig gebruikt, MCD 2 wel eens het meest bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van intercultureel begrip en actieve participatie aan het intercultureel burgerschap.

Het feit dat MCD 2 zo weinig is gebruikt, getuigt in die zin van veel gemiste kansen om de leerlingen intercultureel begrip te laten ontwikkelen. Zo blijkt er uit de analyse dat er zich meerdere misverstanden en onduidelijkheden voordeden die uiteindelijk niet de wereld uitgeholpen zijn, hoewel dit met behulp van een MCD 2 misschien wel was gelukt. Dit was bijvoorbeeld het geval in een interactie in het Spaans, waarbij de Spaanse leerling 5 keer dezelfde vraag herhaalde, namelijk: “In welk jaar zit je?” De Nederlandse leerling lijkt niet te begrijpen waar het om gaat en vraagt een aantal keer om verduidelijking en herhaling. De Spaanse leerling had hier mooi de kans om haar vraag te verduidelijken, door bijvoorbeeld uit te leggen hoe een middelbare schoolopleiding er in Spanje uit ziet, uit hoeveel jaar die bestaat en in welk jaar zij op dat moment zat. In plaats daarvan bleef zij de vraag herhalen, zonder dat de Nederlandse leerling de taaluiting daardoor beter ging begrijpen, zoals blijkt uit haar reactie (herhalend blijven vragen naar de betekenis van de taaluiting). Deze situatie was een mooie kans geweest voor de Spaanse leerling om met behulp van een MCD 2 meer inzicht te verschaffen in de Spaanse cultuur en gewoonten.

Uit de resultaten blijkt dat MCD 2, hoewel weinig gebruikt, veel inzicht verschaft in culturele verschillen en overeenkomsten tussen de leerlingen uit de verschillende landen. De MCD gaf inzicht in het gebruik van tijd en ruimtes en gewoonten, door vergelijkingen tussen de landen en culturen van de leerlingen mogelijk te maken. Er was hierbij geen sprake van een verschil tussen de twee communicatiemodi. Tussen de taken was er wel een onderscheid te maken in het MCD 2-gebruik: Taak 2 vroeg meer naar de gewoonten van de leerlingen, waardoor er meer naar culturele verschillen en overeenkomsten werd gevraagd. Dit zorgde voor meer culturele uitwisseling, die de ontwikkeling van intercultureel begrip in sterke mate bevorderde.

In de volgende paragraaf wordt er ingegaan op het gebruik van MCD 3 en de eventuele toegevoegde waarde die deze MCD had voor de ontwikkeling van intercultureel begrip.

5.2.4. MCD 3

MCD 3 werd gebruikt als er onduidelijkheid bestond over de betekenis van een woord of een cultureel concept. De leerlingen uit de verschillende landen kwamen er tijdens het gesprek soms achter dat hun interactiepartner een voor hen onbekend woord gebruikte of ontdekte dat de gesprekspartner degene was die iets niet leek te begrijpen. De betekenis van een woord of een cultureel concept was in die gevallen onbekend of anders voor de gesprekspartner. Door samen kort te discussiëren of ‘onderhandelen’ over de betekenis van de uiting ontstond er wederzijds begrip, zaten de leerlingen (weer) op één lijn en ontstond er een gedeeld referentiekader. Uit de analyse is gebleken dat er een onderscheid te maken is in hoe een MCD 3 gebruikt werd, namelijk door:

1. Aanpassen van spraak: Door prosodische aanpassingen aan de spraak toe te voegen, kon de spreker het de hoorder vaak makkelijker maken een bepaalde uiting te begrijpen. Door het ritme, de klemtoon en de intonatie van de spraak aan de hoorder aan te passen, werd de boodschap in veel gevallen direct beter begrepen. Een veelgebruikte MCD 3 op deze manier was harder en langzamer te gaan praten. Dat laatste kwam opvallend meer voor in de NS/NNS-modus dan in de ELF-modus:

Figuur 20: Fragment uit dialoog Room 2 – 9 januari: MCD 3. Afstemmen van betekenis van talige realisatie: Aanpassen van spraak. De Spaanse leerling vertelt aan de Nederlandse leerling dat zij Duits studeert. Als de Nederlandse leerling aangeeft dit niet te begrijpen, herhaalt zij haar boodschap, maar nu op een duidelijkere manier door langzamer en harder te gaan praten, waarop uit de reactie van de Nederlandse leerling blijkt dat ze het nu wel begrijpt.

[196]

	681 [35:59.7]	682 [36:683 [36:08.4]	684 [36:09.4]685 [36:09.5]
SP2 [v] NL1 [v]	YO estoy (.) estudiando (.) alemán.	(6.5) Hm?	YO ((risas))
SP2 (NL) NL1 (NL)	IK ben aan het (.) studeren (.) Duits.	(6.5) Hm?	IK ((lacht))

[197]

	686 [36687 [36:15.1]
SP2 [v]	<YO ESTOY ESTUDIANDO alemán>.
NL1 [v]	¿Sí? Ah BIEN ((risas), yo
SP2 (NL)	<IK BEN AAN HET STUDEREN Duits>.
NL1 (NL)	Ja? Ah GOED ((lacht)), ik

[198]

	688 [36:20.0]689 [36:20.1] 690 [36:22.1]691 [36:22.2]692 [36:22.8]693 [36:23.3]
NL1 [v]	TAMBIEN.
NL1 (NL)	OOK.

Daarnaast is er nog een andere mogelijkheid om spraak aan te passen; door over te gaan op de chatmogelijkheden. Van deze mogelijkheid werd twee keer gebruik gemaakt binnen de geanalyseerde interacties. Door een boodschap te typen werd deze in beide gevallen direct beter begrepen dan daarvoor. Dit is een duidelijke meerwaarde van CMC voor het vreemdetalenonderwijs.

2. Herformuleren: Door metaforen te gebruiken, te parafaseren of hetzelfde in andere woorden te zeggen gaf de spreker de hoorder vaak een kans om de taaluiting beter te begrijpen zodat ook de betekenis van de boodschap beter begrepen kon worden.

Figuur 21: Fragment uit Room 4 – 16 januari: MCD 3. Afstemmen van betekenis van talige realisatie: Herhalen met andere woorden. De Spaanse leerlingen herhaalt haar naam en maakt het in haar uitleg makkelijker om te begrijpen door een vergelijking te maken met de naam Paloma maar dan anders. Zij herhaalt dus eigenlijk haar naam, maar doet dit met andere woorden, zodat de Nederlandse leerling haar naam beter begrijpt.

[4]

	23 [30:01.1] 24 [30:01.7]25 [30:03.0]26 [30:07.3] 27 [30:08.3]28 [30:08.9]
NL1 [v]	Me
NL1 (N)	Ik

[5]

	29 [30:12.5]30 [30:12.7]	31 [30:17.4]
SP1 [v]		Encantada. Yo soy Aloma Sanchez ⁸ . ¿Has entendido?
NL1 [v]	llamo Rozemarijn.	¿Aloma?
SP1 (NL)		Aangenaam. Ik heet Aloma Sanchez. Begrijp je dat?
NL1 (NL)	heet Rozemarijn.	Aloma?

[6]

	33 [30:22.0]34 [30:22.3]	35 [30:23.7]	37 [30:26.1]	38 [30:239 [30:29.6]
SP1 [v]		Bueno, ¿qué tal? <u>Sí, sí, como Paloma pero sin la P.</u>		
NL1 [v]		¿C ó m o ?	¿A l o m a ?	Eh::: Hm:::
SP1 (NL)		Goed, hoe is het? Ja ja als <u>Paloma maar dan zonder de P.</u>		
NL1 (NL)		Hoe? Aloma?	Eh:::	Hm:::

[7]

	40 [30:30.6]	41 [30:31.2]	42 [30:36.8]	43 [30:344 [30:40.0]
SP1 [v]	(.) Sí.			
NL1 [v]		Oh, vale		
SP1 (NL)	(.) Ja.			
NL1 (NL)		Oh, ok.		

Als een uiting toch nog onduidelijk bleek te zijn, werden er vaak meerdere MCD 3's achter elkaar geplaatst.

3. Vertalen: Door een onbegrepen taaluiting te vertalen naar een andere taal, bijvoorbeeld in een conversatie naar het Engels, waar de hoorder in veel gevallen meer bekend mee is dan met de doeltaal, ontstond er in veel gevallen een groter begrip van de taaluiting.

Figuur 22: Fragment uit dialoog Room 4 – 9 januari: MCD 3. Afstemmen van betekenis van talige realisatie: Vertalen. De Spaanse leerling vertaalde zijn taaluiting naar het Engels, omdat de Nederlandse leerling niet begreep waar het over ging, zoals blijkt uit haar reactie.

[55]

		226 [4227 [40:31.4]228 [40:32.2]229 [40:32.2]
SP1 [v]	(1.30) ¿sacas ((buenas)) notas? ¿TUS NOTAS?	De las
NL1 [v]		¿Sí?
SP1 (NL)	(1.30) haal je ((goede)) cijfers? JE CIJFERS?	Van de
SP1 (NL)		Ja?

⁸ De achternaam is gewijzigd in verband met privacy-redenen.

[56]

	230 [40:33.6]	231 [40:33.7]	232 [40:36.4]	233 [40:36.7]	23235 [40:37.2]	236 [40:3237 [40:38.6]
SP1 [v]	asignaturas.		¿C ó m o l a s s a c a s ?		<u>ALL GOOD?</u>	
NL1 [v]	Ah sí e::h, ↓e::h.		Están/			
SP1 (NL)	vakken.		Hoe zijn die?		<u>ALLEMAAL GOED?</u>	
NL1 (NL)	Ah ja, e::h ↓e::h.		Die zijn/			

In andere gevallen bleek het niet nodig te zijn om te vertalen en reageerde de hoorder met “Dat weet ik”. Deze vorm van MCD 3 geldt overigens alleen voor de NS/NNS-modus, waarin er meerdere keren naar het Engels werd vertaald. In de ELF-gesprekken werd er geen enkele keer vertaald. In zekere zin is hier dus sprake van een wisseling van communicatieve modus, maar aangezien dit een communicatiestrategie is die gebruikt wordt om kennis te structureren en communicatie te optimaliseren, doordat gesprekspartners hun linguïstisch repertoire overdenken en op één lijn komen en blijven met de situatie en de ander, wordt dit in dit onderzoek beschouwd als MCD.

4. Voorbeelden geven: Ter verduidelijking van de taaluiting werden er vaak meerdere voorbeelden gegeven. Op die manier werd een onbegrepen woord of concept in zijn context geplaatst waardoor er in alle gevallen wederzijds begrip ontstond.

Figuur 23: Fragment uit dialoog Room 4 – 30 januari: MCD 3. Afstemmen van betekenis van talige realisatie. De Nederlandse leerling vroeg aan de Spaanse leerling hoe hij meestal zijn weekend doorbrengt (blijkt uit voorafgaande fragmenten). Om haar vraag, in haar ogen waarschijnlijk nog niet duidelijk genoeg, duidelijker te maken voegde zij er een voorbeeld aan toe. Uit het antwoord van de Spaanse leerling blijkt dat hij de vraag heeft begrepen.

[44]

SPK1 [v]	E::hm:, ehh, do you stay in your town, or
NL1 (NL)	E::hm:, eh:: blijf je in je stad, of

[45]

SPK1 [v]	do you go somewhere else sometimes? <u>Like, do you go to parties or to/</u>
NL1 (NL)	ga je ergens anders heen soms? <u>Zoals, ga je naar feestjes of naar/</u>

[46]

	112 [16:22.7]	113 [16:23.2]
X [v]	Yes, eh sometimes we, we go to a:hh disco, in Valencia	
SPK1 [v]	(.) yeah..	
SP1 (NL)	Ja, eh soms gaan we, gaan we naar ee:n disco, in Valencia	
NL1 (NL)	(.) j a	

5. Categorie(ën) toevoegen: In één geval werd, in een NS/NNS-gesprek, de betekenis van een woord afgestemd door een categorie toe te voegen. De Spaanse leerling vroeg aan de Nederlandse leerling of zij van voetbal hield. Toen de Nederlandse leerlinge controleerde of hij het over voetbal had (MCD 4) antwoordde hij bevestigend en gebruikte hij een MCD 3 door de categorie ‘sport’ aan zijn uiting toe te voegen. Door het toevoegen van de categorie ‘sport’ wordt ‘voetbal’ in een context geplaatst waardoor het voor de hoorder duidelijk is dat het inderdaad om voetbal gaat:

Figuur 24: Fragment uit dialoog Room 4 – 9 januari: MCD 3. Afstemmen van betekenis van talige realisatie: Categorie(ën) toevoegen. De Spaanse leerling voegt de categorie ‘sport’ toe aan zijn taaluiting, om zo aan de Nederlandse leerling duidelijk te maken waar hij het over heeft. Zij controleert of ze het goed heeft begrepen (MCD 4) en om de betekenisgeving aan het woord ‘voetbal’ af te stemmen tussen de gesprekspartners voegt de Spaanse leerling de categorie toe.

[99]

	394 [47:32.5]	395 [47:32.5]
SP1 [v]	¿te gusta el futbol?	
SP1 (NL)	Houd je van voetbal?	

[100]

	396 [47:48.7]	397 [47:48.8]	398 [47:49.9]	399 [47:49.9]	400 [47:51.0]	401 [47:51.1]	402 [47:52.0]	403 [47:52.0]
SP1 [v]			FUTBOL.				Futbol, <u>el</u>	
NL1 [v]	¿El futbol?				E:::h.			
SP1 (NL)			Voetbal.				Voetbal, <u>de</u>	
NL1 (NL)	Voetbal?				E:::h.			

[101]

	404 [47:55.9]405 [47:56.0]	406 [47:56.7]407 [47:56.8]	408 [47:57.8]409 [47:57.9]
SP1 [v]	<u>deporte</u> , sí FUTBOL.		
NL1 [v]	Un poquito.		
SP1 (NL)	<u>sport</u> , ja VOETBAL.		
NL1 (NL)	Een b e e t .		

6. Aanvullen van zin van de ander: In sommige gevallen werd MCD 3 ook gebruikt voor het aanvullen van de zinnen van de ander als die niet uit zijn woorden kwam. Op die manier hielp de hoorder de spreker zijn zin af te maken en kwamen zij door kort de onderhandelen samen uit op de betekenis van de woorden of culturele concepten:

Figuur 25: Fragment uit dialoog Room 2 – 9 januari: MCD 3. Afstemmen van betekenis van talige realisatie: Aanvullen van de zin van de ander. Door de zin van de Nederlandse leerling af te maken als die het over haar lievelingsvakken heeft, hielp de Spaanse leerling de eerst genoemde met het betekenis geven aan de daarvoor genoemde vakken. De Nederlandse leerling kwam niet meer uit haar woorden en door het juiste woord, zoals blijkt uit de reactie van de Nederlandse leerling, toe te voegen, komen de leerlingen er samen uit.

[262]

	874 [47:26.6]875 [47:28.0]	876 [47:30.0]877 [47:30.1]
SP2 [v]		
NL1 [v]	E:::hm, (0.4) eh me	
SP2 (NL)		
NL1 (NL)	E:::hm, (0.4) eh ik vind	

[263]

NL1 [v]	gusta::: español↑, (1.0) y::: alemán↑, inglés, los eh lenguas/bleh, na pf::: ●laat	
NL1 (NL)	leu:::k Spaans↑ (1.0) en::: Duits↑, Engels, de eh [lenguas]/bleh, na pf:::	

[264]

	878 [47:45.0]879 [47:45.0]	880 [47:46.5]881 [47:46.6]882 [47:48.2]883 [47:48.3]	884 [47:48.85]47:
SP2 [v]	Sí, <u>las lenguas</u> .	Te entiendo.	
NL1 [v]	maar●.	((risas)) Sí.	
SP2 (NL)	Ja, <u>de talen</u> .	Ik begrijp je.	
NL1 (NL)		((lacht)) Ja.	

Deze vorm van MCD 3 kwam overigens alleen in de NS/NNS-modus voor, waarbij in alle gevallen de native spreker de non-native spreker hielp door de zin af te maken. In twee gevallen vulde de hoorder de zin van de spreker aan met naar het Engels vertaalde woorden, om zo samen betekenis te geven aan de zin. In dit gebruik van MCD 3 liggen MCD 3 en MCD 4 dicht bij elkaar, aangezien dit gedeeltelijk ook als een controle werkt om te meten of beide sprekers op dezelfde lijn zitten. De uitspraak is echter als MCD 3 beschouwd, omdat hier vooral de afstemming van de betekenis van de talige realisatie van belang is en dat wat de spreker herhaald werd door de hoorder zodat de laatst genoemde de zin af kon maken. Dit gebeurde alleen in de NS/NNS-modus, door te vertalen naar het Engels. Er werd in die gevallen gekozen voor code-switching om de taaluiting te verduidelijken. In de ELF-modus is er geen enkele keer afgeweken van het gebruik van de Engelse taal om een taaluiting te verduidelijken.

7. Nieuwe informatie toevoegen: In de overige gevallen werd er aan een taaluiting nieuwe informatie toegevoegd, om op die manier de taaluiting duidelijker te maken en betekenis te geven aan de boodschap. Dit kan bijvoorbeeld informatie zijn over een object, over de context, een persoon of een eigenschap die inherent zijn aan het onbekende of onbegrepen concept. In de meeste gevallen leidde dit tot direct begrip van de boodschap:

Figuur 26: Fragment uit Dialoog 2 – 6 februari: MCD 3. Afstemmen van betekenis van talige realisatie: Nieuwe informatie toevoegen. De Nederlandse leerling wilde controleren of ze de taaluiting van de Spaanse leerling goed had begrepen (MCD 4) en vroeg of het meisje ook basketbal speelt. Om haar vraag te verduidelijken voegde ze hier extra informatie aan toe door een eigenschap van het meisje te noemen. De jongen begreep haar vraag en antwoordde bevestigend.

[53]

		157 [23:45.7]158 [23:52.3]159 [23:52.3]
SP1 [v]	(2.0) <(()) also plays basketball.>	
NL1 [v]		OH↓, the girl plays basketball
SP1 (NL)	(2.0) <(()) speelt ook basketbal.>	
NL1 (NL)		OH↓, het meisje speelt basketbal

[54]

		160 [23:58.8]161 [23:59.0]162 [24:00.2]163 [24:00.3]
SP1 [v]		Yes.
NL1 [v]	too. <u>The girl next to you</u> , plays basketball too.	
SP1 (NL)		Ja.
NL1 (NL)	Ook. <u>Het meisje naast je</u> , speelt b a s k	

Uit de resultaten blijkt dat de interactiepartners op verschillende manier de betekenis van een talige realisatie met elkaar af kunnen stemmen. In Tabel 9 worden de verschillende vormen en hun betekenis van MCD 3 getoond.

Tabel 9: Overzicht van de verschillende vormen van het gebruik van MCD 3 met een voorbeeld, S = spreker, H = hoorder

Vorm	Voorbeeld
1. Aanpassen van spraak	Ik studeer Duits. Ik, IK STUDEER DUIITS.
2. Herformuleren	Ik heel Aloma, net als Paloma maar dan zonder de P.
3. Vertalen	Hoe zijn je cijfers? Je cijfers? ALL GOOD?
4. Voorbeelden geven	Blijf je thuis of ga je ergens naar toe? Ga je bijvoorbeeld naar feestjes?
5. Categorieën toevoegen	Voetbal, de sport, ja.
6. Aanvullen van de zin van de ander	S: Ik vind Spaans, Duits en Engels leuk, de eh... H: De talen.
7. Nieuwe informatie toevoegen	Het meisje speelt ook basketbal? Het meisje naast jou speelt ook basketbal?

Een van de meest voorkomende functies die MCD 3 vaak had was het verduidelijken van iets wat al gezegd was door prosodische veranderingen aan de taaluiting toe te voegen. Vaak gingen sprekers harder of langzamer praten, om de taaluiting begrijpelijker te maken voor de gesprekspartners. Een effect van het verhogen van het volume van de stem in combinatie met langzamer praten, zorgde er in bijna alle gevallen voor dat de gesprekspartner de taaluiting de tweede keer wel begreep, door bijvoorbeeld instemmende geluiden te maken of 'ja' of 'ok' te zeggen. Bij sommige taaluitingen die harder en langzamer werden uitgesproken kwam dit

echter vooral vanwege de technische problemen, waardoor de uitspraak gekenmerkt werd als MCD 0. Zoals ook al in paragraaf 5.2.1. besproken, kwamen MCD 0 en 3 vaak voor als combinatie, om onbegrip die ontstond door technische problemen, zodra die verholpen waren, te verhelpen.

Verder kwam MCD 3 heel vaak voor in combinatie met MCD 4 (zie ook paragraaf 5.2.5.). In die gevallen gaf de hoorder vaak aan dat hij niet zeker was of hij het goede had begrepen door dit te controleren (MCD 4), waarop de spreker vaak in andere woorden of op een andere manier zijn antwoord herhaalde (MCD 3). Op die manier kwamen de sprekers samen tot een betekenis van het woord of het culturele concept, hetgeen vaak heeft geleid tot wederzijds begrip, zoals bijvoorbeeld in het onderstaande voorbeeld gebeurt:

Figuur 27: Fragment uit dialoog Room 2 – 6 februari: MCD 3. Afstemmen van betekenis van talige realisatie: MCD 3 in combinatie met MCD 4. De Nederlandse leerling vroeg de Spaanse leerling welke film hij heeft gezien. De Spaanse leerling vroeg wat hij bedoelde (MCD 4) en de Nederlandse leerling reageerde door de taaluiting te herhalen met andere woorden. De Spaanse leerling begreep de vaag uiteindelijk, blijkt uit zijn antwoord.

[203]

	644 [43:21.8]645 [43:21.9]	646 [43:28.0]647 [43:28.1]
NL1 [v]		Eh which/which movie did
NL1 (NL)		Eh welke/welke f i l m

[204]

	648 [43:34.1]649 [43:34.1]	650 [43:35.9]651 [43:36.0]
SP1 [v]		Yeah, what?
NL1 [v]	you see/saw? Which movie? On the cinema↓.	
SP1 (NL)		Ja, wat?
NL1 (NL)	je gezien? Welke film? In de bioscoop↓.	

[205]

	652 [43:39.9]653 [43:39.9]	654 [43:41.9]655 [43:41.9]
SP1 [v]		<u>Which movie what?</u>
NL1 [v]	<WHICH MOVIE?> ((laughs))	↑ <u>YEAH, did</u>
SP1 (NL)		<u>Welke film wat?</u>
NL1 (NL)	<WELKE FILM?> ((lacht))	↑ <u>JA, heb</u>

[206]

..		656 [43:45.2]657 [43:45.3]	658 [43:50]
SP1 [v]		Ah (1.3) I don't remember ((laughs)).	
NL1 [v]	<u>you saw↓ on your birthday↓.</u>		
SP1 (NL)		Ah (1.3) ik herinner het me niet ((lacht)).	
NL1 (NL)	<u>je gezien↓ op je verjaardag↓.</u>		

Een aantal keer kwam MCD 3 ook voor in combinatie met MCD 2. In die gevallen verschaft de MCD begrip in hoe iets, bijvoorbeeld een gewoonte, in elkaar zit:

Figuur 28: Fragment uit dialoog Room 2 - 6 februari: MCD 3. Afstemmen van betekenis van talige realisatie: MCD 3 in combinatie met MCD 2. De Nederlandse leerling legde uit hoe hockey er in Nederland uitziet, door deze te vergelijken met het Amerikaanse hockey. Zij zei dat het zich op een veld afspeelt (MCD 2) en om dit duidelijker te maken voegde ze er een MCD 3 aan toe, door het woord 'veld' met andere woorden te herhalen met: 'gras' en 'nep gras'.

[65]

..		206 [25:14.2]207 [25:14.3]
NL1 [v]		It's on a field. <u>Not eh</u>
NL1 (NL)		Het is op een veld. <u>Niet eh</u>

[66]

..	
NL1 [v]	<u>American hockey, just the Netherlands hockey, it's on a field, on grass. Fake grass.</u>
NL1 (NL)	<u>Amerikaanse hockey, gewoon Nederlandse hockey. het is op een veld, op gras. Nep gras.</u>

Een verschil tussen Taak 1 en Taak 2 lijkt ook bij MCD 3 te zitten in de vragen die er gesteld worden. Taak 2 (geavanceerd) vraagt naar minder bekende concepten dan Taak 1 (basis) waardoor er vanzelfsprekend meer onderhandeling over de betekenisgeving nodig is en er meer afgestemd moet worden om elkaar te begrijpen. In die zin wordt door Taak 2 het gebruik van MCD 3 meer gestimuleerd dan door Taak 1. Dit zie je echter niet terug in de kwantitatieve analyse, wat te maken kan hebben met het feit dat Taak 2 in het Engels is gemaakt en de ELF-modus het gebruik van MCD 3 minder noodzakelijk maakt dan de

NS/NNS-modus, aangezien er een grotere gedeeld vocabulaire is in de Lingua Franca dan in de native-nonnative modus.

MCD 3 bleek van groot belang te zijn voor de ontwikkeling van intercultureel begrip door uitleg te geven aan bepaalde onbekende of onbegrepen taaluitingen en culturele concepten en zo inzicht te geven in de andere cultuur. Het gebruik van de MCD was nodig zodra een woord of concept onbekend was bij de ander. Door deze woorden te vertalen, aan te passen of te vervangen, ontstond er veelal wederzijds begrip en werden de leerlingen in staat gesteld nieuwe inzichten te krijgen in de cultuur van de ander. Dat er veelal begrip ontstond na het gebruik van een MCD 3 bleek wel uit de bevestigende antwoorden die daarop volgden, terwijl er voor het gebruik van de MCD vaak verwarring bestond. Deze concepten zouden zonder het gebruik van MCD 3 misschien wel onbegrepen gebleven zijn. Om die reden was de combinatie met MCD 4 erg belangrijk. Doordat de hoorder met het gebruik van MCD 4 in staat werd gesteld om de begrepen boodschap te controleren, kon de spreker hier op reageren door de boodschap te verduidelijken met het gebruik van MCD 3:

Figuur 29: Fragment uit dialoog Room 1 30 januari: MCD 3. Afstemmen van betekenis van talige realisatie: de ontwikkeling van intercultureel begrip door de combinatie van MCD 3 en 4. De Nederlandse leerling wilde aan de Spaanse leerling vertellen dat zij een spelletje op de Wii speelt, maar de Spaanse leerling dacht dat ze zegt dat ze danst en vroeg dit na (MCD 4). Waarschijnlijk is hij niet bekend met de spelcomputer Wii. De Nederlandse leerling herhaalde haar taaluiting en voegt daar nieuwe informatie aan toe en geeft de Spaanse leerling zo de kans een idee te krijgen van de plaats die spelcomputers binnen de cultuur van de Nederlandse leerling hebben.

[50]

SP4 [v]	eh:, what do you usually do
SP4 (NL)	eh:, wat doe je normaal

[51]

	189 [190 [18:(191 [18:10.2]
SP4 [v]	at the weekend?
NL1 [v]	(1.0) Ehm, I usually, at weekends I will go do
SP4 (NL)	in het weekend?
NL1 (NL)	(1.0) Ehm, ik normaal, in het weekend ga ik

[52]

	..
NL1 [v]	something nice with my friends. Go to the ↑city, or just play games like Just
NL1 (NL)	iets leuks doen met mijn vrienden. Naar de ↑stad gaan, of gewoon spelletjes spelen als

[53]

	..	192 [1:193 [18:24.1]	194 [18:26.0]195 [18:26.1]
SP4 [v]		<u>OH, you ↑dance?</u>	
NL1 [v]	Dance (.), on the Wii.		((laughs)) Yeah <u>a</u>
SP4 (NL)		<u>OH, je ↑danst?</u>	
NL1 (NL)	Just Dance (.), op d e		((lacht)) Ja <u>een</u>

[54]

	..
NL1 [v]	<u>game</u> on eh (.) YEAH, the Wii. <u>Not s/a sport or something, but just for fun.</u>
NL1 (NL)	<u>spel</u> op de (.) JA, de Wii. <u>Niet s/een sport ofzo, maar gewoon voor de l</u>

MCD 3 lijkt echter vooral nuttig te zijn voor het bereiken van intercultureel begrip binnen de NS/NNS-modus. Hoewel de MCD in die modus niet aanzienlijk meer werd gebruikt dan bij ELF-interactie, lijkt het vooral bij de eerstgenoemde te gaan om het bevorderen van wederzijds intercultureel begrip. Bij de laatst genoemde modus werden de MCD 3's vooral gebruikt om grammaticaal en lexicaal correcte zinnen te formuleren en het verbeteren van de spraak, door bijvoorbeeld bij voorbaat een andere werkwoordsvorm te gebruiken, nog voordat er onbegrip geconstateerd is. Het lijkt hier dus meer om linguïstisch dan intercultureel begrip te gaan, zoals veel meer het geval was in de gevallen waarin MCD 3 werd gebruikt in de interactiesessies in het Spaans. Om dit resultaat te verduidelijken is het volgende fragment toegevoegd:

Figuur 30: Fragment uit dialoog Room 1 – 30 januari: MCD 3. Afstemmen van betekenis van talige realisatie: In de ELF-modus. Dit is een voorbeeld van een fragment waarin MCD 3 vooral werd gebruikt als verbetering van de spraak en waarbij de functie vooral op het linguïstische aspect is gericht en minder op de ontwikkeling van intercultureel begrip, zoals in de ELF-modus vaker het geval was dan in de NS/NNS-modus.

[1]

0 [00:00.0] 1 [09:12.6] 2 [09:14.5] 3 [09:14.6] 4 [09:15.2] 5 [09:15.5] 6 [09:16.1] 7 [09:16.3] 8 [09:17.1] 9 [09:17.4]	
Spanishprofe [v]	Can you
Spanishprofe (NL)	Kun je

[2]

..		10 11 [09:21.3] 12 [09:13 [09:22.1]	14 [09:24.1]
Spanishprofe [v]	lis/listen to me? <u>Hear me?</u>		Hello, how are you?
NL1 [v]		Hello?	
Spanishprofe (NL)	luis/luisteren naar me? <u>Me horen?</u>		Hallo, hoe is het?
NL1 (NL)		Hallo?	

Kortom, MCD 3 bleek de ontwikkeling van intercultureel begrip te bevorderen door de betekenis van een talige realisatie te verduidelijken: Er was echter wel sprake van een verschil tussen de communicatiemodus was dat er in de NS/NNS-modus vaker langzamer en harder gesproken en bovendien vaker vertaald werd (in de ELF-modus gebeurde dit laatste geen enkele keer). Een verschil tussen de taken was dat Taak 2 naar meer onbekende woorden en culturele concepten vroeg, waardoor er meer onderhandeling van de betekenisgeving nodig was. Dit verschil was echter niet in het gemiddeld aantal gebruikte MCD 3's te zien, wat verklaard kan worden door het uitvoeren van Taak 2 in het Engels: bij de Lingua Franca-modus is er sprake van meer gedeelde vocabulaire, waardoor er juist weer minder behoefte zal zijn aan het gebruik van communicatiestrategieën voor het afstemmen van de betekenis van een talige realisatie. Concluderend, bleek het gebruik van MCD 3 een positieve invloed te hebben op de ontwikkeling van intercultureel begrip. De leerlingen gebruikten de communicatiestrategie voor het onderhandelen over de betekenis van een talige realisatie en zaten zo (opnieuw) op één lijn met elkaar. Vooral in combinatie met MCD 4 verschaft MCD 3 veel intercultureel begrip: de spreker gebruikte een MCD 3 om zijn boodschap te verduidelijken als reactie op de begripscontrole (MCD 4) van de hoorder, waardoor de laatstgenoemde beter kon begrijpen wat de betekenis van de talige realisatie was.

In de volgende paragraaf wordt er ingegaan op het gebruik van MCD 4 en de invloed daarvan op de ontwikkeling van intercultureel begrip.

5.2.5. MCD 4

De vierde MCD werd gebruikt bij het controleren en checken van de betekenis van een woord of cultureel concept, wat vooral nodig bleek te zijn bij onbegrip dat ontstond wegens het niet kennen of begrijpen van een woord, woordengroep of een cultureel concept. Uit de analyse blijkt dat er verschillende vormen van controle tot begrip kunnen leiden:

1. Vragen om herhaling: De hoorder vroeg of de spreker de vraag wilde herhalen, met korte vragen als “Wat?” en “Sorry?”. In de meeste gevallen werd de MCD op deze manier gebruikt als de hoorder onbekend was met de woorden van de spreker. In sommige gevallen werd de vraag aangevuld met een gedeeltelijke herhaling van de uitspraak van de spreker, bijvoorbeeld met een lidwoord, persoonsvorm of onderwerp: “Wat, de...?” waardoor de hoorder specifiek aangaf welk specifiek gedeelte van de hij niet begreep:

Figuur 31: Fragment uit dialoog Room 2 – 9 januari: MCD 4: Begripscontrole: Vragen om herhaling. De Spaanse leerling weet niet wat de Nederlandse leerling bedoelt als die reageert op de vraag of zij een hobby heeft. Hij vraagt daarom wat ze heeft gezegd door een MCD 4 te gebruiken en te controleren of de gesprekspartners op één lijn zitten:

[71]		215 [13:28.9]216 [13:28.9]	217 [13:33.5]
SP1 [v]		Ah. Y ¿tienes algún hobby?	
SP1 (NL)		Ah. En heb je een hobby?	
[72]		218 [13:33.5]	219 [13:37.3]220 [13:37.4]
SP1 [v]		<Tienes algún hobby.>	
NL1 [v]	Oh. (2.2) Hm?	((Godwie?)) (6.0)	
SP1 (NL)		<Heb je een hobby.>	
NL1 (NL)	Oh. (2.2) Hm?	((Godwie?)) (6.0)	
[73]		223 [13:50.3]224 [13:51.2]	225 [13:55.1]226 [13:55.1]
SP1 [v]		¿El qué?	
NL1 [v]	Repíte, por favor↑.	(2.0)	
SP1 (NL)		De wat?	
NL1 (NL)	Herhaal, alsjeblíeft↑.	(2.0)	

2. Vragen om de juistheid van de begrepen boodschap: De spreker controleerde of hij de juiste betekenis heeft begrepen en stemt die af met de betekenis die de hoorder gaf aan de taaluiting, door korte woorden te gebruiken als: “Ja?”, “Ok?”, “Echt?”, “Niet waar?” of “Toch?”. Op die manier controleerde de spreker nog op één lijn zat met de hoorder:

Figuur 32: Fragment uit dialoog Room 2 – 6 februari: MCD 4. Begripscontrole: Vragen om juistheid. De Nederlandse leerling controleert of zij goed heeft begrepen dat de Spaanse leerling in Valencia woont door een MCD 4 te gebruiken:

[21]	..		
NL1 [v]	<WHAT are the MOST important		
NL1 (NL)	<WAT zijn de MEEEST b e		
[22]	72 [19:3(73 [19:30.0] 74 [19:34.8]75 [19:34.9]		
SP1 [v]	(3.0) What?		
NL1 [v]	festivies in your town?> (2.0) Valencia, <u>right</u> ?	((laughs))	
SP1 (NL)	(3.0) Wat?		
NL1 (NL)	feestdagen in jouw stad?> (2.0) Valencia, <u>toch</u> ?	((lacht))	
[23]	76 [19:37.6]77 [19:37.7] 78 [1979 [19:41.3]		
SP1 [v]	(1.0) Right.		
NL1 [v]	You live in Valencia, <u>right</u> ?		
SP1 (NL)	(1.0) Klopt.		
NL1 (NL)	Je woont in Valencia, <u>toch</u> ?		

3. Herhalen van zin/zinsgedeelte: De hoorder herhaalde de zin of een gedeelte daarvan die de spreker daarvoor had uitgesproken op een vragende manier om zo duidelijk te maken dat de zin niet begrepen was:

Figuur 33: Fragment uit dialoog Room 2 – 9 januari: MCD 4. Begripscontrole: Herhalen van de zin/zinsgedeelte. De Nederlandse leerling controleerde wat de Spaanse leerling bedoelde door zijn woorden te herhalen en probeerde zo op één lijn te komen met de ander en de juiste betekenis van de vraag te achterhalen.

[157]	524 [28:37.8]525 [28:37.9]	526 [2:527 [28:39.9]
SP1 [v]		Eh que quisieras e::h sí sí,
NL1 [v]	Repito (0.4) por favor↑.	
SP1 (NL)		Eh wat zou je willen e::h ja ja,
NL1 (NL)	[Herhaal] (0.4) alsjeblijft↑.	

[158]	52529 [28:50.1]	530 [28:51.4]	531 [28:51
SP1 [v]	<¿qué quieres estudiar (0.4) de mayor?>		Study
NL1 [v]		¿De mayor?	
SP1 (NL)	<wat wil je studeren (0.4) als je ouder bent?>		Studeren.
NL1 (NL)		Oude r	

4. Herformuleren: De hoorder herhaalde de zin van de spreker in andere woorden om te controleren of hij het goede heeft begrepen en of datgene wat hij in andere woorden zei datgene is wat de spreker bedoelde. De spreker en hoorder werken op die manier samen aan de betekenisgeving van de woorden of culturele concepten:

Figuur 34: Fragment uit dialoog Room 1 – 30 januari: MCD 4. Begripscontrole: Herhalen van zin in andere woorden. De Spaanse leerling wilde de Nederlandse leerling vragen wat ze normaalgesproken tijdens de zomer doet. De Nederlandse leerling was niet helemaal zeker of ze het goed had begrepen en controleert dit door de vraag van de Spaanse leerling in andere woorden te herhalen. De Spaanse leerling heeft dit bevestigd en zo ontstond er wederzijds begrip.

[155]	455 [36:25
SP3 [v]	and at summer what do you do?
SP3 (NL)	en in de zomer wat doe je?

[156]	456 [36:25.2]	457 [36:29.7]458 [36:30.0]459 [36:31.0]460 [36:31.1]
SP3 [v]		Yes.
NL2 [v]	Ehm:::, what? <u>At summertime?</u>	E::hm, swimming↑
SP3 (NL)		Ja.
NL2 (NL)	Ehm:::, wat? In de z o m e	E::hm, zwemmen↑

5. Aanvullen van zin van de ander: In deze gevallen maakte de hoorder de zin af van de spreker, zodra hij merkte dat de laatst genoemde niet uit zijn woorden kwam. De hoorder was op die manier in staat betekenis te geven aan de taaluiting door de twijfel van de spreker weg te nemen en de zin te voltooien. Op die manier functioneerde de taaluiting als MCD 4, want het afmaken van de zin werkte tegelijkertijd als controlemechanisme om te checken of de hoorder de taaluiting goed had begrepen:

Figuur 35: Fragment uit dialoog Room 4 – 30 januari: MCD 4. Begripscontrole: voltooien van de zin van de ander. De Nederlandse leerling checkte of hij begrijpt welke richting de Spaanse leerling het gesprek op wil sturen door zijn zin af te maken. Op die manier werd er gecontroleerd of de gesprekspartners op één lijn zaten.

[28]

	84 [10:25.2]85 [10:25.9]	86 [10:27.4]87 [10:34.2]
SP1 [v]	Wait a minute (()).	My classmates are
SP1 (NL)	Wacht even (()).	Mijn klasgenoten zijn

[29]

	89 [10:41.2]	991 [10:41.9]92 [10:47.8]
SP1 [v]	very:::/	
NL1 [v]	... <u>intelligent</u> ?	
SP1 (NL)	erg:::/	
NL1 (NL)	... <u>intelligent</u> ?	

6. Toevoegen van nieuwe informatie: De hoorder voegt, aanvullend op de taaluiting van de spreker, nieuwe informatie toe om op die manier te raden naar de betekenis ervan. Deze invulling van MCD 4 vond vooral plaats als de hoorder een vermoeden leek te hebben waar de spreker het over had, maar het nodig achtte dit te controleren door verder voort te borduren op de taaluiting van de spreker en informatie toe te voegen die de uiting in zijn context plaatste. De MCD controleerde bijvoorbeeld of de juiste persoon, plaats, object of reden werd begrepen:

Figuur 36: Fragment uit dialoog Room 4 – 30 januari: MCD 4. Begripscontrole: Toevoegen van nieuwe informatie. De Nederlandse leerling controleert of ze begrepen heeft wat de Spaanse leerling bedoelde door te vragen of hij bedoelde wat ze dacht door nieuwe informatie toe te voegen aan de interactie. Op die manier konden spreker en hoorder proberen op één lijn te komen.

[46]

	112 [16:22.7] 113 [16:23.2]
SP1 [v] NL1 [v]	Yes, eh sometimes we, we go to a:hh disco, in Valencia, eh, is, it's (.) yeah.
SP1 (NL) NL1 (NL)	Ja, eh soms we, we gaan naar ee::n disco, in Valencia, eh:, het is, is, (.) ja

[47]

	..	114 [16:43.4] 116 [16:48.5]
SP1 [v] NL1 [v]	expensive and ehm:, it's not normal for us. And/ what, ((why))? <u>It's for, it's for,</u>	
SP1 (NL) NL1 (NL)	duur en ehm:, het is niet normaal voor ons. En/ wat, ((waarom))? Is het voor, voor	

[48]

	..	117 [16:48.8]	118 [16:57.3]
SP1 [v] NL1 [v]	Yes, but ehm, the most of the people is, e:hm, also our age <u>older people</u> , elder?		A::h, OK
SP1 (NL) NL1 (NL)	Ja, maar ehm, de meeste mensen is, e:hm, ook onze leeftijd <u>oudere mensen</u> . ouder?		A:::h, OK

7. Thematiseren van begrip: De spreker vroeg de hoorder of de laatste begrepen heeft wat de eerste zei. In sommige gevallen gebeurde dit door te vragen: “Heb je het begrepen?”, in andere gevallen vroeg de spreker of de hoorder weet waar het over gaat:

Figuur 37: Fragment uit dialoog Room 1 – 30 januari: MCD 4. Begripscontrole: Vragen naar begrip. De Nederlandse leerling vroeg expliciet of de Spaanse leerling wist waar zij het over heeft, door een MCD 4 te gebruiken en te vragen of ze weet waar Oostenrijk ligt. De Spaanse leerling bevestigde dit.

[166]

	..	489 [37:58.1]490 [37:58.2]	491 [38:01.6]492 [38:01.7]
SP3 [v]		Eh do you do any TRIP?	
NL2 [v]			E:::hm, <I go to:::,>
SP3 (NL)		Eh maak je een reis?	
NL2 (NL)			E:::hm, <Ik ga naar:::,>

[167]

	..		493 [38:10.3]494 [38:10.3]
SP3 [v]			YES
NL2 [v]		sometimes to Austria↑, <u>you know? What that/where that is?</u>	
SP3 (NL)			JA
NL2 (NL)		soms naar Oostenrijk↑, <u>weet je? Wat dat/waar dat is?</u>	

[168]

	495 [38:11.3]	496 [38:14.97]498 [38:14.1]
SP3 [v]		YES, (.) yes yes, I know.
NL2 [v]		Eh::: YEAH
SP3 (NL)		JA, (.) ja ja, ik weet het.
NL2 (NL)		Eh::: JA

8. Afwegen van verschillende opties: In één geval werd de controle van de betekenisgeving gedaan door het geven van twee mogelijke betekenissen van het woord door de hoorder. Op die manier liet de hoorder zien dat hij wist in welke richting hij op moest denken, maar nog twijfelde tussen twee verschillende betekenissen die hij er aan kon geven. Door de twee opties te opperen aan de spreker geeft hij die de kans om betekenis te geven aan de uiting door die te herhalen, dan wel in andere woorden (MCD 3):

Figuur 38: Fragment uit dialoog Room 1 – 9 januari: MCD 4. Begripscontrole: Afwegen van verschillende opties. De Spaanse leerling controleerde in dit fragment of hij het juiste had begrepen door dit te controleren aan de hand van een MCD 4. Hij opperde twee opties: wat hij studeert of welke vakken hij leuk vindt. Opvallend aan dit fragment is dat de Nederlandse leerling in eerste instantie vroeg welke vakken hij studeert maar besluit dit na de MCD 4 van de Spaanse leerling te veranderen. Dit is een duidelijk voorbeeld waarin de leerlingen onderhandelen over de betekenisgeving van de taaluiting.

[53]

		248 [30:19.0]249 [30:19.0]
Sp1 [v]		(3.0) <u>¿El qué estudio?</u>
NL1 [v]	Ehm, ¿qué asigna/aSIG/e:::h/naturas estudias?	
Sp1 (NL)		(3.0) <u>Wat ik studeer?</u>
NL1 (NL)	Ehm, welke vakken studeer je?	

[54]

		25251 [30:25.3]	252 [30:32.6]
Sp1 [v]	<u>¿ O m e g u s t a n ?</u>		
NL1 [v]		¿Cúal es tu es/eh/cúal es tu (esturia) preferida?	
Sp1 (NL)	<u>Of welke ik leuk vind?</u>		
NL1 (NL)		Wat is je/eh/wat is je lievelings [vak]?	

[55]

		253 [30:32.7]	254 [30:255 [30:40.0] 256 [30:41.4]257 [30:42.6]
Sp1 [v]	(2.30) AH, PREFERIDA. Pue:::s,(.) inglés.		
Sp1 (NL)	(2.30) AH, LIEVELINGS. Nou::: (.) Engels.		

9. Inschatten van kennis van de ander: In twee gevallen werd er door de spreker een inschatting gedaan van de kennis van de andere leerling, door uit te spreken dat hij dacht dat de laatste iets wel of niet zou weten. Door na een dergelijke uiting de beurt te beëindigen en te wachten op het antwoord van de ander, werkte dit ook als een MCD 4, omdat de andere leerling de kans kreeg de uitspraak te bevestigen of te ontkrachten:

Figuur 39: Fragment uit dialoog Room 2 – 6 februari: MCD 4. Begripscontrole: Inschatten van kennis van de ander. De Nederlandse leerling ging er van uit dat de Spaanse leerling wist wat piano spelen is en controleerde dit door haar beurt te laten eindigen na het gebruik van een MCD 4. De Spaanse leerling gaf een bevestigend antwoord en er bestond wederzijds begrip.

[68]

NL1 [v]	A:::nd next/and I also play piano, >I think you know that↑<.	
NL1 (NL)	E:::n volgende/en ik speel ook piano↑, >Ik denk dat je dat wel k	

[69]

		208 [25:40.6]209 [25:40.7]210 [25:42.0]211 [25:42.1]
SP1 [v]	Yeah.	
SP1 (NL)	Ja.	

10. Check bij docent/klasgenoten: In enkele gevallen werd de MCD ook gebruikt in interactie met de docent en de klasgenoten van de leerlingen. De leerlingen vroegen hulp aan docenten door te vragen of zij het goede hadden begrepen dan wel gezegd. Op die manier probeerden leerlingen de conversatie te begrijpen als zij er niet uitkwamen met de andere leerling.

Figuur 40: Fragment uit dialoog Room 2 – 9 januari: MCD 4. Begripscontrole: Check bij docent/klasgenoten. De Nederlandse leerling wilde aan haar docente vragen of ‘snowboarden’ ook ‘snowboarden’ is in het Spaans. Opvallend aan dit fragment is dat de Spaanse leerling hier bevestigend op reageerde door ‘Ja’ te zeggen en er ontstond wederzijds begrip.

[168]

		566 [30:46.2]567 [30:46.3]	568 [30:46.4]
SP1 [v]			● A esquiar. ●
NL1 [v]	(0.4) HE IDO en AUSTRIA↑, para esquiar, (2.0)		
SP1			● Om te skiën. ●
NL1 (NL)	(0.4) IK BEN naar OOSTENRIJK↑ gegaan, om te skiën (2.0)		

[169]

		569 [30:47.8]	570 [30:571 [30:52.0]	572 [30:53
SP1 [v]				Sí sí sí sí.
NL1 [v]	Y SNOWboarden/snowboarden, <u>is dat ook Spaans?</u>			
SP1 (NL)				Ja ja ja ja.
NL1 (NL)	EN SNOWboarden/snowboarden,			

[170]

	573 [30:53.1]574 [30:53.8]575 [30:53.8]	576 [30:57.0]577 [30:57.1]578 [30:58.6]579 [30:58.7]
SP1 [v]	Está muy/MUY divertido↑, sí.	SÍ.
NL1 [v]	¿Sí?	SÍ.
SP1 (NL)	Dat is heel/HEEL leuk↑, ja.	Ja.
NL1 (NL)	Ja?	JA.

De resultaten laten zien dat MCD 4 verschillende vormen en verschillende functies heeft. In tabel 10 worden de verschillende vormen getoond.

Tabel 10: Overzicht van de verschillende vormen van het gebruik van MCD 4 met een voorbeeld, S = spreker, H = hoorder

Vorm	Voorbeeld
1. Vragen om herhaling	De wat...?
2. Vragen om de juistheid van de begrepen boodschap	Je woont in Valencia, toch?
3. Herhalen van de zin/het zinsgedeelte	S: Wat wil je studeren als je later groot bent? H: Later groot ben?
4. Herformuleren	S: Wat doe je in de zomer? H: Wat? Als het zomer is?
5. Aanvullen van de zin van een ander	S: Mijn klasgenoten zijn erg... H: Intelligent?
6. Toevoegen van nieuwe informatie	S: Dat is niet normaal voor ons. H: Wat? Waarom? Is het voor oudere mensen?
7. Thematiseren van begrip	Weet je? Wat dat is?
8. Afwegen van verschillende opties	Wat ik studeer? Of wat ik leuk vind?
9. Inschatten van kennis van de ander	Ik denk dat je dat wel kent.
10. Check bij docent/klasgenoten	Is dat ook Spaans?

Uit de analyse blijkt dat vooral de eerste en derde vormen vaak gebruikt werden. Verder kwam MCD 4 opmerkelijk vaak voor in combinatie met MCD 1. In die gevallen vroeg de hoorder de spreker wat hij bedoelde en vroeg hij daarna of de laatste langzamer wilde spreken (een benodigde actie om gezamenlijk doel te behalen = MCD 1). Daarnaast kwam ook vaak

de combinatie met MCD 0 voor, waar bij MCD 4 als controlemechanisme gebruikt werd vanwege onbegrip door technische problemen. Tijdens de analyse bleken MCD 4 en 0 erg dicht bij elkaar te liggen, omdat ze allebei gebruikt kunnen worden ter controle bij onbegrip. Het verschil echter is dat dit onbegrip bij MCD 0 per definitie door technische problemen kwam, terwijl het bij MCD 4 in alle gevallen om een controle ging vanwege onbegrip dat bestond wegens een onbekend woord of cultureel concept.

Het meest kwam de vierde MCD voor in combinatie met MCD 3. Dit gebeurde op twee verschillende manieren: in sommige gevallen voegde de hoorder een MCD 3 (betekenisgeving), bijvoorbeeld een metafoor, toe aan de door hem gebruikte MCD 4 (betekeniscontrole) om de laatst genoemde duidelijker te maken. In andere gevallen gebruikte de spreker een MCD 3 als de hoorder een MCD 4 in zijn reactie gebruikte, om de betekenis van zijn eerder gedane taaluiting te verduidelijken. In het laatste geval werkte MCD 3 vaak als oplossing als er verwarring was ontstaan omdat de betekenis die gecontroleerd werd met het gebruik van MCD 4 niet juist bleek te zijn, hetgeen soms voor nog meer verwarring zorgde en intercultureel begrip slechts in de weg stond:

Figuur 41: Fragment uit dialoog Room 2 – 6 februari: MCD 4. Begripscontrole: verwarring door controlemechanisme dat niet juist is. In fragmenten zoals deze hielp het gebruik van een MCD 4 niet voor de ontwikkeling van intercultureel begrip. In tegendeel, zoals hieronder blijkt, zorgde het in dit soort gevallen juist voor verwarring. De Nederlandse leerling dacht dat de Spaanse leerling zei dat hij naar beneden gaat, terwijl hij het over een cursus had die hij op dat moment deed.

[16]

	.49 [18:32.0]	50 [18:35.4]51 [18:35.5]	52 [18:39.2]53 [18:39.3]
SP1 [v]		The course I:::/I'm doing now↓.	
NL1 [v]	Sorry, what did you say?		<u>You're</u>
SP1 (NL)		De cursus ik:::/die ik nu doe↓.	
NL1 (NL)	Sorry, wat zei je?		<u>Je gaat</u>

[17]

	54 [18:41.9]55 [18:42.5]56 [18:43.8]57 [18:43.9]	58 [18:47.8]59 [18:47.9]
SP1 [v]	<u>No?</u>	<u>What have you said?</u>
NL1 [v]	<u>going DOWN?</u>	((laughs)) <u>Hallo?</u>
SP1 (NL)	<u>Nee?</u>	<u>Wat zei je?</u>
NL1 (NL)	<u>naar beneden?</u>	((lacht)) <u>Hallo?</u>

[18]

60 [18:52.0]61 [18:52.1]	
SP1 [v]	<u>YEAH, what have you said?</u>
NL1 [v]	
SP1 (NL)	<u>JA, wat zei je?</u>
NL1 (NL)	

Op andere momenten zorgde het gebruik van MCD 4 niet direct voor verwarring, maar wel voor grappige situaties:

Figuur 42: Fragment uit dialoog Room 2 – 6 februari: MCD 4. Begripscontrole: grappige situatie die door het gebruik van MCD 4 werd veroorzaakt. De Nederlandse leerling controleert of zij het goede heeft verstaan, wat niet het geval blijkt te zijn en wat een komische situatie veroorzaakt, waardoor de Nederlandse leerling moest lachen.

[86]

261 [27:56.7]262 [27:57.6]263 [27:57.7] 264 [27:58.6]265 [27:59.0]	
SP1 [v]	Let me ask you another THING. (2.0) E::h have
NL1 [v]	
SP1 (NL)	Laat me je iets ANDERS vragen. (2.0) E::h heb
NL1 (NL)	

[87]

266 [28:06.1]267 [28:06.3] 268 [28:09.5]269 [28:09.6]	
SP1 [v]	you (()) street? <Have you ever
NL1 [v]	<u>Do I like walking on the street?</u>
SP1 (NL)	je (()) straat? <Heb je ooit
NL1 (NL)	<u>Loop ik graag op straat?</u>

[88]

270 [28:12.3]271 [28:12.4]	
SP1 [v]	found MONEY↑ on the street?>
NL1 [v]	Oh::: ((<u>laughs</u>)) eh yes↑ I did↑
SP1 (NL)	GELD↑ op straat gevonden?>
NL1 (NL)	Oh::: ((<u>lacht</u>)) eh ja↑ dat heb ik↑

In veel gevallen kwam de MCD in een reeks met meerdere MCD 4's achter elkaar voor. Soms werden zij na elkaar door spreker en hoorder uitgesproken, vanwege wederzijds onbegrip. In de overige gevallen werden er door de spreker een aantal achter elkaar uitgesproken met als gevolg dat hij zijn verbazing toonde over de uiting van de ander. Een verbaasde reactie werd überhaupt vaak geuit met het gebruik van een MCD 4: de MCD werd vaak gebruikt in combinatie met intonatieveranderingen; in veel gevallen ging de intonatie van de spreker of hoorder omhoog. Daarnaast ging de spreker vaak harder praten. Hier bleek echter sprake van een verschil te zijn tussen de twee taalmodi. Vooral in het Engels (ELF) werd MCD 4 veel gebruikt om verbazing te uiten. In het Spaans (NS/NNS) kwam dit veel minder vaak voor; daar had MCD 4 vooral de functie van het vragen naar de betekenis van onbekende woorden. Het volgende voorbeeld van MCD 4 als uiting voor verbazing ter controle van het juist hebben begrepen van een taaluiting komt dan ook uit een dialoog in het Engels:

Figuur 43: Fragment uit dialoog Room 4 – 30 januari: MCD 4. Begripscontrole: Uiten van verbazing. De Nederlandse leerling was erg verbaasd toen de Spaanse leerling zei dat hij een flat aan het strand heeft. De Nederlandse leerling toonde haar verbazing door te controleren of ze het juist verstaan had. Bovendien geeft het verhogen en harder uitspreken van het woord 'Jij' aan dat ze verbaasd was dat de Spaanse leerling een flat zou hebben.

[119]

	285 [29:09.5]286 [29:09.7]287 [29:13.288 [29:15.1]
SP1 [v] NL1 [v]	Because I've got an apartment next to the beach. I've got a flat Ah::.
SP1 (NL) NL1 (NL)	Omdat ik een appartement heb naast het strand. Ik heb een flat Ah::.

[120]

	.. 290 [29:15.9]291 [29:16.7] 293 [22.94 [29:24.8]295 [29:34.6]296 [29:35.8]
SP1 [v] NL1 [v]	next to the beach. ↑ <u>YOU've got a flat?</u>
SP1 (NL) NL1 (NL)	naast het strand. ↑ <u>JIJ hebt een flat?</u>

Een ander verschil tussen de twee communicatiemodi is het controleren van de betekenisgeving van een bepaalde uiting na het gebruik van een vertaalde uitspraak, wat

alleen voorkwam in NS/NNS-gesprekken. Uit de analyse blijkt dat iedere keer als een Spaanstalige leerling een Spaans woord naar het Engels vertaalde om voor de Nederlandse leerling te verduidelijken wat hij bedoelde (MCD 3), de Nederlandse leerling reageerde met een MCD 4 door het Engelse woord bijvoorbeeld te herhalen. Vanwege de misschien wel onverwachte code-switching en het verschil in uitspraak ontstond er in al die gevallen verwarring waarop de Nederlandse leerlingen de uitspraak vragend herhaalden om te vragen wat de Spaanse leerling bedoelde. Door dit langzamer, harder en met eventuele toevoegingen te herhalen (MCD 3) ontstond er in alle gevallen wederzijds begrip.

Ook was er sprake van een verschil tussen de twee taken. Taak 2 zorgde voor meer onbekende woorden, omdat er meer onbekende concepten besproken werden dan bij de basisvragen uit Taak 1. Daarnaast werden de leerlingen bij Taak 2 meer losgelaten om zelf vragen te formuleren, waardoor er ook meer onbegrip ontstond bij het stellen van de vragen, omdat de vragen niet bij beide leerlingen van tevoren al bekend waren door de taakomschrijving (zoals bij Taak 1 wel het geval was). Hierdoor werd er door Taak 2 meer *getriggered* om te controleren of het juiste begrepen werd.

Als een leerling bevestigend reageerde op de MCD 4 van de andere leerling, ontstond er een gedeeld referentiekader en kregen de leerling zekerheid over de juiste betekenis van de taaluiting. Wanneer de betekenis die gecontroleerd werd niet juist bleek te zijn, kon de spreker het onbegrip vervolgens herstellen door bijvoorbeeld, zoals in de meeste gevallen het geval was, een MCD 3 te gebruiken. Zoals hierboven al gezegd, was vooral de combinatie van MCD 4 met MCD 3 erg bevorderend voor de ontwikkeling van intercultureel begrip en was dat samenspel van MCD's erg nuttig voor de ontwikkeling van intercultureel begrip. Er was een verschil tussen de communicatiemodi: MCD 4 werd in de ELF-modus veel gebruikt om verbazing te uiten, terwijl de MCD in de NS/NNS-modus vooral de betekenis controleerde van onbekende woorden en culturele concepten. Ook werd de MCD gebruikt voor het controleren van naar het Engels vertaalde woorden (in de ELF-modus is er geen enkele keer vertaald naar een andere taal). Ook tussen de taken was er sprake van een verschil. Taak 2 vroeg meer naar onbekende woorden en culturele concepten en bestond bovendien voor een gedeelte uit zelfverzonnen vragen, waardoor er meer controle van de begrepen betekenis nodig bleek te zijn.

Concluderend, bleek het gebruik van MCD 4 de ontwikkeling van intercultureel begrip te bevorderen door de interactiepartners de kans te geven aan te tonen dat er onzekerheid bestaat over het wel of niet juist hebben begrepen van de betekenis van een woord of cultureel

concept. Door dit te controleren kregen de spreker en hoorder de kans om de betekenis die zij aan de woorden gaven op elkaar af te stemmen.

In de volgende paragrafen wordt er ingegaan op de verschillen in het gebruik van de MCD's tussen de twee communicatiemodi en taken.

5.2.6. Communicatiemodi en taken

Uit de discoursanalyse is gebleken dat er sprake is van een aantal verschillen tussen het MCD-gebruik bij gesprekken in het Engels (ELF) en Spaans (NS/NNS) en voor het vervullen van Taak 1 (basis) en Taak 2 (geavanceerd). De belangrijkste verschillen die er gevonden zijn voor de verschillende MCD's zijn in de hierboven staande paragrafen genoemd. In de onderstaande tabel komt de belangrijkste verschillen in het gebruik van MCD's tussen de twee communicatiemodi aan bod:

Tabel 11: Verschillen tussen de functies van het gebruik van MCD's tussen de verschillende communicatiemodi ELF en NS/NNS

MCD*	ELF	NS/NNS
1	- Vaststellen van rollen van sprekers en beurten (<i>Wacht even.</i>)	- Vaststellen van regels van de interactie (<i>Kun je langzamer praten alsjeblieft?</i>)
3	- Grammaticaal en lexicaal correcte taaluitingen produceren - Geen vertalingen - Hulp van anderen was minder nodig - Minder langzaam en hard praten (minder prosodische aanpassingen)	- Uitleg geven aan onbekende woorden en culturele concepten - Code-switching naar het Engels - Helpen van ander door zinnen aan te vullen - Vaker langzamer en harder praten (prosodische aanpassingen)
4	- Gevoel van verbazing uiten (<i>Jouw flat?</i>) - Geen controle nodig bij vertaalde uitspraken (die werden niet gedaan)	- Vragen naar betekenis van onbekende woorden - Controleren van vertaalde uitspraak bij code-switching

*Voor MCD's 0 en 2 zijn geen opmerkelijke verschillen gevonden in het gebruik ervan tussen de communicatiemodi. Dit is al volgt te verklaren: MCD 0 (herstel van onbegrip wegens technische problemen) is niet afhankelijk van de modus maar van het functioneren van de techniek en 2 werd in te kleine aantallen gebruikt om opmerkelijke verschillen aan te kunnen tonen.

Ook het ontwerp van de taken heeft voor een verschil in MCD-gebruik gezorgd, zoals blijkt uit tabel 12

Tabel 12: Verschillen tussen de functies van het gebruik van MCD's tussen de verschillende taken Taak 1 en Taak 2

MCD*	Taak 1 (basis)	Taak 2 (geavanceerd)
1	- Geen introducties van vragen, die waren al bekend	- Vraagt om introductie van zelf bedachte vragen om onbegrip te voorkomen
2	- Verschaft met name inzicht in seizoenen en plaatsen	- Verschaft met name inzicht in culturele verschillen en overeenkomsten
3	- Vraagt minder om betekenisonderhandeling vanwege basisvragen	- Vraagt om meer betekenisonderhandeling vanwege meer onbekende woorden en concepten
4	- Vraagt minder om betekenisonderhandeling vanwege basisvragen	- Vraagt om meer controle van betekenis vanwege meer onbekende woorden en concepten

**Voor MCD 0 zijn geen opmerkelijke verschillen gevonden in het gebruik ervan tussen de verschillende taken. Dit is al volgt te verklaren: MCD 0 (herstel van onbegrip wegens technische problemen) is niet afhankelijk van de modus maar van het functioneren van de techniek.*

Over het algemeen kan men stellen dat er, hoewel er uit de kwantitatieve analyse van de gesprekken geen grote verschillen in de absolute getallen van het gemiddeld aantal gebruikte MCD's naar voren kwamen, in ieder geval wel een groot verschil is in de manier waarop de meta-communicative devices worden ingevuld en gebruikt. De twee verschillende taalmodi en taken vroegen om verschillend gebruik van de MCD's voor het creëren van wederzijds intercultureel begrip en dit zie je terug in de vorm waarin de verschillende MCD's werden gebruikt, zoals blijkt uit de tabel 11 en 12.

5.2.7. Overige factoren

In deze resultatenparagraaf zijn de interacties als op zichzelf staande objecten beschouwd. Bij CMC is de omgeving waarin de gesprekken echter juist van groot belang voor de analyse

daarvan. Ook in dit onderzoek bleek tijdens de analyse van de transcripties dat de omgeving en de context waarin de interacties plaats vonden van grote invloed waren op het verloop van de gesprekken. Er is een aantal factoren die de koers van de interacties bepaald hebben, zoals de vorm van de ontmoeting, het veinzen van begrip en het Bystander-effect. In de onderstaande alinea's worden deze factoren en hun invloed op de interacties gepresenteerd en uitgelegd aan de hand van voorbeelden.

5.2.7.1. Eerste ontmoeting

Een van de factoren die uit de kwalitatieve analyse naar voren kwam als een factor die van invloed was op het verloop was het feit dat het hier om een eerste ontmoeting ging. De leerlingen kenden elkaar nog niet en leken in het begin nogal aan elkaar te moeten wennen. Op de videobeelden was te zien hoe ze naar elkaar zwaaiden bij de ontmoeting. Ze moesten vaak lachen, waardoor ze vooral aan het begin onzeker overkwamen. De leerlingen praten vaak door elkaar aan het begin en in ieder gesprek werd er meerdere keren "Hallo?" gevraagd, om te ontdekken of de ander de leerling kon horen. Een fragment waarin de onzekerheid van een leerling goed naar voren lijkt te komen is het volgende⁹:

Figuur 44: Fragment uit dialoog Room 2 – 9 januari: Onzekerheid bij eerste ontmoeting. De leerlingen ontmoeten elkaar voor de eerste keer. Ze lachen een paar keer, herhalen uitspraken en komen daardoor onzeker over. De Nederlandse leerling vraagt zelfs aan haar docent wat ze moet zeggen. Ook haar reactie op de uiting van de Spaanse leerling waarin hij zichzelf voorstelt ("Oh, eh") lijkt een teken van onzekerheid te zijn.

[1]	0 [00:00.0]1 [04:05.8] 2 [04:06.9]3 [04:07.0]	45 [04:10.0]	
SP1 [v]	Hola:::	Hola ¿qué tal?	
NL1 [v]		Hola ((<u>risas</u>)). Hola, ¿qué tal?	
SP1 (NL)	Hallo:.	Hallo, hoe gaat het?	
NL1 (NL)		Hallo ((<u>lacht</u>)). Hallo, hoe gaat het?	
[2]	7 [04:11.1]8 [04:12.1]9 [04:12.1]10 [04:13.0]11 [04:13.0] 12 [04:14.0]13 [04:14.1]14 [04:15.5]15 [04:15.6] 16 [04:17.0]		
SP1 [v]	Bien.	(())	Y o m e
NL1 [v]	Bien.	((<u>risas</u>))	((<u>risas</u>))
SP1 (NL)	Goed.	(())	Ik
NL1 (NL)	Goed.	((<u>lacht</u>))	((<u>lacht</u>))

⁹ Het gaat hier om het vermoeden van de onderzoekster gezien de context en geraadpleegde literatuur van eerste ontmoetingen (Müller-Jacquier, 2002).

[3]	..	18 [04:20.5]19 [04:20.5]	20 [04:21.1]
SP1 [v]	llamo Andrés. ●(()), Julia. ●		
NL1 [v]			● <u>Wat moet ik nou zeggen?</u> ●
SP1 (NL)	Heet Andrés. ●(()), Julia●.		
NL1 (NL)			

[4]

	21 [04:21.1]	22 [04:22.9]23 [04:23.0]
SP1 [v]	Me llamo Andrés y ella es Julia.	
NL1 [v]		● <u>Oh</u> ● <u>E:::H</u> HOLA me llamo Sanne.
SP1 (NL)	Ik heet Andrés en zij is Julia.	
NL1 (NL)		● <u>Oh</u> ● <u>E:::H</u> HALLO ik heet Sanne.

Er zijn geen grote misverstanden ontstaan vanwege andere ontmoetingsgewoonten van de leerlingen. Wel bleef het gedurende het hele gesprek duidelijk dat het hier om een eerste ontmoeting ging: De gesprekken bleven beperkt tot de vragen uit de taak, zonder dat de leerlingen hier ver van uitweken. In sommige gevallen werd er wel doorgevraagd, waardoor er in die gevallen wel soms iets meer persoonlijke onderwerpen werden besproken (bijv. welke film de Nederlandse leerling op haar verjaardag had gekeken), maar over het algemeen leken de leerlingen zich allebei aan de taak te houden zonder erg van de vragen af te wijken.

5.2.7.2. Veinzen van begrip

Een andere factor die van belang is voor het verloop van het gesprek en de eventuele ontwikkeling van intercultureel begrip is het veinzen van begrip. In sommige fragmenten reageerde de hoorder bevestigend op dat wat de spreker zei, maar bleek later uit zijn reactie dat hij niet het juiste had begrepen. In andere gevallen was het niet zeker of de hoorder wel of niet het juiste had verstaan. Ook zullen er zeer waarschijnlijk gevallen geweest zijn waar in het niet eens op viel dat de hoorder niet het juiste had begrepen, door het begrip goed te veinzen.

In alle gevallen waarin het veinzen van begrip duidelijk naar voren kwam, stond het de ontwikkeling van intercultureel begrip in de weg: Doordat de leerling deed alsof hij wist waar het over ging, terwijl dit eigenlijk niet het geval was, werd er geen MCD gebruikt en vond er dus geen betekenisonderhandeling plaats waardoor de hoorder zichzelf en de gesprekspartner weerhield van het creëren van wederzijds begrip.

In één fragment uit een gesprek in het Spaans bleek letterlijk dat de Nederlandse non-native leerling gedaan had alsof zij de native leerling had begrepen:

Figuur 45: Fragment uit dialoog Room 2 – 9 januari: Veinzen van begrip. De Spaanse leerling legde uit aan de Nederlandse leerling wat Las Fallas zijn en wat de gewoonten zijn die hier bij komen kijken. De Nederlandse leerling reageert hierop door “Ok” tegen hem te zeggen, terwijl ze daarna in het Nederlands aan haar klasgenootje laat weten dat ze er niets van heeft begrepen. Een duidelijk voorbeeld van het veinzen van begrip, wat de ontwikkeling van intercultureel begrip in de weg staat, door niet door te vragen naar de betekenis van het culturele concept en de betekenis van Las Fallas.

[62]

	197 [12:07.0]198 [12:07.1]	199 [12:14.2]200 [12:14.2]
SP1 [v]		(3.0) E:::hm, a
NL1 [v]	E:::hm y eh ¿qué es/qué son Las Fallas?	
SP1 (NL)		(3.0) E:::hm, eens
NL1 (NL)	E:::hm en eh wat zijn Las Fallas?	

[63]

SP1 [v]	ver, ¿qué son Las Fallas? Mira. E:::s una fiesta de aquí, de Valencia↑, si está
SP1 (NL)	kijken, wat zijn Las Fallas? Kijk. Het i:s een feest van hier, van Valencia↑, ja [van]

[64]

SP1 [v]	Valencia, es mu:::y típica, y::: la gente se viste↑, con ropa de/típica de
SP1 (NL)	Valencia, het is hee:l erg typisch en: de mensen verkleeden zich↑ met typische kleding

[65]

		201 [12:42.02] [12:43.9]
SP1 [v]	Valencia↑, y se llaman Falleros. Y/y quemamos un muñeco.	
NL1 [v]		<u>Ok.</u> • <u>Ik</u>
SP1 (NL)	Valencia↑, en ze heten Falleros. En/en we verbranden een pop.	
NL1 (NL)		<u>Ok.</u>

[66]

	203 [12:46.9]204 [12:47.0]
SP1 [v]	
NL1 [v]	verstond er echt niets van.●

Zoals uit het fragment blijkt werd de interactie tussen de Spaanse en Nederlandse leerling soms onderbroken doordat de leerlingen hulp vroegen of begonnen te praten met hun klasgenoten of docent. In de volgende paragraaf wordt er dieper ingegaan op het effect dat de omstanders op de interactie hadden.

5.2.7.3. Bystander effect

Een derde factor die van belang kan zijn voor de resultaten van de discoursanalyse is het bystander effect. In ieder gesprek kwam het minstens één keer voor dat de gesprekspartners hulp vroegen aan of kletsten met een klasgenoot of de docent. Ook kwamen de klasgenoten en docenten meerdere keren zelfs even voorbij in het beeld. De klasgenoten werden voorgesteld en de docent hielp de leerlingen met technische problemen of het vertalen van woorden. Vooral bij de gesprekken in het Spaans (NS/NNS) werd de hulp van de docent meerdere keren ingeschakeld door de Nederlandse leerlingen.

Op die manier had de aanwezigheid van de anderen dus invloed op het gesprek: de docent hielp bij het formuleren van een talige realisatie, de klasgenoten maakten een grapje over de leerling of de leerlingen overlegden met hun klasgenoten wat ze zouden gaan zeggen. De mening van de omstanders heeft in die gevallen dus het gedrag van de gesprekspartners beïnvloed. In de gevallen waarbij de docent hielp met technische problemen of het formuleren van een taaluiting was dit gunstig: de leerlingen hoorden het goede woord en vervolgden hun gesprek en de leermogelijkheden werden zo vergroot.

Zodra de klasgenoten zich er echter mee gingen bemoeien, stond dit vaak de ontwikkeling van intercultureel begrip in de weg. De gesprekspartners stopten vaak even met het gesprek om met hun klasgenoten te praten of lachen en raakten vaak afgeleid, waardoor ze sommige taaluitingen hebben gemist of hebben genegeerd:

Figuur 46: Fragment uit dialoog Room 2 – 6 februari: Afleiding door het bystander effect. Toen de Spaanse leerling antwoord gaf op de vraag van de Nederlandse leerling over scholieren van een privéschool, is zij opeens afgeleid en reageert ze niet op zijn taaluiting. Het bleek dat haar klasgenoten naar haar zaten te kijken en misschien over haar praten (dit werd niet duidelijk uit het fragment) waardoor de leerling afgeleid werd. Het directe vervolg van het gesprek verliep warrig; de gesprekspartners moeten opnieuw afstemmen waar ze het over hadden.

[170]

..		532 [39:13.9]533 [39:14.0]	534 [39:18.2]
SP1 [v]			I don't
NL1 [v]		Do you lo/do'nt you like people on a private school?	
SP1 (NL)			Ik vind
NL1 (NL)		Vind je/vind je mensen van een privé-school n i	

[171]

..		536 [39:2(537 [39:21.0]	539 [39:24.0]
SP1 [v]	like them.		Because::: some eh most of
NL1 [v]		DON'T like them. Why not?	
SP1 (NL)	ze niet leuk		Omdat::: soms eh meestal
NL1 (NL)		Je vindt ze NIET leuk. W a a r c	

[172]

..		540 [39:29.9]541 [39:30.0]	
SP1 [v]	the time they are quite selfish ●a::nd/●		
NL1 [v]			Oh↑ REALLY↑? ((laughs)) Why?
SP1 (NL)	zijn ze heel erg egoïstisch ●e:::n/●		
NL1 (NL)			Oh↑ ECHT↑? ((lacht)) Waarom?

[173]

..		542 [39:35.5]543 [39:35.6]	544 [39:4]
SP1 [v]		No↑, but I think it's that way. And (()).	
NL1 [v]	Do you know WHY?		<u>OH</u>
SP1 (NL)		Nee↑, maar ik denk dat het zo is. En (())	
NL1 (NL)	Weet je WAAROM?		<u>OH</u>

[174]

..			
NL1 [v]	((laughs)) (1.0) oh sorry I've got other people (0.4) that are watching me ↑ so that's		
NL1 (NL)	((lacht)) (1.0) oh sorry, er zijn hier andere mensen (0.4) die naar me kijken↑ dus dat is		

[175]

		546 [39:59.9]547 [40:00.3]	548 [40:01.9]549 [40:02.0]
SP1 [v]		(3.0) <u>What?</u>	
NL1 [v]	nice↑. <u>E:::hm, (.) you've got another question?</u>		Another
SP1 (NL)		(3.0) <u>Wat?</u>	
NL1 (NL)	leuk↑. <u>E:::hm, (.) heb jij nog een andere vraag?</u>		Een andere

[176]

		550 [40:04.2]551 [40:04.3]	552 [40:06.4]	553 [40:07.4]554 [40:10.9]
SP1 [v]		Ok. <u>Hm:::</u>		
NL1 [v]	question?		((<u>laughs</u>))	
SP1 (NL)		Ok. Hm:::		
NL1 (NL)	Vraag?		((<u>lacht</u>))	

Naast het gebruik van de MCD's bleken dus ook factoren als het karakter van de ontmoeting, het gemak om begrip te veinzen en het effect van omstanders van invloed te zijn op het verloop van de interactie en de ontwikkeling van intercultureel begrip.

5.3. Interview

In deze paragraaf zal er in worden gegaan op de resultaten van het interview dat is gehouden met de docente van middelbare school het NSG te Nijmegen. Het doel van dit interview was het documenteren van de casus, meer bekend raken met de situatie en de nadruk leggen op factoren die volgens de docente van belang kunnen zijn voor de ontwikkeling van intercultureel begrip van de leerling. Hieronder zullen de antwoorden van de docenten op de vragen uit het interview samengevat en gecategoriseerd worden.

5.3.1. Leerlingen die mee hebben gedaan

De docente vertelt dat er in totaal 5 leerlingen uit de klas van de Nederlandse docente Spaans hebben meegedaan. In eerste instantie hadden 4 leerlingen zich opgegeven, maar bij de laatste sessie was er één meisje weggevallen en haar positie werd overgenomen door een ander meisje. In het Spaans bleek het animo groter te zijn: een week voor de pilot kwam de docente erachter dat er 14 Spaanse leerlingen mee zouden doen. Zij werden daarom in tweetallen

gezet en er de Spaanse docent bedacht een roulatiesysteem waardoor de leerlingen elkaar af konden wisselen. In een paar gevallen zaten er ook twee Nederlandse leerlingen achter één computer, omdat het geluid van de één het niet deed, waardoor de betreffende leerling besloot bij de andere leerling te gaan zitten.

Verder vertelt de docente dat het taalniveau van de Nederlandse leerlingen A2 in het Spaans en B1 (hele goede leerlingen misschien B2) in het Engels volgens het Common European Reference Framework for Languages was (<http://www.coe.int>, geraadpleegd op 29 maart 2014). Het taalniveau Engels van de Spaanse leerlingen was ongeveer A2 – B1.

Alle leerlingen die meededen, deden dit op vrijwillige basis, zowel in de Nederlandse als in de Spaanse klas. Dit is besloten omdat het om een pilot gaat en de docenten vorig jaar te laat waren met de beslissing hieraan mee te doen om dit project in het PTA [Programma van Toetsing en Afsluiting, red.] op te nemen. Om die reden kon het meedoen aan dit project niet verbonden worden aan een cijfer. Bovendien deden er uit de Nederlandse klas maar 4 leerlingen mee, waardoor het nog lastiger werd een beoordeling eraan vast te maken, aangezien de hele klas dan beoordeeld zou moeten worden. Wel had de groep op de korte termijn een mondeling tentamen gepland staan, hetgeen als argument voor hun participatie gebruikt kon worden.

5.3.2. Contact tussen de leerlingen

Volgens de docente werd er continu onderhandeld over de betekenis van taaluitingen. Hoewel sommige leerlingen zich tegen lieten houden door technische problemen en vaak om hulp vroegen, was ze tevreden met de communicatie tussen de leerlingen. Zij deden erg hun best om elkaar te begrijpen. De docente verwacht dan ook dat de leerlingen naast het verbeteren van hun taal ook meer inzicht in de cultuur van de ander hebben gekregen, zoals ook een doel is van het TILA-project. De leerlingen hebben tijdens de interactiesessies verschillende onderwerpen aangesneden, zoals feestdagen en schooltijden, kortom, zaken die met cultuur te maken hebben. In die zin denkt de docente dus dat er ook een culturele uitwisseling heeft plaatsgevonden tijdens de pilot.

Belangrijk bij het contact met de andere leerling is het vermogen om over de drempel van verlegenheid te stappen en het intrinsiek gemotiveerd zijn om mee te doen. Ook om deze reden is ervoor gekozen de leerlingen vrijwillig mee te laten doen. Om succesvol te

communiceren in een dergelijk project, is het van belang dat de leerling blijft proberen te communiceren en de ander te begrijpen, zelf initiatief neemt en enthousiast is. De meeste van hen vroegen door, maar sommigen waren al na een half uur uitgevraagd. Een hoger taalniveau liet de communicatie wel soepeler verlopen, maar de docente denkt niet dat de leerlingen met een hoger taalniveau meer hebben geleerd. Eerder andersom; de leerlingen met een lager taalniveau hebben naar haar idee zelfs meer van de interactiesessies geleerd.

In het begin vonden de leerlingen de gesprekken vaak spannend, maar dat gevoel verdween vaak al na een paar minuten. De docente heeft geen sterke verbeteringen gemerkt in de loop van de pilot. Ze denkt dat 4 sessies hier te weinig voor zijn en raadt aan om minstens 5 taken van anderhalf uur te doen, in tegenstelling tot de twee taken van driekwartier die nu in 4 sessies gedaan zijn. De taken werden over 2 weken verdeeld vanwege de verwachting dat er veel technische problemen zouden opspelen. Dit bleek uiteindelijk mee te vallen, waardoor er soms weinig gespreksstof was.

5.3.3. Communicatiemodi

Volgens de docente verliepen de gesprekken in het Engels vloeiender dan in het Spaans. Bij de eerst genoemde interactiesessies praten de leerlingen makkelijker en vragen minder om hulp. In het Spaans werd er bovendien veel meer om herhaling gevraagd. De leerlingen zagen ook minder op tegen de gesprekken in het Engels, echter, zij waren niet minder enthousiast in het Spaans. Als er gevraagd wordt naar het fenomeen ‘negotiation of meaning’ in beide talen (een concept waar de docente bekend mee is) geeft zij aan zich niet meer te herinneren of er een verschil was in het voorkomen hiervan tussen de twee talen. Zij denkt dat de taalstrategieën in beide talen voorkwamen. Hoewel het Engels makkelijker was, was het ook voor het Engels nodig, omdat het taalniveau van de Spaanse leerlingen daar wat lager lag.

5.3.4. Taken

De gebruikte taken zijn door de Spaanse docent uit Valencia gezocht en gekozen, omdat hij op een school werkt waar ze al bekend zijn met TILA in meerdere talen. De Nederlandse docente heeft ze kritisch bekeken en uiteindelijk hebben ze samen besloten deze taken te

gebruiken. De docente is tevreden over de taken; ze waren duidelijk en niet te moeilijk. Omdat de leerlingen al zoveel nieuwe impulsen hadden was het fijn een basistaak te maken, die niet te moeilijk is, aangepast aan de middelbare scholieren. Dit heeft ook met hun taalniveau te maken.

Er was geen vervolg op de taken, om dezelfde reden dat er geen cijfer aan verbonden kon worden. Bovendien wilde de docente de leerlingen niet opzadelen met nog meer werk dan ze nu al hadden. In eerste instantie moesten ze bij Taak 1 informatie noteren, maar dit hoefde later niet meer, omdat ze er niets mee hoefden te doen.

De docente dacht zich te herinneren dat Taak 1 dichter bij de leerlingen en hun persoonlijkheid lag door meer persoonlijke vragen te stellen dan bij Taak 2, waardoor de taken makkelijker leken en de leerlingen enthousiaster. De vragen van Taak 2 over bijvoorbeeld de feestdagen, stonden iets verder van ze af. Uit de ervaring van de docente is gebleken dat leerlingen vaak enthousiaster zijn als iets dicht bij zichzelf ligt. Ze was er echter niet meer zeker van of dit ook echt opging voor deze taken.

5.3.5. Techniek

De leerlingen die mee hebben gedaan aan de pilot, vonden het leuk om dit te doen, hoewel zij ondanks de waarschuwingen van tevoren, teleurgesteld waren in de techniek. De problemen met de techniek waren van grote invloed voor de interactiesessies. Niet alleen werden de taken over twee weken verdeeld vanwege de verwachte problemen, ook moesten leerlingen soms hun sessie eerder stoppen vanwege problemen met het geluid of de verbinding. Hoewel er nieuwe headsets zijn aangeschaft, bleef de verbinding uitvallen en bleef er jammer genoeg veel vertraging in de beelden en het geluid bestaan. Dat was overigens volgens de docente ook het enige punt waar de communicatie soms op stuk liep.

5.3.6. Voorwaarden voor TILA-omgeving

Toen er gevraagd werd naar de voorwaarden voor een goede omgeving waarin een project als TILA succesvol uitgevoerd kan worden, noemde de docente de volgende eigenschappen:

- Techniek zonder problemen: zorgen voor goede headsets, verbinding, computers en laptops.
- Voorbereiding van leerling op project: leerlingen op de hoogte stellen wat de taken en leerdoelen zijn en wat er van hen verwacht wordt.
- Taken aan laten sluiten op de belevingswereld van de leerling: aansluiten op hun behoeften en zo de intrinsieke motivatie bevorderen. Leerlingen een beetje pushen kan helpen hen minder verlegen te maken, maar teveel pushen helpt niet.
- Praktisch haalbaar maken: project binnen rooster passen, op een lesdag plaats laten vinden, leerlingen moeten er niet te veel tijd aan kwijt zijn. Bovendien moet het op school plaatsvinden, zodat de leerlingen goed begeleid kunnen worden.
- Leraar als begeleider: de taken van de leraar bestaan uit het begeleiden, coachen, motiveren, informeren en eventueel beoordelen van de leerlingen. Daarnaast leggen zij de nodige contacten en kiezen zij de taken. Leerlingen zijn meer zelfsturend, wat eigenlijk ook het doel van de leraar is maar wat in de normale lessen nog wel eens fout ging.

5.4. Enquête

Om de perceptie van de leerlingen zelf met betrekking tot de ontwikkeling van intercultureel begrip in kaart te brengen, is er data gebruikt uit de enquête uit de database van het TILA project, ontwikkeld door docenten die hebben meegedaan aan het project (www.tilaproject.eu, 22 juni 2014). Deze enquêtes zijn gehouden onder de leerlingen die hebben meegedaan aan de pilot. Uit die enquête zijn de resultaten van de antwoorden op de vragen die relevant zijn voor dit onderzoek gehaald¹⁰. Van de antwoorden op die vragen zijn de gemiddelden en standaardafwijkingen berekend. In deze paragraaf wordt er ingegaan op de gevonden resultaten die hier uit voort kwamen.

¹⁰ Zie methodeparagraaf voor de criteria waar de vragen aan voldeden.

5.4.1. Wederzijds begrip

De vier vragen over het belang van goed begrepen worden en de andere leerling goed te begrijpen scoren hoog. De antwoorden van de leerlingen op deze vragen variëren slechts weinig, zo blijkt uit de kleine standaarddeviaties. Uit tabel 3 wordt duidelijk hoe de scores voor de verschillende vragen waren:

Tabel 13: Enquêtevragen over wederzijds begrip tussen de leerlingen: het gemiddelde (1.0 = helemaal mee oneens, 5.0 = helemaal mee eens) en de (standaarddeviatie)

Vraag	Gemiddelde ELF	Gemiddelde NS/NNS	Gemiddelde totaal
1. Het was voor mij belangrijk om begrepen te worden.	4.0 (0.0)	4.0 (0.0)	4.0 (0.0)
2. Het was voor mij belangrijk om de andere leerling(en) te begrijpen.	4.0 (0.0)	4.0 (0.0)	4.0 (0.0)
3. Het was voor mij belangrijk om duidelijk te maken wat ik wilde zeggen.	4.0 (0.0)	4.0 (0.0)	4.0 (0.0)
4. Ik kon begrijpen wat de andere leerling(en) zeiden.	3.5 (0.7)	3.5 (0.6)	3.5 (0.5)

De tabel toont aan dat de leerlingen het gevoel hadden dat zij het erg belangrijk vonden om begrepen te worden en om de andere leerling bovendien goed te begrijpen. Ook gaven alle leerlingen een hoge score aan het belangrijk vinden om duidelijk te zeggen wat ze wilden zeggen. Het daadwerkelijk begrijpen van de andere leerlingen scoort iets lager, maar wordt alsnog voldoende beoordeeld. Een verschil tussen de gemiddelde scores van de twee taalmodi/taken is er niet, wat wil zeggen dat leerlingen het bij beide talen en taken even belangrijk vonden de ander te begrijpen en begrepen te worden, zichzelf duidelijk te maken en even goed konden begrijpen wat de andere leerling zei.

5.4.2. Leren kennen van andere landen en culturen

Naast het begrijpen en begrepen worden van de leerlingen was een belangrijke vraag of zij het gevoel hadden of ze meer inzicht in de andere cultuur hebben gekregen door mee te doen aan de pilot. Opnieuw zijn de antwoorden van vier vragen geanalyseerd door naar de gemiddelden en standaarddeviaties van de antwoorden te kijken. In tabel 4 worden de resultaten hiervan getoond.

Tabel 14: Enquête over het leren kennen van andere landen en culturen: het gemiddelde (1.0 = helemaal mee oneens, 5.0 = helemaal mee eens) en (standaarddeviatie)

Vraag	Gemiddelde ELF	Gemiddelde NS/NNS	Gemiddelde totaal
1. Het was voor mij belangrijk om te leren over het leven en de cultuur van de andere leerlingen.	4.0 (0.0)	3.75 (0.5)	3.8 (0.4)
2. Het was voor mij belangrijk om leerlingen uit een ander land te leren kennen.	4.0 (0.0)	4.0 (0.0)	4.0 (0.0)
3. Ik kon iets leren over het leven en de cultuur van de andere leerling.	4.0 (0.0)	4.0 (0.0)	4.0 (0.0)
4. De online taak hielp me nieuwe dingen over de andere cultuur te ontdekken.	4.0 (0.0)	3.5 (0.6)	3.7 (0.5)

Tabel 4 toont aan dat ook alle vragen over het leren over het andere land en de andere cultuur hoog scoren. Volgens de resultaten vonden de leerlingen het erg belangrijk om leerlingen uit een ander land te leren kennen en konden zij er bovendien ook echt iets van leren. In iets mindere mate, maar nog steeds met een hoge score, vonden de leerlingen het bovendien ook belangrijk om over het leven en de cultuur van de ander te leren. De online taak heeft ze daar volgens hun mening bij geholpen. Vooral de interactiesessies in het Engels (ELF) werden hoog beoordeeld: alle vragen kregen een gemiddelde score van 4.0. Voor de vragen of het belangrijk is om over andermans leven en cultuur te leren en of de online taak hierbij heeft geholpen ligt het gemiddelde voor de NS/NNS-gesprekken iets lager, maar ook die hebben een hoge score van in relatieve volgorde 3.75 en 3.5.

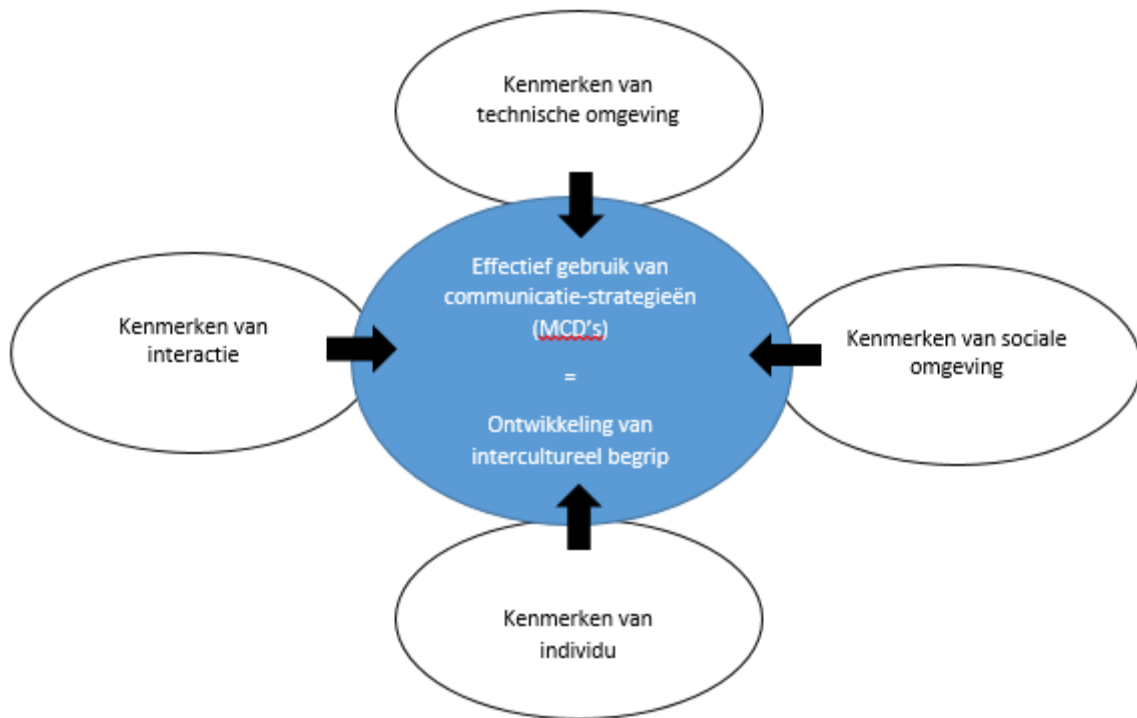
6.0. Model

Voor leerlingen van het vreemdetalenonderwijs is het belangrijk om middelen te hebben om misverstanden te voorkomen en herstellen. In het onderwijs kunnen de leerlingen getraind worden in zulk betekenisonderhandelingsgedrag. Op basis van dit onderzoek kan er een aantal aanbevelingen worden gedaan die kunnen worden toegepast in het vreemdetalenonderwijs. Door de MCD's van Bahtina (2013) te hanteren en aan te vullen met data uit dit onderzoek, is er inzicht verkregen in een nieuwe manier voor het in beeld brengen van de ontwikkeling van intercultureel begrip. Voorafgaand is er een aantal randvoorwaarden gesteld. Vervolgens is op basis van de resultaten uit de kwantitatieve analyse van de fragmenten, de discoursanalyse en het interview en de enquête een methode ontwikkeld waarmee docenten en leerlingen in staat worden gesteld zo effectief mogelijk te communiceren binnen een CMC-omgeving. De methode is uitgewerkt in een model. Het model toont de voorwaarden waaraan voldoen moet worden voor het gebruik van effectieve communicatiestrategieën ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip. In dit hoofdstuk komen de voorwaarden en het model aan de orde en wordt beschreven hoe de invulling hiervan er uit ziet.

6.1. Modellering van communicatiestrategieën ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip

Binnen de CMC-omgeving kunnen leerlingen en docenten een set van pedagogische technieken toepassen om het leren van een vreemde taal en het verwerven van interculturele communicatieve competenties te faciliteren. Uit de analyse blijkt dat hoe meer MCD's er gebruikt worden, hoe meer onderhandeling er over betekenisgeving plaats vindt en des te meer wederzijds intercultureel begrip er ontwikkeld wordt door te leren over een andere cultuur. Op de vraag hoe die verschillende communicatiestrategieën effectief in gezet kunnen worden ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip, is het volgende model ontworpen:

Figuur 47: Model voor het effectief gebruik van communicatiestrategieën (MCD's) en de ontwikkeling van intercultureel begrip binnen een CMC-omgeving.



Het model laat zien dat er vier factoren zijn die het succes van het effectief gebruik van communicatiestrategieën en de ontwikkeling van intercultureel begrip bepalen. Daarbinnen is onderscheid te maken tussen verschillende subfactoren. Deze zullen hieronder aan de hand van praktische voorbeelden uiteengezet worden. De uitwerking van dit model laat zien dat de ontwikkeling van intercultureel begrip zich gelijktijdig op verschillende vlakken afspeelt. De aanwezigheid van andere factoren mag overigens niet uitgesloten worden, maar de triangulatie-methode uit dit onderzoek verkleint de kans die te vinden.

6.1.1. Kenmerken van technologische omgeving

CMC kan helpen bij het ontwikkelen van interculturele competenties, aangezien het ruimte biedt aan interculturele uitwisseling die authentieke communicatie tussen personen uit verschillende culturen bevordert (O'Dowd, 2011). Uit dit onderzoek is gebleken dat het functioneren van de techniek van grote invloed is op het verloop van het gesprek. In sommige gevallen helpt de techniek niet altijd en worden leerlingen soms zelfs weerhouden een conversatie te hebben wegens de technische problemen. Hoewel technische problemen niet

altijd in handen te houden zijn, is er op basis van de resultaten van de analyse in combinatie met de voorwaarden voor een goede technologische omgeving uit het onderzoek van O'Dowd (2011) een aantal kenmerken gesteld van de technische omgeving die de omgeving optimaal maken voor het gebruik van communicatiestrategieën ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip:

- **Hebben van een goede verbinding, goed geluid en beeld:** Tijd en energie steken in de bevordering van goed functionerende technologie om het verlies van taaluitingen en communicatiestrategieën te reduceren. Uitvoeren van een technologische test binnen de school en samen met de partners. Bevorderen van de kennis en vaardigheid over de te gebruiken omgeving en software. Bewust zijn van het feit dat synchrone communicatie met veel leerlingen tegelijk veel van de internetaansluiting vereist.
- **Faciliteren van hebben van contact met leerlingen uit andere landen:** Bevorderen van interculturele communicatie door leerlingen van het vreemdetalenonderwijs in de mogelijkheid te stellen te communiceren met leerlingen uit andere landen door het bevorderen van authentieke communicatie in realistische situaties.
- **Aanbieden van multimediale aanpak:** Mogelijkheid geven om gebruik te maken van andere media ter verduidelijking van een boodschap. Leerlingen de kans geven als zij elkaar niet begrijpen over te stappen naar bijvoorbeeld de Chat om zo op een andere manier de betekenisgeving van de talige realisatie begrijpelijk te maken voor de gesprekspartner.

Van belang voor het optimaal gebruik maken van de technologische leeromgeving is het leren omgaan met technologische uitdagingen. Het is belangrijk om de invloed van de fysieke afstand tussen de gesprekspartners zoveel mogelijk te beperken door rekening te houden met bijvoorbeeld het gemak van het veinzen van begrip, het gebruiken van technische problemen als uitvlucht bij het niet begrijpen van de ander en de tijd en energie die moet worden besteed aan de organisatie van het project. Docenten en leerlingen moeten worden voorbereid op de leeromgeving en leerlingen moeten bekend gemaakt worden met de instructies voor het gebruik ervan. Hier kan het organiseren van professionele IT-steun bij helpen.

6.1.2. Kenmerken van sociale omgeving

Uit de analyse blijkt dat ook de sociale omgeving invloed heeft op het verloop van de interactie en de ontwikkeling van intercultureel begrip. Sociale interactie biedt leerlingen de kans psychologische leerprocessen door te gaan die zij niet door zouden gaan als zij individueel hadden gewerkt (Vygotsky, 1978). Uit de discoursanalyse en het interview kwam naar voren dat de volgende factoren van belang zijn voor een effectief gebruik van de communicatiestrategieën:

- **Leerling als leraar:** Leerlingen leren van elkaar door coöperatief taken uit te voeren en te onderhandelen over de betekenisgeving van taaluitingen. Door samen te werken met leerlingen die een gelijkwaardig of hoger taalniveau hebben in de vreemde taal, worden de leerlingen in staat gesteld de ander te helpen met het leren van de taal en kunnen zij van elkaars taalgebruik leren.
- **Leraar als coach:** Begeleiden en motiveren van leerlingen om zelfsturend aan de slag te gaan. De leraar neemt een begeleidende rol in en helpt indien nodig bij het verhelpen van technologische problemen, het verduidelijken van de taken en de betekenisgeving van talige realisaties. Het is belangrijk de interactie tussen de leerlingen zo min mogelijk te onderbreken en beïnvloeden.
- **Invloed van omstanders:** Reduceren van het effect dat overige omstanders hebben op het verloop van de interactie. Hoewel omstanders kunnen helpen bij het geven van betekenis aan een talige realisatie, leidt hun aanwezigheid en actief optreden vooral tot afleiding en onderbreking van de interactie tussen de leerlingen. Belangrijk is om de interactie zo min mogelijk te onderbreken en beïnvloeden.
- **Inrichting van situatie:** Aanbieden van het project op gunstige tijden en op een goed te bereiken locatie voor de leerlingen, zodat er niet te veel blokkades zijn om actief te participeren aan het project. Deze praktische omstandigheden kunnen doorslaggevend zijn voor de deelname aan het project, de motivatie waarmee de leerling deelneemt aan de conversatie en het gebruik van de taalstrategieën om met de gesprekspartner te onderhandelen over de betekenisgeving aan de taaluitingen.

6.1.3. Kenmerken van individu

Persoonlijke vaardigheden van leerlingen als attitudes en gevoelens, gedrag, kennis en vaardigheden en acties (in *Autobiography of Intercultural Encounters*, 22 juni 2014) zijn van groot belang voor het effectief gebruik van communicatiestrategieën en de ontwikkeling van intercultureel begrip. De subfactoren die binnen deze categorie vallen, zijn gebaseerd op de resultaten van de analyse, in combinatie met factoren uit het model voor intercultureel burgerschap van *Autobiography of Intercultural Encounters* (www.coe.int/lang, geraadpleegd op 22 juni 2014):

- **Over drempel van verlegenheid stappen:** Reduceren van het gevoel van onzekerheid en verlegenheid tijdens de interactie met de andere leerling. Computer-gemedieerde communicatie kan vanwege de eerste ontmoeting vanaf een afstand zorgen voor onzekere gevoelens. Door deze emoties te reduceren en nieuwsgierigheid te bevorderen vraagt de leerling verder door en vindt er meer betekenisonderhandeling plaats ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip.
- **Hebben van empathie:** Zich inleven in de ander en het gebruik van communicatiestrategieën hier op af te stemmen. Door het perspectief van de andere leerling in te nemen gebruikt de leerling de juiste communicatiestrategieën voor het ontwikkelen van wederzijds begrip.
- **Gevoelens tonen:** Laten zien van emoties en onbegrip door eerlijk toe te geven als de leerling bijvoorbeeld verbaasd is of de ander niet begrijpt. Als de leerling begrip veinst of niet toe geeft ergens verbaasd over te zijn, zullen er veel kansen op culturele uitwisseling en de ontwikkeling van intercultureel begrip misgelopen worden.
- **Herkennen van verschillende communicatievormen:** Herkennen van verschillende manieren om te spreken en andere vormen van communicatie die bestaan in andere talen en verschillende manieren en strategieën gebruiken om dezelfde taal te gebruiken.
- **Interpreteren en relateren:** Mensen, plaatsen en dingen begrijpen door ze te vergelijken met bekende mensen, plaatsen en dingen uit de eigen omgeving en overeenkomsten en verschillen te zien. Door de nieuwe informatie te interpreteren en een vergelijk te maken tussen de groepen met onbekende en bekende mensen, plaatsen en dingen leert de leerling over de ander.

- **Zelfstandig zijn:** Uitvoeren van taken zonder daarbij teveel door de docent of andere omstanders gestuurd te worden. Zelf initiatief nemen, vragen verzinnen, doorvragen en input leveren zijn kenmerken van het individu die belangrijk zijn bij computer-gemedieerde communicatie. In staat zijn te en in aanraking willen komen met de ander.

6.1.4. Kenmerken van interactie

De interactie die gehouden wordt hangt voor een groot gedeelte af van de taalmodus waarin het gesprek wordt gehouden en de taak die uitgevoerd moet worden. Daarnaast wordt het verloop van de interactie sterk gekenmerkt door het CMC-karakter, zoals besproken is bij de kenmerken van de technologische omgeving. Hieronder worden de overige twee belangrijke factoren voor de kenmerken van de interactie besproken.

6.1.4.1. Communicatiemodus

De keuze voor de communicatiemodus is van belang voor het effectief gebruiken van communicatiestrategieën en de ontwikkeling van intercultureel begrip. Voor welke communicatiemodus in een meertalige situatie wordt gekozen, hangt af van verschillende factoren zoals de regels in een meer formele setting, de taalkennis van de gesprekspartners en de beschikbare talen (Backus et al., 2011). De hieronder genoemde voorwaarden zijn gebaseerd op de theorieën van Meierkord (2000) en Deen (1995) en de resultaten van de discoursanalyse, het interview en de enquête:

- Engels als Lingua Franca (ELF): De gesprekspartners spreken allebei in een L2 en beschikken over een groot gedeelde vocabulaire. De voorwaarden van de ELF-modus die van invloed zijn op het gebruik van de communicatiestrategieën en de ontwikkeling van intercultureel begrip zijn als volgt:
 - o **Hebben van gelijk taalniveau:** Leerlingen beschikken over veel gedeelde vocabulaire. De gesprekspartners helpen elkaar bij onbegrip door de invloed van de moedertaal van de ander te filteren of door betekenisonderhandeling, omdat zij zich in de Zone van Naaste Ontwikkeling van de andere leerling

bevinden en de leerling makkelijk iets kunnen leren door deze het taalgebruik uit de meest geavanceerde potentiële leerfase voor hem te leren.

- **Bevorderen van culturele uitwisseling:** Er voor zorgen dat de communicatiestrategieën voor de betekenisgeving van talige realisaties niet slechts gebruikt worden voor het formuleren van grammaticaal en lexicaal correcte taaluitingen. Door te vragen naar culturele concepten wordt deze communicatiestrategie ook gebruikt voor de ontwikkeling van intercultureel begrip.
- Native en Non-Native (NS/NNS): Er is een verschil in taalniveau tussen de native spreker en de non-native spreker, wat het afstemmen van het referentiekader soms een complex proces maakt. De voorwaarden van de NS/NNS-modus voor een optimaal resultaat van de interactie, zijn als volgt:
 - **Zorgen voor duidelijke afstemming van het doel van de interactie en bevestigen van rollen van de gesprekspartners:** Vanwege het meer asymmetrische aspect van de interactie is het belangrijk om de non-native spreker de kans te geven leervoordeel te halen uit het strategische voordeel van de native spreker. De native spreker wordt zich vervolgens bewust van de nodige aanpassingen voor het afstemmen met de non-native spreker.
 - **Bevorderen van culturele uitwisseling:** Eerlijk zijn en om betekenis vragen van een woord of cultureel concept als het niet begrepen is, is een belangrijke voorwaarde voor de uitwisseling van culturele informatie. Doorvragen naar de culturele verschillen en overeenkomsten en zich niet beperken door pragmatische tekorten.

6.1.4.2. Taak

Ook de vorm van de taak is van belang voor de ontwikkeling van begrip (Vygotsky, 1978; Krashen, 1982; Canto et al., in press). De vragen of richtlijnen uit de taak bepalen de richting waarin de leerling deze zal uitvoeren en bepalen dus voor een groot gedeelte welke communicatiestrategieën er gebruikt zullen worden. Om het gebruik daarvan en de ontwikkeling van intercultureel begrip zoveel mogelijk te bevorderen, moet er aan een aantal voorwaarden voldaan worden. De onderstaande voorwaarden zijn gebaseerd op de uitkomsten van de discoursanalyse en het interview, in combinatie met de theorie van coöperatie en het

model van Zone van Nabije Ontwikkeling van Vygotsky (1978) en de theorie van Krashen (1982) van *comprehensible input*.

- **Bevorderen van interactie:** ontwerpen van taken om actieve participatie te stimuleren door te vragen om samenwerking. Samen *common ground* en wederzijds begrip laten creëren. Laat de leerlingen elkaar helpen bij het construeren van een gedeelde betekenisgeving door ze samen over onderwerpen na te laten denken.
- **Oriënteren op betekenisgeving:** vragen om het gebruik van communicatiestrategieën voor het onderhandelen van de betekenisgeving van een talige realisatie. De leerlingen informatie uit laten wisselen en laten discussiëren over de betekenisgeving van de taaluiting.
- **Hebben van een culturele focus:** expliciet vragen om culturele uitwisseling. Leerlingen steunen om bepaalde linguïstische vormen te produceren door te vragen naar culturele informatie om zo interculturele onderhandeling van betekenis te bevorderen. Bijvoorbeeld: vragen naar het vergelijken van de situaties van de leerling zelf met die van de ander om zo inzicht te krijgen in de culturele verschillen en overeenkomsten.
- **Hebben van een vervolgo opdracht:** Verhogen van betrokkenheid van de leerlingen. Op die manier zullen de leerlingen meer gemotiveerd worden tot doorvragen tijdens de interactie, wat vervolgens zal leiden tot meer onderhandelingen van betekenis.

7.0. Conclusie

De huidige samenleving wordt gekenmerkt door het toenemende belang van het leren van vreemde talen en effectief communiceren met individuen uit andere landen en culturen. Vanwege de toenemende mate van globalisering en het loslaten van politieke macht door landen vanuit een transnationaal oogpunt (Ehlich, 2010), wordt o.a. door de Europese Commissie het belang van het vreemdetalenonderwijs steeds meer onderschreven. Tegelijkertijd wordt de huidige samenleving gekenmerkt door de digitalisering ervan en de mogelijkheden die online communicatiemiddelen bieden bij het communiceren met personen van over de hele wereld.

Het TILA-project stelt het leren van een vreemde taal en de daarbij behorende interculturele competenties centraal binnen het curriculum van middelbare scholen die gebruik maken van Computer Mediated Communication. In dit onderzoek is er onderzocht wat voor communicatiestrategieën de leerlingen gebruiken voor de betekenisgeving van woorden en culturele concepten om wederzijds intercultureel begrip te bevorderen tijdens het uitvoeren van taken als deelnemers aan het TILA-project. In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van de kwantitatieve analyse van de opnames, discoursanalyse, het interview en de enquêtevragen getoond. Op basis van de resultaten wordt er een antwoord op de deelvragen en hoofdvraag gevormd. De onderzoeksvraag die centraal stond was:

Hoe ontstaat intercultureel begrip in een digitale omgeving en wat zijn de verschillen voor de ontwikkeling hiervan bij interactie tussen enerzijds leerlingen die Engels als Lingua Franca gebruiken en anderzijds native/non-native leerlingen bij het uitvoeren van verschillende taken in het vreemde talenonderwijs op middelbare scholen door middel van Computer Mediated Communication?

De eerste deelvraag luidt: *Wat zijn de gevolgen van het gebruik van Computer Mediated Communication (CMC) voor de ontwikkeling van intercultureel begrip in het vreemdetalenonderwijs?* Uit de analyses blijkt dat CMC kansen biedt voor het leren van een vreemde taal en het vergroten van interculturele competenties door de ontwikkeling van intercultureel begrip te bevorderen. Door interactiesessies tussen leerlingen uit verschillende landen mogelijk te maken, worden leerlingen in staat gesteld om samen te werken aan de ontwikkeling van common ground en wederzijds intercultureel begrip. Uit het grote aantal gebruikte MCD's blijkt dat er veel betekenisonderhandeling plaatsvindt en dat leerlingen op

een interactieve manier betekenis geven aan woorden of culturele concepten. Ook uit het interview bleek dat er continue betekenisonderhandelingen plaatsvonden tijdens de interactiesessies en dat er veel culturele uitwisselingen plaatsvonden door verschillende culturele onderwerpen aan te snijden. Uit het interview en de enquêtes blijkt verder dat de leerlingen en de docent erg tevreden zijn met het belang en de ontwikkeling van intercultureel begrip en het leren over het andere land en de andere cultuur. Een aantal typische kenmerken van CMC staat echter soms de ontwikkeling van intercultureel begrip in de weg, namelijk de technische problemen, het beperkte vraag-antwoordgesprek wegens de eerste ontmoeting en het veinzen van begrip. Overigens, dat de interactiesessies zich in veel gevallen tot een vraag-antwoordgesprek beperken, kan naast met het feit dat het om een eerste ontmoeting gaat, ook te maken hebben met het feit dat er geen vervolgo opdracht aan de gesprekken zit gekoppeld, zoals blijkt uit het interview, waardoor leerlingen zich niet gemotiveerd genoeg voelen om dieper op dingen in te gaan dan alleen in beurten een vraag te stellen.

De tweede deelvraag luidt: *Wat voor meta-communicatieve devices (MCD's) worden er als communicatiestrategieën gebruikt ter bevordering van de ontwikkeling van intercultureel begrip?* Communicatiestrategieën ter bevordering van het herstellen of voorkomen van onbegrip wegens technische problemen (MCD 0) komen het meeste voor. Ook communicatiestrategieën om de situatie en benodigde set handelingen om het gezamenlijk doel te behalen af te stemmen (MCD 1), om betekenis van talige realisaties af te stemmen (3) en om betekenisgeving van een taaluiting te controleren (4) werden in grote aantallen gebruikt. Strategieën om oriëntatiesystemen met betrekking tot tijd en ruimte af te stemmen (MCD 2) werden nauwelijks gebruikt.

De derde deelvraag luidt: *Hoe bevorderen de MCD's de ontwikkeling van intercultureel begrip?* Uit de discoursanalyse blijkt dat de MCD's in verschillende mate een bijdrage hebben aan de ontwikkeling van intercultureel begrip. Juist het gebruik van de minst gebruikte MCD 2 zorgt voor veel intercultureel begrip. Met het gebruik van deze MCD maken de leerlingen een vergelijking tussen de situatie bij zichzelf en bij de ander. Het gaat hier vaak om culturele concepten als feesten, tijdsindeling en gewoonten. Dit geeft leerlingen veel inzicht in culturele verschillen en overeenkomsten met de andere leerling. Een andere strategie die de ontwikkeling van intercultureel begrip in sterke mate bevorderde was de combinatie van MCD 3 met MCD 4: door aan te geven dat de hoorder niet helemaal zeker is van de juistheid van het begrepen woord of cultureel concept en dit te controleren (MCD 4) kan de spreker het woord of cultureel concept duidelijker uit te leggen, door bijvoorbeeld

hetzelfde met andere woorden te zeggen. Op die manier creëren de leerlingen coöperatief wederzijds intercultureel begrip.

De vierde deelvraag luidt: *Wat zijn de verschillen tussen het MCD-gebruik in de ELF-modus en de NS/NNS-modus?* Er blijkt sprake te zijn van een aantal verschillen in het MCD-gebruik tussen de interactiesessies in het Engels (ELF) en Spaans (NS/NNS). In de ELF-gesprekken is er meer sprake van een gelijk taalniveau van de leerlingen, waardoor een groter gedeeld vocabulaire en referentiekader bestaat. Daarnaast geeft het gebruik van Engels als internationale communicatiemodus tussen leerlingen uit verschillende landen een vertrouwd gevoel, waardoor zij minder snel overschakelen op een andere taal, zoals soms wel het geval is in de NS/NNS-modus. In de laatst genoemde modus heeft de native spreker een strategisch voordeel vanwege het asymmetrische kenmerk van het gesprek. Dit is te merken aan de aanpassingen van de native aan de non-native spreker door langzamer en harder te praten en over te schakelen naar het Engels. Toch werd er in de NS/NNS-modus nog steeds meer gevraagd naar de betekenis van woorden en culturele concepten. De hoeveelheid MCD's verschilde niet opmerkelijk tussen de verschillende modi, maar de invulling en de functie ervan wel.

De vijfde deelvraag luidt: *Wat zijn de verschillen tussen het MCD-gebruik bij het uitvoeren van de verschillende taken (basis/geavanceerd)?* Ook het ontwerp van de taken vraagt om een ander gebruik van de MCD's. Taak 2 bestaat uit meer geavanceerde vragen, waardoor er meer onbekende concepten worden besproken en er impliciet om meer onderhandeling van betekenisgeving gevraagd wordt. Door de culturele focus van de taak te vergroten wordt er meer om actieve participatie en interactie gevraagd. Bovendien worden de leerlingen bij het maken van Taak 2 meer vrijgelaten in het verzinnen van vragen, waardoor er meer communicatiestrategieën gebruikt moeten worden ter inleiding en verduidelijking van de vragen. Hierdoor vinden er meer betekenisonderhandelingen plaats, wat leidt tot meer intercultureel begrip. Verder wordt de uitvoering van de taak beïnvloed door het bystander effect (wat meer in de NS/NNS-modus dan in de ELF-modus voorkomt).

Kortom, de resultaten van dit onderzoek tonen aan dat CMC van toegevoegde waarde is voor de ontwikkeling van intercultureel begrip door de interculturele communicatie tussen leerlingen uit verschillende landen te faciliteren. Uit het grote aantal gebruikte MCD's in de interactiesessies blijkt dat de leerlingen veel communicatiestrategieën gebruiken voor de onderhandeling van betekenisgeving. Het verschil tussen de twee communicatiemodi is vooral te vinden in het meer asymmetrische karakter van de NS/NNS-modus, waarbij de native

spreker een strategisch voordeel op de non-native spreker heeft. Hoe meer de taken om interactie vragen, des te meer betekenisgevingsonderhandelingen er bevorderd zullen worden en des te meer intercultureel begrip zal er ontwikkeld worden. Aan de hand van de resultaten is er een model voor docenten en onderzoekers ontworpen, dat de kenmerken van de betrokken factor bij de ontwikkeling van intercultureel begrip duidelijk maakt en als steun kan dienen bij de participatie aan projecten als TILA.

8. Discussie

In dit hoofdstuk wordt er ingegaan op het antwoord op de onderzoeksvraag, de beperkingen van het onderzoek en de effecten daarvan op de resultaten. Op die manier kunnen er aanbevelingen aangedragen worden voor eventueel vervolgonderzoek. Tenslotte wordt er ingegaan op de bijdrage die dit onderzoek kan hebben voor het vreemdetalenonderwijs.

8.1. Antwoord op de onderzoeksvraag

De resultaten laten zien dat er in grote mate communicatiestrategieën gebruikt worden door de leerlingen om elkaar te begrijpen en begrepen te worden en op die manier wederzijds intercultureel begrip te creëren. Hoewel het gebruik van de MCD's in enkele gevallen voor misverstanden zorgde, bevorderde het in bijna alle gevallen (uiteindelijk) een gedeeld referentiekader, zoals in het theoretisch kader al werd gesteld (Bahtina, 2013). De verschillende MCD's worden gebruikt om betekenis te herstellen bij onbegrip wegens technische problemen (MCD 0), voor de ontwikkeling van begrip met betrekking tot het gezamenlijk doel van de interactie (MCD 1), het afstemmen van het oriëntatiesysteem m.b.t. tijd en ruimte (MCD 2), van de betekenis van een talige realisatie (MCD 3) en ter controle van de juist begrepen betekenis (MCD 4). MCD 0 komt het meeste voor, snel opgevolgd door MCD 4, 3 en 1. MCD 2 kwam het minst voor.

Vooraf MCD 2 lijkt echter veel intercultureel begrip te bevorderen. Het gebruik van dit mechanisme zorgt voor een culturele uitwisseling door ruimte, tijd en gewoonten van gesprekspartners met elkaar te vergelijken. Ook de combinatie van MCD 3 en 4 zorgt voor veel intercultureel begrip: door aan de gesprekspartner duidelijk te maken dat de een niet zeker was van de juistheid van de begrepen betekenis (MCD 4) werd de ander in staat gesteld de betekenis duidelijk te maken aan de hand van bijvoorbeeld metaforen, aanpassing van spraak of vertaling (MCD 3). Op die manier ontstond er een gedeeld referentiekader en creëerden de gesprekspartners coöperatief wederzijds begrip, wat goed aansluit op de voorwaarden die Vygotsky (1978) stelt aan het ontwerp van taken. Ook kwam het in een aantal gevallen voor dat de Spaanse native spreker de Nederlandse non-native spreker bij een NS/NNS-gesprek hielp met het verduidelijken van betekenisgeving, door zijn zin aan te

vullen (MCD 3), zoals in de theorie van Vygotsky (1978) van de Zone van Naaste Ontwikkeling stelt.

MCD 0 lijkt weinig inzicht te geven in de andere cultuur, aangezien deze beperkt blijft tot technisch inzicht en het gebruik van de andere MCD's in de weg staat, vanwege de technische problemen. De verschillende taalmodi en taken vroegen impliciet om het gebruik van andere vormen van de MCD's om elkaar te begrijpen. Uit het interview en de enquêtes blijken dat ook de docent en de leerlingen zelf erg tevreden waren met de ontwikkeling van hun intercultureel begrip. Zoals gesteld door Canto et al. (2013) hebben de technologische gemedieerde pedagogische taken dus inderdaad de sociale interactie en het interculturele besef naar een hoger niveau gebracht.

Aangezien het in de huidige samenleving steeds belangrijker wordt om als intercultureel spreker te functioneren (Byram, 2012) vanwege de vervagende grenzen en toenemende globalisering, is het belangrijk om plaats te maken voor de ontwikkeling van interculturele communicatieve competenties binnen het vreemde talenonderwijs, zoals gesteld door Canto et al. (in press). Instituten als scholen kunnen de participatie van leerlingen aan het intercultureel burgerschap bevorderen door hen de juiste middelen hiervoor toe te reiken. Bij het intercultureel burgerschap gaat het erom dat de leerling de vreemde taal of talen beheerst en pragmatische kennis over de andere culturen heeft. Een project als TILA helpt die participatie te bevorderen door een omgeving te creëren waarin leerlingen in meertalige en multiculturele ruimten de kans krijgen culturele verschillen en overeenkomsten te ontdekken en hun referentiekader af te stemmen met de ander zonder daarmee hun eigen identiteit op te geven, wat zal leiden tot intercultureel burgerschap (Stavenhagen, 2008).

Eén van de doelen van TILA om de mogelijke toegevoegde waarde van telecollaboratie in het vreemdetalenonderwijs voor intercultureel begrip te bestuderen (www.tilaproject.eu, geraadpleegd op 31-03-2014) en te verbeteren, wordt naar aanleiding van dit onderzoek beschouwd als behaald. Hoewel het in dit onderzoek om een pilot ging, zijn de resultaten veelbelovend voor verdere ontwikkeling van dergelijke praktijken en het stimuleren van culturele uitwisseling tussen leerlingen uit verschillende landen.

8.2. Beperkingen van het onderzoek en vervolgonderzoek

Ondanks de interessante resultaten en inzichten van het onderzoek, is er een aantal beperkingen dat effect heeft op de resultaten welke in beschouwing moeten worden genomen bij vervolgonderzoek. Op basis van de resultaten en de beperkingen van het onderzoek, is hieronder tevens een aantal aanbevelingen gedaan voor eventueel vervolgonderzoek.

Ongelukkigerwijs bleken veel van de beluisterde fragmenten onbruikbaar te zijn voor het verdere onderzoek vanwege technische storingen en de problemen die hieruit voortgekomen zijn. Deze technische storingen zijn van invloed geweest op het materiaal en op de resultaten. De opnames die wel bruikbaar waren bleken voor een groot gedeelte uit communicatie over de technische problemen te zijn, waardoor de taken soms naar de achtergrond raakten en het niet in alle gevallen duidelijk was of leerlingen elkaar niet begrepen vanwege het ontbreken van linguïstische of culturele kennis of door de technische storing. Daarnaast zorgden problemen met geluid voor het soms niet kunnen verstaan van taaluitingen, waardoor deze niet getranscribeerd konden worden. Hierdoor is er mogelijk een aantal taaluitingen gemist en niet meegenomen in de analyse. Uit dit onderzoek blijkt dat het voor scholen een waardevolle investering van tijd en geld kan zijn om voor een goede verbinding en beeld en geluid te zorgen.

Een andere beperking van het onderzoek is het samenvallen van de Engelse conversaties met Taak 2 en de Spaanse conversaties met Taak 1. Om deze reden kon er bij de kwantitatieve analyse van de gecodeerde opnames geen verschil tussen de taalmodus en taken gemaakt worden. In de kwalitatieve analyse kon er beter gekeken naar de invulling en de *trigger* van het gebruik van de MCD's door bijvoorbeeld te kijken naar de plaats van de taaluiting in de conversatie (bijvoorbeeld: gaat het om een vraag uit de opdracht of het vervolg daarop?) al blijft dit tot op zekere hoogte gissen. De taalmodus en taak kunnen invloed op elkaar uitoefenen. In de toekomst is het belangrijk om meerdere condities te testen, waarbij in beide talen allebei de taken uitgevoerd worden.

Verder is er in de discoursanalyse vooral gekeken naar de gesproken taal en minder naar de geschreven (op de chat) taal en de videobeelden. Beide elementen zijn wel bekeken tijdens het transcriberen van de opnames, maar gezien de reikwijdte van dit onderzoek en de relevantie voor de hoofdvraag, is het onderzoek hier niet verder op ingegaan. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om die factoren wel mee te nemen in de analyse om

te kijken of zij een effect hebben op de betekenisgeving van talige realisaties. Verder is er in de transcripties een verschil tussen de getranscribeerde fragmenten die tussen de Nederlandse leerlingen en hun docent of klasgenoten plaatsvond en de woordenwisselingen tussen de Spaanse leerlingen en hun docent of klasgenoten. De Nederlandse woordenwisselingen waren vaak beter te verstaan vanwege het betere geluid en vanwege de nationaliteit van de onderzoeker, welke dezelfde is als die van de Nederlandse leerlingen. Tijdens de opnames onderbraken de Nederlandse leerlingen vaker de conversatie met de andere leerling om hulp te vragen aan de docent. Het waren echter vooral de Spaanse leerlingen die hulp vroegen aan hun klasgenoten, omdat zij altijd met z'n tweeën achter de computer zaten en het voor hen gemakkelijk was elkaar even snel wat te vragen. Deze onderbrekingen zijn wel meegenomen in de analyse door ze mee te tellen als onderbreking van de conversatie, maar ze waren in sommige gevallen niet te verstaan, waardoor ze in die gevallen niet meetelden als MCD, terwijl dit bij de Nederlandse leerlingen wel het geval was (meestal een MCD1).

Tenslotte was het oorspronkelijk gezien de bedoeling een T-test uit te voeren om te meten of het gemiddeld aantal MCD's significant van elkaar verschilde. De omvang van N bleek echter hier te klein voor te zijn vanwege de bruikbare opnamen uit de geanalyseerde groep participanten. Een paar fragmenten meer te analyseren had geen verschil gemaakt, aangezien er bij een T-test minstens 15 gesprekken voor iedere conditie geanalyseerd moeten worden, een voorwaarde die buiten de reikwijdte van dit onderzoek valt. In de toekomst is het interessant om meer gesprekken te analyseren door meer transcripties toe te voegen en op die manier wel een T-test uit te kunnen voeren om te meten of de gemiddelden van de variabelen significant van elkaar verschillen. Daarnaast kan er gekeken worden of er samenhang tussen de verschillende MCD's is en wat hun indirecte invloed is, om te meten of er ze invloed op elkaar hebben en of bijvoorbeeld MCD 1 cultureel inzicht kan geven in culturele concepten als beurtwisselingen en het nemen van pauzes in een dialoog.

8.3. Bijdrage van het onderzoek aan het vreemdetalenonderwijs

Uit het onderzoek blijkt dat het TILA-project en het inzetten van telecollaboratieve instrumenten grote voordelen biedt voor het effectief toepassen van betekenisonderhandelingsstrategieën en de ontwikkeling van intercultureel begrip. Hoewel dit onderzoek alleen over de pilot van het project gaat, belooft dit veel goeds voor de toekomst.

De resultaten laten zien hoe MCD's gebruikt worden en leiden tot intercultureel begrip. Daarop voortbordurend, toont het ontworpen model aan hoe de kenmerken van de technische en sociale omgeving, het individu en de interactie een bijdrage kunnen leveren aan het gebruik van effectieve communicatiestrategieën en de ontwikkeling van intercultureel begrip. Het zou interessant zijn om de mogelijkheden van het model op een grotere schaal te testen en gebruiken.

BIBLIOGRAFIE

- Allwood, J. (1986), *Some perspectives on understanding in spoken interaction*. Acta Philosophica Gothoburgensia, nr. 1, p. 13 – 59.
- Asch, S. E. (1951), *Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgement*. In: Guetzkow, H. (Ed.), *Groups, leadership, and men*, Pittsburgh: Carnegie Press, p. 177–190.
- Backus, A., Marácz, L., Thijs, J.D. ten (2011), *A toolkit for multilingual communication in Europe: Dealing with linguistic diversity*, In: Jørgensen, J.N. (Eds.): *A Toolkit for Transnational Communication in Europe*. Copenhagen Studies in Bilingualism, vol. (64), p. 5-24.
- Bahtina, D. (2013), *Mind your languages: Lingua Receptiva in Estonian-Russian communication*. Utrecht: LOT.
- Bell, R. T. (1976), *Sociolinguistics*. London: Batsford.
- Bos, N., Olson, J., Gergle, D., Olson, G., & Wright, Z. (2002), *Effects of four computer-mediated communications channels on trust development*. In: ACM: Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems, p. 135-140.
- Branden, K. van den, (1995), *'Zijn er nog vragen?' Over betekenisonderhandeling in het taalonderwijs*. In: Huls, E. & Klatter-Folmer, J. (Eds.), *Artikelen van de tweede sociolinguïstische conferentie*. Delft: Eburon, p. 99-109.
- Byram, M. (1997), *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006), *Developing a concept of intercultural citizenship*. In: Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. P. (2006), *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012), *Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship*. In: Jackson, J. (Eds.), *Routledge handbook of language and intercultural communication*, Abingdon, UK: Routledge.

- Canto, S., De Graaff, R. & Jauregi, K. (in press), *Collaborative tasks for negotiation of intercultural meaning in virtual worlds and video-web communication*. To appear in Ortega et al. (Eds.).
- Chekroun, P. & Brauer, M. (2002), *The bystander effect and social control behavior: The effect of the presence of others on people's reactions to norm violations*. *European Journal of Social Psychology*, nr. 32 vol. (6), p. 853-867.
- Ciekanski, M. & Chanier, T. (2009), *Critical events and facework in Multilateral Online Exchanges for Language and Culture training*. In: Eurocall abstracts, 2009-09-12, Parallel Session 2 (Room A-31): http://eurocall.webs.upv.es/eurocall2009/abstracts/ciekanski_m.php.htm, 2 april 2014.
- Deen, J. (1995), *Dealing with problems in intercultural communication: A study of negotiation of meaning in native-nonnative speaker interaction*. Groningen: Universiteitsdrukkerij.
- DeVault, M.L. & McCoy, L. (2001), *Institutional Ethnography. Using interviews to investigate relations*. In: Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (Eds). *Handbook of Interview research. Context & Method*. Thousand Oaks: Sage, p. 751-776.
- Dieterle, E. & Clarke, J. (2008), *Multi-user virtual environments for teaching and learning*. In: Pagani, M. (Ed.), *Encycloppedia of multimedia technology and networking*. Hershey: PA: Idea Group Inc., p. 1033-1035.
- Doughty, C. & Long, M. (2003), *Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning*. In: *Language Learning and Technology*, nr. 7, vol. (3), p. 50-75.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986), *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. (2010), *Transnationaliteit: Europese talen, literaturen en culturen in het perspectief van een postnationale horizon*. In: Besamusca, E., Gelderblom, A.J. en Thije, J.D. ten (red.) (2010) *Transnationale neerlandistiek. Tijdschrift voor internationale neerlandistiek*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 11-21.

- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. London: Oxford University Press.
- Ellis, R., (2005), Principles of instructed language learning. In: *System*, nr. 33, p. 209–224.
- Ghasemi, B., Hashemi, M. & Bardine, S. H. (2011), *The capabilities of computers for language learning*. In: Yalin, H.I., Adiloglu, F., Boz H., Karatas, S. & F. Ozdamli (Eds.), *World Conference on Educational Technology Researches*, Amsterdam: Elsevier Science Bv, vol (28), p.58-62.
- Goffman, E. (1959), *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Gumperz, J.J. & Cook-Gumperz, J. (2007), *Discourse, Cultural Diversity and Communication: A Linguistic Anthropological Perspective*. In: Kotthoff, H. & Spencer-Oatey, H. (2007), *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 13-29.
- Hampel, R. & Hauck, M. (2004), *Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses*. In: *Language Learning and Technology*, nr. 8 vol. (1), p. 66-82.
- Hinkel, E. (Ed.) (2004), *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, J. M. & Bruckman, A. S. (2004), *The bystander effect: A lens for understanding patterns of participation*. In: *The Journal of the Learning Sciences*, nr. 13 vol. (2), p. 165-195.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory*. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press.
- Jauregi, K. & Bañados, E. (2008), *Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs*. In: *ReCALL*, nr. 20 vol. (2), p. 183-207.
- Jauregi, K. & Bañados, E. (2010), *An intercontinental video-web communication project between Chile and The Netherlands*. In: Guth, S. & Helm, F. (Eds.). *Telecollaboration 2.0.* Bern: Peter Lang AG, p. 427-436.

- Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad, T. & Moonen, M. (2011), *Verbal interaction in Second Life: towards a pedagogic framework for task design*. In: Computer Assisted Language Learning, nr. 24 vol. (1), p. 77-101.
- Jauregi, K., Canto, S. & Ros, C. (2006), *La interculturalidad a través de la videoconferencia*. In: Actas del XVI Congreso Internacional ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Oviedo, p. 749-760.
- Jauregi, K., & Graaff, R. D. (2012), *Online interactie in de doeltaal: dat smaakt naar meer!* In: Levende Talen Magazine, nr. 99 vol (4), p. 22-26.
- Kempen, P. van, Pieters, J. & Voogt, J. (2013), *ICT in het moderne vreemde talenonderwijs*. Rapportage voor Kennisnet: Universiteit Twente.
- Kotthoff, H. (1991), *Lernersprachliche und interkulturelle Ursachen für kommunikative Irritationen*. In: Linguistische Berichte, nr. 135, p. 375-397.
- Krashen, S. (1982), *Principles and practices of second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LACE: Languages and Culture in Europe, (2007), *The Intercultural Competences Developed in Compulsory Foreign Language Education in the European Union*. Aarhus University.
- Lázár, I. (2003), *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Education*. Kapfenberg: Council of Europe Publishing.
- Lázár, I. (2007), *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Strasbourg Kapfenberg: Council of Europe Publishing.
- Lee, L. (2004), *Learner's proficiency and focus on form during collaborative dialogue*. In: Language Teaching Research, nr. 8 vol. (1), p. 55-81.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999), *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Louck, J. P. (2006), *Maximizing vocabulary development by systematically using a depth of lexical processing taxonomy, CALL resources and effective strategies*. In: CALICO Journal, nr. 23, p. 363- 399.

- Martinez Báztan, A. (1998), *Idea: Comprensión auditiva y negociación de significados*. In: Hispania, p. 603-605.
- Meei-Ling, L. (2006), *E-learning and the development of intercultural competence*. In: Language Learning and Technology, nr. 10 vol. (3), p. 49-64.
- Meierkord, C. (2002), “*Language stripped bare?*” or “*linguistic masala?*” *Culture in Lingua Franca conversation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mulken, M. Van, Hendriks, B. (2012), *Taalkeuze, effectiviteit en efficiëntie. Een experimentele studie naar het gebruik van Engels als Lingua Franca, Lingua Receptiva, T1-T2 en Moedertaal*, In: Jong, N. de et al. (Eds.), *Papers of the Anéla 2012*, Applied Linguistics Conference, Delft: Uitgeverij Eburon, p. 183-194.
- Müller-Jacquier, B. (2002), *Erstkontakte. Zur Behandlung kommunikativer Gattungen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. In: Barkowski, E.H. & Faistauer, R. (Eds.), *Sachen Deutsch als Fremdsprachen*. Hohengehren: Schneider, p. 397-407.
- Müller-Jacquier, B. (2009), *Performing ‘culture’ in initial contact situations. Americanisms. Discourses of exception, exclusion, exchange*. Heidelberg: Universitätsverlag, p. 361-376.
- Nance, T. A. (1995), *Intercultural communication: Finding common ground*. In: Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing, nr.24 vol. (3), p. 249-256.
- Nassaji, H. (2000), *Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in the Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities*. In: Modern Language Journal, nr. 84 vol. (2), p. 241-250.
- O’Dowd, R. (2011), *Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education?* In: Language Teaching, vol. 44, p. 368-380.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005), *Changing Citizenship: Democracy and inclusion in Education*, Maidenhead: Open University Press.
- Pica, T., Holliday, L. Lewis, N. & Morgenthaler, L. (1989), *Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner*. In: Studies in Second Language Acquisition, nr. 11, p. 63-90.

- Pinker, S. (2007), *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. Londen: Allen lane.
- Pol, L. (2013), *Telecollaboration in Secondary Education: An Added Value?* (Masterscriptie), Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Polio, C., Gass, S., & Chapin, L. (2006), *Using stimulated recall to investigate native speaker perceptions in native-nonnative speaker interaction*. In: *Studies in Second Language Acquisition*, nr. 28 vol. (02), p. 237-267.
- Prajapati, V. (2012), *Effective Teaching And Learning Of Physical Education Through ICT*. In: *International Journal Of Behavioral Social And Movement Sciences*, nr. 1 vol. (4), p. 100-109.
- Rapaport, W. (2003), *What did you mean by that? Misunderstanding, Negotiation and Syntactic Semantics*. In: *Minds and Machines*, nr. 13, p. 397-427.
- Rice, R.E. & Gattiker, U.E. (2001), *New Media and Organizational structuring*. In: Jablin, F.M. & Putnam, L.L. (Eds.), *The new Handbook of Organizational Communication*, CA, Sage: Thousand Oaks, p. 544-581.
- Sasmal, I.H. (2010), *Interactive listening strategies of MBA students: A preliminary study*. In: *Languaging*, nr. 1, p. 57-73.
- Savignon, S. (2004), *Communicative language teaching*, In: Byram, M. (Ed.), *The Roulledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London: Routledge, p. 124-129.
- Schwartz, S. H. (1977), *Normative influences on altruism*. In: Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York: Academic Press, vol. (10), p. 221-279.
- Scollon, R. & Scollon, S.W. (1995), *Intercultural communication. A discourse approach*. Oxford: Blackwell.
- Scollon, R., Scollon, S. W. & Jones, R. H. (2011), *Intercultural communication: A discourse approach*, West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Shadid, W. (2003), *Controle op godsdienstlessen van islamitische scholen. De moraalcrisis van de Nederlandse politiek*. In: *Vernieuwing: Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, nr. 62 vol. (5), p. 22-24.

- Shekary, M. & Tahririan, M.H. (2006), *Negotiation of Meaning and Noticing in Text-Based Online Chat*. In: The Modern Language Journal, nr. 90 vol. (4), p. 557-573.
- Smith, B. (2003), *Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model*, In: The Modern Language Journal, nr. 87 vol. (1), p. 38-57.
- Stahl, G., Langeloh, C. & Kühlmann, T. (1999), *Geschäftlich in den USA: Ein interkulturelles Trainingshandbuch*. Wien & Frankfurt: Ueberreuter.
- Stavenhagen, R. (2008), *Building intercultural citizenship through educations: a human rights approach*. In: European Journal of Education, nr. 43, vol. (2), p. 161-179.
- Swain, M. (2000), *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. In: Sociocultural theory and second language learning, nr. 97, p. 114.
- Thije, Jan D. ten & Maier R. (2012), *Managing Cultural and Linguistic Diversity in Multiple Organisational Settings: editorial*. In: Special issue of Journal of Multilingual and Multicultural Development, nr. 33 vol. (7), p. 629-641.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, Y. (2006), *Negotiation of Meaning in Desktop Videoconferencing-Supported Distance Language Learning*. In: School of Languages and Linguistics, Cambridge University Press, p. 122-145.
- Willis, J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Essex: Pearson Education Limited.
- Wilson, A. H. (1993), *Conversation partners: Helping students gain a global perspective through cross-cultural experiences*, In: Theory into Practice, nr.1, vol. (32), p.21-26.
- Zijlmans, L. (2012), *Social media: brug tussen taalonderwijs en dagelijks leven van leerlingen*. In: Levende Talen Magazine, nr. 99 vol. (4), p. 10-13.

Geraadpleegde websites (laatst geraadpleegd op 22 juni 2014)

- www.tilaproject.eu
- www.cms.hum.uu.nl/niflar/
- www.dfes.gov.uk
- <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp
- www.exmeralda.org

BIJLAGEN

- Bijlage I: Taken
- Bijlage II: Transcriptiecodes
- Bijlage III: Transcripties
- Bijlage IV: Interview
- Bijlage V: Enquêtevragen