

Proceedings

Van *Schools* tot **Scriptie** II

Een colloquium over universitair taalvaardigheidsonderwijs

Universiteit Leiden, 4 juli 2014

Proceedings

Van *Schools* tot **Scriptie** II

Een colloquium over universitair taalvaardigheidsonderwijs

Max van Arnhem & Dick Smakman (Reds.)

Leiden University Repository, 2016

Inhoudsopgave

EFL Academic writing: What should Dutch business communication students learn?	4
<i>Frank van Meurs, Berna Hendriks, Brigitte Planken, Sandy Barasa, Elizabeth de Groot, Ulrike Nederstigt</i>	
Varieties of English in an international academic context.	15
<i>Frank van Splunder</i>	
Tweetalig Primair Onderwijs: Bevindingen uit de voorstudie.	27
<i>Vicky van der Zee</i>	
Taalvaardig aan de start: Een doelgroepgerichte aanpak als uitgangspunt voor de ontwikkeling van efficiënte en effectieve schrijfondersteuning.	33
<i>Lieve De Wachter, Jordi Heeren</i>	
Avoidance of phrasal verbs by learners of English: Definitional and methodological issues.	40
<i>Xiang Chen, Dick Smakman</i>	
De digitale Schrijfhulp Nederlands: Een procesgeoriënteerde schrijfhulp ter bevordering van schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs.	49
<i>Lieve De Wachter, Margot D'Hertefelt, Jordi Heeren</i>	
Pronunciation: Teach or ignore?	61
<i>Dick Smakman</i>	
The application of Facebook in communication practices: An evaluation report for Japanese.	66
<i>Fumiko Inoue</i>	

EFL Academic writing: What should Dutch business communication students learn?

Frank van Meurs, Berna Hendriks, Brigitte Planken, Sandy Barasa, Elizabeth de Groot, Ulrike Nederstigt

Abstract

Many Dutch university students are expected to read and write academic research papers in English. In this article, we discuss a number of areas of EFL academic writing that are relevant for first-year Dutch business communication students. These students need to become familiar with quantitative research in the field of international business communication (corpus analyses, experiments, surveys) and with the English conventions for reporting such research. The relevant areas of EFL academic writing include the conventions of empirical research articles and research posters in terms of structure, phrasing, tense use, expressing caution, and referencing. We will illustrate our discussion with examples of exercises from a course we have designed to enable students to practise their skills in the various areas. We also present the results of a survey among our students regarding their experience of the course and student exam scores showing how well they have mastered various aspects of academic writing discussed in the course.

Introduction

A number of Master and Bachelor programmes at Dutch universities are now taught in English (Brenn-White & Van Rest, 2012; Leest & Wierda-Boer, 2011). As a result, many Dutch university students are expected to be able to read and write academic research papers in English. Communication and Information Studies at Radboud University Nijmegen is an example of a Bachelor programme where this is the case for a substantial number of courses. The research courses in this programme mainly focus on quantitative research, analyses of text corpora, experiments testing the effects of manipulated text variables, and surveys investigating the communication behaviour of people in organisations. From the first year on, our students therefore need to be familiarized with such quantitative research and with the English conventions for reporting such research.

Scholars and researchers in the area of academic writing in English as a foreign language have stressed that learners need to become familiar with the discourse conventions of established academic genres (e.g. Flowerdew, 2000; Swales, 1990). These conventions relate to structure (the structure of a paper as a whole, e.g. IMRD (Introduction, Method, Results, Discussion, Burrough-Boenisch, 1999; Swales & Feak, 2004, pp. 284-286), and of parts of the paper, such as the introduction, e.g. the CARS model (Create A Research Space, Swales, 1990, pp. 140 ff.),

language (for instance in terms of appropriate formality, expressions of caution, and tenses that are typically used in a particular part of a paper, e.g. Burrough-Boenisch, 2002; 2003; 2005; Springer, 2012), and conventions for referring to sources (e.g. American Psychological Association, 2010).

The importance of adhering to these conventions of academic English is also stressed in the guidelines for authors published by academic journals. Elsevier journals, for instance, have videos that inform prospective authors about the conventions they should follow in the structure of their papers (Elsevier Journal structure, n.d.) and the language they should use (Elsevier Journals language, n.d). These conventions are also treated in online information, tutorials, video lectures and APA/writing exercises offered by a number of academic writing centres, such as those at Purdue University (Purdue OWL, 2014) and Massey University (Massey University, 2010). Over the years, many very useful course books have been produced to help learners of English become familiar with the conventions for academic writing in English (e.g. Bolt & Bruins, 2013; Jordan, 1999; Swales & Feak, 2000, 2004; Weissberg & Buker, 1990). The books by Swales and Feak, Weissberg and Buker, and Bolt and Bruins are particularly relevant to the kind of empirical academic writing our students need. These are the books that our course for first-year students builds on, both in terms of theory and advice, and in terms of practical activities.

Course content

Following the areas identified as important in the literature, our course focuses on the conventions of different academic genres in terms of structure and language, and on conventions for referencing sources.

Empirical research articles

The main academic genre that the course focuses on is the research article reporting empirical research: corpus analyses, surveys and experiments. Our students are asked to analyse the elements that make up the various sections of such empirical research articles, and to write such sections in guided writing assignments. The course is taught over 14 weeks with two 90-minute sessions per week. Of these 28 sessions, six are completely devoted to research articles in the area of international business communication: two experiments, two surveys and two corpus analyses. Students answer questions about the structure of the articles and are asked to formulate comprehension questions about aspects of the articles they do not understand and critical questions about aspects they find problematical (for example, about the studies' design, such as weaknesses in the methods used). In this way, we not only attempt to make students aware of academic writing conventions, but also promote their insight into different research strategies and methodological issues.

The most basic convention of empirical research articles we want students to become familiar with is their overall structure: Abstract, Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion, and References. In order to achieve this, we ask them to answer a number of questions about each of the articles they read:

1. *What* was researched?
2. *Why* was it researched?
3. *What theory* was used?
4. How was it researched?
5. What are the most important findings?
6. How is the article organised? What sections does it contain? What is each section about?
7. Are there any aspects of the study or the article that could be improved upon?
8. Describe a possible new study that is suggested by the findings of this study

These questions aim to help students think about the different types of information an empirical research article should provide – and how the various sections of the article contribute to giving this information. Question 6 explicitly asks students to investigate the sections that make up the article and their functions. In order to answer the other questions, students have to closely study the various parts of the research article. For questions 1 to 3, they need to analyse the Introduction. For question 4, they need to study the Method section, and for question 5, they need to be able to pick out the main information from the Results section. For questions 7 and 8, students need to study the parts of the Conclusion and Discussion section that deal with limitations and suggestions for further research. We hope that these questions also stimulate their critical thinking.

In order to further familiarize our students with the elements of the various parts of a research article, the “moves” (Swales, 1990), we devote a separate seminar to each of the sections: Introduction, Method, Results, Conclusion and Discussion, and Abstract. For each section, students read information from Weissberg and Buker (1990) about the elements that it typically contains and they try to identify these in a number of research articles in the field of international business communication. For instance, does each Introduction indeed contain a setting, review of the literature, gap statement, and purpose? In order to provide students with relevant standard phrases for each section of a research article, we ask them to read Bolt and Bruins’s (2013) ‘Useful phrases per section of your article’. To put this knowledge into practice, we ask students to write a section on the basis of information we provide them with. They may, for instance, be given a table with data and asked to write a Results section based on this information. In another guided writing exercise, they may be provided with information in keywords about the design, the material, the participants, the instruments, the statistical treatment, etc., of a Method section and be asked to write the section on the basis of these keywords.

We also try to make our students aware of the language conventions associated with the various parts of research articles by asking them to read information and do exercises relating to tense, caution, and formality. In relation to tense, we provide our students with the information from Weissberg and Buker (1990) about the tenses typically used in the various elements of the sections of research articles, for instance, the use of the present tense to refer to tables (“Table 1 shows”) and the use of the simple past tense to describe findings. We then ask them to check tense use in the relevant sections of the six articles that report empirical research in the field of international business communication, to see whether the tenses match the guidelines in Weissberg and Buker. In addition, we also ask them to do gap-filling exercises with passages from the various sections of research articles. In such exercises, we have replaced all the verb forms with infinitives and ask the students to supply the correct tense form for each of these. To

make students aware of different ways of expressing caution, we ask them to do some background reading and exercises from a general course book on academic writing (Jordan, 1999). We then ask them to identify how caution is expressed in the Discussion section of one of the six articles they are required to read. To familiarise them with the conventions of formal academic style, we ask them to read background information and do exercises from Swales and Feak (2004, pp. 14-30). We also ask them to do online formality exercises (e.g. Academic Writing in English, n.d.).

Research posters

Another academic genre we require our students to be familiar with is the research poster. It may not be as common as the research article, but it is a frequently used means of disseminating academic knowledge at conferences. Our approach is similar to the approach we use for research articles. We ask our students to read background information and do exercises relating to research posters from Swales and Feak (2000, pp. 80-113). Next, we ask them to use the information from Swales and Feak to analyse the weak and strong points of a research poster they are required to find on the Internet. Finally, we ask them to design a research poster based on a recent research article from a journal that is relevant to international business communication. At regular intervals, versions of these posters are peer evaluated in class using checklists (e.g. Hess, n.d.). From a didactic perspective, we find that research posters are a particularly useful genre because they encourage students to present complicated information in a simplified manner, which means that they must really grasp what is presented in a research article and show their understanding of its content.

Academic blogs

The final academic genre that we ask our students to engage with is more informal than research articles and research posters. As business communication students, they also have to be able to popularise academic knowledge. We therefore ask them to write academic blogs, one for each of the six empirical research articles they are required to read. As with the research posters, we hope that presenting the content of a research article in a much shorter form and in a way that should be suitable for a general audience means that students really have to grasp the main points of the article. To familiarise students with the genre of academic blogs, we first ask them to read some background information about academic blogging (Burton, 2012; Tomsons, 2007) and to analyse some academic blogs on topics relevant to international business communication (e.g. Piller, 2013). In order to make the assignment as realistic as possible, we ask the students to post the blogs they write on a blogging site. In class, students peer evaluate each other's blogs in terms of content, structure, presentation and language use.

Referencing

In our department, our students are required to follow APA conventions for referring to sources in their academic papers. In the course, we therefore ask our students to study information about conventions for APA-style in-text citations and references for the main types of sources students are likely to use, for example, journal articles, books, articles in edited books, and several online sources (based on the APA handbook, American Psychological Association, 2010). In relation to in-text references, we also discuss the difference between author-prominent

citations and information-prominent citations (Weissberg & Buker, 1990, pp. 43-45 and 51-53). In addition, students watch a series of mini-lectures on APA referencing on Youtube in their own time (Massey University Student Learning Centre, n.d.a, n.d.b). We then ask our students to do a number of exercises in which they need to apply APA conventions. On the basis of bibliographic information as found in online bibliographies such as EconLit or JSTOR, for instance, they are asked to write a number of different in-text citations and a number of references. We also refer them to online self-scoring exercises in which they can test their knowledge of APA conventions for referencing (e.g. APA Reference Style: Tightening Up Your Citations, n.d.; Cardiff University Information Services, n.d.).

Students' opinions about the course

Towards the end of the course taught in the academic year 2013-2014, we asked our students in an online survey what they thought about the various topics dealt with in the course. In total, 39 students (out of 54) participated in the survey (74.4 % female; mean age: 20.11, *SD*: 2.18). For each topic, we asked them to rate how useful (32 items) and relevant (28 items) they thought it was, and to what extent they felt they mastered it (17 items). So they for instance rated the following statements on 7-point scales:

What I have learned in the course about [APA conventions for in-text references / academic English / paraphrasing, etc.] was:

- *not useful at all - very useful*
- *not relevant at all - very relevant*

Examples of statements measuring the extent to which the students felt they mastered a particular topic were:

- *I can write the parts that a research article in English typically consists of*
- *I can use the formal language that is appropriate in English research articles*
- *I am familiar with the conventions of academic English*

The 7-point Likert scales ran from 'completely disagree' to 'completely agree'. All the statements in the questionnaire can be found in Appendix 1. Cronbach's alpha was good for each dimension measured (usefulness: $\alpha = .96$; relevance: $\alpha = .96$; mastery: $\alpha = .91$). Therefore, we present means and standard deviations for each dimension, and not per individual question. The results showed that students overall thought the topics dealt with in the course were useful and relevant and they felt they had mastered them (usefulness: $M = 5.28$; $SD = 0.88$; relevance: $M = 5.21$; $SD = 0.86$; mastery: $M = 5.52$; $SD = 0.69$); three one sample t-tests showed that scores on all three dimensions were significantly different from 4, the midpoint of the scales (usefulness: $t(35) = 8.69, p < .001$; relevance: $t(34) = 8.25, p < .001$; mastery: $t(37) = 13.62, p < .001$).

Exam results

In order to check how well our students mastered the various topics dealt with in the course (e.g. APA conventions, caution, formality, identifying and writing sections of a research paper, creating a research poster), we also analysed their scores on the nine questions relating to these

topics in the exam they took at the end of the course. We present these in descending order, starting with questions the majority answered well and ending with questions only a minority answered well (see Table 1). The exam was taken by 54 students. The results showed that the vast majority of students correctly used APA conventions for references and in-text citations. A majority of students correctly used caution and tenses in a section of a research report (a method section in this particular exam). The majority of students also correctly identified parts of a research paper and correctly wrote part of a research paper (a results section in this particular exam), although quite a substantial proportion did not do very well at writing, mainly because they make too many language errors (phrasing, collocations, use of prepositions, etc.). Only a minority were able to distinguish the genre characteristics that distinguish research posters from research articles, to evaluate the structure, layout and language used in a sample poster in sufficient detail, and to identify inappropriately formal language in sentences and to replace these informal elements with appropriate formal elements.

Table 1: Proportion of students (N = 54) scoring a pass mark or higher on exam questions about course topics (2013-2014 exam).

Question (topic covered)	Percentage of students scoring more than 5.6 (pass mark)
<i>Turn the following information into a list of bibliographical references (as you would include them in a bibliography at the end of a paper) that fully adhere to APA conventions. Indicate the use of italics by <u>underlining</u> the relevant part of the reference</i> (Topic: References)	94.4
<i>Write an appropriate sentence that might be included in a research paper, incorporating the quotation and all other required information, following APA conventions</i> (Topic: In-text citations)	83.3
<i>Re-write each of the statements below to make them more appropriate for a Conclusion/ Discussion section. In other words, make each of the statements more tentative and cautious, using appropriate language devices to do so (e.g. modal auxiliaries, tentative verbs, tentative formulations, adverbs of possibility, etc.)</i> (Topic: caution)	79.6
<i>Fill in the right tense and the right voice (active/passive) for each of the verbs in capitalized letters in the following Method section</i> (Topic: tense conventions)	79.6
<i>Using the terminology used in the reader, label the elements that make up this part of the Research Paper. To achieve this, write down for each numbered sentence the element it belongs to</i> (Topic: Identification of sections of a research article)	68.5

On the basis of the data in the table, write a Results section. Incorporate all the required elements of a typical Results section as described in the reader, and make sure you adhere to the appropriate academic writing and language conventions 57.4
(Topic: Writing sections of a research article)

Name three characteristics that differentiate a research poster from a research article 25.9
(Topic: Genre conventions)

Evaluate the following poster in terms of structure, lay-out and language using the criteria discussed in class 24.1
(Topic: research poster)

The following sentences contain elements that are inappropriately informal. Identify these informal elements and replace them with formal equivalents suitable for an academic research paper 13
(Topic: Formality)

Conclusion

In conclusion, students find the topics dealt with in the course useful and relevant and think they have mastered all areas, but an analysis of the exam results shows this is not always the case. Areas students appear to have mastered sufficiently are referencing sources, and what may perhaps be called lower-level writing skills (the use of caution and tense use). They are also able to identify elements of a section of a research report. According to the analysis of the exam results, remaining problem areas for our students are writing sections of research reports, particularly the Results section, using formal English, and evaluating the characteristics of research posters.

The results of the survey and the analysis of the exam results presented here have an important limitation. Both the survey and the exam were administered at the end of the course. We did not administer a similar survey and a similar test at the beginning of the course. We therefore cannot measure the impact of the course by comparing students' views on the importance of the topics dealt with, their own estimation of their mastery of these topics, and their actual performance on questions relating to these topics before and after the course. We plan to conduct a study with such a pre- and post-test design for the course in the coming academic year.

The analysis of the exam results has revealed a number of problem areas for our students, which we should address by devoting more learning activities to these areas. One of these areas is writing. Despite the fact that we asked our students to write a number of blogs, a number of results sections and a number of method sections, the exam showed that our students still make a large number of writing errors.

We would like to end with a suggestion for further research. In applied linguistics, there has been much debate in recent decades as to whether EFL teaching should uphold native speaker norms or move towards a more inclusive global English (non-native) model (e.g. Davies, 2013; Paikeday, 1985). In line with this, the author instructions of the *Journal of English as a Lingua Franca* (n.d.) state that it expects “authors to submit manuscripts written in an English which is intelligible to a wide international academic audience, but it need not conform to native English norms”. Comparatively little research would seem to have been devoted to investigating the effect of non-native deviations from English native speaker norms on readers of research articles and on editors’ evaluations of research articles. Burrough-Boenisch’s (2003, 2005) work on evaluations of Dutch non-native use of hedging and of present tense use in reporting results is an exception, but more empirical studies should be conducted to determine whether non-native deviations in terms of structure and formality really matter for readers and editors. Only then will learners really know what aspects of academic writing in English they should learn.

Acknowledgements

We thank Arnold Kreps for his valuable contributions to earlier incarnations of the course we describe in this article. We also thank Vicky van der Zee and Frank van Splunder for their useful comments and suggestions.

References

- Academic Writing in English (n.d.). Exercises: Vocabulary. Retrieved 25 January 2016 from <http://sana.aalto.fi/awe/style/vocabulary/exercises/index.html>
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC : American Psychological Association.
- APA Reference Style: Tightening Up Your Citations (n.d.). APA reference style: Citation practice. Part 1: Writing citations. Retrieved 1 July 2014 from <http://linguistics.byu.edu/faculty/henrichsenl/apa/APA11.html>
- Bolt, A., & Bruins, W. (2013). *Effective scientific writing: An advanced learner’s guide to better English* (2nd ed.). Amsterdam: VU University Press.
- Brenn-White, M. & Van Rest, E. (2012). English-taught Master’s programs in Europe. New findings on supply and demand. No place: Institute of International Education. Retrieved 6 November 2014 from <http://www.iiie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIIE-Bookstore/English-Language-Masters-Briefing-Paper>
- Burrough-Boenisch, J. (1999). International reading strategies for IMRD articles. *Written Communication*, 16(3), 296–316.
- Burrough-Boenisch, J. (2002). *Culture and conventions: Writing and reading Dutch scientific English*. Utrecht: LOT. Retrieved 3 December 2014 from http://www.lotpublications.nl/Documents/59_fulltext.pdf
- Burrough-Boenisch, J. (2003). Examining present tense conventions in scientific writing in the light of reader reactions to three Dutch-authored Discussions. *English for Specific Purposes*, 22(1), 5–24.
- Burrough-Boenisch, J. (2005). NS and NNS scientists’ amendments of Dutch scientific English and their impact on hedging. *English for Specific Purposes*, 24, 25–39.

- Burton, G. (2012). Ten tips for academic blogging. Retrieved 6 November 2014 from <http://digitalcivilization.blogspot.nl/2012/01/ten-tips-for-academic-blogging.html>
- Cardiff University Information Services (n.d.). APA citing in the text activity. Retrieved 1 July 2014 from <https://ilrb.cf.ac.uk/citingreferences/apaaactiv1/index.html>
- Davies, A. (2013). *Native speakers and native users: Loss and gain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elsevier Journals language (n.d.). How to get published - #02: Using proper manuscript language. Retrieved 1 July 2014 from <http://mediazone.brighttalk.com/comm/ReedElsevier/6df160b9de-28220-2251-31265>
- Elsevier Journal structure (n.d.). How to get published - #03: Structuring an article. Retrieved 1 July 2014 from <http://mediazone.brighttalk.com/comm/ReedElsevier/509ba7e7a9-28221-2251-31500>
- Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *Tesol Quarterly*, 34 (1), 127-150.
- Hess, G. (n.d.). 60-Second poster evaluation. Retrieved 1 July 2014 from <http://www.ncsu.edu/project/posters/60second.html>
- Jordan, R.R. (1999). *Academic writing course. Study skills in English* (3rd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Journal of English as a Lingua Franca (n.d.). Instructions for authors. Retrieved 27 February 2015 from <http://www.degruyter.com/view/j/jelf>
- Leest, B., & Wierda-Boer, H. (2011). *Talen in het hoger onderwijs*. Nijmegen: IOWO. Retrieved 6 November 2014 from <http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/talen-in-het-hoger-onderwijs.pdf>
- Massey University (2010). OWLL: The online writing and learning link. Retrieved 17 November 2014 from <http://owll.massey.ac.nz/>
- Massey University Student Learning Centre (n.d.a). The basics of APA referencing. Retrieved 17 November 2014 from <http://www.youtube.com/watch?v=SOEmM5gmTJM>
- Massey University Student Learning Centre (n.d.b). Referencing electronic sources. Retrieved 17 November 2014 from <http://www.youtube.com/watch?v=V6KZK4-SXfU>
- Paikeday, T. M. (1985). *The native speaker is dead!* Toronto: Paikeday Publishing.
- Piller, I. (2013). Monolingualism is bad for the economy. Retrieved 6 November 2014 from http://www.languageonthemove.com/language-migration-social-justice/monolingualism-is-bad-for-the-economy?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=monolingualism-is-bad-for-the-economy
- Purdue OWL (2014). OWL Purdue University: Online writing lab. Retrieved 17 November 2014 from <https://owl.english.purdue.edu/owl/>
- Springer, P. E. (2012). *Advanced learner writing: A corpus-based study of the discourse competence of Dutch writers of English in the light of the C1/C2 levels of the CEFR*. Oisterwijk: BOXpress. Retrieved 2 December 2014 from <http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/32721/dissertation.pdf;jsessionid=BF41C82021E68EA262D04C59583A674D?sequence=1>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2000). *English in today's research world: A writing guide*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Tomsons, C. (2007). How to write an academic blog. Retrieved 6 November 2014 from <http://thoughtcapital.wordpress.com/2007/03/11/how-to-write-an-academic-blog/>
- Weissberg, R., & Buker, S. (1992). *Writing up research: Experimental research report writing for students of English*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Appendix 1: Statements used in the survey about the course (in the actual questionnaire the statements were grouped by topic)

Statements relating to usefulness and relevance (measured on 7-point semantic differential scales anchored by not useful at all / very useful and not relevant at all / very relevant)

- What I have learned in the course about International Business Communication Research was
- What I have learned in the course about journals in the field of International Business Communication Research was
- What I have learned in the course about APA conventions for in-text references was
- What I have learned in the course about APA conventions for the list of References at the end of articles was
- What I have learned in the course about plagiarism was
- What I have learned in the course about paraphrasing was
- What I have learned in the course about using quotations was
- What I have learned in the course about academic language in English was
- What I have learned in the course about expressing caution in English was
- What I have learned in the course about the formal language that is appropriate in English research articles was
- What I have learned in the course about the parts of a research article in English was
- What I have learned in the course about the tenses used in the various parts of a research article in English was
- What I have learned in the course about research posters in English was
- What I have learned in the course about academic blogs in English was
- What I have learned in the course about corpus analyses was
- What I have learned in the course about experiments was
- What I have learned in the course about surveys was
- The course materials were
- The materials in the reader were
- The materials on Blackboard were
- Giving a presentation about a research article was
- Analysing research articles by answering the questions about research articles was
- The in-class discussions about research articles were
- Writing academic blogs was
- Making a research poster was

- The assignment in which you were asked to analyse and present the contents of a journal in the field of International Business Communication Research was
- The in-class APA exercises were
- The in-class writing exercises were

Statements only relating to usefulness (measured on 7-point Likert scales anchored by completely disagree / completely agree)

- What I have learnt in this course is useful for reading and interpreting research articles
- I feel that what I have learnt in this course will be useful in other courses in the future
- I feel that what I have learnt in this course will be useful for writing research papers for other courses in the future
- I feel that what I have learnt in this course will be useful when I am writing my Bachelor thesis in the future

Statements relating to mastery (measured on 7-point Likert scales anchored by completely disagree / completely agree)

- I know what International Business Communication Research is about
- I am familiar with journals in the field of International Business Communication Research
- I can apply APA conventions for in-text references
- I can apply APA conventions for the list of References at the end of articles
- I know what plagiarism is
- I can apply strategies to avoid plagiarism
- I can paraphrase sources
- I can use quotations
- I am familiar with the conventions of academic language in English
- I can express caution in English
- I can use the formal language that is appropriate in English research articles
- I can identify the parts that a research article in English typically consists of
- I can write the parts that a research article in English typically consists of
- I can identify the tenses in the various parts of a research article in English
- I can use the correct tenses in the various parts of a research article in English
- I can make research posters in English
- I can write academic blogs in English

Varieties of English in an international academic context.

Frank van Splunder

Introduction

English as a Medium of Instruction (EMI) in today's globalising higher education involves more than teaching and learning through a language which for most lecturers and students is neither their first language nor their first language of instruction. EMI in an academic context is also about using particular formats (e.g. writing a research paper), adhering to particular conventions and a specific style. Academic writing not only involves a particular way of writing, but also a way of organising ideas. This is of paramount importance in the social sciences, which involve a certain amount of conceptualisation of the world, and in which the writer (the researcher) is more 'present' in their text than in the exact sciences.

The focus of this paper is on writing academic English in an international context. It deals with the difficulties encountered by a multilingual and multicultural group of master students while writing their first assignment. The paper discusses the students' attitudes towards writing in English as well as to their assignment. This leads to a discussion regarding the varieties of English which should be used in an international academic context.

Context

The present research is based on a master's programme in development studies offered by the University of Antwerp. The programme has had a long history, predating the founding of the university itself. As far as the medium of instruction is concerned, three periods can be distinguished. When the programme was set up in the 1920s, the medium of instruction was French, the language of higher education in Flanders at the time; moreover, French was also the dominant language used in the Belgian colonies. The programme was geared towards Congo, which remained a Belgian colony until 1960. In those days, French was the 'natural' language for both lecturers and students, even though for most of them it was not their first language. English was introduced as an additional language of instruction in 2000, in order to broaden the scope of the programme. This resulted in an influx of Asian students, initially mainly from China. Most of these students had only limited experience with EMI. For the lecturers the 'bilingual' structure was quite challenging, as they had to teach in French one year (mainly to the African students) and in English the next (to the other students). For many of the younger lecturers, English had become their natural second language instead of French, as well as the language in which they published. In 2007, French was dropped as a language of instruction, and the programme became English only. Since then, the number of French-speaking African students has decreased, resulting in an increasing number of students from other continents (including Central and South America).

All applicants to the development studies programme must be proficient in English. Those who have received their university education in English must provide an official certificate confirming this, while all other applicants must submit the test results of their IELTS (minimum score 6.0) or TOEFL (minimum score 550 for the paper-based test or 79 for the internet-based test). As most of the current students were not educated in English (and the quality of the students' output did not match the expected standard, due to insufficient mastery of English), language support was organised by the university's language centre. This language support is free of charge for the students, and it consists of the following facilities:

- A two-month pre-session language course for students with low IELTS (between 5.0 and 6.0) or TOEFL marks (paper-based 500-550, internet-based 61-79) but who have been admitted to the programme on the basis of their personal record.
- An obligatory language test (monitored by the university's language centre) for all students before the programme starts as not all students can provide valid test results, due to poor facilities in some of the countries involved.
- An Academic English course (30 hours) for those students who have low marks on the university's language test. The course focuses on academic writing, and is geared towards the first writing assignment, a 3,500 words synthesis paper which will be discussed below.
- Individual language support: all students get individual feedback on their first assignment. They have to submit a first version, the first 1,500 words of which are discussed with one of the language instructors from the language centre. Afterwards, the students have to rewrite their text and submit their final version, which is marked on the basis of content and feedback from their respective language instructors. This system has proven to be very fruitful, as the quality of the papers has improved significantly.

Previous research has revealed a number of problems encountered by the students, not only with respect to language (e.g. grammar, lexis, spelling), but also with respect to academic and other conventions, as well as the format, structure and style of the assignment (van Splunder 2012, 2013). The focus of this paper is on the students' problems related to writing and thinking in English. The data were collected through a questionnaire and follow-up interviews organised towards the end of the course.

Questionnaire

Language profile

Seventy students from 22 countries attended the programme (2013-2014). Fifty-five students completed the questionnaire (77% response rate). Unfortunately two native speakers of English (from South Africa and Canada) did not participate. The questionnaire consisted of closed as well as open questions. The first section was related to personal data (including the language profile), the second and third section to difficulties encountered while writing the assignment, section four and five to feedback provided by the language centre. In what follows, the students' language profile and their language problems will be discussed.

The students' language profile aimed to identify the students' first language (i.e. the language they regarded as their mother tongue), their medium of instruction (with a focus on higher education), and their professional language (in their home country as well as abroad). The profile, which is solely based on data provided by the students, reveals that most of them are – to varying degrees – familiar with English as a medium of instruction (MI) and as a professional language (PL), even though most students did not speak English as a first language (L1).

Table 1: Students' language profile.

	L1	MI	PL
Spanish	10	8	6
Amharic	6	0	6 (+ English)
Bengali	6	3	6 (+ English)
English	3	32	35
French	1	3	1
Other languages	19	12	8

As far as the L1 is concerned, the largest single group consists of speakers of Spanish. Most of these students are from Central and South America, while only one student is from Spain. For most of these students, Spanish also served as their MI and their PL. One Spanish-speaking student was educated in Dutch (in Belgium) and one partially in English (a teacher of English). Four students stated they used English rather than Spanish as a professional language. The second largest group sharing a common language consists of the students from Ethiopia, whose L1 is Amharic but whose MI (in higher education) and PL (in combination with Amharic) is English. An equal number of students speak Bengali (Bangla) as an L1, but only half of them have been educated in their L1 (the other three in English). Both languages are used in a professional context. English has only three L1 speakers, with one speaker from the UK, one from Cameroon (who reported 'Pidgin English' as his L1) and one bilingual English/Portuguese speaker from Brazil. The most striking fact, however, is that most students (32) have had some kind of experience with EMI in higher education; to 20 of them this meant 'English only' education, whereas 12 students were instructed in English and another language (usually their L1). It should be added that EMI can refer to different varieties of English, most of which can be regarded as 'indigenised' varieties, a feature which will be discussed below. Even more students (35) report English as their PL (15 English only, 20 English + one or more other languages). French was reported as an L1 by only one student (i.e. a French-speaking Belgian), while two more students reported French as their MI. Apart from the French-speaking Belgian student, this included two students from Congo (reporting Swahili and Lingala as their L1, and one of them reporting English as his PL). The remaining students report 19 other languages as their L1 (including Portuguese, Vietnamese, Indonesian, Filipino, and Dutch with three or more speakers). They also report a wide variety of other languages as their MI (12) and PL (8).

Whereas Spanish ranks first as an L1, English ranks first as the MI in higher education. It should be noted that not all students have had experience with EMI and that their exposure to English varies a lot. However, *all* students used English as their daily working language while studying at Antwerp University. All in all, the students' language profile reveals multilingual practices in which English plays a dominant role as a *lingua franca* (even though it is not the most widely spoken L1).

Reported problems

The second part of the questionnaire aimed to identify the students' difficulties while writing their assignment. The question asked was, *What did you find difficult when writing your paper?* The students' answers related to the following issues (see van Splunder 2012):

1. Organising ideas in English: thinking/writing in a language other than one's first language;
2. Writing in an academically appropriate way: style, using a formal tone;
3. Conforming to the academic conventions: citing/quoting in a correct way, avoiding plagiarism;
4. Being critical: formulating and justifying one's own views;
5. Structuring a paper: organising one's ideas into a good text, use of paragraphs;
6. Writing in a correct way: grammar, vocabulary, spelling.

Only the first issue will be discussed here. According to the students, organising ideas in English proved to be particularly problematic. This was also the item most commented on in the third part of the questionnaire. Several students mentioned the fact that they found it difficult or even impossible to convey their ideas in English. The following quotes (in the students' own words) are exemplary:

- 'The challenge for me was how to think in English'
- 'I think in Spanish'
- 'Organising my idea[s] in English is extremely difficult for me. [...] I think it is impossible [...]'
- 'I have to struggle with my own ideas [in English]'

Many students admit they translate their ideas from their L1 into English:

- 'I'm translating from Filipino to English'
- 'I always think in Thai before I write in English. I translate it into English. I don't know how I can think in English and write in English'

Unfortunately this often results in English which can only be understood by speakers sharing an L1, such as Filipino or Thai. Writing in English turns out to be a serious handicap, as was conceded by one student,

- 'I'm almost sure I would write better ideas in French. Because I would have understood the literature better, my thoughts would not focus on language, I would have more time etc.'

Even students who were educated through the medium of English but who do not use it as an L1 admit that EMI can be problematic:

- 'We do use English in school [i.e. in the Philippines] but it is still very difficult for me to formulate sentences as in the back of my mind'

A particular problem is that many indigenised varieties of English do not reflect ‘standard’ British or American usage, as the following example (student from Sri Lanka) makes abundantly clear:

- ‘Though I have grew up in English background I have only good ability of speaking. And of course my universities don’t think much about grammar.’

Assessment of the students’ assignment

Apart from the problems reported by the students, the assessment of their assignments was also taken into consideration. All assignments were marked independently by their content lecturers as well as by their language lecturers. In general, there appears to be a connection between the marks for content and those for language. In what follows, the ‘best’ ($\geq 16/20$) and the ‘weakest’ ($\leq 11/20$) assignments will be discussed, taking into account the marks obtained on the assignment in relation to the students’ linguistic profile discussed earlier. The ‘best’ assignments were written by students with English as their L1 and/or MI and/or PL (see Table 2).

Table 2: ‘Best’ assignments.

Content (20)	Language (20)	Student’s L1	Student’s MI	Student’s PL
16	18	English	English	English/French
16	17	Amharic	English	English/Amharic
16	17	Spanish	Spanish/English	Spanish/English
15	17	Dutch	Dutch/English	Dutch/English
15	17	Dutch	Dutch/English	Dutch/English
15	17	Spanish/Dutch	Dutch/English	Dutch/English
15	17	Amharic	English	English/Amharic

The ‘weakest’ assignments were written by students with limited experience in English (see Table 3). None of the students in this group spoke English as an L1, and only one student had experience with EMI. Their access to English appeared to be more limited as well, and most of them did not use English as a PL. These results reflect the students’ concerns that they are struggling to organise their ideas in English, and that they translate from their L1. Moreover, most of these students are not familiar with writing in academic English (e.g. the format of a research paper, academic conventions, and writing a critical literature review).

Table 3: ‘Weakest’ assignments.

Content (20)	Language (20)	Student’s L1	Student’s MI	Student’s PL
11	11	Amharic	English	Amharic/English
11	11	Thai	Thai	Thai
11	11	Swahili	French	French
11	9	Lingala	French	French/English
10	8	Indonesian	Indonesian	Indonesian
9	9	Spanish	Spanish	Spanish
9	8	Vietnamese	Vietnamese	Vietnamese

Overall, the differences between the best and the weakest assignments were considerable. Interestingly, students with the same linguistic background (e.g. Amharic as an L1) had very different marks. These differences may be explained by differences in students' individual language aptitude, but also in their educational background (e.g. elite v. mass education), socio-economic class (and thus access to English), and so on. Moreover, the data suggest that some varieties of English appear to be more problematic than others when used in an international academic context. This happens to be the case for the varieties used by the students from Ethiopia and Bangladesh. Although English is widely used in higher education in these countries, it is a strongly 'indigenised' variety of English which may cause serious problems in an international context. For many students from these countries, it comes as a surprise that the language in which they have been educated and which they use in their daily lives causes so many problems when used in an international context. Moreover, the students appear to be unaware of their 'mistakes' in English, and they face huge difficulties in 'improving' their English. On the other hand, the content and language lecturers have a hard time trying to understand their students' indigenised written language.

Discussion

It has been argued that people from different cultures literally see the world in a different way (Nisbett & Masuda 2003 on Westerners and Asians). Academic writing in English may be regarded as quintessentially Anglo-American in that it reflects a Western way of seeing the world, including a particular ('critical') way of thinking and the use of certain formats (such as a research paper), academic conventions, and style. For many non-Western students language is only part of the problem, as they face considerable problems with the non-linguistic aspects of their assignment as well (e.g. conducting a literature review). To put it rather bluntly, there is more to English than just language.

As far as language is concerned, the question arises which variety of English should be used in an international academic context. As most international encounters take place without 'native' speakers of English, it may be argued that British and American varieties are no longer necessary or even appropriate. Yet the problem is that many indigenised varieties of English are not mutually intelligible and cause considerable problems (e.g. for the lecturers who have to mark the assignments). The irony appears to be that some 'non-native' varieties of English (e.g. written by Dutch-speaking students) are judged more favourably than some indigenised but nevertheless 'native' varieties (e.g. Indian English), at least in a Western context. This may be due to the fact that Western students and their lecturers have a common linguistic, cultural and educational background.

Although the approach taken by the content and the language lecturers is largely pragmatic (that is, their focus is on conveying intelligible ideas rather than on producing 'correct' language), the issue remains one of what should be considered as 'acceptable' language. Whereas some 'mistakes' do not necessarily hinder communication (e.g. use of articles), others can make a text incomprehensible (e.g. literal translations across cultural borders).

There may be some irony in the fact that we impose a 'colonial' language model to a post-colonial world. That is, the variety of English promoted in higher education is modelled on the

'native' English used in the *Inner Circle* (countries in which English is used as a primary language; Kachru 1985), rather than on 'nativised' Englishes used in the *Outer Circle* (basically former colonies) and 'emerging' Englishes in the *Expanding Circle* (the rest of the world, e.g. today's Europe, where English is gaining ground as a *lingua franca*). This focus on Inner Circle English could be regarded as *linguistic imperialism* (a term coined by Phillipson 1992), but on the other hand it may be deemed a necessity as well (that is, some kind of model is needed). I would argue that ELT (English Language Teaching) cannot do without norms, but more tolerance of varieties other than Inner Circle English is also needed.

The assignment discussed in this paper reveals that many international students have problems with English, even those who are familiar with English as an ML. The question to be addressed is which English should be used in an international academic context. That is, should we teach EFL (English as a Foreign Language), whose norms reflect the varieties used by Inner Circle speakers of English (also referred to as ENL, English as a Native Language) or should we teach ELF (English as a Lingua Franca), which is based on the varieties of English spoken by non-native speakers. I will argue that both options are problematic.

ENL may be regarded as a neo-colonial variety which regards itself as superior to the indigenous varieties which have developed over the years. Therefore, ELF may be a useful alternative for international students. Moreover, ELF reflects features (e.g. grammatical and lexical regularisation, commonly regarded as 'simplifications' – see below) which are widely attested in native English as well as in the New Englishes of Africa and Asia (MacKenzie 2014: 71). However, ENL is (still) very dominant, especially in an academic context. In addition, many (if not most) learners want to achieve ENL competence, and they regard their own varieties as 'pidgin-English' (as was reported by one of the African students).

The traditional approach in ELT is very much top-down, with a focus on 'standard' features produced by 'native speakers', who still count as the ultimate authority and who provide the legitimate language model (Jenkins 2012). Native speaker orientation is not only apparent in English language learning and teaching (e.g. course books, grammars, dictionaries), but also in language testing (e.g. IELTS, TOEFL), in journals and many other publications. This focus on native English implies that 'non-native' and 'non-standard' features should be eradicated (Modiano 2009: 209).

However, the notions 'native' (speaker) and 'standard' (language) are becoming increasingly problematic, especially in an international context. It appears that these notions apply to speakers of the Inner Circle only, thus excluding all other speakers. However, in today's world, many speakers of English from the other Circles use the language as their L2 and sometimes even as their L1, and many more use it as a medium of instruction or as a working language. In fact, several of the students in the current study regard themselves as native speakers of English, even though they are not from the Inner Circle. The confinement of the notion 'native speaker' to Inner Circle speakers can be seen as a neo-colonial attitude. Moreover, an increasing number of people in the Inner Circle do not use English as their 'native' language either. The notion 'standard' (language) is problematic too, as it reflects the hegemony of a particular group of speakers (According to Trudgill 2002: 71, standard English is the home dialect of a mere 12% of the British population). Thus ENL reflects particular conventions regarding pronunciation, vocabulary, phraseology, and even cultural references (Seidlhofer 2011: 16). As societies are

becoming ever more diverse, the idea of monolingual and homogeneous native speaker communities has become a fiction (MacKenzie 2014: 101). Last but not least, the very concepts of language and variety are problematic as well, as they do not fit in with today's linguistic and cultural *superdiversity*. There may be some irony in the fact that virtually all European universities stick to native varieties of English (usually British English), even though most communication is between non-native speakers of English who bring other varieties of English with them.

The concept of ELF may be more appealing in an international and post-colonial context. ELF is commonly regarded as a bottom-up approach, in which *communities of practice* (Wenger 1998) negotiate their own rules. In other words, English is reconceptualised as a process rather than a stable object (as in ENL), which should not be subjected to (neo-)standardisation and codification (Motschenbacher 2013: 208). However, it remains an open question how this could work in the context of academic writing, which is very much rule-oriented. ELF implies a tolerance towards other speakers and possible L1 influence. As a result, *form follows function* (Moschenbacher 2013: 22); as the focus is no longer on the native speaker, English becomes common property (Widdowson 2012: 19). This has been referred to as a 'liberation from NS-norms' (Modiano 2009). In the context of my research, this might be termed linguistic decolonisation.

ELF is often perceived as a form of 'simplified' English, or as an 'anything goes' approach (even though this is not what ELF stands for). From a normative point of view, ELF has been referred to as deficient English, for which the acronym BSE (Bad Simple English) has been coined (Reithofer 2010: 144). However, one of the striking features of English is a process of simplification (also in NS varieties, such as the dropping of case endings), due to a long history of contact with other languages. As was pointed out already, many ELF simplifications are widespread in indigenised varieties of English in Africa and Asia (MacKenzie 2014: 36, 57, 61). The students' assignments reflect some of these simplifications as well:

- Non-use of the third person singular (*she think* instead of *she thinks*)
- Regularisation of irregular inflectional forms (eg *feeled* instead of *felt*)
- (Non-) use of articles (*war in Ethiopia* instead of *the war in Ethiopia*)
- (Non-) use of plurals (*informations* instead of *information*)

From a purely communicative point of view, many of these simplifications make sense. Moreover, they reflect a natural process, as languages tend to develop regularised forms. However, these simplifications are far more acceptable in spoken than in written English, which more often conforms to standard norms (MacKenzie 2014: 55, 69). This is definitely the case in formal registers and genres, such as academic writing. Thus ELF can be particularly problematic in an academic setting, in which language is very much norm-oriented. Deviations from ENL, which tend to be described by ELF researchers in terms of creativity or innovation, will be described as a lack of proficiency (MacKenzie 2014: 141, 143).

One of the main problems regarding ELF is that there is no ELF teaching model (Jenkins 2007: 238, Kirkpatrick 2007: 191). This is related to the fact that ELF is a hypothesised concept (Jenkins, Modiano and Seidlhofer 2001), which is unlikely to result in a homogeneous variety of English. From an ELF perspective, this is not a problem, but it may be a problem in the context of

ELT, as language teaching needs models and model speakers. It should also be noted that most ELF researchers are linguists, but not language teachers. As a result, many of them are out of touch with the reality of ELT (see Mackenzie 2014: 175, footnote 4). Furthermore, ELF researchers tend to “overlook the broken English end of the proficiency scale” (MacKenzie 2014: 152). Tolerance towards L1 influence may be a virtue, but it may also affect communication in a negative way.

Although ELF research has identified core and non-core features in English, some aspects remain problematic. One of the most notorious trouble spots in ELF concerns idioms, many of which are culture-specific (Seidlhofer and Widdowson 2007; see discussion in Motschenbacher 2013: 22-24). Due to this *unilateral idiomaticity* (a term coined by Seidlhofer; see MacKenzie 2014: 108) students translate literally from their L1 into English. Although these *calques* may result in perfectly understandable English for speakers sharing an L1 (e.g. Chinese), more often they will be unintelligible to an international audience.

Last but not least, it has been argued that ELF “puts all participants on an equal footing” (Motschenbacher 2013: 194). Yet, one may doubt whether this really is the case. As I have argued, not all Englishes are equal (van Splunder 2013). Some varieties of English have more prestige than other varieties, which is apparent in an academic setting (students are also aware of this, as they refer to their variety as *pidgin*). Moreover, speakers of languages related to English (mostly students from European countries or students familiar with European languages) have an obvious advantage, not only from a linguistic point of view (e.g. cognate grammar or lexis in their L1 and English), but also from a cultural point of view. That is to say, they are more familiar with the Western education system and the surrounding cultural context, a ‘critical’ way of writing (which many non-European students are not familiar with) and the use of certain formats (such as a research paper). One of the Chinese students believed it was more difficult for him to master academic English than for any other student due to the distance between his L1/culture and English. This view is also reflected in the literature, which states that European and Latin American learners are closer to Inner Circle culture than Asian learners (see Mackenzie 2014: 173). This view reflects the Sapir-Whorf hypothesis, according to which we see the world along lines laid down by our L1. Thus greater *cultural distance* (see MacKenzie 2014: 85) between one’s L1 and English may be an additional setback for certain students. One of the features marking cultural distance is the notion of critique, which appears to be problematic for many non-Western students. For instance, most Asian cultures tend to avoid explicit criticism (MacKenzie 2014: 146). One student from Bangladesh merely listed different views in her literature review, but she did not critically compare these views, as she was expected to do. Thus different cultural practices can lead to misconceptions of (Western) academic requirements.

Conclusion

Whereas the promotion of ENL may be regarded as a form of linguistic neo-colonialism and thus no longer acceptable in an international context, ELF may likewise be problematic because of its lack of clearly defined (but much needed) rules. As pointed out by MacKenzie (2014: 166), “you cannot turn all English classes into lectures on [...] communication strategies”. In other words, rules are necessary in ELT. This does not mean that the focus should be on ENL models only.

Learning and teaching language forms necessarily include many ENL constructions (MacKenzie 2014: 166), but the students' linguistic repertoire will have to encompass ENL (L1 standard) as well as ELF variants (Ferguson 2012: 179).

The 'standard' variety should act as a linguistic model. However, a model should be understood as an idealisation which offers orientation but from which divergence is possible. There should be no dogmatic insistence on ENL norms and there should be a certain tolerance of errors (Gnutzmann 2005: 117). On the other hand, not all errors can be reassessed as 'natural developments'. Some kind of interference 'from above' (not necessarily from a native speaker) is necessary. Written language will be more norm-dependent than spoken language, where errors can more easily pass. Even Seidlhofer (2007: 154) admits that there still need to be standards, "otherwise teachers and learners would be in limbo" and "no teaching or learning would be possible". Thus, "ELF must present some kind of model" (MacKenzie 2014: 167), in spite of more recent tendencies in ELF research to shy away from providing models and focus on self-regulatory communities of practices.

ELT should spend less time on some ENL forms (e.g. some idiosyncratic elements of English grammar), especially if they are not often used in other varieties (Dewey 2012: 163). We should become more tolerant and leave room for innovations from all users of English, native as well as non-native. Proficiency does not imply nativeness but should be defined in terms of efficient communication. In other words, variation is acceptable as long as intelligibility is ensured. This implies that native speakers will have to adapt too, especially in an international context in which most people do not speak English as a native language.

One should not expect international students in Development Studies to write Inner Circle English. From an ELF perspective, traces of an L1 (especially in spoken language) are acceptable and might even be considered as an expression of identity. On the other hand, many aspire to ENL, and they do not want to be identified as 'foreigners'. Especially speakers in the Dutch language area, Scandinavia and parts of Germany may want to share an identity with native speakers of English, as they speak languages related to English and with whom they share extensive cultural links (MacKenzie 2014: 139, footnote 30). As far as spoken language (and accent in particular) is concerned, most Expanding Circle students would rather pass for a native speaker, whereas Outer Circle students prefer the accent of their country (e.g. India, Pakistan) (Timmis 2002).

Whereas the expression of linguistic and cultural identities may be important in a post-colonial context, it can cause huge problems with intelligibility, as not all varieties of English are widely understood. Even if one rejects the ENL model, another model is needed. The model in academic environments should be "the 'educated speaker of English' without strings to nativeness" as Mauranen (2012: 235) puts it. An *educated* speaker is not necessarily a *native* speaker, even though most students learning English think they should be learning native(like) English (see MacKenzie 2014: 120).

Whereas indigenised varieties of English are perfectly acceptable in a national context serving national or local purposes (as in Ethiopia or Bangladesh), they will not suffice in an international context, where the focus should be on much wider-ranging intelligibility. 'Distinct flavours' are acceptable (even positive?), but language may not deviate the attention from content. In other

words, rules are needed, and tolerance has its limits. English as a post-colonial language should accept varieties other than the ones spoken in the Inner Circle, but the ultimate criterion is international intelligibility.

References

- Dewey, Martin. (2012) 'Towards a post-normative approach: learning the pedagogy of ELF', *Journal of English as a Lingua Franca*, vol. 1, no. 1, pp. 141-170.
- Ferguson, Gibson. (2012) 'The practice of ELF', *Journal of English as a Lingua Franca*, vol. 1, no. 1, pp. 177-180.
- Gnutzmann, Claus. (2005) "'Standard English" and "World Standard English". Linguistic and pedagogical considerations', in Gnutzmann, Claus and Intermann, Frauke. (eds.) (2005) *The Globalization of English and the English language classroom*, Tübingen, Gunter Narr, pp. 107-118.
- Jenkins, Jennifer. (2012) 'English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom', *ELT Journal*, vol. 66, no. 4, pp. 486-494.
- Jenkins, Jennifer. (2007) *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, Oxford, Oxford University Press.
- Jenkins, Jennifer, Modiano, Marko, Seidlhofer, Barbara. (2001) 'Euro-English', *English Today*, vol. 17, no. 4, pp. 13-19.
- Kachru, Braj B. (1985) 'Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle', in Quirk, Randolph and Widdowson, Henry G. (eds.) (1985) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-30.
- Kirkpatrick, Andy. (2007) *World Englishes: implications for international communication and English language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MacKenzie, Ian. (2014) *English as a Lingua Franca. Theorizing and teaching English*, London, Routledge.
- Mauranen, Anna. (2012) *Exploring ELF. Academic English Shaped by Non-Native Speakers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nisbett, Richard E., and Masuda, Takahiko. (2003) 'Culture and point of view', *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, no. 100, pp. 11163-11175.
- Modiano, Marko. (2009) 'Inclusive/exclusive? English as a lingua franca in the European Union'. *World Englishes*, vol. 26, no. 4, pp. 525-533.
- Motschenbacher, Heiko. (2013) *New Perspectives on English as a European Lingua Franca*, Amsterdam, John Benjamins.
- Phillipson, Robert. (1992) *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- Reithofer, Karin. (2010) 'English as a lingua franca vs. interpreting: battleground or peaceful coexistence?', *The Interpreter's Newsletter*, no. 15, pp. 143-157.
- Seidlhofer, Barbara. (2011) *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford, Oxford University Press.
- Seidlhofer, Barbara. (2007) 'English as a lingua franca and communities of practice', *Anglistentag 2006 Halle. Proceedings*. Volk-Birke, Sabine and Lippert, Julia (eds.), Trier, Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 307-318.
- Seidlhofer, Barbara and Widdowson, Henry. (2007) 'Idiomatic variation and change in English. The idiom principle and its realizations', in Smit, Ute, Dollinger, Stefan, Hüttner, Julia,

- Kaltenböck, Gunther & Lutzky, Ursula (eds.), *Tracing English through time: Explorations in Language Variation*, Wien, Braumüller, pp. 359-374.
- Timmis, Ivor. (2002) 'Native-speaker norms and International English: a classroom view', *ELT Journal*, vol. 56, no. 3, pp. 240-249.
- Trudgill, Peter. (2002) *Sociolinguistic Variation and Change*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Van Splunder, Frank. (2013) 'All Englishes Are Equal (But Some Are More Equal Than Others)', *Boğaziçi University Journal of Education*, vol. 30, no. 1, pp. 41-49.
- Van Splunder, Frank. (2012) 'English as a medium of instruction in a non-English speaking context', *Proceedings of the 'Van Schools tot Scriptie Colloquium 2012'*, Leiden 8-9 June 2012, Leiden, Leiden University Repository, pp. 7-19
- Wenger, Etienne. (1998) *Communities of Practice: learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Widdowson, Henry. (2012) 'ELF and the inconvenience of established concepts', *Journal of English as a Lingua Franca*, vol. 1, no. 1, pp. 5-26.

Tweetalig Primair Onderwijs: Bevindingen uit de voorstudie.

Vicky van der Zee

Achtergrond

In de tijdsperiode november 2013 – januari 2014 heeft er een voorbereidend onderzoek plaatsgevonden in opdracht van de stuurgroep Tweetalig Primair Onderwijs (TPO) van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Deze inventariserende studie had als doel om vanuit een internationaal perspectief een bijdrage te leveren aan de opzet en de uitvoering van de pilot TPO. Vanaf september 2014 zijn namelijk 12 basisscholen in Nederland aan de slag gegaan om tweetalig onderwijs in te voeren vanaf groep drie (leeftijd 6-7). Er werd zowel expert- als literatuuronderzoek gedaan. Dit sloot aan bij datgene wat de stuurgroep TPO in Nederland van plan is, namelijk om 30-50% onderwijs in het Engels, Frans of Duits geven. De onderzoeksresultaten zijn vindbaar in het publieke domein onder de naam Voorstudie Pilot Tweetalig Primair Onderwijs. De belangrijkste resultaten zullen in dit artikel kort worden samengevat naar aanleiding van de zes onderzoeksvragen die, voorafgaand aan het vooronderzoek, geformuleerd zijn.

Voor het literatuuronderzoek werden 29 artikelen geselecteerd. Deze artikelen zijn geselecteerd op hun beginperiodes (een vroeg begin was essentieel, aangezien de Nederlandse TPO-pilot in groep drie van start zou gaan) en op de hoeveelheid les in de L2 (30-50%). Voor het expertonderzoek werden professionals benaderd in binnen- en buitenland. De experts waren Fred Genesee (McGill University, Canada), Kristin Kersten (Universität Hildesheim, Duitsland), Pilar Medrano (Ministerie van Onderwijs, Spanje), Marianne Nikolov (University of Pécs, Hongarije), Johanna Watzinger-Tharp (University of Utah, VS) en Hanna Österlund (Skolverket [nationaal agentschap voor onderwijs], Zweden).

Voorbeelden van TPO in het buitenland

De eerste van de onderzoeksvragen was: “Wat voor voorbeelden zijn er in het buitenland die wat betreft opzet en inrichting van de programma’s relevant en inzetbaar zijn voor de TPO-pilot?” Het idee van twee- of zelfs drietalig onderwijs is internationaal namelijk al bekend. Het eerste onderzoekspunt onder deze vraag was de taalkeuze voor de L2 (eerste vreemde taal). Gebieden als Baskenland of Friesland kiezen regelmatig voor drietalig onderwijs met naast de L1 en de vreemde taal ook de minderheidstaal. In Friesland wordt bijvoorbeeld Engels als L3 (tweede vreemde taal) onderwezen op scholen waar de L1 (moedertaal) Fries en de L2 Nederlands is. In Baskenland wordt regelmatig Spaans als L1 onderwezen, Baskisch als L2 en Engels als L3. Andere landen (als China, Japan, de VS, Duitsland, Spanje en Finland) kiezen regelmatig voor Engels als L2, maar ook regelmatig voor Frans of Spaans. Het tweede onderzoekspunt was het meten van de resultaten. Er is veel diversiteit binnen dit deel: sommige scholen hebben leerlingen vooraf geselecteerd op basis van hun intellectuele capaciteiten, IQ of

algemene vaardigheden. Daarnaast voeren de scholen regelmatig een ander curriculum door voor het reguliere onderwijs versus het tweetalig onderwijs. Hierdoor zijn de resultaten niet volledig te vergelijken. De startleeftijd (het derde onderzoekspunt) is erg van belang: samen met het aantal uren blootstelling aan de L2 (de L2-intensiteit: het vierde onderzoekspunt) bleek dit - zoals verwacht - een grote invloed te hebben op de L2-eindresultaten. Het vijfde onderzoekspunt was het onderwijsaanbod in de L2. Dit hing veelal af van de beschikbaarheid van tekstboeken en vaardige docenten en het huidige, nationale curriculum. De externe factoren, het zesde onderzoekspunt, bleken veel invloed te hebben op de eindresultaten. Zo bleek de taalafstand (de gelijkenissen van de L2 met de L1) een belangrijke voorspeller van de lees- en luistervaardigheden. Het buitenschools taalcontact (games, muziek) bleek ook van invloed op de lees- en luistervaardigheid van de leerlingen. Andere factoren die meegenomen werden in internationaal onderzoek, zijn zelfvertrouwen, motivatie, cognitieve vaardigheden en het opleidingsniveau en de betrokkenheid van de ouders. Uiteindelijk boden nagenoeg alle studies die uitgezocht waren de leerlingen 30-50% van hun lestijd aan in de L2. Daarbij was de startleeftijd meestal vier tot zes jaar. De Nederlandse opzet bleek dus overeenkomstig te zijn met internationale voorbeelden van tweetalig primair onderwijs.

Evaluatie-instrumenten voor TPO

De tweede onderzoeksvraag was de volgende “Welke evaluatie-instrumenten bestaan er die ingezet kunnen worden voor kwalitatief en kwantitatief evaluatieonderzoek naar TPO?” Als eerste werd er een onderscheid gemaakt tussen schoolgeproduceerde en gestandaardiseerde testen. Waar schoolgeproduceerde testen het voordeel hebben dat zij aangepast kunnen worden aan het curriculum, genieten gestandaardiseerde testen regelmatig de voorkeur omdat zij het mogelijk maken de uitslagen hiervan op nationaal niveau te vergelijken, ook met reguliere stromen. Er wordt ook een onderscheid gemaakt tussen receptieve (luisteren, lezen) en productieve (schrijven, spreken) vaardigheden, omdat tussen deze twee soorten vaardigheden vaak veel verschillen zichtbaar zijn. Daarnaast werd aandacht besteed aan de evaluatie van de L1-kennis en de kennis van de L2, op zowel productief als receptief niveau. De vakinhoudelijke kennis wordt in internationaal onderzoek ook vaak getest, dit omdat verschillende onderzoeken benieuwd zijn naar de uitkomsten van deze testen van de reguliere leerlingen ten opzichte van de resultaten van de tweetalige leerlingen. Overige vaardigheden die ook regelmatig werden getest, zijn cognitieve en metalinguïstische vaardigheden. Enkele interessante resultaten zijn in internationaal onderzoek gerapporteerd. Zo herkennen TPO-leerlingen beter structurele kenmerken van taal zoals morfologische, fonologische en syntactische kenmerken. Daarnaast wordt gezegd dat de cognitieve ontwikkeling van de TPO-leerlingen de eerste jaren van het twee- of drietalig onderwijs hetzelfde blijft, maar dat daarna deze ontwikkeling zich versnelt. Op den duur ontwikkelen meertalige kinderen een voordeel ten opzichte van de leerlingen in het reguliere onderwijs. Dit is vooral te zien in de reactietijden bij cognitief moeilijkere taken en niet-talige interferentietaken.

Opbrengsten van TPO voor L1 en L2

Ook is er onderzoek gedaan naar de opbrengsten van de L1 en L2 (onderzoeksvraag 3: “Welke opbrengsten van TPO zijn gerapporteerd wat betreft de eerste schooltaal en de tweede doeltaal?”). Wellicht het meest interessante onderzoekspunt dat zich onder deze vraag bevond,

was: “wat zijn de effecten op de L1?”. Een vooroordeel dat veel ouders hebben, is namelijk dat hun kind zich niet voldoende zal ontwikkelen op het gebied van de L1 of zelfs achter zal gaan lopen door het volgen van tweetalig onderwijs. Tijdens het vooronderzoek van de TPO-pilot is echter gebleken dat deze aanname niet op waarheid berust. Het is wel zo dat in sommige onderzoeken een achterstand wordt aangetoond wanneer de kinderen zich net in het tweetalig onderwijs begeven. Deze achterstand (op lees-, schrijf- en/of spellingsvaardigheid) trekt echter na enkele jaren weer recht, in ieder geval voor het einde van de basisschool. Opmerkelijk is dat meerdere onderzoeken juist een voorsprong van de tweetalige leerlingen opmerken in de L1. Onderzoek van het Skolverket (het Zweedse Nationaal Agentschap voor Onderwijs) laat zelfs over het geheel van de L1-vaardigheden een hogere score zien voor de TPO-leerlingen in vergelijking tot het landelijk gemiddelde. Een tweede vooroordeel waar onderzoek naar gedaan is tijdens de voorstudie, is of leerlingen met zwakkere leerprestaties dit type onderwijs aankunnen. Hierop is het antwoord dat er geen bezwaar hoeft te zijn voor het toelaten van deze leerlingen: onderzoek heeft uitgewezen dat zij binnen het TPO-onderwijs niet lager scoren dan dat ze binnen regulier onderwijs zouden doen. Als laatste werd er gekeken naar leerlingen met een andere L1 dan de nationale taal. Ook op dit onderwerp bleek er geen aanleiding toe te zijn om deze leerlingen te weren. Sterker nog: de leerlingen die deelnamen aan een tweetalig programma en dus twee talen leerden (naast de L2 ook de L1), behaalden betere resultaten dan een controlegroep in het regulier onderwijs wiens L1 ook verschillend was dan dat van de rest van de klas. Naast de focus op de effecten van tweetalig onderwijs op de L1, is er ook onderzoek gedaan naar de effecten op de L2. Vele studies onderschrijven de positieve effecten van het tweetalig onderwijs op de vier basisvaardigheden lezen, schrijven, luisteren en spreken. Het resultaat van TPO openbaart zich al na één jaar: een receptief voordeel ten opzichte van leerlingen in de reguliere stroom is dan al merkbaar. Dit blijft gedurende alle jaren zo en het positieve effect op de L2 is dus aangetoond. Het derde deel van de onderzoeksvraag was gericht op de effecten op andere vakken dan de L1 of de L2: het betrof hier vakinhoudelijke kennis. Omdat veel scholen, zoals eerder genoemd, hun onderwijsaanbod in de L2 laten afhangen van wat voorhanden is (L1/L2 docenten, lesmateriaal et cetera) is het lastig om dit te onderzoeken. Echter zijn er enkele onderzoeken geweest die zich hebben toegelegd op het onderzoeken van de effecten van TPO-onderwijs op het vak rekenen, een vak dat regelmatig in de L2 wordt aangeboden en zich altijd in het curriculum bevindt. TPO heeft hierin geen negatieve effecten veroorzaakt, sterker nog: ook op dit onderdeel zijn er onderzoeken die significant betere eindresultaten laten zien voor de leerlingen binnen het TPO-programma. Een uitzondering hierop is Zweden: omdat rekenen te belangrijk wordt geacht, er nationale testen lopen en experts hun bedenkingen hebben bij het abstracte niveau ervan, is hier gekozen voor een onderwijsaanbod in de L2 op het gebied van vooral sociale en natuuroriënterende vakken. Als laatste is er ook nog gekeken naar externe factoren die het effect op de L2 kunnen beïnvloeden. Een voorbeeld hiervan is een anderstalige achtergrond, wat hiervoor ook kort besproken is onder de effecten op de L1. Het hebben van een anderstalige achtergrond is geen reden om deze leerlingen uit te sluiten van deelname aan TPO-onderwijs. Zij presteren beter dan leerlingen met eenzelfde anderstalige achtergrond die deelnemen aan regulier onderwijs. Het opleidingsniveau van de ouders bracht geen significante resultaten, en ook onderzoek naar de Sociaal-Economische Status (SES) van leerlingen gaf geen eenduidige uitkomsten. Intelligentie, een vierde externe factor, laat een positieve correlatie zien met L1 en L2 vaardigheden, maar dit geldt ook voor het reguliere onderwijs. Internationaal werden ook door de experts geen redenen aangedragen om leerlingen uit te sluiten van het tweetalige programma.

Kenmerken van TPO-leerkrachten

Onderzoek naar docenten werd gedaan onder de vierde onderzoeksvraag: “Wat zijn de relevante kenmerken en didactische vaardigheden van TPO-leerkrachten?” Voor de Nederlandse TPO-pilot was het namelijk erg belangrijk om te weten welke cursussen en opleidingen aangeboden worden in andere landen om de docenten te laten motiveren, stimuleren, probleemoplossend te laten werken en hun L2-taalniveau te verhogen. De eerste focus binnen dit onderdeel lag op de vaardigheden van de docent, die kennis moet hebben van schoolspecifieke taaluitdrukkingen, de juiste feedback moet kunnen geven, de L2 toegankelijk moet kunnen aanbieden, de taaldoelen om moet kunnen vormen naar praktische lessen, een bijdrage moet kunnen leveren aan nieuw lesmateriaal en voldoende kennis moet bezitten over taalverwerings- en taalontwikkelingsprocessen. Naar het ideale profiel van een leerkracht binnen tweetalig onderwijs, is echter nauwelijks onderzoek verricht. In 2009 heeft het Europees Platform een ideaalprofiel samengesteld, waarin een B2-niveau (CEFR) werd aangeraden voor spreken, luisteren en lezen en een B1-niveau voor schrijven (wanneer aan kinderen jonger dan acht jaar wordt lesgegeven). C1 wordt als wenselijk bestempeld wanneer de docent zich in alledaagse situaties moet kunnen redden. Tijdens het ELLiE-onderzoek zijn zeven landen die al bezig waren met tweetalig onderwijs bestudeerd. Geen van deze zeven landen bood een vast onderwijstraject aan voor docenten in het tweetalig onderwijs. In Zweden blijkt zelfs slechts 10% van de docenten werkzaam binnen het tweetalig onderwijs opgeleid te zijn voor lesgeven binnen een vreemde taal. Het Ministerie van Onderwijs heeft daarom besloten samen te gaan werken met de British Council. Samen organiseren zij cursussen en bijeenkomsten. Vanuit de experts kwam de aanbeveling de TPO-pilot in Nederland vooral goed voor te bereiden en te ondersteunen. Een rijke leeromgeving voor zowel de leerlingen als de docenten is van belang. Het tweede punt waarop gefocust is, is de taalachtergrond van de docent. De meeste scholen stellen een L1-moedertaalspreker aan die ook een goede beheersing heeft van de L2. Dit gebeurt vaak omdat er regelmatig geen L2-moedertaalspreker beschikbaar is. Er is echter geen verschil aangetoond tussen de prestaties van leerlingen met een L2-moedertaal docent en leerlingen met een gevorderde L2-spreker. Als derde onderzoekspunt is er gekeken naar de ontwikkeling van lesmaterialen. De internationale experts gaven hier aan dat de docenten dit veelal zelf doen, omdat er niets voorhanden is op nationaal niveau. In Zweden wordt weleens authentiek materiaal uit Engeland of Amerika gebruikt, in Utah (VS) zijn er contracten gesloten met een uitgever die de lesboeken van de school in zowel de L1 als de L2 drukt. Duidelijk is dat veel scholen zelf opnieuw het wiel uit moeten vinden, aangezien er weinig tot geen samenwerkingen bestaan (zie ook de zesde onderzoeksvraag).

Attitudes ten aanzien van TPO

Belangrijk om de TPO-pilot te laten slagen, zijn de attitudes van de docenten, leerlingen en ouders. Daarom was de vijfde onderzoeksvraag: “Welke attitudes zijn er t.a.v. het onderwijsprogramma, het Engels en de eerste schooltaal bij leerlingen, leerkrachten en ouders?” De leerlingen uit de hogere groepen zeggen zelf vaak te kiezen voor tweetalig onderwijs (en niet terug te gaan naar regulier onderwijs), omdat zij geloven in het nut van het leren van een tweede taal. Zij laten dus ook een grotere motivatie zien dan leerlingen binnen het regulier onderwijs die een tweede taal moeten leren. Naast het leren van de taal is ook gebleken dat de leerlingen binnen de tweetalige stroom er een positievere houding op na houden ten opzichte van andere

talen en culturen: de tweetalige leerlingen hebben een verhoogde talensensibilisering en een groter sociocultureel bewustzijn. De leerkrachten bleken vaak voor aanvang van het programma wat twijfels te hebben. Bij de ouders is hetzelfde zichtbaar. Waar de docenten zich vooral zorgen maken om de werklust, doen de ouders dit vooral om het behoud van de L1-kennis van hun kind. Bij de docenten worden hierom op veel scholen cursussen aangeboden en wordt de nadruk gelegd op het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden, het zelf kunnen verbeteren van lesmethodes, het vergaren van nieuwe kennis, de voldoening van het onderwijzen in een TPO-omgeving en het opdoen van nieuwe contacten. In de eerste periode van het tweetalige programma, zijn de meeste zorgen van de docenten weggevaagd en zijn deze veelal in de schaduw komen te staan van de uitdagingen die het TPO-onderwijs hen biedt. Voor de ouders geldt hetzelfde. Tijdens de interviews benadrukten de experts het belang van het goed informeren van de ouders. Zij zijn vaak sceptisch, bezorgd en weten niet zeker of de L1-vaardigheden van hun kind zullen achterblijven. Hoger opgeleide ouders met een betere SES blijken zich minder zorgen te maken, maar ook voor deze ouders wordt aangeraden ze goed te informeren en te betrekken bij het programma. Ook is het belangrijk om de voordelen te noemen van een tweetalig programma: een verbreding van het toekomstperspectief, de ontwikkeling van niet alleen taal maar ook algemene vaardigheden, een groter inlevingsvermogen in andere talen en culturen en uiteraard de verworven vaardigheden binnen de vreemde taal.

Internationale samenwerking

De laatste onderzoeksvraag was: “Wat zijn mogelijkheden voor internationale samenwerking op het terrein van curriculumontwikkeling en onderzoek?” De geïnterviewde experts waren direct enthousiast en bereid om mee te helpen en mee te denken. Er werden verschillende vormen van samenwerking voorgesteld, zoals bijvoorbeeld het organiseren van congressen en symposia, of een schoolnetwerk waarin internationaal contact kan worden gehouden. Voor Nederland is het erg belangrijk om contact te houden met de landen die op sociocultureel, politiek en taalkundig vlak voldoende overeenkomen met Nederland. Een voorbeeld hiervan zijn de Scandinavische landen.

Aanbevelingen

Als conclusie van het onderzoeksrapport zijn er aanbevelingen geschreven over de inrichting van het TPO-programma. De verdeling van de L1 en de L2 werd op 50/50% gezet, naar aanleiding van de expertinterviews met Fred Genesee en Kristin Kersten. Net als in Frankrijk, Duitsland en Zweden mogen de vakken die in de L2 gegeven worden, bepaald worden door de school zelf. Hiervoor zijn dus vooralsnog geen vaste afspraken. Als aanbeveling voor de lesmaterialen wordt gesproken over authentieke en zelfontwikkelde materialen. Een goede inventarisatie van de huidige lesmaterialen is ook gewenst om deze eventueel ook uit te kunnen wisselen. Het punt aangaande het uitsluiten van leerlingen wordt niet opgenomen in de aanbevelingen. Leerlingen met een andere L1-achtergrond of zwakkere leerprestaties blijken net zo goed mee te kunnen komen, sterker nog, zij presteren beter dan dezelfde leerlingen in het reguliere programma. Een selectie voorafgaand aan het programma wordt afgeraden, aangezien er (ook op andere onderzoeksgebieden) geen aantoonbare redenen gevonden zijn om bepaalde leerlingen voor deze programma's uit te sluiten. Voor de docenten is het belangrijk dat er genoeg

tijd wordt vrijgemaakt voor scholing en begeleiding. Dit wordt zowel aangeraden voordat het programma begint, als terwijl het programma bezig is. Als laatste werd er een aanbeveling gedaan over de docenten, waarin geen voorkeur werd uitgesproken voor moedertaalsprekers van de L2. Belangrijker zijn goede didactische vaardigheden en competenties.

Literatuur

Van den Broek, E., De Graaff, R., Unsworth, S., & Van der Zee, V. (2014). *Voorstudie Pilot Tweektalig Primair Onderwijs*. Retrieved from <http://www.europeesplatform.nl/vvto/wp-content/uploads/sites/7/2013/08/GION-UU-rapport-Voorstudie-pilot-TPO.pdf>

Taalvaardig aan de start: een doelgroepgerichte aanpak als uitgangspunt voor de ontwikkeling van efficiënte en effectieve schrijfondersteuning.

Lieve De Wachter, Jordi Heeren

Inleiding

De laatste jaren proberen steeds meer instellingen uit het hoger onderwijs rekening te houden met en in te zetten op de academische taalvaardigheid van de studenten. Zo werden bijvoorbeeld verschillende handleidingen voor studenten gepubliceerd: *Taal@hoger onderwijs* (De Wachter et al. 2010), *Academische Taalvaardigheden 1 & 2* (De Bolle 2010) en *Handboek academisch schrijven* (De Jong 2011) zijn slechts enkele voorbeelden daarvan. Daarnaast organiseren instellingen ondersteuningsinitiatieven en proberen ze een taalbeleid uit te bouwen om die academische geletterdheid te ondersteunen en te stimuleren (Kanobana 2011, De Wachter & Heeren 2012, Kerkhofs, Peters en Van Houtven 2012, van der Westen & Alladin 2014, van Eerd 2014). Taalvaardigheid is immers essentieel voor studiesucces en vooral studenten met een lage academische geletterdheid blijken een verhoogd risico te lopen om niet te slagen (Van Dyk 2004, Van Dyk 2010, De Wachter et al. 2013).

Het aanmoedigingsfondsproject TaalVaardig aan de Start (TaalVaST) is een van de projecten waarmee de KU Leuven tegemoet komt aan de talige diversiteit van de toegenomen instroom aan de universiteit. In de vorige conferentiebundel van *Van Schools tot Scriptie* werd het project TaalVaST uitvoerig geschetst (De Wachter & Heeren 2012). Het artikel besprak een valide taalvaardigheidstoets als detectiemiddel van risicostudenten (zie ook: De Wachter & Heeren 2013, De Wachter et al. 2013). Daarnaast kwam ook de begeleiding van die risicostudenten aan bod, waar een behoefteanalyse bij de ontwikkeling van cruciaal belang was. Die verzekert immers contextgerichte ondersteuning, gericht op het vermijden van ontwijkingsgedrag en de transfer van de oefeningen naar het echte taalmateriaal (Peters en Van Houtven 2010, De Wachter & Heeren 2012). Het in de vorige bundel geschetst onderzoek zorgt met andere woorden voor een doelgroepgerichte ondersteuning die een maximaal effect beoogt.

Dit artikel zal het effect van een van de initiatieven die voortvloeit uit de behoefteanalyse bestuderen, namelijk dat van een reeks workshops rond schrijfvaardigheid. Niet enkel het behoefteonderzoek van De Wachter & Heeren (2012) toont immers aan dat schrijfvaardigheid een belangrijk knelpunt vormt voor veel studenten, ook andere behoefteanalyses bevestigen dat (De Vries & Van der Westen 2008; Berckmoes & Rombouts 2009; Bonset 2010; Peters & Van

Houtven 2010). In wat volgt zullen eerst de workshops kort gesitueerd worden, waarna er dieper wordt ingegaan op de effectmeting. Enerzijds is dat een kwalitatieve meting die elk jaar plaatsvindt. Anderzijds komt ook een kwantitatieve effectmeting aan bod die eenmalig werd uitgevoerd in 2013. De resultaten tonen een sterke vooruitgang voor hogere orde vaardigheden zoals structuur en stijl; de lagere orde vaardigheden, en in het bijzonder spelling, verbeteren niet. Dit artikel laat zien dat, naast een behoefteanalyse als uitgangspunt van de ondersteuning, ook een beperkte, maar goed uitgedachte effectanalyse een belangrijk evaluatie-instrument is voor de ontwikkelaars van taalondersteuningsmateriaal.

Workshops

De workshops werden reeds beschreven in de vorige bundel van *Van Schools tot Scriptie* (De Wachter & Heeren 2012). De begeleiding bestaat uit twee workshops van twee uren schrijven en een van twee uur lezen en studeren. In 2013 kwam er voor de kwantitatieve effectmeting in de drie workshops enkel academische schrijfvaardigheid aan bod. Oorspronkelijk namen enkel de richtingen geschiedenis (faculteit Letteren), communicatiewetenschappen en politieke en sociale wetenschappen (faculteit Sociale Wetenschappen) deel aan de begeleidingssessies. Op het moment van de kwantitatieve studie namen ook de richtingen archeologie, taal- en regiostudies, kunstwetenschappen (faculteit Letteren) en rechtswetenschappen en criminologie (faculteit Rechtswetenschappen) deel aan de begeleidingssessies. De workshops combineren klassieke werkvormen met meer innovatieve methodieken zoals een elektronisch leerplatform, een digitale schrijfhulp (D'Hertefelt, De Wachter & Verlinde 2014) en procesgerichte instructie, deze specifiek gericht op de taalzwakke doelgroep, namelijk observerend leren en collaboratief schrijven.

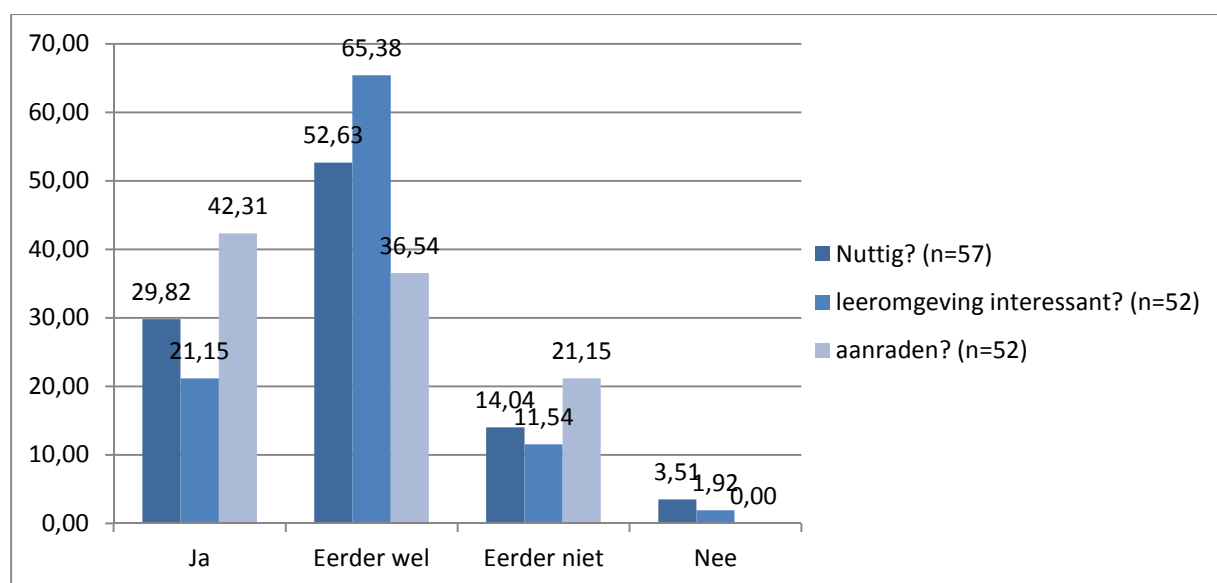
Centraal in die laatste twee methodes is de focus van de student op zijn/haar *peers*. Het observerend leren blijkt, zeker voor minder goede schrijvers, een manier te zijn om de achterliggende schrijfstrategieën aan te brengen (Raedts et al. 2009, Rijlaarsdam et al. 2008). De term collaboratief schrijven is eigenlijk een overkoepelende term voor heel wat verschillende vormen van 'samen schrijven'. In de workshops is er gekozen voor reactief collaboratief schrijven (Lowry, Curtis & Lowry 2004), waarbij de studenten samen aan een tekst schrijven tijdens de les. Het dwingt hen om hun keuzes op verschillende tekstniveaus te expliciteren aan elkaar. Doordat het observerend leren voorafgaat aan het collaboratief schrijven krijgen de studenten ook een metacognitief kader om over hun tekstproces te kunnen communiceren. Een bijkomende focus tijdens de sessies ligt op genre, zodat studenten bewuster gaan schrijven binnen de *discourse community* (Cumming 2013) waarbij taal, inhoud en context worden samengenomen (Hyland 2006).

Kwalitatieve effectmeting

Voor de kwalitatieve effectmeting van de begeleidingssessies is gekozen voor een online vragenlijst die werd opgestuurd naar de studenten na de januari-examens. Indesteege (2012) meldt immers dat een actie onmiddellijk na een interventie meer resultaten zal opleveren, maar dat het belang van die resultaten groter is wanneer de meting een tijd na die interventie plaatsvindt. De *response rate* op de bevraging van de studenten bedroeg, berekend op het gemiddelde aantal deelnemers, 29%. De waarde van die antwoorden is echter groot: de

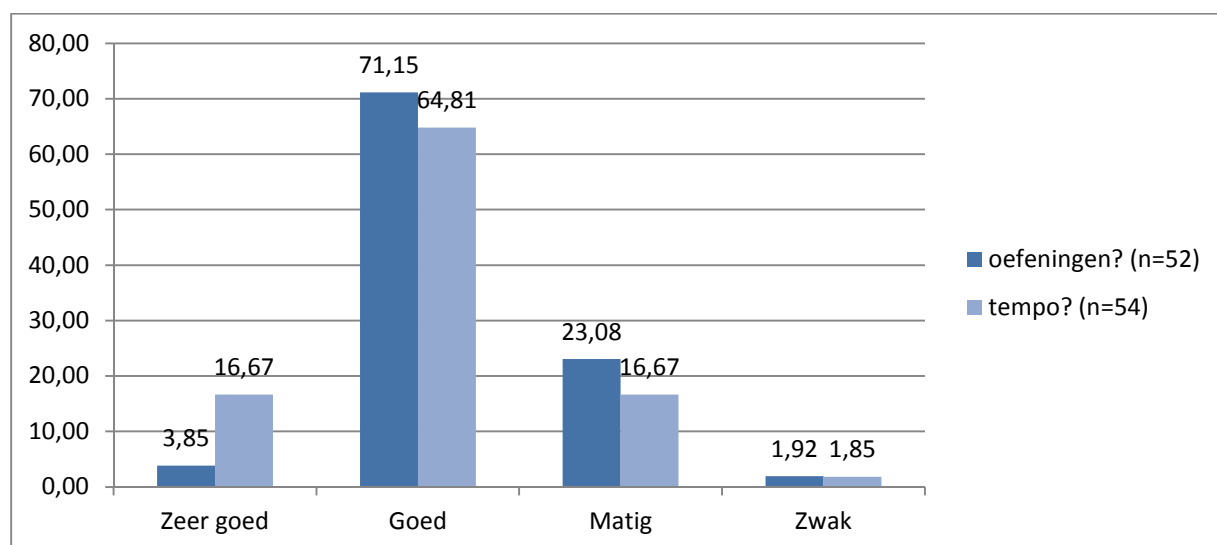
studenten hebben hun eerste schrijfpodochten gemaakt en examens afgelegd en kunnen het effect van de begeleiding beter inschatten. Er is in het onderzoek geopteerd voor een online enquête omdat dit beter paste binnen het beperkte tijdsbestek van het project en omdat de gegevens op die manier gemakkelijker opgevraagd en verwerkt kunnen worden.

In grafiek 1 wordt duidelijk dat 82,45% van de bevraagde studenten de workshops als nuttig beschouwen. Ook de leeromgeving krijgt een positief oordeel: 86,63% beoordeelt de leeromgeving als interessant(er). 78,85% zou de workshops aanraden aan andere studenten.



Grafiek 1: tevredenheidsscores van de verschillende begeleidingssessies in 2011, 2012 en 2013.

Grafiek 2 geeft de evaluaties voor de oefeningen en het tempo van de workshops. Deze twee categorieën worden over het algemeen als 'goed' beoordeeld.



Grafiek 2: tevredenheidsscores van de verschillende begeleidingssessies in 2011, 2012 en 2013.

Hoewel deze peiling eerder exploratief van aard is, levert ze wel een interessante bron van informatie voor de taalontwikkelaars. Zij kunnen de begeleidingssessies aanpassen en bijsturen waar nodig. Daarnaast is het ook interessant om deze resultaten, die de perceptie weergeven van de studenten, te koppelen aan een kwantitatieve analyse die de vooruitgang in de tekstkwaliteit voor en na de workshops nagaat.

Kwantitatieve effectmeting

Naast de vragenlijst werd ook een kleinschalig effectonderzoek uitgevoerd met de studenten die in 2013 de workshops volgden. Het doel van deze studie was om te onderzoeken welk onmiddellijk effect de workshops hebben op hun teksten en of die effecten tegemoetkomen aan de noden vastgesteld in de behoefteanalyse (De Wachter & Heeren 2012). Om het effect van de workshops na te gaan werd een onderzoeksmodel toegepast waarbij één groep een pretest en een posttest aflegt. De redenen voor dit model zijn vooral praktisch van aard; een model met een controlegroep zou immers voor meer externe validiteit leiden, maar het zou onethisch zijn een deel van de studenten bepaalde onderdelen van de begeleiding te ontfemen. Dat wil wel zeggen dat er voorzichtig moet worden omgesprongen met het generaliseren van de resultaten van deze studie. Toch vormt ze belangrijke feedback vanuit het perspectief van de ontwikkelaars van het ondersteuningsmateriaal.

De pretest en de posttest bestaan uit het schrijven van een argumentatieve tekst bij een grafiek, waarbij de verschillende argumenten gegeven zijn. Dat zorgt ervoor dat studenten bij het schrijven geen hinder ondervinden van hun (voor)kennis over het onderwerp en dat ze geen tijd verliezen met het zoeken naar argumenten. De bedoeling van het onderzoek is immers het effect op hun schrijfvaardigheid te meten; daarbij moet voor mogelijke andere beïnvloedende variabelen worden gecontroleerd. Het onderzoek maakte gebruik van twee maal 32 teksten. De eerste reeks teksten schreven de studenten aan het begin van de eerste workshop, de tweede reeks als eindopdracht aan het einde van de derde en laatste workshop. In totaal schreven 119 studenten een eerste tekst en 67 een tweede tekst. 47 studenten volgden alle workshops. Daarvan hadden er 15 geen volledige eerste en/of tweede tekst. Daardoor bleven er nog 32 studenten over die alle workshops hadden gevolgd en twee volledige teksten afleverden voor het onderzoek.

Om te onderzoeken wat het effect van de workshops op de schrijfopdrachten was, beoordeelden twee projectmedewerkers de geanonimiseerde schrijfopdrachten onafhankelijk op zes deelaspecten: tekstopbouw, coherente alineaopbouw, neutrale stijl, onpersoonlijke stijl, spelling en grammatica. De workshops behandelden voornamelijk tekst- en alineaopbouw en ook wetenschappelijke stijl; spelling en grammatica kwamen niet aan bod. De beoordelingen op de categorieën werden gegeven op een driepuntsschaal van 0 tot 2. Aangezien de categorieën redelijk breed waren, maakte de analyse bij de interbeoordelaarsovereenstemming gebruik van een gewogen *Cohens kappa* (κ_w). Daarna bracht een *paired samples t-test* de progressie van de studenten in kaart. Bij elk effect hoort ook de effectgrootte, berekend met *Cohens d*.

Voor de resultaten aan bod komen, moeten er echter enkele beperkingen van het onderzoek in acht genomen worden. Zoals hierboven reeds vermeld is er geen controlegroep, wat het moeilijk maakt om de resultaten te generaliseren. Daarnaast zijn er ook, als er een positief effect

optreedt, andere mogelijke factoren die de resultaten beïnvloeden (van der Slik & Weideman 2008). Ten eerste is er het *testing effect*, waarbij studenten vooruitgang vertonen doordat ze het type test of taak al kennen. Dat zou hier ook het geval kunnen zijn, aangezien ze bij de bespreking van de grafiek in de laatste workshop beter weten wat er van hen verwacht wordt. Een ander effect dat niet te testen valt is het *maturing effect*. Het zou kunnen dat studenten gegroeid zijn in hun academische vaardigheden doordat ze langer in contact kwamen met academisch taalgebruik. Hoewel dit effect niet groot zal zijn, aangezien er slechts twee weken tussen de metingen in zitten, is een controlegroep om dit uit te sluiten toch noodzakelijk. Een laatste factor die zeker niet mag worden vergeten, is motivatie. Ook dat kunnen we niet uitsluiten bij dit experiment; de studenten volgen de workshops namelijk op vrijwillige basis. In tabel 1 worden de resultaten van de effectmeting weergegeven. Op het gebied van betrouwbaarheid scoren alle categorieën een gewogen kappa waarde boven de 0,40. Spelling behaalt de laagste kappa-waarde, maar heeft wel een grote beoordelaarsovereenkomst van 83%.

Tabel 1: resultaten kwantitatieve effectmeting.

Tekstaspect	Taak 1	Taak 2	κ_w	Significantie (p)	Effectgrootte (d)
Tekststructuur	0,94	1,69	0,75	0,0002	1,16
Alinea coherentie	0,81	1,53	0,78	0,001	1,03
Onpersoonlijke stijl	0,78	1,53	0,90	0,0000	0,97
Neutrale stijl	0,72	1,56	0,66	0,0000	1,23
Spelling	1,91	1,78	0,59	0,1606	/
Grammatica	1,5	0,75	0,60	0,0000	1,08

Voor de categorieën ‘Tekststructuur’, ‘Alinea coherentie’, ‘Onpersoonlijke stijl’ en ‘Neutrale stijl’ is er een zeer significante vooruitgang bij de studenten. Uit de effectgroottes van deze categorieën blijkt dit telkens een grote vooruitgang te zijn. De categorie ‘spelling’ verandert niet significant. Dat ligt in de lijn van de verwachtingen; de workshops zetten immers niet in op spelvaardigheid.

De categorie grammatica wijkt wel af van wat verwacht werd, ze blijft namelijk niet gelijk, maar gaat significant achteruit, met een grote effectgrootte. Voor dit verschil zijn twee redenen mogelijk. Ten eerste zou het kunnen dat door te letten op meer complexe tekstuele aspecten zoals tekststructuur en alineacoherentie, de studenten minder aandacht hadden voor, en dus meer fouten maakten tegen, grammatica. In de behoefteanalyse uitgevoerd door De Wachter en Heeren (2012) blijken grammaticafouten immers meer voor te komen dan spelfouten. Ten tweede zou het ook kunnen dat er een moeilijkheid in de tweede taak zat, waardoor de schrijvers minder goed scoren op grammatica. Zo merken de correctoren op dat bij de grafiek in de tweede taak één van de te beschrijven groepen, de groep ‘begeleidingscentra’ was. Deze term kwam niet in het enkelvoud voor in de opdracht, enkel in het meervoud. Verschillende studenten hebben deze term overgenomen, maar in de veronderstelling dat dit een enkelvoud was. In het tweede geval is er met andere woorden sprake van een afwijking veroorzaakt door de taak en geen reële achteruitgang in de vaardigheid. De vraag is natuurlijk of dit een dergelijk groot significant effect kan veroorzaken, aangezien niet iedereen ervoor gekozen heeft om deze groep in hun argumentatie op te nemen. Voor dit probleem kan in dit onderzoek, dat niet controleerde voor het tekst-volgorde-effect, geen sluitende oplossing geboden worden.

Conclusie

Een effectmeting moet volgens Guskey (2002) niet zozeer onomstotelijk bewijzen welk effect er precies is, maar moet eerder beschouwd worden als een zoektocht naar bewijsmateriaal: “look for evidence, not proof” (Guskey 2002). Het onderzoek binnen het project TaalVaST heeft zich bij die zoektocht vooral gericht op de direct meetbare niveaus van de onmiddellijke leereffecten bij de studenten en de perceptie van de begeleiding door de studenten. De resultaten dienen dan ook vooral voor de ontwikkelaars van het ondersteuningsmateriaal. Door dergelijk onderzoek krijgen zij een concreet beeld van de directe effecten van hun ondersteuning op de geselecteerde doelgroep. Door het onderzoeksopzet met maar één groep is enkel een interne validiteit gegarandeerd. Er kan dus niet gecontroleerd worden voor externe factoren zoals motivatie, een *testing effect* of een *maturing effect*, daarvoor is een controlegroep noodzakelijk. Uitspraken over de geteste groep kunnen echter wel. De voornaamste bevinding van het onderzoek is dat de workshops tegemoet komen aan die knelpunten uit de behoefteanalyse van De Wachter en Heeren (2012), namelijk tekstopbouw, -samenhang en academische stijl.

De resultaten van het effectonderzoek geven weer dat de studenten de workshops als nuttig ervaren. Ook de leeromgeving, het tempo van de lessen en de oefeningen werden positief beoordeeld. Uit de resultaten van de kwantitatieve analyse blijkt dat studenten sterke vooruitgang maken in hun schrijfproducten en dan vooral op structuur en samenhang en wetenschappelijke stijl. Hun spelvaardigheid daarentegen verandert niet significant, wat logisch is, want daar zetten de workshops niet op in. Grammatica gaat achteruit, dat is ofwel te wijten aan de opdracht in de tweede taak, ofwel aan de aandacht die vooral uitging naar meer complexe tekststructurende aspecten, waardoor er minder aandacht was voor grammatica. In dit onderzoek werden enkel de kortetermijneffecten van de begeleiding onderzocht. Verder onderzoek kan zich richten op de langetermijneffecten of het effect op de reële schrijfopdrachten van de studenten, het is dan zeker van belang om ook voor het tekst-volgorde-effect te controleren.

Literatuur

- Berckmoes, D. en Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*, Universiteit Antwerpen, Linguapolis/University of Antwerp.
- Bonset, H. (2010). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan? In: *Levende talen magazine*, 97(3), p. 16-20.
- Cumming, A. (2013). Multiple dimensions of Academic Language and Literacy Development. In: *Language Learning*, 63(1), p.130-152.
- De Bolle, L. (2010). *Academische Taalvaardigheden 1 & 2*. Brussel: VUB Press.
- De Jong, J. (2011). *Handboek academisch schrijven*. Bussum: Coutinho.
- De Vries, H., Van der Westen, W., (2008). Talige competentie in het hoger onderwijs. In: Vanhooren, S. en Mottart, A., *22ste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press. p.115-120.
- De Wachter, L. et al. (2010). *Taal@hoger onderwijs*. Leuven: Uitgeverij ACCO.

- De Wachter, L. en Heeren, J. (2012). TaalVaardig aan de STart. Gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven. In Smakman, D. , Willemsen, L. (Red.), *Proceedings of the 2012 "Van Schools tot Scriptie" Colloquium*. Leiden: Leiden University Depository, p.55-68.
- De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S., Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), p.28-36.
- D'Hertefelt, M., De Wachter, L., Verlinde, S. (2014). Writing Aid Dutch. Supporting students' writing skills by means of a string and pattern matching based web application. In: Zvacek, S. et al. (Red.), *Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU)*, Vol. 1. p.486-491, Portugal: SCITEPRESS.
- Guskey, T. R. (2002). Does it Make a Difference? Evaluating Professional Development. In: *Educational Leadership*, 59(6), p.45-51.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes. An advanced resource book*. London/New York: Routledge.
- Indesteege, L. (2012). Effecten meten van taalbeleid. Powerpointpresentatie tijdens Forum Taalbeleid en Taalondersteuning, 8 mei 2012.
- Kanobana, S. (2011). Het Taalbeleid aan de Universiteit Gent 2009-2011: resultaten en bevindingen. In: Vanhooren, S. en Mottart, A. (Red.), *25^{ste} conferentie het schoolvak Nederlands*, p.157-161, Gent: Academia press.
- Kerkhofs, G., Peters, E. en Van Houtven, T. (2012). Taalontwikkelen lesgeven in een academisch opleiding: een intensieve en effectieve samenwerking tussen vak- en taaldocenten. In: Vanhooren, S. en Mottart, A. (Red.), *26^{ste} conferentie het schoolvak Nederlands*, Gent: Academia press, p.82-87.
- Lowry, P., B., Curtis, A., M. & Lowry, M., R. (2004). A Taxonomy of Collaborative Writing to Improve Empirical Research, Writing Practice, and Tool Development. In: *Journal of Business Communication*, 41(1), p.66-99.
- Raedts, M., Daems, F., Van Waes, L., Rijlaarsdam, G. (2009). Observerend leren van *peer models* bij een complexe schrijftaak. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31(2), p.142-165.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. Practise and research. In: *Journal of Writing Research*, 1(1), p. 53-83
- Van der Westen, W. en Alladin, E. (2014). Taalontwikkelen leren: de lerende student. In: Mottart, A. en Vanhooren, S. (Red.), *28^{ste} conferentie Onderwijs Nederlands*, Gent: Academia press, p.93-98.
- Van der Slik, F. & Weideman, A. (2008). Measures of improvement in academic literacy. In: *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 26(3), p.363-378.
- Van Dyk, T. (2004). Switching Constructs: On the Selection of an Appropriate Blueprint for Academic Literacy Assessment. *Spaan Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, 2, English Language Institute, University of Michigan, p.135-155.
- Van Dyk, T. (2010). *Konstitutieve voorwaardes vir die ontwerp van 'n toets van akademiese geletterdheid*. Universiteit Stellenbosch. [Doctoraatsverhandeling]
- Van Eerd, B. (2014). Taalbeleid en taalontwikkelen onderwijs bij de Hogeschool van Amsterdam. In: Mottart, A. en Vanhooren, S. (Red.), *28^{ste} conferentie Onderwijs Nederlands*, Gent: Academia press, p.98-102.

Avoidance of phrasal verbs by learners of English: Definitional and methodological issues.

Xiang Chen, Dick Smakman

Introduction

Avoidance is a common phenomenon in language acquisition and language communication. Language learners may prefer simple, easy and familiar words, structures or topics over difficult, complicated or uncertain ones in order to prolong their verbal or nonverbal communication. On the one hand, avoidance is a type of negative strategy to prevent errors. On the other hand, it is a positive approach to continuing communication. Laufer and Eliasson (1993: 36) pointed out the practical didactic advantages of understanding this phenomenon by stating that “[a]ny description of learner language must account for avoidance.”

Since avoidance was first revealed by Schachter in 1974, scholars have conducted relevant research in various fields from different perspectives (Tarone, 1977; Krashen, 1982; Laufer & Eliasson, 1993; Ellis, 1994; and Barekat & Baniasad, 2014, amongst others). A feature of English which many L2 learners find challenging is phrasal verbs (Barekat & Baniasad, 2014: 344). Their complex formation and the semantic transparency are easy to cause lexical avoidance. : The present paper provides a review of previous studies on the causes and classifications for avoidance in general first and then the avoidance of phrasal verbs in particular. The purpose is to reflect on some doubts with regard to the definition of phrasal verbs, knowledge and proficiency and test methods so as to give some proposals for the future research of phrasal verbs.

Causes for avoidance

Avoidance is originally a linguistic phenomenon which was first studied in the realm of second language acquisition by Schachter (1974), who recognized it in her research on the writings of English learners with four different native languages. She argued “if a student finds a particular construction in the target language difficult to comprehend it is very likely that he will try to avoid producing it”(Schachter, 1974: 213). Her findings not only revealed the strengths of contrastive analysis and the weaknesses of error analysis in predicting the difficulties in language learning but also drew the researchers’ attention to avoidance phenomenon in English learning and language communication.

Researchers had different views on the causes of avoidance as a linguistic phenomenon. Some (e.g. Levenston, 1971; Kleinmann, 1977, 1978; Chiang, 1980; Krashen, 1982; Seliger, 1989; Ellis, 1994; Liao and Fukuya, 2004) agreed with Schachter that structural differences between L1 and L2, difficulty and insecurity in expressing meanings led to avoidance. But others (e.g. Kellerman,

1977; 1986; Hulstijn and Marchena, 1989; Zhao, 1989; Li, 1996; Mattar, 2003; etc.) doubted the necessary connection between avoidance and underproduction of certain linguistic structures or the extraordinary power of contrastive analysis in predicting difficulties of language learning.

Kleinmann believed that “[t]o be able to avoid [...] presupposes being able to choose not to avoid” (1977: 365). But his study confirmed what he later termed true avoidance, that is, the significant differences in the frequencies of the production of certain structures among subjects from different language backgrounds. His study not only proved that contrastive analysis was a fairly good predictor of avoidance, but also supplemented Schachter’s findings by pointing out that learners’ affective state, such as the degree of anxiety, confidence and desire to take risks, was also a factor in causing avoidance.

Li (1996) doubted whether Chinese learners consciously avoid English relative clauses or subconsciously underproduce them. He asserted that ‘underproduction’ was different from ‘avoidance’ in that the former was the learner’s subconscious behavior due to his or her lack of knowledge of relative clauses, while in the latter case the learner knew the existence of the rule(s) of relative clauses and understood that he or she needed to use the structure, but consciously or purposely chose to avoid it since he or she was afraid to make errors. Li also found there were some functional or pragmatic as well as syntactic differences between Chinese and English relative clauses.

Previous research reveals that avoidance possibly results from poor language proficiency, linguistic similarities or differences, individual affect, functional, semantic or pragmatic factors. It may be conscious or unconscious behavior; it could be either a passive compromise in ESL/EFL learning or an active coping strategy in language communication.

Classifications of avoidance

Among the research which identified avoidance as a communicative strategy, the most important are Corder (1978/1983), Tarone (1977; 1981), Faerch and Kasper (1983), Brown (1994), and Dornyei (1995).

Corder (1978/1983) termed avoidance “macro-strategies”, which were composed of “risk-taking strategies” and “risk-avoiding strategies”. The former referred to a strong motivation or need to express one’s meaning in a foreign language by means of paraphrasing, guessing, coining or borrowing from the mother tongue in spite of the difficulties and at the risk of making mistakes or failure of communication. The latter was about giving up target concepts or escaping from the risk of making an attempt to express oneself due to the insufficiency of suitable vocabulary or inability to convey message accurately in foreign language communication.

To Tarone (1977), communication strategy was defined as “used by an individual to overcome the crisis which occurs when language structures are inadequate to convey the individual thought (p: 195).” It was made up of paraphrase, transfer and avoidance. But her further division of avoidance into topic avoidance and message abandonment was considered to be inappropriate for the analysis of monologues, such as writing.

In Faerch and Kasper (1983)'s opinion, "strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal" (p: 36). They centered on the different patterns of reduction in the study of avoidance, so the word "reduction" was substituted with the word "avoidance" for the strategy. They presented classification of formal or achievement strategies and functional or reduction strategies which showed similarities to risk-taking strategies and risk-avoiding strategies in Corder (1978/1983).

Unfortunately, the various classifications of avoidance are somewhat vague or similar in nature, hence not always practical. There is no doubt that avoidance in language communication is an active, positive and conscious strategy to overcome linguistic obstacles and to achieve success when it comes to communication. But if the learners overuse or depend overmuch on avoidance strategies, they would not make progress or master the target language in the end. As Ellis (1994) pointed out, the overuse of the avoidance strategy to make up for the lack of proficiency in the target language would cause an illusion where the subject felt no need to acquire new knowledge of the target language.

Avoidance of phrasal verbs

Kamimoto et al. (1992) proposed that "[i]n order to be able to establish whether avoidance is a feasible explanation for relative underproduction by a group of learners, it is necessary to look at the first language form, distribution and function of the entity supposedly being avoided in the L2 as well as the means being used to establish whether and to what extent the entity is already part of the L2 knowledge of members of that group (p: 251)". Brown (1994) saw four linguistic categories of avoidance – lexical avoidance, syntactic avoidance, phonological avoidance, and topic avoidance. Since the phrasal verb structure is a peculiarity of the Germanic languages, (Dagut and Laufer, 1985: 78), phrasal verbs have received much attention and were classified as lexical avoidance.

Dagut and Laufer (1985) examined the performance on phrasal verbs and the frequency of avoidance in literal, figurative, and completive phrasal verbs types among three groups of intermediate Hebrew ESL learners by means of three tests (a multiple-choice test, a verb translation test and a verb-memorizing test). Their conclusion was that ESL/EFL learners tended to avoid certain vocabulary or linguistic constructions only if they did not exist in their native language.

In contrast to Dagut and Laufer (1985), Hulstijin and Marchena (1989) pointed out that, in spite of the fact that phrasal verbs exist in both English and Dutch, Dutch learners would still avoid phrasal verbs, not for structural reasons (as Dagut & Laufer's Hebrew learners did), but for semantic reasons. Their Dutch English learners did not avoid phrasal verbs categorically, but avoided idiomatic ones as they felt them too Dutch-like for lack of L1-L2 contrast. This suggests that both the structural differences and similarities between L1 and L2 are responsible for the avoidance. In addition, the intermediate learners tended to adopt a play-it-safe strategy by preferring multi-purpose one-word verbs with general meanings to special-purpose phrasal verbs with specific, or even idiomatic, meanings.

Based on Dagut and Laufer (1985) and Hulstijin and Marchena (1989), Laufer and Eliasson (1993) found that phrasal verbs were not avoided by Swedish learners of English even though their native language contains phrasal verbs.. Since neither L2 complexity nor L1-L2 similarity resulted in the avoidance of phrasal verbs, they reached a conclusion that the best predictor of avoidance was L1-L2 difference (Laufer and Eliasson, 1993).

Irujo (1993) studied phrasal verbs and their role in idiom avoidance. She didn't believe that the avoidance of phrasal idioms was due to the structural differences since "all languages have idioms (Irujo, 1993, 207)". Based on Henzl (1973), Kellerman (1977, 1983), Jordens (1977) and Irujo (1986a, 1986b), Irujo (1993) investigated whether, what and how idioms would be avoided by bilingual Speakers of Spanish and English. They showed that these subjects did not avoid but in fact produced many English idioms. What's more, those English idioms which had identical Spanish equivalents were used correctly. But no evidence indicated that "subjects would use more idioms that are frequently heard and semantically transparent and fewer colloquial idioms (Irujo, 1993, 205)".

Laufer (2000) also focused on the avoidance of idioms and introduced a three-dimensional framework of comparison and four degrees of similarity between L1-L2. The aim of her study was to investigate the relationship between avoidance of L2 (English) idioms and the degree of similarity to their L1 (Hebrew) counterparts. Analysis showed that idioms as a category were not avoided. Furthermore, L2 proficiency was a factor in idiom avoidance and avoidance of specific idiom types was related to degrees of L1-L2 similarity. (Laufer, 2000, 186)

Liao and Fukuya (2004) conducted a study with Chinese learners of English (Chinese does not contain phrasal verbs). They found that proficiency level played a role: intermediate Chinese learners showed avoidance but the advanced learners did not. What's more, due to their semantic and/or syntactic difficulties, figurative phrasal verbs were adopted much less than literal ones. Result by Zhang (2007) showed a similar trend. Guo (2013) found that Chinese learners did not show the tendency to avoid using phrasal verbs even though there was significant difference in the use of phrasal verbs between Chinese learners and native English speakers. They claimed that it was the inherent complexity of English along with the teaching order of English phrasal verbs rather than the difference between Chinese and English that led to the difficulty in the use of phrasal verbs.

Ghabanchi and Goudarzi (2012) and Sara and Mohammadreza (2013) investigated the avoidance behavior of Iranian learners of English when using phrasal verbs. Their results strongly agreed with those of Liao and Fukuya (2004) although Ghabanchi and Goudarzi found that test type and phrasal verb type affected learners' avoidance of phrasal verbs, while proficiency level did not affect performance. Sara and Mohammadreza found no relationship between avoidance behavior of participants and the test types.

In contrast, Siyanova and Schmitt (2007) focused on native and nonnative use of multi-word vs. one-word verbs. Through corpus analysis they showed that one-word verbs are often more frequent in both written and spoken discourse. They also found evidence that non-natives were less likely to use multi-word verbs than native speakers in informal spoken contexts.

In summary, the above studies produced somewhat contradictory and confusing results in that there was no agreement on the factors influencing avoidance, whether they were linguistic such as L2 complexity, degree of the difference or similarity between L1-L2, L2 proficiency or technical such as teaching order, test type, phrasal verb type, play-it safe strategy, or language users' preference.

Four issues

Despite much progress as well as clear tendencies in the field, several issues deserve further consideration. First of all, the definition of phrasal verbs as well as that of knowledge and proficiency requires some attention. Without some standardized definitions in these fields, methodological insecurities will keep rearing their heads. A final, but equally important, issue is that of test methods.

1. Definition of phrasal verbs

The phrasal verbs which were studied in the previous research ranged from multi-word verbs to idioms. Some were prepositional, others were non-prepositional. Some had alternative single-word equivalents or near-equivalents, others not. Furthermore, which phrasal verbs were semantically transparent, semitransparent or semantically opaque was up to different researchers. In addition, the number and the complexity of phrasal verbs remained non-uniform in the research. Methodologically, this makes investigations on what should be the same topic difficult to juxtapose. Difference in the conclusions and analysis so far can often be attributed to this variation in definitions.

Preference for a certain word or linguistic structure varied for different languages or persons. That is to say, which phrasal verbs in so large a number of candidates could be chosen for the research differed among the researchers. As a result, phrasal verbs were actually adopted randomly for the research, which no doubt discounted the validity and credibility of the research results. It might be possible that the results would not have been the same if different phrasal verbs had been selected in the same research. So which phrasal verbs are typical or peculiar enough to be used in the research still demands further exploration.

2. Definition of knowledge

Some researchers (e.g. Kleinmann, 1977, 1978; Dagut and Laufer, 1985; Hulstijn and Marchena, 1989; Laufer, 2000) believe that avoidance occurs only with some sort of prior knowledge as a precondition. Besides Kleinman (1977), Laufer (2000) also mentioned: "avoidance presumes some knowledge of the target feature and a choice to replace it with an alternative which is perceived as less difficult and less error prone" (p. 186). Nevertheless, there seems to be no uniform definition of this prior knowledge in the existing studies.

The phrasal verbs were "assumed" to be the subjects' prior knowledge by Dagut and Laufer as they were "teachers of EFL in Israel" (Dagut and Laufer, 1985: 75; 78). In Hulstijn and Marchena (1989), however, those phrasal verbs confirmed taught by the English teachers, covered in the textbooks or marked known by the subjects were known due to prior knowledge (p: 246). According to Coady (1993), "Knowing a word involves: Knowing the degree of probability of

when and where to encounter a given word and the sorts of words to be found with it, the limitations imposed on it by register, its appropriate syntactic behavior, its underlying form and derivations, the network of associations it has, its semantic features, its extended or metaphorical meanings, and so on (p: 13)". So what is in a textbook or taught by the teacher may not necessarily be known or grasped by the students. What's more, the subjects might be unable to distinguish between which they can recognize and which they can use. Some would even mark as known those they actually did not know so as not to be scolded by the teacher.

Knowledge is somewhat hard to define. As Laufer and Eliasson (1993) held, "Complete ignorance and full-fledged knowledge are states of mind and are seen here as the end points of a scale or continuum relating to the amount of mentally stored or memorized information in a given area. Avoidance, on the other hand, is a strategy or process for handling information and can apply anywhere along this scale (p: 36)". Both the language learners who are ignorant of certain linguistic structures at one end of this scale and the native speakers who have a perfect command of these structures at the other end could unconsciously or consciously employ avoidance in their communication, as well as those in the middle of the scale.

3. Definition of proficiency

The subjects in the previous research were either at intermediate or advanced level of ESL/EFL proficiency. However, there has been no universally accepted standard for the levels of ESL/EFL proficiency until now. A quick glance at investigations by Dagut & Laufer (1985), Hulstijn & Marchena (1989), Laufer & Eliasson (1993), Liao & Fukuya (2004), Siyanova & Schmitt (2007), Sara & Mohammadreza (2013), Ghabanchi & Goudarzi (2012) shows that the following approaches to establishing proficiency were employed: (1) the subjects' education stages, (2) the Cambridge First Certificate of Proficiency, (3) TOEFL, (4) the amount of exposure to native-speaking environments, (5) the time subjects spent learning English, (6) Quick Placement Test or even (7) researchers' personal estimation.

It is therefore hard to say that the intermediate level of ESL/EFL proficiency in one research is equal to that in another. Hence the results of their research may not be comparable since it might turn out that the intermediate proficiency level in one research was actually higher or lower than that in another. To some extent, this could in fact lead to confusing or misleading consequences.

4. Test methods

A final relevant issue is methodological; the variation in test methods employed by previous researchers. Interestingly, these studies appear to be self-replicating to a degree. The test methods they adopted were almost the same, that is, a multiple choice test, verb translation test and a verb memorizing test with sentences, dialogues or paragraphs.

But the question is whether these elicitation tasks were really as effective as intended. As Kamimoto et al. (1992) claimed, "[a]gain we are left to wrestle with the problem of deciding whether the elicitation format truly elicits avoidance, especially as Chiang (Chiang, 1980) himself recognizes that preference for a particular structure is not the same as that structure being obligatory in a particular environment (p: 259)". Subjects on the tests might have been controlled, interfered or confined so that the phrasal verbs they chose were not necessarily those

they actually used for their communicative needs. Anyway, in a natural context, it is not the case that phrasal verbs should always be used prior to one-word verbs. Multi-word verbs are usually colloquial in tone and are a specific feature of informal spoken discourse, according to Siyanova and Schmitt (2007: 119). The methodology by Siyanova and Schmitt (2007) seems to be particularly objective, by the way.

Conclusion

Avoidance in L2 learning is one of the strategies learners may resort to in order to overcome a communicative difficulty (Laufer and Eliasson, 1993: 35). Since phrasal verbs are perceived as one of the most difficult aspects of English language acquisition, their complexity and peculiarity contribute to the significance in avoidance research. Previous exploration of this theme focused on causes and features of avoidance behavior in regard with the various proficiency levels of EFL/ESL learners and the different degrees of semantic transparency of phrasal verbs. However, this previous research has been inconsistent in its definition of key terms and in methodological choices.

Above all, there do not seem to be widely accepted criteria for defining Phrasal Verbs and of establishing what constitutes Knowledge and Proficiency. In addition, more objective and feasible test methods such as the corpus-based analysis need to be put forward and applied to ensure the quality and validity of the research.

References

- Barekat, B. & Baniasad, B., (2014) 'The Impact of Phrasal Verb Avoidance on the Writing Ability of the University EFL Learners', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, pp: 343 – 352.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching (3rd edition)*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Chiang, D. (1980) 'Predictors of relative clause production', In Scarcella, R. and Krashen, S., (eds), *Research in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp: 142-45.
- Coady, James (1993) 'Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context', In T. Huckin, M. Haynes, and J. Coady (eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, pp: 3–23. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- Corder, S. P. (1978/1983) 'Strategies of Communication', In C. Faerch and G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. (pp. 15-19). London: Longman.
- Dagut, M., & Laufer, B. (1985) 'Avoidance of phrasal verbs - a case for contrastive analysis', *Studies in Second Language Acquisition* (7), pp. 73-80.
- Dornyei, Z. (1995) 'On the teachability of communication strategies', *TESOL Quarterly* 29(1), pp. 55-85.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983) *Strategies in interlanguage communication*, New York, Longman.
- Ghabanchi, Z. & Goudarzi, E. (2012) 'Avoidance of Phrasal Verbs in Learner English: A Study of Iranian Students', *World Journal of English Language*, 2(2), pp: 43-54.
- Guo, W. (2013) 'Avoidance of English Phrasal Verbs: An Empirical Study of Chinese EFL Learners', *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 36(4), pp: 73-77.

- Henzl, V. (1973) 'Linguistic register of foreign language instruction', *Language Learning* 23, pp: 207-22.
- Hulstijn, J. H., & Marchena, E. (1989) 'Avoidance: Grammatical or Semantic Causes?', *Studies in Second Language Acquisition* (11), pp. 241-255.
- Irujo, S. (1986a) 'A piece of cake: some thoughts on learning and teaching idioms', *ELT Journal*, 40, pp: 236-42.
- Irujo, S. (1986b) 'Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language', *TESOL Quarterly*, 20, pp: 287-304.
- Irujo, S. (1993), 'Steering clear: Avoidance in the production of idioms', *IRAL*, 31(3), pp: 205-219.
- Jordens, P. (1977) 'Rules, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning', *Interlanguage Studies Bulletin*, 1977(2) , pp: 5-76.
- Kamimoto, T., Shimura, A., & Kellerman, E. (1992) 'A second language classic reconsidered - the case of Schachter's avoidance', *Second Language Research*, 8, pp: 251-277.
- Kellerman, E. (1977) 'Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning', *Interlanguage Studies Bulletin*, 2:1, pp: 58-145.
- Kellerman, E. (1983): "Now you see it, now you don't", In: Gass, S. & Selinker, L, eds (1983): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kellerman, E. (1986) 'An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon', *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, ed. E. Kellerman & M. Sharwood-Smith, pp: 35-48. Oxford Pergamon Press.
- Kleinmann, H. H. (1977) 'Avoidance behavior in adult second language acquisition', *Language Learning*, 27, pp: 93-107.
- Kleinmann, H. H. (1978) 'The strategy of avoidance in adult second language acquisition', In W. C. Ritchie (Ed.), *Second language acquisition research: Issues and implications*. New York: Academic Press, pp: 157-174.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Laufer, B. (2000) 'Avoidance of Idioms in a Second Language: The Effect of L1-L2 Degree of Similarity', *Studia Linguistica* 54(2), pp: 186-196.
- Laufer, B., & Eliasson, S. (1993). 'What Causes Avoidance in L2 Learning: L1-L2 Difference, L1-L2 Similarity or L2 Complexity?' *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp: 35-48.
- Levenston, E. (1971) 'Over-indulgence and under-representation: Aspects of mother-tongue interference', *Papers in Contrastive Analysis*, ed. G. Nickel, pp: 115-121. Cambridge: Cambridge U. Press.
- Liao, Y., & Fukuya, Y. J. (2004) 'Avoidance of Phrasal Verbs: The Case of Chinese Learners of English', *Language Learning*, 54(2), pp: 193-226.
- Li, J. (1996). 'Underproduction does not necessarily mean avoidance: Investigation of underproduction using Chinese ESL learners', In: L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning: Vol. 7*, pp: 171-187.
- Mattar, H. (2003) 'Is Avoidance Ruled out by Similarity? The Case of Subordinating Conjunctions/Adverbs in English and Arabic', *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 38, pp: 103-115.
- Sara, H. & Mohammadreza, T. (2013) 'Study on Avoidance Behaviour among Persian EFL Learners: Phrasal Verbs in Focus', *Greener Journal of Educational Research*, 3 (6), pp: 238-248.
- Schachter, J. (1974). 'An error in error analysis', *Language Learning*, 24, pp: 205-214.

- Seliger, H. (1989) 'Semantic constraints on the production of the English passive by Hebrew-English bilinguals' In: Dechert, H. and Raupach, M., (eds.), *Transfer in language production*, Norwood, NJ: Ablex, pp: 21-33.
- Siyanova, A. & Schmitt, N., (2007) 'Native and nonnative use of multi-word vs. one-word verbs', *IRAL*, 45, pp: 119-139.
- Tarone, E. (1977) 'Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report', In: Brown, H.D., Yorio, C.A., Crymes, R.C. (Eds.), *On TESOL '77*. TESOL, Washington, DC, pp: 194-203.
- Tarone, E.(1981) 'Some Thoughts on the Notion of Communicative Strategy', *TESOL Quarterly*, 15(3), pp; 285-295.
- Zhang, B. (2007) 'An Investigation of Avoidance of English Phrasal Verbs by Chinese Learners of English', *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 30(6), pp: 60-64.
- Zhao, R. (1989) 'A discourse analysis of relative clauses in Chinese and English: an error in "An error in error analysis"', *IDAL*, 4, pp: 105-117.

De digitale Schrijfhulp Nederlands: Een procesgeoriënteerde schrijfhulp ter bevordering van schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs.

Lieve De Wachter, Margot D'Hertefelt, Jordi Heeren

Inleiding

Verschillende onderzoeken in het Nederlandse taalgebied tonen aan dat schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs een groot knelpunt vormt voor studenten (Berckmoes et al., 2010; Bonset, 2010; De Vries & Van der Westen, 2008; De Wachter & Heeren, 2011; Peters & Van Houtven, 2010). Die bezorgdheid om de kwaliteit van de schrijfproducten uit zich ook in internationale studies (Taylor & Paine, 1993; Gray et al., 2005; Dugan & Polanski, 2006; Graham & Perin, 2007). De schrijfvaardigheid van studenten vormt echter niet alleen een uitdaging voor de studenten zelf, maar ook voor de docenten die bij het schrijfproces betrokken zijn. Ondanks het feit dat schrijfvaardigheid in verschillende opleidingen (beperkt) aan bod komt, blijven veel studenten immers dezelfde fouten maken, waardoor docenten genoodzaakt zijn om hun feedback te beperken tot dezelfde, vaak oppervlakkige, fouten. Dat brengt frustraties en tijdverlies met zich mee. Dat gevoel wordt versterkt doordat docenten merken dat de 'transfer' tussen hun uitleg en het schrijfproduct voor veel studenten moeilijk verloopt. Zowel vanuit het perspectief van de student als dat van de docent is er nood aan een schrijfbegeleiding die de student ondersteunt tijdens het schrijfproces en die de docent helpt om nadien op een meer efficiënte manier feedback te kunnen geven.

Dit artikel beschrijft de ontwikkeling van een digitale schrijfhulp, de Schrijfhulp Nederlands, die aan het Instituut voor Levende Talen (KU Leuven) werd ontwikkeld binnen het kader van een Onderzoeksontwikkelingsfonds-project (OOF). De Schrijfhulp Nederlands is beschikbaar via een website¹, die toegankelijk is voor alle leden van de KU Leuven Associatie: zowel studenten (in totaal meer dan 102.000) als personeel. De gebruiker kan zijn tekst ingeven in een tekstveld op de startpagina en feedback opvragen op drie niveaus: (1) structuur en samenhang, (2) stijl en (3) spelling. Op die drie niveaus wordt de tekst van de gebruiker dus automatisch 'gecontroleerd' met behulp van een aantal subonderdelen binnen elk niveau (zie verder voor verdere uitwerking). Daarnaast krijgt hij een aantal hulpmiddelen aangeboden om de tekst te verrijken.

In de eerste plaats vergelijkt dit artikel de schrijfhulp met gelijkaardige initiatieven uit het buitenland. Nadien bespreekt het kort de behoefteanalyse die aan de basis ligt van de ontwikkeling van de schrijfhulp. Vervolgens wordt de Schrijfhulp Nederlands zelf beschreven.

¹ Zie de website <http://ilt.kuleuven.be/schrijfhulp>.

Tot slot gaat het artikel in op het effect van de schrijfhulp bij studenten van het hoger onderwijs en bij middelbare scholieren.

Gerelateerd werk

De ontwikkeling van een online schrijfhulp past binnen een internationale trend waarin de schrijfvaardigheid van studenten wordt ondersteund aan de hand van elektronische hulpmiddelen. Meer specifiek sluit het aan bij de tendens om ondersteuning te bieden tijdens het schrijfproces, in plaats van enkel te focussen op het schrijfproduct (Dale & Kilgariff, 2011; Fontana et al, 2006; Gikandi et al., 2011). Voorbeelden van elektronische hulpmiddelen zijn zowel automatische schrijfhulpsystemen zoals Helping Our Own (Dale & Kilgariff, 2011) als elektronische leeromgevingen zoals Amadeus (Fontana et al. 2006), waarin gebruikers niet alleen hun tekst kunnen laten analyseren maar ook informatie kunnen opvragen over het gebruikte referentiesysteem. Daarnaast bestaan er sinds enkele jaren zogenaamde semi-automatische *desktop applications* zoals de Scientific Writing AssistaNt (SWAN, Kinnunen et al., 2012). De SWAN-tool kan gratis worden gedownload via de website van de ontwikkelaars² en richt zich net als Helping Our Own (Dale & Kilgariff, 2011) en Amadeus (Fontana et al. 2006) op niet-Engelstalige studenten of doctorandi die in het Engels moeten schrijven. Ook kunnen er via het internet websites zoals Language Tool (Naber, 2014) en Spell Check Plus (Nadashi & Sinclair, 2014), waarop een gebruiker een tekst gratis kan laten analyseren op stijl, grammatica en/of spelling, worden geraadpleegd. Die websites zijn niet alleen voor het Engels ontwikkeld, maar ook voor vele andere talen waaronder het Nederlands. Tot slot zijn er niet enkel applicaties ontwikkeld voor studenten maar ook voor docenten, zoals Markin (Creative Technology³), een semi-automatische toepassing waarin docenten teksten kunnen corrigeren aan de hand van codes.

De Schrijfhulp Nederlands verschilt op sommige vlakken echter van deze reeds bestaande toepassingen. Die laatste hebben, vanuit het standpunt van de ontwikkeling van de Schrijfhulp Nederlands, enkele belangrijke nadelen. Complexere hulpmiddelen, zoals de SWAN-toepassing, werken vrij omslachtig en zijn op die manier weinig gebruiksvriendelijk. Zo moet de gebruiker in SWAN eerst verschillende stappen doorlopen, hij moet bijvoorbeeld zijn tekst opsplitsen en op verschillende plaatsen ingeven in de software, vooraleer hij feedback krijgt. De toepassing geeft bovendien veel feedback en suggesties, waardoor de gebruiker het zicht op de meest relevante informatie kan verliezen en daardoor ontmoedigd kan geraken. Bovendien is SWAN eerder directief, waardoor de gebruiker niet langer autonoom is en de verantwoordelijkheid over zijn eigen schrijfproduct kan verliezen. Websites zoals Language Tool zijn zeer degelijk, maar vaak, althans voor het Nederlands, beperkt in hun analyse en feedback. De genoemde suggesties zijn immers niet altijd accuraat of even relevant. Zo wordt “hoe lang” in de zin “Hoe lang woon je hier al?” niet gemarkeerd, terwijl het hier in één woord moet worden geschreven, en duidt de website veel samenstellingen (zoals “meerkeuzevariant”) aan als fout omdat de samenstelling als geheel niet in de achterliggende databank is opgeslagen. In het algemeen focussen reeds ontwikkelde applicaties vaak op het schrijfproduct, door bijvoorbeeld onmiddellijke directieve suggesties en verbeteringen te geven, waardoor het schrijfproces van de gebruiker minder wordt aangemoedigd (Napolitano & Stent, 2009).

² Zie de website <https://cs.joensuu.fi/swan/>.

³ Zie de website <http://www.cict.co.uk/markin/index.php>.

Behoeftanalyse

Binnen het kader van het Aanmoedigingsfondsproject ‘Taalvaardig aan de start’ aan het Instituut voor Levende Talen (KU Leuven) werd in 2011 een behoefteanalyse uitgevoerd onder eerstejaarsstudenten van de KU Leuven. Via een triangulatie van verschillende methoden, zoals semi-gestructureerde interviews, vragenlijsten en de analyses van schrijftaken van studenten, achterhaalde de behoefteanalyse op een betrouwbare en valide wijze wat de grootste moeilijkheden van studenten zijn met betrekking tot schrijfvaardigheid en werden zo de specifieke noden en behoeften van het doelpubliek bepaald. Hier betreft de ‘betrouwbaarheid’ vooral de nauwkeurigheid en zinvolheid van de gebruikte verzamelmethoden; dat het onderzoek ook ‘valide’ is betekent dat er werkelijk gemeten en onderzocht wordt wat vooropgesteld is, namelijk de vraag waarmee studenten de grootste moeilijkheden wat betreft schrijven hebben. Hoe beter studenten het nut en de relevantie van de begeleiding voor hun opleiding immers inzien, hoe groter de kans is dat de ontwikkelde ondersteuning aanslaat en er geen ontwijkingsgedrag is. Doordat het taalondersteuningsmateriaal gecontextualiseerd is, is de kans reëel dat studenten de transfer naar het ‘echte’ taalmateriaal gemakkelijker zullen maken (Peters & Van Houtven, 2010). Eén van de ‘opstappen’ om de taalvaardigheid van studenten uit te bouwen die Van den Branden (2010) uit Hajer en Meestringa (2009) aanhaalt, is immers contextualisering: actieve, concrete en betekenisvolle ervaringen helpen om nieuwe abstracte kennis te plaatsen (Van den Branden 2010, 218-219).

Uit de behoefteanalyse bleek dat studenten vooral moeilijkheden ervaren met structuur en samenhang, het hanteren van een wetenschappelijke stijl en, in mindere mate, spelling (De Wachter & Heeren, 2011). Die resultaten komen overeen met de resultaten van eerder uitgevoerde behoefteanalyses (Berckmoes & Rombouts, 2009; Peters & Van Houtven, 2010) en een recent uitgevoerde masterproef die de grootste knelpunten van studenten met betrekking tot schrijven in kaart bracht (Tahon, 2013).

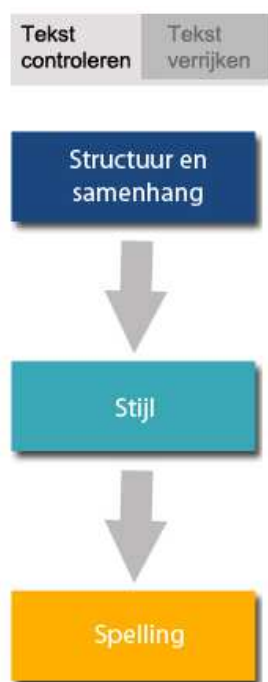
Schrijfhulp Nederlands

Op basis van de bevindingen van de behoefteanalyses werd de digitale Schrijfhulp Nederlands ontwikkeld⁴, waarin studenten aan de slag kunnen met hun eigen teksten. In de schrijfhulp krijgt de student twee ‘paden’ aangeboden: tekstcontrole enerzijds en tekstverrijking anderzijds. In het eerste onderdeel kan de student zijn tekst laten nakijken op de drie grootste knelpunten die uit de behoefteanalyse naar voren kwamen. Het tweede onderdeel biedt de student enkele extra opties aan om zijn tekst te verrijken.

⁴ De ‘Schrijfhulp Nederlands’ is beschikbaar op de website <http://ilt.kuleuven.be/schrijfhulp>. Leden van de KU Leuven Associatie dienen zich in te loggen met hun personeels- of studentnummer en paswoord. Toegang voor personen buiten de KU Leuven Associatie is voorlopig niet mogelijk. Het is wel mogelijk om een gastlogin aan te vragen.

Tekstcontrole

In het onderdeel tekstcontrole onderscheidt de schrijfhulp drie lagen of niveaus waarop de student zijn tekst kan nakijken: (1) structuur en samenhang, (2) stijl en (3) spelling (zie afbeelding 1). De lichtgekleurde grijze pijlen impliceren een voorkeursvolgorde. Die voorkeursvolgorde vertrekt van een 'brede' focus, of de macrostructuur van de tekst, naar een 'smalle' focus, of het microniveau van de tekst. De student blijft echter vrij om te klikken op een knop naar keuze en hoeft geen bepaald niveau te overlopen vooraleer hij naar het volgende niveau kan gaan.



Afbeelding 1: De drie 'lagen' zoals ze op de startpagina worden weergegeven.

Per 'laag' kan de schrijfhulp de tekst nakijken op een aantal typische tekstkenmerken die samenhangen met het grotere niveau (zie afbeelding 2). Voor structuur en samenhang krijgt de student in de eerste plaats algemene informatie over zijn tekst, zoals het aantal zinnen, woorden en alinea's van de tekst en een complexiteitsindex. Die index doet een voorspelling oover de complexiteit van de tekst en is deels gebaseerd op de leesbaarheidsformule die Douma voor het Nederlands ontwikkelde op basis van de leesbaarheidsformule van Flesch (1948). Naast woord- en zinslengte houdt de formule van de Schrijfhulp Nederlands rekening met woordfrequentie. Hoe frequenter woorden immers zijn, hoe leesbaarder ze doorgaans zijn voor de gemiddelde lezer. Weinig frequente woorden maken een tekst gewoonlijk complexer, en moeilijker leesbaar. De index is uiteraard sterk afhankelijk van het tekstgenre waarin een tekst is geschreven. Zo zijn journalistieke teksten, onder meer doordat ze doorgaans korte zinnen bevatten, minder 'complex' dan academische teksten, die vaak voor een specifiek doelpubliek zijn geschreven en waarin bijgevolg een bepaalde academische woordenschat wordt gehanteerd. Naast die algemene informatie krijgt de student ook een indicatie van de gebruikte zins- en alinealengte, een overzicht van de meest frequente inhoudswoorden en vaak terugkerende patronen van zijn

tekst. Ook kan de student het gebruik van verwijswaarden en signaalwoorden in de tekst nakijken.

Voor het tweede aspect, stijl, kan de student vaak voorkomende stijlproblemen in zijn tekst, zoals passieven, nominalisaties (combinaties van *het* gevolgd door een infinitief), persoonlijk en omslachtig taalgebruik en het gebruik van informele, formele, archaïsche en vage woorden, controleren. De laatste 'laag', spelling, focust op tikfouten, de schrijfwijze van een aantal homoniemen (zoals *ten slotte* versus *tenslotte*) en afkortingen. Verkeerde werkwoordspelling, zoals dt-fouten, duidt de schrijfhulp niet aan. Daarvoor moeten er immers *Natural Language Processing*-technieken worden geïmplementeerd. De schrijfhulp zou iedere zin in de tekst dan syntactisch analyseren, zodat niet enkel werkwoordspelling maar ook grammaticale fouten zoals incongruentie zouden kunnen worden gedetecteerd. Dat is echter complex en omslachtig en zou de responssnelheid van de schrijfhulp erg vertragen. In dat opzicht is er bij deze schrijfhulp geopteerd voor gebruiksvriendelijkheid, eerder dan voor volledigheid.

Op afbeelding 2 worden de onderverdelingen per 'laag' weergegeven.



Afbeelding 2: Onderverdelingen per 'laag'.

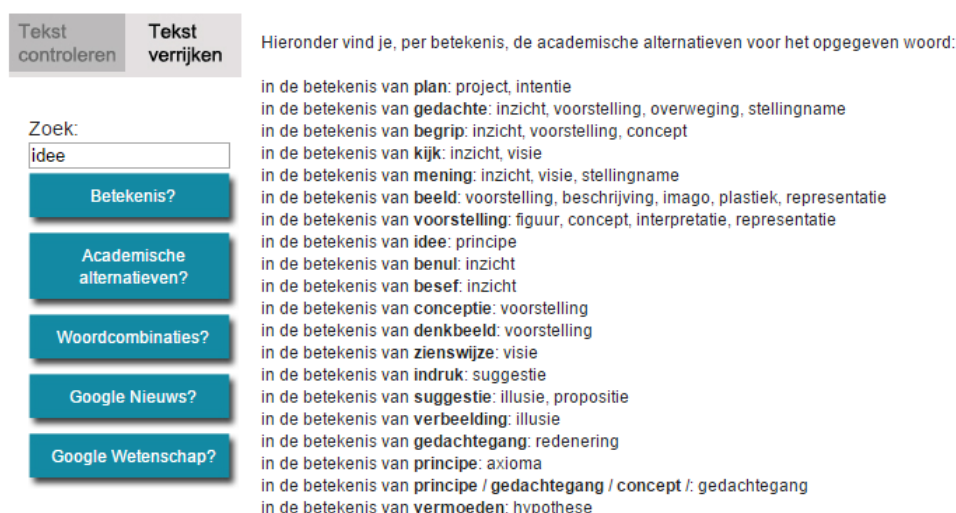
Tekstverrijking

In het onderdeel tekstverrijking biedt de schrijfhulp de gebruiker enkele extra opties om zijn tekst te verrijken.



Afbeelding 3: De knoppen in het onderdeel 'tekstverrijking'.

Zo kan de student onder andere op zoek gaan naar de betekenis van en academische alternatieven voor bepaalde woorden, of de context van een woord opzoeken via Google Nieuws en Google Wetenschap. De academische alternatieven die de student opzoekt, worden weergegeven per betekenis. Dat wordt duidelijk op de onderstaande afbeelding:



Afbeelding 4: Academische alternatieven per betekenis voor het woord 'idee'.

Daarnaast kan de student specifieke woordcombinaties opzoeken, gebaseerd op een frequentielijst. Zo kan hij bijvoorbeeld nagaan welk werkwoord of adjectief vaak met een bepaald substantief voorkomt. De keuze van het type adjectief dat met een substantief combineert, kan de gebruiker bovendien zelf bepalen: omvat de betekenis eerder een kwaliteit of eigenschap (en is die eigenschap goed of slecht), tijd of een kwantiteit? De afbeelding hieronder geeft een idee van hoe de knop werkt, met als voorbeeld het substantief 'feit' en de vraag welke werkwoorden hiermee te combineren zijn.

Interfacultair Instituut voor Levende Talen

Woordcombinaties voor 'feit'

Tekst controleren: Tekst verrijken

Zoek:

Betekenis?

Academische alternatieven?

Woordcombinaties?

Google Nieuws?

Google Wetenschap?

zoek een gepast ... bij ...

☒ **WERKWOORD** feit (woordvorm van feit)

☐ **ADJECTIEF**

met volgende betekenissen:

kwaliteit/eigenschap

- ☐ zeer goed
- ☐ goed
- ☐ slecht
- ☐ zeer slecht
- ☐ andere eigenschap

kwantiteit/hoeveelheid

- ☐ zeer groot
- ☐ groot
- ☐ gemiddeld
- ☐ klein
- ☐ zeer klein

☐ type/soort

☐ tijd

☐ volgorde

Go!

een feit [werkwoord]

- 681 | het feit begaan
- 365 | het feit veranderen
- 316 | het feit liggen
- 209 | het feit uitsluiten
- 136 | het feit staan
- 129 | het feit bestaan
- 99 | het feit accepteren
- 86 | heugelijke feit vieren
- 76 | het feit komen
- 73 | het feit benadrukken
- 64 | het feit negeren
- 62 | het feit ontkennen
- 62 | het feit plegen
- 61 | heuglijke feit vieren
- 54 | een feit noemen
- 54 | heugelijk feit vieren
- 50 | een feit vaststellen
- 46 | het feit doen
- 45 | een feit heten
- 43 | het feit verklaren

Data:
T. Brants en A. Franz (2009). Web 1T 5-gram, 10 European Languages, Version 1

Afbeelding 5: Woordcombinaties voor het woord 'feit'.

Feedback

De schrijfhulp corrigeert de mogelijke fouten van studenten niet, maar markeert die in de tekst en voorziet ze van feedback in de vorm van algemene informatie, tips en concrete voorbeelden. Op die manier maakt het de student bewust van veelvoorkomende foutenpatronen in zijn tekst en stimuleert het zijn leerproces. De student kan er zelf voor kiezen om zijn tekst in het tekstveld aan te passen of niet, zodat hij steeds verantwoordelijk blijft voor zijn eigen schrijfproduct. De schrijfhulp bevordert zo de autonomie van de student (zie ook Burstein, Chodorow & Leacock, 2004) en begeleidt hem aan de hand van procesgerichte feedback in plaats van een productevaluatie (zie ook William, Lee, Harrison & Black, 2004; Sommers, 1982). De feedback is daarenboven geïndividualiseerd en richt zich enkel op de belangrijkste problemen, zodat de gegeven informatie steeds overzichtelijk en beknopt blijft (zie ook Sommers, 1982).

Afbeelding 6 illustreert hoe de schrijfhulp een ingevoerde tekst analyseert en voorziet van feedback, in dit geval voor signaal- en structuurwoorden onder de laag structuur en samenhang. Afbeelding 7 geeft een voorbeeld van de geschreven feedback die de schrijfhulp bij datzelfde onderdeel geeft.

KU LEUVEN

Contact | Wie-is-wie | Organigram | Bibliotheken | Toledo | Intranet | KU Leuven English

ONDERWIJS | ONDERZOEK | MAATSCHAPPELIJKE ROL | OVER KU LEUVEN | KU LEUVEN 2013

Interfacultair Instituut voor Levende Talen

Structuur en samenhang - signaal- en structuurwoorden

Signaalwoorden (zoals *omdat*, *daardoor*, *wegens*) en structuurwoorden (zoals *ten eerste*, *ten tweede*, *enerzijds* en *anderzijds*), samen ook wel verbindingswoorden genoemd, zijn belangrijk

- omdat ze de structuur en de onderlinge samenhang in je tekst verduidelijken,
- ze ervoor zorgen dat de inhoud van je tekst duidelijk en logisch geordend is en
- ze een bepaald betekenisverband tussen je zinnen uitdrukken, zoals 'oorzaak' (*omdat*) of 'gevolg' (*daardoor*).

De schrijftool duidt de signaal- en structuurwoorden in je tekst aan en geeft voor elk signaalwoord het betekenisverband aan. Op die manier kun je per aangeduid signaalwoord nagaan of het betekenisverband dat erdoor wordt uitgedrukt ook echt overeenkomt met wat je wilt uitdrukken.

Voor een lijst met signaal- en structuurwoorden, **klik hier**. Deze lijst kan je misschien inspiratie geven om eens van signaalwoorden af te wisselen.

Het lijkt er steeds meer op dat er volgende week in New York een ontmoeting zal plaatsvinden tussen de Amerikaanse president Barack Obama en zijn Iraanse collega Hassan Rouhani. Het is van voor 1979 geleden dat een Iraanse en Amerikaanse president elkaar ontmoeten. De ontmoeting zou **dus** zonder meer historisch zijn. **Sinds** in 1979 een islamistisch regime aan de macht kwam in Teheran, en zeker **nadat** enkele Amerikanen maandenlang gegijzeld werden, is Iran een van de aartsvijanden van de Verenigde Staten. **Maar** Rouhani, **sinds** begin augustus president van **werd** **tijd** voor een gematigde buitenlandse koers te kiezen **in vergelijking met** zijn voorganger Ahmadinejad. Hij wordt daarbij, niet onbelangrijk in Teheran, **trouwens** gesteund door de geestelijke leider, ayatollah Khamenei. AP

Gisteren benadrukte Rouhani in een interview met de Amerikaanse zender NBC dat Iran geen kernwapens wil maken. Hij heeft **ook** gezegd dat hij wil bemiddelen in het Syrische conflict. **Intussen** liet Iran enkele politieke gevangenen vrij. **Ook** stipt Rouhani aan dat hij Obama volgende week wil ontmoeten. Allemaal tekenen dat Teheran de VS ter wille wil zijn.

Het Witte Huis heeft positief gereageerd op het interview en zegt dat een ontmoeting "mogelijk" is. Tot voor kort was **zo'n** ontmoeting ondenkbaar. In New York is er volgende week een bijeenkomst van de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties.

"We zien een significante wijziging in woord en toon, dit is uitermate belangrijk", zegt Jay Carney, de woordvoerder van Obama. **Maar** we mogen niet enkel afgaan op het woord. De VS verwacht **ook** daden, **ze** zegt de woordvoerder. Komt toenadering beiden goed uit?

Een toenadering tussen de VS en Iran is historisch, **maar** er zijn enkele factoren **waardoor** beiden er misschien voordeel uit kunnen halen.

Afbeelding 6: De schrijfhulp onder de knop 'signaal- en structuurwoorden' van het onderdeel 'structuur en samenhang'.

Signaalwoorden (zoals *omdat*, *daardoor*, *wegens*) en structuurwoorden (zoals *ten eerste*, *ten tweede*, *enerzijds* en *anderzijds*), samen ook wel verbindingswoorden genoemd, zijn belangrijk

- omdat ze de structuur en de onderlinge samenhang in je tekst verduidelijken,
- ze ervoor zorgen dat de inhoud van je tekst duidelijk en logisch geordend is en
- ze een bepaald betekenisverband tussen je zinnen uitdrukken, zoals 'oorzaak' (*omdat*) of 'gevolg' (*daardoor*).

De schrijftool duidt de signaal- en structuurwoorden in je tekst aan en geeft voor elk signaalwoord het betekenisverband aan. Op die manier kun je per aangeduid signaalwoord nagaan of het betekenisverband dat erdoor wordt uitgedrukt ook echt overeenkomt met wat je wilt uitdrukken.

Voor een lijst met signaal- en structuurwoorden, **klik hier**. Deze lijst kan je misschien inspiratie geven om eens van signaalwoorden af te wisselen.

Afbeelding 7: Voorbeeld van de feedback die onder de knop 'signaal- en structuurwoorden' wordt gegeven.

Naast feedback krijgt de student ook externe weblinks aangeboden naar de website van de Nederlandse Taalunie⁵, het Groene Boekje⁶ of de Taaltelefoon⁷ en Taaladvies⁸.

⁵ Zie <http://taalunieversum.org>.

⁶ Zie <http://woordenlijst.org>.

⁷ Zie <http://www.taaltelefoon.be>.

⁸ Zie <http://taaladvies.net>.

Impact: effectmeting bij studenten hoger onderwijs en middelbare scholieren

De effectiviteit van de schrijfhulp werd tijdens het vorige academiejaar (2013-2014) onderzocht in twee effectmetingen. Een eerste meting bestudeerde het effect bij studenten uit het hoger onderwijs; in een tweede meting werd een effectmeting uitgevoerd bij middelbare scholieren. Een van de redenen die vaak naar voren komt voor de schrijfvaardigheidsproblemen bij eerstejaarsstudenten is immers de ‘grote overstap’ van het middelbaar onderwijs naar het hoger onderwijs: middelbare scholieren zouden te weinig worden voorbereid op het hoger onderwijs. Het was daarom interessant om het effect van de digitale schrijfhulp ook bij die groep na te gaan. Concreet wilden beide effectmetingen onderzoeken of het gebruik van de Schrijfhulp Nederlands op korte termijn leidt tot kwalitatief betere teksten. De eerste effectmeting wou daarnaast ook de perceptie van de studenten op hun eigen leerproces onderzoeken. In beide studies werden objectieve, empirische data aangevuld met subjectieve data, wat als een vereiste voor een degelijke effectmeting wordt beschouwd (Leakey, 2011).

In het eerste effectonderzoek werd de effectiviteit van de schrijfhulp nagegaan in een beperkte kwantitatieve en kwalitatieve effectmeting met een *one-group design*. Dat betekent dat de effectstudie binnen één groep studenten is uitgevoerd, zonder de aanwezigheid van een controlegroep. Dit opzet vereist geen voorafgaande niveautest waarin mogelijke competentieverschillen tussen de deelnemers worden afgevlakt (de Smet et al., 2011). Ondanks het feit dat die opzet minimale interne validiteit en geen externe validiteit heeft (Systma, 2002), is deze opzet toch gebruikt wegens de tijdslimiet van het project waarbinnen de schrijfhulp werd ontwikkeld. Door verschillende methoden te trianguleren, is dit validiteitsprobleem tot op zekere hoogte opgevangen.

In totaal participeerden 32 studenten uit het hoger onderwijs aan het onderzoek: 11 studenten van de Hogeschool–Universiteit Brussel (HUB), 16 studenten van de Katholieke Hogeschool Limburg (KHLim) en 7 studenten van de KU Leuven. Tijdens een twee uur durende sessie moesten de studenten een eigen schrijfpdracht herschrijven met behulp van de Schrijfhulp Nederlands. Nadien stuurden de studenten de beide versies van hun tekst, zowel de originele als de herwerkte versie, door, zodat die aan de hand van een beoordelingsmodel konden worden geanalyseerd en met elkaar konden worden vergeleken. Het beoordelingsmodel bevatte drie ‘gradaties’: 0 (niet aanwezig, onvoldoende), 1 (aanwezig, maar niet voldoende) en 2 (aanwezig, voldoende). Daarnaast vulden de studenten ook een enquête op papier in. Die bestond uit twee delen: het eerste deel moesten ze invullen voordat ze hun tekst met de schrijfhulp herschreven, het tweede deel vulden ze nadien in. De enquête peilde zowel naar de gebruiksvriendelijkheid van de schrijfhulp als naar het leerproces en de zelfreflectie van de studenten. Na de enquête werd er nog dieper ingegaan op enkele vragen in focusinterviews.

Wegens het kleine totale aantal studenten dat participeerde in het onderzoek, kunnen eerder indicaties dan algemene resultaten worden gegeven. Ondanks de beperkte opzet kwamen er toch een aantal interessante resultaten uit voort. De studenten verbeterden significant op vlak van passieven en vage woorden: in de versie die werd herschreven met behulp van de schrijfhulp, stonden veel minder passieven en vage woorden dan in de eerste versie. 30 van de 32 studenten vonden de tweede versie van hun tekst beter; de twee andere studenten vonden

dat hun tekst wat betreft kwaliteit hetzelfde bleef. Verder gaven alle studenten aan dat de schrijfhulp hen aanmoedigde om te reflecteren over hun tekst. Uit het effectonderzoek bleek daarnaast dat de teksten van studenten uit academische opleidingen meer verbeterden dan de teksten van studenten uit professionele opleidingen, waar er weinig verschil was tussen beide versies van de teksten. Daaruit kan afgeleid worden dat studenten die het gewoon zijn om academische teksten te schrijven meer 'oppikken' van de feedback en markeringen die de schrijfhulp geeft, dan studenten die dat niet gewoon zijn.

In het tweede onderzoek participeerden 79 middelbare scholieren die in hun laatste jaar zaten (in Vlaanderen is dat het zesde middelbaar, waar de leerlingen 17 of 18 jaar oud zijn). In deze studie werden eveneens verschillende methoden getrianguleerd: naast enquêtes namen de studenten deel aan focusinterviews en werden de schrijfproducten van de studenten geanalyseerd (Wyers, 2014). De teksten van de middelbare scholieren verbeterden significant op vlak van structuur en samenhang. Meer bepaald verbeterden de zins- en alineaalengte en vaak terugkerende woorden en zinspatronen. Ook de scholieren beschouwden de schrijfhulp als een handig hulpmiddel.

Besluit

Doordat de Schrijfhulp Nederlands is gebaseerd op een grondige behoefteanalyse, biedt het studenten ondersteuning tijdens het schrijfproces op die gebieden waar ze de meeste moeilijkheden mee hebben. Zo speelt de schrijfhulp in op de grootste behoeften van de studenten. Doordat het hen bewust maakt van mogelijke fouten in de tekst, zonder die noodzakelijk te verbeteren, stimuleert de schrijfhulp bovendien hun autonomie en verantwoordelijkheidsgevoel. De schrijfhulp focust op het schrijfproces van de student in plaats van op het schrijfproduct, waardoor het zelfleerproces en het inzicht van de studenten in hun eigen schrijfproces eveneens verbeteren. Een beperkte effectmeting heeft aangetoond dat de teksten van studenten op een aantal vlakken effectief verbeteren. De studenten geven daarnaast ook aan dat ze zelf erg tevreden zijn over de schrijfhulp.

Referenties

- Berckmoes, D., Rombouts, H., 2009. Rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs. Antwerpen: Linguapolis/Universiteit van Antwerpen. Beschikbaar op:
http://webh01.ua.ac.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkennend_onderzoek_naar_knelpunten_taalvaardigheid_in_het_hoger_onderwijs-Monitoraat_op_maat.pdf
- Berckmoes, D., Rombouts, H., Hertogs, K., 2010. Taalstimulering academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen. Monitoraat op maat. Rapport derde jaar, september 2008 – augustus 2009. Antwerpen: Linguapolis/Universiteit van Antwerpen.
- Bonset, H., 2010. Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan. *Levende Talen Magazine*, 97(3), pp. 16-20.
- Burstein, J., Chodorow, M. & Leacock, C., 2004. Automated essay evaluation: the *Criterion* online writing service. *American association for artificial intelligence*, 3, pp. 27-35.
- Dale, R., Kilgariff, A., 2011. Helping Our Own: The HOO 2011 Pilot Shared Task. *Proceedings of the 13th European Workshop on Natural Language Generation*, pp. 242-249.

- De Smet, M.J.R., Broekkamp, H., Brand-Gruwel, S., Kirschner, P.A., 2011. Effects of electronic outlining on students' argumentative writing performance. *Journal of computer assisted learning*, 27, pp. 557-574.
- De Vries, H., Van der Westen, W., 2008. Talige competentie in het hoger onderwijs. In: S. Vanhooren, A. Mottard, eds. 2008. *22ste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press. pp. 115-120.
- De Wachter, L., Heeren, J., 2011. Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KULeuven. Instituut voor Levende Talen/KU Leuven. Beschikbaar op: https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Behoeftanalyse_TaalVaST.pdf
- Dugan, R.F. Jr., Polanski, V.G., 2006. Writing for computer science: a taxonomy of writing tasks and general advice. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 21(6), pp. 191-203.
- Flesch, R., 1948. A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32, pp. 221-233.
- Fontana, N.M., Caldeira, S.M.A., De Oliveira, L.C.F., Oliveira Jr., O.N., 2006. Computer assisted writing. Applications to English as a foreign language. *CALL*, 6(2), pp. 145-161.
- Gikandi, J.W., Morrow, D., Davis, N.E., 2011. Online formative assessment in higher education: a review of the literature. *Computers & Education*, 57, pp. 2333-2351.
- Graham, S., Perin, D., 2007. Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Beschikbaar op: <http://www.all4ed.org/files/WritingNext.pdf>.
- Gray, E.F., Emerson, L., MacKay, B., 2005. Meeting the demands of the workplace: science students and written skills. *Journal of science education and technology*, 14(4), pp. 425-435.
- Jansen, C., Lentz, L., 2008. Hoe begrijpelijk is mijn tekst? De opkomst, neergang en terugkeer van leesbaarheidsformules. Beschikbaar op: <http://www.kennislink.nl/publicaties/hoe-begrijpelijk-is-mijn-tekst>.
- Kinnunen, T., Leisma, H., Machunik, M., Kakkonen, T., Lebrun, J.L., 2012. SWAN – Scientific Writing AssistaNt. A tool for helping scholars to write reader-friendly manuscripts. *Proceedings of the 13th conference of the European chapter of the association for computational linguistics*, pp. 20-24.
- Leakey, J., 2011. Evaluating computer-assisted language learning. An integrated approach to effectiveness research in CALL. Bern: Peter Lang.
- Naber, D., 2014. Language Tool Style and Grammar Checker. Beschikbaar op: www.languagetool.org.
- Nadashi, T., Sinclair, S., 2001-2014. Spell Check Plus. Nadaclair Language Technologies. Beschikbaar op: <http://spellcheckplus.com>.
- Napolitano, D.M., Stent, A., 2009. TechWriter: an evolving system for writing assistance for advanced learners of English. *CALICO Journal*, 26(3), pp. 611-625.
- Peters, E., Van Houtven, T., 2010. De weg naar materiaalontwikkeling is geplaveid met behoeftes. In: E. Peters, T. Van Houtven, eds. 2010. *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?*. Leuven: Acco. pp. 71-85.
- Sommers, N., 1982. Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), pp. 148-156.
- Sytsma, S., 2002. The basics of experimental design. Beschikbaar op: http://courses.washington.edu/bio480/Basics_of_Experimental_Design.pdf.

- Tahon, K. 2013. Schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Een analyse van types taalfouten in papers uit verschillende opleidingen. Masterproef. Beschikbaar op: <http://www.scriptiebank.be/scriptie/schrijfvaardigheid-van-eerstejaarsstudenten-aan-de-ku-leuven>.
- Taylor, H.G., Paine, K.M., 1993. An inter-disciplinary approach to the development of writing skills in computer science students. *Proceedings of the SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*, pp. 274-278.
- Van den Branden, K., 2010. Taalbeleid in het hoger onderwijs, in: E. Peters, T. Van Houtven, eds. 2010. *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?*. Leuven: Acco. pp. 213-223.
- William, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P., 2004. Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in education*, 11(1), pp. 49-65.
- Wyers, J., 2014. Schrijfvaardigheid ondersteunen. Een effectstudie naar de inzetbaarheid van een elektronische schrijfhulp in het secundair onderwijs. Masterproef, niet gepubliceerd.

Pronunciation: Teach or ignore?

Dick Smakman

Cinderella

Pronunciation tends to receive relatively little attention in language teaching. It is an often neglected skill and has therefore been looked upon as the 'Cinderella' of language teaching (Dalton 1997, Kelly 1969). This relative lack of attention does not concur with its obvious importance. Pronunciation is a vital aspect of language production, evaluation and perception. A good pronunciation can help people understand each other, and a bad pronunciation may confuse them. Pronunciation may thus send out enlightening as well as confusing messages. Pronunciation has an important social value and is strongly related to prestige (Gelvanovsky 2002) and image. Certain types of pronunciation are associated with socio-economic success, persuasiveness, competence and intelligence, while others are not (Dalton & Seidlhofer 1994, Hudson 1980).

Pronunciation skills are difficult to pass on to learners and some even seem to suggest that it is not easily teachable (Pennington 1989, Purcell & Suter 1980). Aptitudinal and other factors, such as the pronunciation skills of the teacher him/her-self, make teaching this skill in a classroom setting a potentially inefficient task (Thanasoulas 2012). Pronunciation is known to be particularly difficult to master, because it is not only an academic and analytical skill but involves a degree of physiological control. The latter does not necessarily come with intelligence; it involves a manner of shaping and using the vocal tract that deviates from what learners are used to when speaking their own native language (Lowie & Bultena 2007).

What to teach?

When teachers decide to teach pronunciation, they need to know what to teach; what is good and bad pronunciation, and who decides on pronunciation norms? Which pronunciation model should one choose? The place where a language originated is traditionally chosen as the target norm: French from France, Portuguese from Portugal, and English from England. But, increasingly, other pronunciation norms are becoming equally important or even more dominant. Brazilian Portuguese and American English, for example, have a high prestige and are increasingly considered the most suitable pronunciation norms for learners, simply because they represent a large number of native speakers and are internationally very common.

So, while there is usually some agreement on exactly what is the 'right' way to pronounce sounds, the problem is that there may be more than one pronunciation model. In addition, when a model is chosen this model is subject to all types of variation and, as a result, debate and disagreement. Usually, there is agreement on how to pronounce certain sounds but less agreement on others. Also, norms change over time and sticking to certain pronunciation norms may lead to an obsolete norm. It is safe to say that every 20 or 25 years, a pronunciation norm needs to be adjusted. Some teachers may adhere to an older norm, a stricter norm perhaps,

while others will accept a certain degree of variation (Wells 1997). The strict approach is by definition impracticable; the stricter the norm is, the less agreement there will be on whether a certain pronunciation feature is standard. Applying a strict norm boils down to rejecting the pronunciation of certain speakers who are generally acknowledged to speak the standard language. Rules regarding how to pronounce a language are often taken from existing sources, which sometimes tend to be strict, obsolete and not always in accordance with living norms. It is true that these living norms are not easy to determine. Although rules can be given, and following these rules will lead to a convincing accent, breaking certain rules is more serious than breaking others.

Should learners sound like native speakers?

Should the most disturbing features be erased or should a native-speaker accent be the target, if pronunciation is taught? The approach of fighting disturbing features and that of mimicking the native speaker could be seen as consecutive stages; when an intelligible accent has been achieved, native speaker imitation could be the next step. Usually, the native speaker model is the one and only target. However, while sounding like a native speaker can be quite useful, practical, and even enjoyable, imitating native speakers can nevertheless be tricky. The problem is that those who speak with a convincing near-native accent bring about certain expectations regarding the other aspects of their English.

First of all, listeners may expect a speaker's grammar and vocabulary to have the same level as his or her pronunciation. It is a well-known phenomenon that many learners can imitate sounds well but are not blessed with an extensive vocabulary or grammatical range. The same goes for cultural knowledge and for pragmatic competence: understanding irony, jokes as well as sarcasm and understanding the cultural context of utterances. A near-perfect accent may give your interlocutor the idea that your skills and knowledge in these areas are of the same level. Grammatical, lexical and cultural errors become more salient if your pronunciation level is very high. The advantages of having a non-native accent are often overlooked or dismissed.

The joys of 'having an accent'

The widespread assumption that native speakers wish for non-native speakers to sound like native speakers is something that non-native speakers invented, not the native speakers themselves. Imitations of native speakers may even be regarded as awkward to these same native speakers. Native speakers of a language often find comfort in the fact that the pronunciation of the person they are talking to contains clear traces of his or her native culture – in other words, having 'an accent' is natural and sounding like someone from a culture that is not yours is less natural (like cosplay). The absence of 'an accent' in the speech of a learner may be both confusing and uncomfortable. People generally want to know what the native tongue and culture of the person they are talking to are, as this defines the language level that can be used, and it defines the range of possible conversation topics.

Learners run the risk of overshooting the mark and should see to it that they do not sound more stereotypically native than natives themselves. The best compliment is not that one sounds more French than the French or more English than the English. That kind of comment usually implies

that you convincingly imitate a few archetypal sounds in an over-articulate way and not the whole range of pronunciation features. It usually means you have an unnatural and mixed accent. The most complimentary feedback is silent: the way you pronounce the language passes unnoticed, because it sounds comprehensible, consistent and neutral to the listener. Some enthusiastic students end up sounding like a caricature of a famous speaker of the language they are learning. You should try to sound like the same person in your first and second language and avoid adopting a persona that is far removed from yourself; if you do not sound posh, relaxed or, for instance regional, in your native tongue, then it would be unnatural if you had these qualities when speaking a second language.

Talented students

When you have the gift of being able to approximate the native target convincingly and naturally, you could develop your own style. You can stick to the strict norm and perfect this as much as you can or moderate your accent slightly and develop an accent with mild non-standard features, perhaps after studying abroad or after being influenced by a native-speaking friend. Such a 'less strict' accent has the advantage of being less marked and less over-educated-sounding, and it is often less distracting and perhaps closer to the speaker's personality than the strict model is. There is also a group of learners who take it one step further and develop a strong regional accent. This group should bear in mind that error-making in regional accents is possibly worse than error-making in the standard language, as only the latter is typically a model for learners. Finally, there is a group of less talented learners who develop a curious mix of standard and non-standard features in their second-language pronunciation by parroting native speakers with various accents. Such inconsistency is not advisable. It is distracting and can even be confusing. In short, a native accent should only be the target of those who have the talent to channel and naturally tune and shape their accent without instruction after they have completed a pronunciation course, and who have sufficient self-monitoring skills as well as awareness of how their acquired language is perceived and understood.

Drill or analyse?

In pronunciation teaching, two basic schools of thought are prevalent: the behaviourist and the analytical. The behaviourist school leans on the idea that imitation and repetition are the main keys to learning pronunciation. The analytical school believes that understanding what goes on articulatorily whilst pronouncing sounds is most important. Most teachers try and strike a balance between the two. Either approach is problematic if applied strictly. Students are likely to lose interest when drilling words and sentences is the only thing they do, and students who find themselves analysing pronunciation will crave drilling and repetition to bring what they have learned to practice.

The analytical approach is a practical point of departure, and students could be urged to analyse phonemes, phoneme clusters, and stress and intonation patterns. After learning about a specific pronunciation phenomenon, students could be given the opportunity to listen and imitate.

Pay more attention to intonation?

Prosody does not usually come first in pronunciation courses, although many will claim that learning the ‘music’ of the language will lead to a flying start and will enthuse learners. Instead, the various individual sounds of the language are usually presented one by one. The relative importance of prosody is always a point of consideration, but it is often overlooked. Most courses are almost exclusively based on teaching vowels and consonants and leaving tips on prosody to the margins of the course. A commonly heard complaint by native speakers is that even highly successful learners of English suffer from deviant intonation patterns, which affects the interpretation of utterances. Research has even shown that intonation and related prosodic features are amongst the most important criteria for native speakers to judge the quality of a learner’s English pronunciation (Hoorn, Smakman & Foster 2014).

The difficulty of teaching prosody lies in the fact that it is not so easy to capture in simple language. Some linguistic explanation is needed, and the teacher needs to be comfortable teaching this aspect and skilled enough. The combination of these aspects usually prevents teachers from explicitly and elaborately teaching prosody. Extensive intonation and rhythm instruction is likely to end up resembling a theoretical linguistics class and will not help students actually improve their intonation. Teachers should present only that information which may help the prosodic patterns of learners.

Conclusion

Pronunciation is fun, and teaching it can be fun. It is a highly motivating aspect of any language course. It gives those with special talents the opportunity to show off, and it can be an interesting confrontation with reality to those who can write well but not pronounce so well. The importance of pronunciation should not be underestimated – not only does it shape the first impression that listeners have of you, it is also closely related to meaning. A good pronunciation, both of phonemes and prosody, gets the message across the way it is intended. It therefore deserves a more central role in language teaching.

Bibliography

- Dalton, Christiane, & Barbara Seidlhofer (1994). *Pronunciation*. New York: Oxford University Press.
- Gelvanovsky, Georgy V. (2002). Effective pronunciation teaching: principles, factors, and teachability. In Sysoyev, Pavel. V. (Ed.). *Identity, culture, and language teaching*. Iowa: Center for Russian, East European, and Eurasian Studies.
- Hoorn, Myrthe, Dick Smakman & Tony Foster (2014) Pronunciation grading practices by teachers of English. In: Rias van den Doel & Laura Rupp (Eds.) *Pronunciation Matters. Accents of English in the Netherlands and elsewhere*, 95-108. Amsterdam: VU University Press.
- Hudson, Richard A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, Louise G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lowie, Wander & Sybrine Bultena (2007). Articulatory settings and the dynamics of second language speech production. In: *Proceeding of the 2007 PTLC Conference*, London.

- Pennington, Martha C. (1989). Teaching pronunciation from the top down. *RELC Journal*, 20(1), 21-38.
- Purcell, Edward T. & Richard W. Suter (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A Re-examination. *Language Learning*, 30(2), 271-287.
- Thanasoulas, Dimitri (2012). Developingteachers.com Newsletter (March 2012). Retrieved in October 2013 from:
http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/pron2_dimitrios.htm
- Wells, John C. (1997). Whatever happened to Received Pronunciation? In: Medina, Cassado & Palomo Soto (eds.), *II Jornadas de Estudios Ingleses*, Universidad de Jaén, Spain, 19-28. Retrieved in October 2013 from:
<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/rphappened.htm>

The application of Facebook in communication practices: An evaluation report for Japanese.

Fumiko Inoue

Introduction

The symposium “E-learning in Japanese Language Education” took place in Barcelona in June 2012, organized by the “Association of Japanese language teachers in Spain” in cooperation with the “Japan Foundation”. At the symposium, a number of lecturers specialising in Japanese language education and researchers active in several different countries met and discussed relevant issues in the field. One of the presentations given at the symposium introduced the application of digital communication media; *Facebook*, *Skype*, and *Google Hangout*, amongst others. The usage of *Skype* and *Facebook* in informal communication among language learners was particularly inspiring.

As a lecturer, I try to have a Japanese guest in my class several times a year, so that the students can practice their communication skills “live” with a Japanese person as a speaking partner. It is, however, not always very easy to find a guest able to visit the class. I realized after this symposium that one can more easily reach people in any part of the world if you use a digital communication medium. I got the idea to organize a group on *Skype* or *Facebook* of our students who want to practice Japanese, and a number of Japanese students who want to practice English.

I came across a lecturer of Japanese at Tokyo Metropolitan University (TMU), Ms. Kaoru Fujimoto. She recruited a group of Japanese students within her university who followed a course called “Global Human Resources Training”. The students were from different faculties, but all of them had the ambition to have an international career. After a short orientation session it became clear that the Japanese students had some kind of resistance to communicating English through *Skype* in. They preferred written communication through *Facebook*, at least initially.

Ms. Fujimoto and I decided to start a project in which we created a virtual space where Dutch and Japanese students could learn Japanese and English from each other (*peer learning*). We decided to use *Facebook* as a platform, and made a *Facebook* group. The group consists of 25 Dutch students, 20 Japanese students and nine Japanese lecturers. Besides the three lecturers who are directly involved in this project, six other lecturers from seven different countries were invited to take a part in the group.

This article describes the progress of this project, the results, evaluation and the vision towards education in the near future.

Objectives of the project

We all know that students need a lot of practice to learn a language. Exercises are usually done in a context which is rooted in real situations: imitating a dialogue when buying an item in a store, writing a letter to an imaginary Japanese friend etc. The more real the context seems to be for the students, the better their involvement. For instance, when we had a Japanese exchange student as a guest in the class most students were very eager to ask questions, and to understand the answers. In such a case the students use the language not because they are supposed to, but because they want to get to know their guest. The internal need to be able to do or understand something is obviously one of the most powerful motivations for a human being to learn. Only a few students have opportunities to visit their Japanese friends in Japan during the holidays.

We expected this *Facebook* group would work as a peer learning community. The students would be more attracted by their counterparts in the same age group than by most lecturers. Their internal needs/interests to communicate with each other would therefore be stronger than when they were in class situations. They would be less hesitant to speak up, less anxious to make a mistake, as their counterparts would have as much trouble as they do with the language.

The objective of this project is to create a powerful learning environment where students practice their communication skills because of their internal needs and interests, and where they can learn from each other. We chose the next educational policy: 1. We stimulated and encouraged the students to use the language, and to have fun while doing so; and 2. Would not pay much attention to correct usage of the languages.

Activities

Self introduction

For my assignment all the Dutch students made a short introductory film in Japanese, and uploaded it. A few other Japanese students wrote their introduction on the wall. None of the Japanese students made an introductory film, even after asking them to do so on multiple occasions.

Introduction of hobbies

Six Dutch students made a film to introduce their hobbies. Two Japanese students made a film to introduce Japanese calligraphy and the tea ceremony.

Oral exam for the Dutch students

The students had to make and upload a short film, in pairs, consisting of a dialogue between a doctor and his or her patient. The Japanese students were asked to give feedback. Feedback was mainly friendly and complimented the results and had hardly any criticism, nor were there suggestions for improvement.

Communication through the video conference

We organized a “meeting” with the Japanese and Dutch students through a video conference twice, after they had made their acquaintance on *Facebook*. The Dutch students were very excited and enthusiastic to talk. The two or three present Japanese students tended to be more quiet than the Dutch students. The atmosphere was very friendly and encouraging. Communication went well and gave the Dutch students a feeling of self-confidence.

Other activities

Ms Fujimoto and the Dutch students often posted a link to (funny) news and sites about Japanese or Dutch culture: Japanese foods and the Dutch Royal family. Students often commented and sometimes discussions started. The participants in those discussions tended to be approximately ten Dutch students, although the Japanese students also occasionally provided comments.

Evaluation

In order to evaluate the project evaluation, questionnaires were distributed amongst the participating students and an evaluation talk with Ms Fujimoto took place. The results are below.

Evaluation of the Japanese students

- Only three questionnaires were filled in.
- It was clear that the Japanese students were hesitant to show their knowledge and skills in English in front of their fellow students.
- They hesitated to express their opinions or feeling (even in Japanese) in an open discussion forum like *Facebook*.
- One of them mentioned a lack of trust among the Japanese students; they did not know each other very well, which was one of the reasons why they did not comment often.
- They suggested a communication opportunity between two students as a better and easier format than one in an open discussion forum.
- They were surprised by and appreciated the fact that the Dutch students had a great interest in Japanese culture.
- They now have a larger interest in the Netherlands and its culture; something they did not have before.

Evaluation of the Dutch students

- They liked the activities and enjoyed the “live” communication with Japanese students. Especially for those who had never been in Japan it was seen as offering a glimpse of the “real Japan”.
- They appreciated the various posts and the comments they got from Japanese students.
- All the students indicated frustration or disappointment that the Japanese students participated much less than the Dutch students. They received much fewer responses or comments and saw much fewer posts from Japanese students than they had expected.

- Some of the Dutch students guessed that Japanese students were hesitant to use English in an open discussion forum and suggested to organize the activity in a different way, i.e. in the form of a dialogue between two students.

Interview with Ms Fujimoto

- The students who joined the group were interested in this activity.
- They tended not to be very active in the group.
- This activity was an added compulsory activity for the Japanese students, which made it somewhat difficult to motivate them to be more active.
- Recruitment was done in a short time, without thoroughly considered planning or clearly formulated objectives, which caused a rather more passive attitude on the part of the Japanese students. It might be necessary to formulate well considered learning objectives, working methods and so on, and to communicate these to the students beforehand.

Comprehensive evaluation

The group was quite active, at least on the Dutch side; they posted their own films, interesting links related to Japan or the Netherlands, asked opinions from the Japanese students, gave comments, discussed a variety of topics, and did all these activities in either English or Japanese. Dutch students spent more time reading, writing and speaking Japanese than tends to be usual. They were also always very quick when posting and answering. They are now much less shy when communicating in Japanese and have an easier time using the language than past students. However, not all Dutch students were equally active in the group; in fact certain students were not active at all. While some students grasped this opportunity to make friends with the Japanese students, others needed to be encouraged to make an effort through compulsory assignments.

The biggest problem was the reserved attitude of the Japanese students, which caused considerable frustration and disappointment for the Dutch students. We initially heard from Ms Fujimoto that the Japanese students would not dare to speak English through *Skype*, but preferred to write on *Facebook*, because they could then take more time to use English correctly. This explanation initially sounded strange to the Dutch students. I had to explain how being able to speak English has a certain status in Japan and that are perceived as more likely to be successful and intelligent. The Japanese are ashamed, on the other hand, if they cannot speak English very well. They are often afraid to make mistakes, and lose face. The Dutch students understood this situation; however, their wish to hear more from the Japanese students remained.

This project may actually have had some additional and unexpected implications for cross-cultural understanding. Dutch students are not afraid to make mistakes. They do not mind giving and receiving direct criticism either, unlike the Japanese students. The attitude of the Dutch students (open, quick in their response, and direct) may have scared the Japanese students. They do not want to be criticized in front of other students at all, as this would be a considered serious loss of face. Another point is that the Japanese tend to have more difficulties communicating with

strangers than the Dutch people. A Japanese person needs to have a relationship of trust with another individual before he can be more open.

The Dutch students recognised the differences in attitude. In a role play session we did after this project (a dialogue between a Japanese manager and a Dutch worker) the Dutch students remarked how difficult it was to play the role of the Japanese manager; because one cannot express one's thoughts directly. I hope the Japanese students have seen and learned that non-Japanese methods of communication differ from those employed outside of Japan.

Conclusion

Achievement of objectives

The objective was to create a learning environment where students could practice their communication skills out of their own volition and motivated through their own interests, and where they could learn from each other. We partially achieved the objective for the Dutch students. They were quite active and spent a significant amount of time on the *Facebook* group. There were also a few Dutch students who did only the things that they were obliged to do. The objective was not achieved for most of the Japanese students. I could not get sufficient information on what obstacles were present and why. My assumptions were that the Japanese students did not adequately know what was expected of them.

How to continue?

I was already asked by a few first year students whether they may join the group. The activity was offered only to the second year students. The idea of making friends with Japanese students seems to be an attractive one for Dutch students. Despite of everything that went wrong, there was a lot of added value to regular class activities due to this project. We should think of methods to avoid the problems we encountered, and of ways to improve the learning environment. Activities should also be beneficial to both sides: Japanese students as well as Dutch. I have not yet received any comments from my colleagues who have joined the group from outside of our institute.

Concrete measures we could take

- Making a well-considered business plan, in which we determine what and how to measure success.
- Recruiting those Japanese students who are motivated to join the group. We need to provide correct information; what they can expect and what is expected from them.
- We should initially allow the participants more time to get used to each other and build a relationship of trust.
- Making a number of smaller groups if requested..
- Giving a short introduction course to give some information about the differences in communication to both Japanese and Dutch students.
- More communication through video conferencing and in smaller groups.

Intercultural awareness

This kind of activity could contribute to the establishment of intercultural awareness of the students as well as of the lecturers. We could add an intercultural aspect (an assignment, for instance) to this activity to make sure that they will recognize cultural differences, explain the background of the differences and adjust their attitudes. As for this last point, building up the intercultural awareness, I would like to discuss further with my colleagues who are more active in that field.