

Vreemdetalendidactiek in een veranderende leeromgeving

De opbrengst van drie jaar praktijkonderzoek naar digitale innovatie in de vreemdetalendidactiek

Kristi Jauregi Ondarra
Vanessa Arts
Linda Gijsen
Johannes Monheim
Maurice Schols

Tilburg, Fontys Lerarenopleiding Tilburg
November 2015

Vreemdetalendidactiek in een veranderende leeromgeving

De opbrengst van drie jaar praktijkonderzoek naar digitale innovatie in de vreemdetalendidactiek

Kristi Jauregi Ondarra, Vanessa Arts, Linda Gijsen,
Johannes Monheim, Maurice Schols

Tilburg, Fontys Lerarenopleiding Tilburg
November 2015

Colofon

Deze praktijkpublicatie is een product van het lectoraat 'Vreemdetalendidactiek in een veranderende leeromgeving' van de Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Auteurs

Kristi Jauregi Ondarra, Vanessa Arts, Linda Gijsen, Johannes Monheim, Maurice Schols

Opmaak: Grafische Producties, Fontys Hogescholen

2015 © Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Copyright

Alles uit deze uitgave mag gekopieerd, gedistribueerd, vertoond en opgevoerd worden, mits het werk in de originele staat blijft, de auteursnaam vermeld wordt en niet voor commerciële doeleinden gebruikt wordt.

Lees voor gebruik de volledige licentie op de website <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/nl/legalcode>.



Inhoudsopgave

Voorwoord	5
1. Feedback geven door middel van een online feedback – tool: een meerwaarde voor de lerarenopleidingen moderne vreemde talen? (Vanessa Arts en Johannes Monheim)	7
2. Mapping student teachers, teachers, and teacher educators’ perceived ICT knowledge and skills (Maurice Schols)	23
3. The Effects of Task Design on Students’ Collaboration in a Telecollaborative Project (Linda Gijsen)	29
4. Interculturele discussies in een virtuele, driedimensionale omgeving en hun meerwaarde voor de motivatie en de discussievaardigheden van leerlingen in vreemde talen (Kristi Jauregi Ondarra)	39
CV van de lectoraatsleden	53
Bijlagen. Output van het lectoraat	57
A. Publicaties (2012-2015)	57
B. Lezingen en workshops (2012-2015)	57
C. Andere lectoraatsactiviteiten (2012-2015)	57



Voorwoord

Het lectoraat *Vreemdetalendidactiek in een veranderende leeromgeving* is eind 2012 gestart met als doel een innovatieimpuls teweeg te brengen bij de vreemdetalendidactiek bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg en bij vo-scholen.

De aanleiding van het lectoraat is de waarneming dat educatie plaats vindt in een maatschappij die gekenmerkt wordt door dynamisme, snelle veranderingen, digitalisering en globalisering. Onderwijs moet adequaat op deze veranderingen weten in te spelen door nieuwe vakdidactische inzichten, kennis en vaardigheden te helpen ontwikkelen.

Binnen het lectoraat en samen met de kenniskringleden is onderzoek verricht naar innoverend en effectief vreemdetalenonderwijs dat beter aansluit op deze maatschappelijke ontwikkelingen. In het lectoraat is onderzocht welke rol digitalisering kan spelen in het optimaliseren van betekenisvolle taalleerprocessen. Er is gekeken naar de attitudes, competenties en vaardigheden die opleiders en mvt-docenten hebben over het inzetten van ICT in het onderwijs en er is onderzoek verricht naar digitale innovatie in de (eigen) onderwijspraktijk. Vragen die geformuleerd zijn:

- Hoe draagt digitalisering van het onderwijs bij aan het vernieuwen van mvt-didactiek?
- Hoe kunnen taalleerprocessen worden geoptimaliseerd door digitalisering?

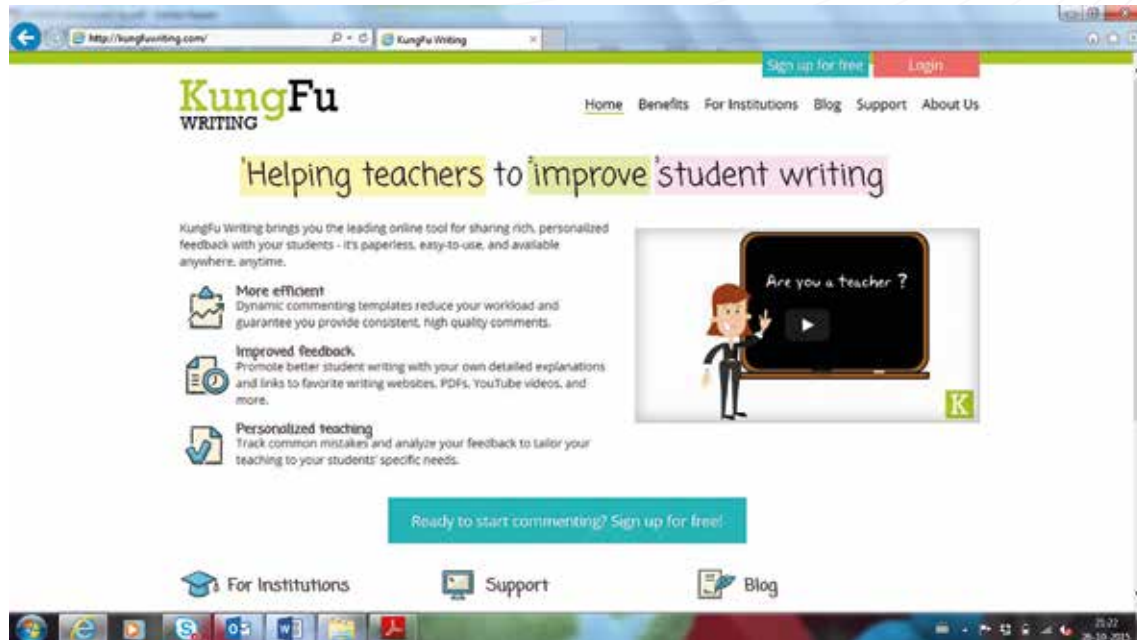
- Welke toepassingen zijn beschikbaar voor het mvt-didactiek? Hoe kunnen deze zinvol ingezet worden in het mvt-onderwijs? Welke didactiek hoort hierbij? Wat zijn kenmerken van effectieve werkvormen en taken die betekenisvolle leerprocessen bevorderen?
- Hoe kunnen digitale applicaties grens-overstijgend leren stimuleren?

Aan de hand van praktijkonderzoek en casestudies laten we u zien hoe een docent feedback op schrijfproducten van leerders kan geven aan de hand van een digitale tool en hoe leerders dit ervaren. We beschrijven hoe grens overstijgend onderwijs georganiseerd kan worden bij de lerarenopleiding en bij vo-scholen, welke tools ingezet kunnen worden, welke didactische taken kunnen worden ontwikkeld en wat het effect is op de leerder.

U hoort over KunFu Writing, Wiki's, Skype, Google Drive, Google Hangout, 3 dimensionale virtuele werelden, games en veel meer.

Met dit boek willen we u inspireren en nieuwsgierig maken naar nieuwe perspectieven in de mvt-didactiek. We hopen dat dit boek bijdraagt aan een mindset verandering. Er zijn spannende en voor het onderwijs uiterst interessante tijden. Dit is maar een begin.

Kristi Jauregi Ondarra



1. Feedback geven door middel van een online feedback – tool: een meerwaarde voor de lerarenopleidingen moderne vreemde talen?

Vanessa Arts & Johannes Monheim

Samenvatting

Het onderwijzen van schrijfvaardigheid in een moderne vreemde taal is arbeidsintensief voor de docent. Studenten leveren gedurende een cursus schrijfvaardigheid teksten in die van feedback moeten worden voorzien en dit kost veel tijd. Het is voor de docenten vaak lastig om zicht te krijgen op de rol die de gegeven feedback speelt in het leerproces van de student. Twee opleiders, respectievelijk van de lerarenopleidingen Duits en Spaans van Fontys Lerarenopleiding Tilburg, hebben in het kader van de kenniskring “Moderne Vreemdetalendidactiek in een veranderende leeromgeving” de digitale feedbacktool KungFu Writing ingezet tijdens hun cursus schrijfvaardigheid. Het uitgevoerde onderzoek is te beschouwen als een verkenning naar de mogelijkheden voor de inzet van een digitale feedbacktool en hoe studenten dit hebben ervaren.

1. Inleiding

De bacheloropleidingen Spaans en Duits van Fontys Lerarenopleiding Tilburg kennen allebei een programma voor taalverwerving en daarbinnen een driejarige cursus schrijfvaardigheid. Doel van deze cursus is dat studenten door middel van een veelheid aan schrijfoopdrachten en gerichte feedback hun schriftelijke taalvaardigheid tot op niveau B2 (bachelor Spaans) respectievelijk C1 (bachelor Duits) van het Europees Referentiekader moderne vreemde talen ontwikkelen.

Het schrijven en nakijken van de opdrachten vindt buiten de contacturen plaats. De teksten worden als bijlage via email ingeleverd en ook via de mail weer teruggestuurd aan de student. Zowel docent als student houden een eigen administratie bij van ingeleverde en gecorrigeerde teksten. Studenten ontvangen schriftelijke feedback op de ingeleverde teksten, waarbij de docent zich voornamelijk richt op het corrigeren van vormfouten (spelling, grammatica, interpunctie, woordkeuze, volgorde woorden in een zin, enz.). Er rest weinig tijd om dieper in te gaan

op de inhoud. Verder is het voor de docent lastig om zicht te houden op zowel de voortgang van de groep in het algemeen als op die van de individuele student en blijft het onduidelijk of studenten echt iets aan de feedback hebben en hoe zij de ontvangen feedback verwerken en beleven. In september 2013 kwamen wij in aanraking met KungFu Writing. KungFu Writing is een online feedbacktool voor schrijfp opdrachten van studenten van een moderne vreemde taal. Docenten kunnen zelf een aantal foutencategorieën beschrijven op basis waarvan de feedback wordt verstrekt. Deze foutencategorieën kunnen worden gelinkt aan grammaticale uitleg op een bestaande website of een door de docent ingerichte online omgeving of voorzien worden van zelf geschreven uitleg. Vorderingen van individuele studenten en van de gehele groep kunnen worden bijgehouden: het is mogelijk om per groep en per student te zien wat de meest voorkomende fouten zijn. Dit geeft student en docent inzicht in de voortgang. Het verkennen van de mogelijkheden die de inzet van deze tool biedt is de aanleiding van ons onderzoek.

Belang van feedback

De vraag of het überhaupt nut heeft om geschreven teksten van vreemdetaallearners van feedback te voorzien werd in 1996 nieuw leven ingeblazen. Truscott stelde toen dat feedback de student niet helpt om een correctere tekst te schrijven en bovendien de aandacht afleidt van belangrijke aspecten van schrijfvaardigheid. Sindsdien hebben veel onderzoekers zich met de vraag naar feedback op schrijfproducten van studenten bezig gehouden.

Resultaten uit recent onderzoek komen niet altijd overeen met de stellingen van Truscott. Bitchener (Bitchener et al, 2005) komt tot de conclusie dat studenten die geschreven feedback hebben ontvangen, meer verbetering vertonen in het gebruik van bepaalde grammaticale aspecten dan de controlegroep die geen feedback ontving, ook op langere termijn (Bitchener 2008). Ashwell (2000, in Chandler 2003) richtte zich niet alleen op feedback op de vorm maar ook op feedback op de inhoud. De resultaten van dit onderzoek waren dat feedback een positief effect heeft op zowel de inhoudelijke als de formele correctheid. Van Beuningen (2010) voegt hieraan toe dat recent onderzoek voor bewijzen heeft gezorgd die blijken geven van de effectiviteit van feedback op fouten en dat het kan leiden tot een correcter gebruik van de tweede taal.

Soorten feedback

Een voorwaarde voor succesvolle feedback is voor Ferris (2010) dat feedback op een duidelijke en selectieve manier wordt gegeven en de prioriteiten duidelijk zijn. Betekent dit dat men maar op een beperkt aantal items feedback zou moeten geven, waar Ellis (Ellis et al. 2008) voor pleit? Of betekent het dat feedback alleen moet worden gegeven bij fouten die de communicatie verstoren (Burt 1975, Krashen 1985, Hendrickson 1978)? Ferris (2010) en van Beuningen (2010) stellen dat selectief gegeven feedback op een aantal aspecten niet tot algemene verbeteringen zal leiden en voor verwarring bij de student kan zorgen. Als enkele fouten al dan niet met een (didactische) reden genegeerd worden, kan dit de student onzeker maken.

Onze studenten moeten als toekomstige leraren in staat zijn om op een correcte, bij voorkeur foutloze manier te communiceren. Dit geldt niet alleen voor de inhoud maar ook voor de vorm. Studenten kunnen op diverse fronten fouten begaan of niet aan de gestelde eisen voldoen, bijvoorbeeld wat betreft grammaticale correctheid, inhoud, opbouw, inhoud of stijl. Als wij fouten op al deze gebieden van feedback voorzien, doen wij dit dan op dezelfde manier of moet er een onderscheid worden gemaakt wat betreft het type feedback?

Een groot aantal studies naar de effectiviteit van feedback heeft onderzoek gedaan naar het verschil tussen directe feedback (de fout wordt verbeterd door de goede vorm te geven en eventuele uitleg) en indirecte feedback (de fout wordt simpelweg aangestreept of aangegeven met een verwijzing naar het type fout, de student moet zelf de correcte vorm vinden). Directe feedback geeft de student de kans om de informatie die de correctie biedt meteen in zich op te nemen. Studenten weten onmiddellijk wat verkeerd ging en op welke manier dit te verbeteren valt. Voornamelijk complexere fouten die gerelateerd zijn aan de syntaxis of het correct inzetten van bepaalde woorden, worden zo op een duidelijke manier aangegeven. (Ferris 2010, Bitchener 2008, Chandler 2003). Diverse studies concluderen echter dat indirecte feedback op de lange termijn tot dezelfde of betere resultaten leidt (Bitchener et al, 2005). Van Beuningen (2008) oppert dat de relatieve effectiviteit van directe en indirecte feedback afhankelijk is van het type fout. Zij concludeert dat directe feedback effectiever is voor grammaticale fouten (syntaxis en morfologie) en indirecte feedback effectiever op de

langere termijn voor niet grammaticale fouten (spelling en interpunctie).

Interessant is in dit opzicht het onderscheid dat Ferris (1999) maakt tussen behandelbare ('treatable') en niet behandelbare ('untreatable') fouten. Behandelbaar zijn fouten die gebonden zijn aan regels op basis waarvan leerders correcte oplossingen kunnen vinden (congruentie, werkwoorden, lidwoorden, enkele voorzetsels). Niet te behandelen zijn fouten die een bepaalde voorkennis van de taal vereisen, zoals de zinsvolgorde, de woordkeuze, het ontbreken van woorden of juist het gebruik van onnodige woorden (Bitchener 2005). Bitchener toont in 2005 aan dat directe feedback plus een-op-een gesprekken voor betere resultaten in nieuwe teksten zorgt wat betreft foutencategorieën die als 'behandelbaar' kunnen worden gezien. Bij niet behandelbare fouten is er geen zichtbaar verschil tussen het effect van verschillende soorten feedback omdat er geen sprake is van vaste regels. Men kan hieruit concluderen dat de effectiviteit van directe of indirecte feedback verschilt per type fout. Indirecte feedback zorgt voor grotere betrokkenheid van de student en meer reflectie tijdens de herziening, aangezien het goede antwoord zelf moet worden achterhaald. Op lange termijn lijkt de student hier meer van te leren voor nieuwe teksten. Consistente groei is echter niet waarneembaar. Voor het toepassen van indirecte feedback is wel noodzakelijk dat de student in staat moet zijn om met de juiste hulpmiddelen het juiste antwoord te kunnen vinden. Is dit niet het geval, kan indirecte feedback vooral leiden tot frustratie. Om deze reden is het in bepaalde gevallen zinvol om de student direct het juiste antwoord of de juiste vorm te geven, zeker

in gevallen waarbij de student de betreffende regel maar met veel moeite of niet kan achterhalen.

Er is ook onderzoek gedaan naar welk type feedback studenten als prettig en handzaam ervaren. Hiroko Saito (1994) liet bij drie verschillende groepen studenten diverse typen feedback geven. Dit gebeurde zowel op de inhoud als op de vorm. Studenten bleken voornamelijk positief te staan tegenover directe feedback en het indirect aanstrepen met of zonder categorie van fouten. Ook docent-student gesprekken scoorden hoog. Wat zelfcorrectie betreft, waren de studenten die verplicht waren om meerdere herzieningen in te leveren nadat zij voornamelijk indirecte feedback van de docent hadden ontvangen, het meest positief over zelfcorrectie. Docenten vinden over het algemeen klassikale of een-op-een bespreking van fouten potentieel effectief omdat er ruimte is voor bespreking en uitleg (Ferris, 2002). Dit is echter vooral op aannames gebaseerd (Bitchener et al, 2005). Meestal kiezen docenten voor geschreven feedback. Docenten kunnen buiten de lesuren de teksten van feedback voorzien en studenten hebben de kans om feedback rustig te bestuderen en de informatie te verwerken. Onderzoek van Bitchener (2005, 2008) toont aan dat een combinatie van directe schriftelijke feedback en mondelinge toelichting het meest efficiënt blijkt. Hyland (2010) onderstreept het belang van reflectie van de docent op de manier waarop studenten omgaan met de feedback die ze krijgen. Studenten moeten niet louter als passieve ontvangers van feedback worden gezien. verantwoordelijkheid en eigenaarschap verhoogt hun motivatie (Hyland 2003).

Digitalisering

In een tijd waar omgaan met computers, tablets en smartphones vanzelfsprekend is, ligt het voor de hand om ook in het onderwijs de effectiviteit te verhogen door van deze hulpmiddelen gebruik te maken. Naast administratieve voordelen voor de docent, wijzen verschillende onderzoeken op een positieve invloed van online tools op het leerproces van studenten (Emerson et al., 2006).

2. Onderzoeksvragen

Door het inzetten van KungFu Writing verwachtten wij op lange termijn enerzijds de werklast van de docent te verminderen en anderzijds de kwaliteit van de gegeven feedback te verbeteren. Daarnaast verwachten wij dat een overzichtelijk systeem voor het inleveren van schrijfproducten de administratieve last voor docenten terug brengt tot een minimale hoeveelheid en het voor zowel de docent als de student overzichtelijker wordt. Er is gekozen voor het uitvoeren van een verkennend onderzoek waarbij de volgende vraag beantwoord moest worden:

Wat is de meerwaarde van het inzetten van de online feedbacktool KungFu Writing bij de cursussen schrijfvaardigheid van de lerarenopleiding Duits en Spaans?

Om deze vraag te beantwoorden is een aantal deelvragen geformuleerd. In de eerste plaats is het belangrijk om te achterhalen tot in hoeverre het geven van schriftelijke feedback op schrijfvaardigheid bevorderlijk is voor het leerproces van de student en van welk type feedback

studenten het meeste leren. Hierbij zullen de studenten worden bevraagd naar hun ervaring met verschillende types feedback, op welk type fouten ze graag feedback ontvangen en hoe zij met de feedback omgaan. De volgende vraag die wij willen beantwoorden is hoe studenten het gebruik van de tool hebben ervaren.

3. Methode

Deelnemers

Dit onderzoek is uitgevoerd bij de studenten van de derdejaars cursus schrijfvaardigheid van de lerarenopleiding Spaans en de studenten van de eerstejaars cursus schrijfvaardigheid van de opleiding Duits. In totaal hebben 19 studenten Spaans en 12 studenten Duits de gehele cursus gevolgd en gebruik gemaakt van KungFu Writing.

Beide cursussen hebben als eindniveau B2 van het ERK. De cursus schrijfvaardigheid Spaans wordt gedurende vier periodes aangeboden. De cursus schrijfvaardigheid Duits wordt in de laatste twee periodes, periode 3 en 4, aangeboden.

Verantwoording

Het beeld rondom de effectiviteit van feedback op geschreven producten van studenten is nog steeds zeer divers. In dit onderzoek is het uitgangspunt dat feedback kan bijdragen aan een correcter gebruik van de tweede taal. Hierbij zijn en de vorm en de inhoud van belang. In onze studie is er feedback gegeven die betrekking heeft op beide aspecten. Daarbij is er voornamelijk gekozen voor indirecte feedback waarbij de fouten in categorieën worden verdeeld



om de student een duw in de goede richting te geven, gecombineerd met directe feedback bij de gevallen waarbij de student zelf niet tot het goede antwoord kan komen, zoals zowel Ferris (1999) als Bitchener (2005) aanraden. De feedback is schriftelijk gegeven in combinatie met bespreking tijdens de colleges omdat dit het meest effectief lijkt te zijn (Bitchener 2005, 2008) en er is aan studenten gevraagd om een herziende versie van hun tekst te schrijven waarbij zij zelf fouten moeten verbeteren. Zo worden het immers geen passieve ontvangers van feedback (Hyland, 2010).

Instrumenten & procedure

Studenten werden gedurende 8 weken (periode 3) blootgesteld aan drie verschillende types feedback. Zowel de studenten Duits als de studenten Spaans hebben tijdens deze fase 7 schrijfopdrachten per e-mail ingeleverd. Deze teksten zijn door de docent van feedback voorzien. Door middel van een roulatiesysteem zijn studenten met drie soorten feedback geconfronteerd: directe feedback, waarbij de fout aangegeven werd met daarbij meteen ook de goede oplossing en indirecte feedback, waarbij fouten onderstreept waren, echter zonder een oplossingsrichting aan te geven. Ten slotte kregen de studenten een vorm van feedback waarbij teksten werden voorzien van



gecodeerde feedback. Door middel van een kleurcode konden studenten natrekken welke soort fout zij hadden gemaakt en zij konden met behulp van deze informatie op zoek naar de betreffende taalregel.

Na afloop van het acht weken durende eerste deel van de cursus, is studenten een papieren vragenlijst voorgelegd, die tijdens de laatste les werd uitgedeeld en ingevuld. Studenten kregen 21 vragen voorgelegd waarop zij konden reageren. Deze vragenlijst is door 14 studenten Spaans en 7 studenten Duits ingevuld. Studenten zijn bevraagd naar het type fouten waarop zij vooral feedback willen ontvangen. Zij konden aangeven hoe zij met gegeven feedback omgaan en op welke wijze feedback gegeven zou moeten worden. Ook is gevraagd welke omgang met feedback zij in de college-uren willen zien. De resultaten van deze verkenning zijn gebruikt als uitgangspunt voor het inrichten van de digitale tool KungFu Writing. Bij de inrichting van de tool zijn vooraf mogelijke fouten gedefinieerd en ingedeeld in categorieën en is een aantal formele en inhoudelijke categorieën aangemaakt om ordening aan te brengen en studenten de mogelijkheid te bieden om zicht te houden op hun vooruitgang. Te denken valt aan categorieën als 'zelfstandige naamwoorden', 'bijvoeglijke naamwoorden', 'werkwoorden', maar ook 'zinsopbouw', 'woordvolgorde', 'tekststructuur' of 'logica'. In elke categorie is een aantal subcategorieën gedefinieerd. Dit zijn de items waarop studenten feedback ontvangen. Bij ieder item wordt de student van indirecte feedback voorzien.

Op zoek naar meer uitleg, bieden wij de studenten via schriftelijke uitleg of een link naar een website met uitleg de mogelijkheid om zelf zijn of haar oplossingsrichting te bedenken. Wij voorkomen op deze manier dat de student voor een verkeerde strategie kiest waardoor hij uiteindelijk bij de verkeerde regel uitkomt. Daarnaast kan de docent iedere markering van directe feedback voorzien door een opmerking bij de betreffende fout te plaatsen. Hiervan is gebruik gemaakt als de docent de kans klein acht dat de student zelf een juiste oplossing kan bedenken. Vaak gebeurt dit bij inhoudelijk complexe fouten zoals woordkeuze of zinsopbouw.

Gedurende onderwijsperiode vier is de tool ingezet. Studenten hebben in KungFu Writing hun teksten geüpload en feedback ontvangen. Met behulp van de op te vragen statistieken die inzicht geven in veel gemaakte fouten, is de nabespreking in de colleges vormgegeven. Na afloop van de cursus zijn studenten negen stellingen over het gebruik van de tool voorgelegd middels een digitale enquête. Bij zeven stellingen is gebruik gemaakt van een Likert-schaal van 6 punten, twee stellingen worden met ja of nee beoordeeld. Studenten konden alle vragen daarnaast voorzien van een toelichting. Es is de studenten gevraagd naar hun ervaring met de tool in het algemeen, naar hun ervaring met de aangeboden uitleg, zowel de standaard uitleg als de individuele feedback, en hun ervaringen met het foutenoverzicht. Het invullen was niet verplicht en is niet tijdens de contacturen gebeurd; niet alle studenten hebben op de oproep gereageerd.

Tabel 1. Gemiddelde en standaard deviatie. Likert-schaal van 6 punten

Vraag	Gemiddelde	Standaard deviatie
Bij feedback op een tekst ben ik geïnteresseerd in spelfouten.	4,86	1,46
Bij feedback op een tekst ben ik geïnteresseerd in grammaticale fouten.	5,62	1,09
Bij feedback op een tekst ben ik geïnteresseerd in fouten gerelateerd aan de woordenschat.	5,24	1,11
Bij feedback op een tekst ben ik geïnteresseerd in feedback over de opbouw van de tekst.	4,48	1,05
Als ik feedback op een tekst heb gekregen, vind ik belangrijk dat ik mijn fouten in een oogopslag kan zien om een globale indruk van het aantal fouten te krijgen.	5,38	0,95
Als ik feedback op een tekst heb gekregen, wil ik zien welke soorten fouten ik gemaakt heb.	5,29	1,16
Als ik feedback op een tekst heb gekregen, wil ik goed schrijven wat ik voorheen verkeerd had.	4,76	1,38
Als ik feedback op een tekst heb gekregen, wil ik erachter komen wat mis ging.	4,81	1,33
Als ik feedback op een tekst heb gekregen, wil ik erachter komen wat ik kan verbeteren	4,95	1,29
Als ik feedback op een tekst heb gekregen, houd ik een overzicht bij van mijn meest voorkomende fouten	2,86	1,49
Uitleg over een fout met betrekking tot grammatica ontvang ik graag in de vorm van een opmerking meteen bij de fout in de tekst.	5,29	0,76
Bij een fout met betrekking tot grammatica heb ik graag een verwijzing naar uitleg in een leerboek waar ik regels en voorbeelden kan terugvinden.	4,33	1,67
Uitleg over een fout met betrekking tot spelling ontvang ik graag in de vorm van een opmerking meteen bij de fout in de tekst.	4,59	1,40
Bij een fout met betrekking tot spelling heb ik graag een verwijzing naar uitleg in een leerboek waar ik regels en voorbeelden kan terugvinden.	3,29	1,78
Naast feedback op mijn teksten vind ik het prettig als in de lessen ook grammatica wordt behandeld.	5,38	1,25
Naast feedback op mijn teksten vind ik het prettig als in de lessen grammaticale problemen die de docent vaak in de teksten tegenkomt, worden behandeld	5,19	1,26
Naast feedback op mijn teksten vind ik het fijn als in de lessen gesproken wordt over woordkeuze en betekenis van woorden / uitdrukkingen in een bepaalde context.	5,05	1,25

Om enkele vragen verder te verhelderen, zijn daarnaast twee studenten van Duits en twee studenten van Spaans geïnterviewd. Tijdens het interview zijn dezelfde vragen als tijdens de enquête gebruikt. Het meewerken aan een interview was niet verplicht, waardoor er per opleiding maar twee studenten zijn die zich hebben gemeld.

4. Data analyse & Resultaten

Enquête 1: type feedback

In de eerste plaats is aan studenten gevraagd naar de informatie die zij met behulp van het gegeven feedback willen verkrijgen. Hierbij valt op dat studenten geïnteresseerd zijn in feedback op de formele aspecten van een tekst: maar liefst 70% van de studenten wil feedback op spelling, 95% is zeer geïnteresseerd in feedback op grammaticale fouten. Woordenschat scoort met 89% eveneens hoog. Iets minder animo is er voor feedback op de structuur van de schrijfproducten, hoewel ook dit niet echt laag scoort (57%).

Aansluitend zijn er vragen gesteld met betrekking tot de omgang met feedback. Over het algemeen vinden studenten het prettig als zij gemakkelijk een globale indruk van hun fouten kunnen krijgen en daarnaast kunnen zien welke soorten fouten zij vooral gemaakt hebben (90%). Opvallend is dat studenten aangeven de teksten en hun schrijfvaardigheid te willen verbeteren, maar tegelijkertijd niet actief proberen bij te houden welke fouten zij maken (18%).

Bij grammaticale fouten vinden studenten het over het algemeen fijn als er naast het aangeven van de fout

ook meteen uitleg wordt gegeven (90,5%). Dit vinden zij van groter belang dan bijvoorbeeld een verwijzing naar een leerboek of naslagwerk. Bij spelfouten vinden studenten over het algemeen uitleg minder belangrijk. Voor nagenoeg alle vragen geldt een brede strooiing van antwoorden. Afgezet tegen het gemiddelde en de lengte van de Likert-schaal, is de standaarddeviatie bij de meeste vragen redelijk hoog. Daarmee wordt zichtbaar dat er weliswaar tendensen zichtbaar zijn in de omgang met feedback, maar dat de individuele student toch duidelijk afwijkende voorkeuren kan hebben, afhankelijk van bijvoorbeeld motivatie of leerstijl.

Alle teksten zijn tijdens de college-uren nabesproken. Verschillende soorten fouten die studenten vaak maken, zijn besproken en studenten werden in de gelegenheid gesteld om vragen te stellen en verschillende tekstuele opties te bespreken. Studenten geven aan, dit prettig te vinden, voornamelijk voor grammatica en woordenschat.

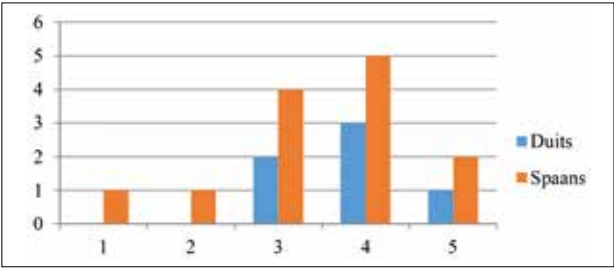
Enquête 2. Ervaringen met de tool

Studenten waren over het algemeen positief over de werking van de tool en de voordelen van de foutenanalyse. Dit wordt ook in de interviews zichtbaar.

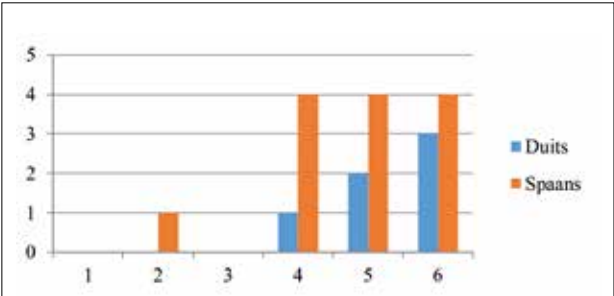
Bij **stelling 1** hebben studenten gereageerd op het gebruiksgemak van KungFu Writing. Het overgrote deel van de studenten geeft aan de tool gemakkelijk te vinden. Toelichtingen van studenten hebben uitsluitend betrekking op technische aspecten zoals moeilijkheden bij het uploaden van teksten, inloggen, aanpassen van een tekst binnen de tool of het ontbreken van een woordenteller

voor opdrachten waarbij een woordgrens was vastgesteld. De vier geïnterviewde studenten bevestigen dit beeld. Naast technische opmerkingen rondom het gebruiksgemak noemen twee studenten administratieve voordelen: alles komt op dezelfde plek binnen. Een student is blij met de hoge mate van vrijheid ten opzichte van de planning want je kunt voor de deadline inleveren wanneer je maar wilt.

Figuur 1 - Stelling 1: Werken met KungFu Writing is over het algemeen gemakkelijk.

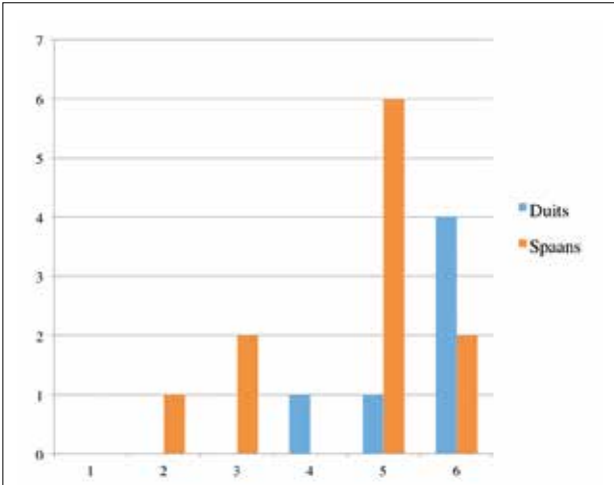


Figuur 2 - Stelling 2: De feedback die ik in KungFu Writing heb gekregen was voor mij gemakkelijk te begrijpen



De **tweede stelling**: “De feedback die ik in KungFu Writing heb gekregen was voor mij gemakkelijk te begrijpen” wordt door studenten bevestigd. Als pluspunt wordt het overzicht van de onderdelen waarbij de fout is gemaakt genoemd, en het feit dat de uitleg werd ervaren als ‘duidelijk’, ‘prima en uitgebreid’ (3 studenten) en ‘gemakkelijk te begrijpen’. In de interviews gaven 2 studenten aan dat “het fijn was dat er stond wat er fout was en dat er een voorbeeld was” en het “met nakijken is het heel fijn dat je meteen kan zien wat er bijstaat en ook tips onderin [...] als je iets fout had stond er bij wat je fout had en stonden er ook nog eens de regels bij zodat je meteen kon kijken zo moet het wel.”

Figuur 3 - Stelling 5: De foutenanalyse (Statistiek) in KungFu Writing is overzichtelijk.



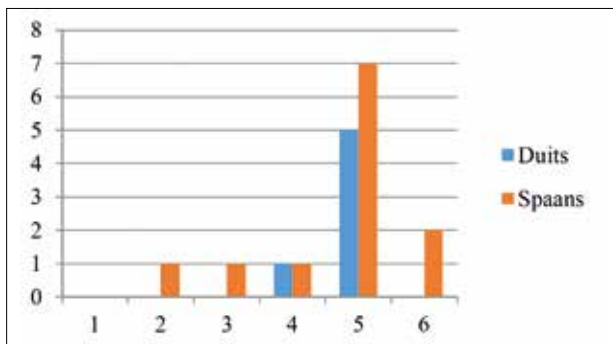
Bij **stelling 3** moesten de studenten aangeven of ze gebruik hebben gemaakt van de uitleg die in KungFu Writing werd aangeboden. 76,5% van de studenten heeft dit gedaan. Een student geeft als toelichting dat de uitleg de feedback verduidelijkt en ervoor zorgt dat je niet snel dezelfde fout opnieuw zou maken; een andere student geeft aan dat hij de fouten zo beter begrijpt en het makkelijker is om de fouten te verbeteren. In de interviews merkt een student op dat het handig was dat de regel er stond want dat was sneller dan opzoeken in een grammaticaboek.

Stelling 4 heeft betrekking op de feedback die de docent in KungFu Writing naast de uitleg kan geven. 100% van de studenten zegt hiervan gebruik te hebben gemaakt. Een student geeft aan dat hij dit doet om zijn fouten te verbeteren. Studenten merken op dat je van de feedback veel kunt leren. Ze maken gebruik van de fouten om

zinnen te verbeteren en ervaren de toelichtingen van de docent als verhelderend.

Stelling 5 vraagt naar de overzichtelijkheid van het overzicht van de door de student gemaakte fouten, verdeeld in categorieën. 79% van de studenten concludeert dat de foutenanalyse overzichtelijk is. Studenten benadrukken in hun toelichtingen zo snel inzicht te krijgen in het aantal en het soort fouten. Wel zouden studenten graag ook de tekst naast de foutenanalyse willen kunnen openen. In de afgenomen interviews zegt een student hierover: "Plaatje is altijd duidelijker dan tekst. Als je een afbeelding ziet met welke fouten je op welk gebied hebt gemaakt, is het meteen duidelijk [...] Het geeft meer inzicht in het soort fouten en helpt om schrijfvaardigheid te verbeteren." Een andere student benadrukt dat het "absoluut heeft geholpen met het verbeteren van fouten".

Figuur 4 - Stelling 7: Met behulp van de foutenanalyse ben ik beter gaan letten op wat ik nog moet verbeteren.



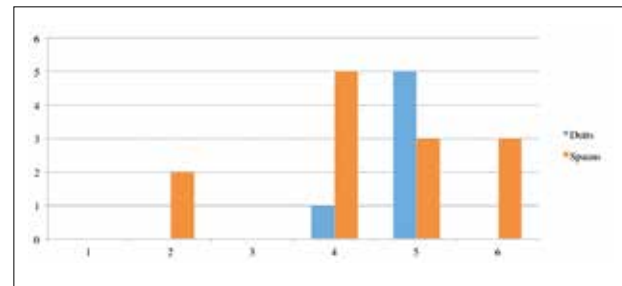
Stelling 6, "de foutenanalyse (Statistiek) heeft mij meer inzicht verschaft in de verbeterpunten met betrekking tot mijn schrijfvaardigheid" wordt door tweederde van de studenten bevestigd (64.7%). Een student kwam dankzij de fouteanalyse erachter dat hij telkens dezelfde fout maakte en dit nu kan vermijden, een andere stelt dat het handig is gelijk te zien wat de fouten zijn. In de interviews wordt door een student aangevuld dat je je wat bewuster wordt en door een ander dat hij zo kan zien waar hij moeite mee heeft en aan moet werken.

Stelling 7 heeft betrekking op de manier waarop studenten met de foutenanalyse omgaan. Het grootste deel van de studenten geeft aan nu beter te letten op verbeterpunten. Twee studenten waarderen het voordeel dat je niet zelf je foutenstructuren in de tekst moet achterhalen, maar dit met een druk op de knop in een oogopslag kunt zien. De interviews bevestigen dit beeld. Een van de studenten zegt: “Je ziet je zwakke punten [...] Met zo’n programma kun je het soort fout veel beter zien, dan kan ik gerichter gaan oefenen. [...] Je weet normaal niet wat je zwaktepunten zijn. Geordend in groepen kan ik zien waar ik meer moeite mee heb en waar ik aan moet werken.” Een tweede student geeft aan: “Je wordt je wat bewuster [...] Bij deze methode moet je meer nadenken, zelfs als het voorgezegd werd moest je er nog meer naar kijken. [...] Door de uitleg herhaal je meer. Je past het toe en dan blijft het beter hangen.” Ook een derde student geeft aan dat het goed is voor zijn zelfontwikkeling en dat directe feedback welliswaar makkelijker is maar dat hij daar niet zo veel van leert.

Bij **stelling 8** werd aan studenten gevraagd of het feit dat KungFu de feedback in categorieën had ingedeeld had geholpen bij het verbeteren van de fouten. Iets meer dan de helft van de studenten (57,9%) bevestigt dit. Een student Spaans schrijft dat de feedback overzichtelijk is, een student Duits dat de verschillende feedbackopties een overzicht gaven van wat voor soort fouten er gemaakt waren. Helaas geeft deze toelichting ons geen inzicht in waarom de score’s bij deze stelling lager zijn dan bij de vorige stellingen. Een aanknopingspunt zien wij in de

Figuur 5 Stelling 9: Ik zou ook in de toekomst met KungFu

Writing willen werken. Licht je antwoord toe.



interviews. Een student heeft het over “te veel stappen om bij de feedback te komen”. Verder zijn er geen opmerkingen die meer duidelijkheid verschaffen.

Als laatste **stelling 9**: Ik zou ook in de toekomst met KungFu Writing willen werken. Hier is expliciet om een toelichting gevraagd.

Iets meer dan de helft van de studenten is positief (57,9%) heeft voor een van de twee hoogste score’s gekozen. 36,9% kiest hier voor 3 of 4, wat betekent dat een niet gering aantal studenten twijfelt over het gebruik van KungFu Writing in de toekomst.

5. Conclusies & discussie

In de beschrijving van de resultaten is inzichtelijk gemaakt dat het gebruik van KungFu Writing om verschillende redenen positief wordt ontvangen. Ook komt naar voren dat de inzet van KungFu Writing en de manier waarop feedback wordt gegeven, meerwaarde heeft voor het onderwijs. Hiermee wordt antwoord gegeven op onze onderzoeksvraag of het inzetten van de online feedbacktool KungFu Writing bij de cursussen schrijfvaardigheid van de lerarenopleidingen Duits en Spaans meerwaarde heeft: Studenten zijn voornamelijk positief. Zij ervaren de tool als een manier om rijke feedback op een overzichtelijke manier te geven. Zij zien niet alleen de inhoudelijke voordelen op het gebied van taal en tekst, maar ook de positieve effecten op het leerproces. Op enkele technische kanttekeningen na, wordt de tool als gebruiksvriendelijk ontvangen. De tool biedt ook de docent rijke data. Voor de lespraktijk ontvangt de docent informatie over de structurele fouten van een groep leerders. Hierdoor is het mogelijk om de vorderingen van een individuele student in kaart te brengen en met studenten te bespreken. Ook kan de docent gemakkelijk de vorderingen van de hele groep zichtbaar maken. Op deze manier kunnen lesinhouden op de groep en de individuele student worden afgestemd. Naast de onderzoeksresultaten worden er door de onderzoekers een constatering gedaan met betrekking tot de werklast voor de docent. Een van de verwachtingen over het gebruik van de tool was dat de werklast voor de docent zou afnemen door van vooraf gedefiniëerde

foutencategorieën uit te gaan. De hoop was dat de slogan “feedback with one click” waarmee KungFu Writing adverteerde een tijdsbesparing zou opleveren. Intussen is KungFu Writing ruim anderhalf jaar in gebruik bij Duits en Spaans. Afgenomen is de tijd voor de administratie van de teksten en zoeken van teksten die in je mailbox zijn beland. De correctie zelf neemt echter niet minder tijd in beslag. De winst ligt in de kwaliteit en het effect van de gegeven feedback. Doordat studenten feedback gepaard met uitleg krijgen, neemt het aantal vragen in de colleges af. Dit zorgt voor meer tijd voor vragen en oefeningen rondom talige problemen die studenten niet zelf kunnen oplossen, in groepen verwerken van feedback en werken aan inhoud, tekstvormen en structuren. De lessen krijgen op deze manier meer betekenis.

Bij het huidige onderzoek waren minder studenten betrokken dan beoogd. Dit omdat niet alle studenten de cursus hebben voltooid en deelname aan de enquêtes en interviews niet verplicht was. Het verplicht stellen van deze activiteiten had voor meer data gezorgd.

Ondanks deze kanttekening biedt de verzamelde data ruim aanknopingspunten voor verder onderzoek. Het is de moeite waard om groepen studenten op langere termijn te volgen. Op deze manier kunnen de effecten van feedback beter in kaart worden gebracht. Onderzocht zou kunnen worden welke manier van feedback geven zinvol is voor welke soort fouten. Het is mogelijk om te onderzoeken welke fouten structureel verbeterd kunnen worden en waar correctie alleen bij toeval effect toont. Daarnaast zou onderzoek kunnen worden gedaan naar de gevolgen van toenemende tekstcomplexiteit op het ontstaan en het

remediëren van fouten. Een andere mogelijkheid is het in kaart brengen van de mogelijkheden van bijsturen van schrijfvaardigheid door naast de schrijfproducten ook te kijken naar de flankerende activiteiten in de college-uren.

Bibliografie

- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 102-118.
- Bitchener, J. Y. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 191-205.
- Burt, M. (1975). Error Analysis in the adult EFL classroom. *TESO Quarterly*, 53-63.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 267-296.
- Ellis, R. &, Makurami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 353-371.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996) . *Journal of Second Language Writing* , 1-11.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Chicago: University of Chicago Press .
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 181-201.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 387-398.
- Hyland, F. (2010). Future directions in feedback on second language writing: Overview and research agenda. *International Journal of English studies*, 171-182.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

- Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners'. *TESL Canada Journal*, 46-66.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 327-369.
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions. *International Journal of English Studies*, 1-27.
- Van Beuningen, C. D. (2008). The Effect of Direct and Indirect Corrective Feedback on L2 Learner's Written Accuracy. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 279-296.



2. Mapping student teachers, teachers, and teacher educators' perceived ICT knowledge and skills

Maurice Schols

Abstract

Since technology is advancing so rapidly, the global economy, with its emerging industries and occupations offers tremendous opportunities for those who have the knowledge and skills to take advantage of it. However, in this era of rapid change, many skills become obsolete nearly as fast as they are learned. As a result, schooling and learning in general are coming more and more under siege. Pressures to change and improve schooling have forced a rethinking of education, which increases the already growing need for teachers who have adequate ICT knowledge and skills to improve student' learning and achievement in a knowledge-based society. This means that not only do student teachers need to acquire new theoretical insights and skills with regard to how learning is conceived, but teachers and teacher educators as well, since a successful 21st century schools system depends on highly skilled and motivated teachers who are able to use new technologies to support and improve their own pupils and students' achievement gains. How are student teachers, teachers and teacher educators

prepared for this new role? The integration of ICT in the curricula leaves much to be desired since most professional development programs focus primarily on formal learning activities such as delivering workshops and organizing particular study days. As a result, teachers' professional technology development is sometimes disconnected from the professional context or genuine learning needs and wishes. Mapping teachers' perceived ICT knowledge and skills is therefore a prerequisite for the growth of successful technology development programs. This paper addresses the design and development of an instrument that can be used to map teachers' perceived ICT knowledge and skills.

Keywords: Technology professional development, student teachers, teachers, teacher educators, ICT knowledge and skills.

1. Context

In an age of accelerating change, teachers are faced with equipping their students and pupils with 21st century knowledge and skills; and as a result schooling and

learning in general are under siege [1]. The increasing need for education relating to society's demands forces teachers to professionalize more and more. Proficiency in 21st century knowledge and skills not only applies to students and pupils but requires teachers to be competent enough to provide their students with an education which enables them to keep learning and adjusting to change. New technologies such as social media and online social communities allow for a large-scale form of peer-based social learning and are inherently connected to lifelong learning. These new formats of learning require a rethinking of education in an age in which emerging technologies are inextricably linked to our daily activities. To prepare students to communicate in a society in which technology is used at work and at school requires not only traditional reading and writing, but learning how to communicate and use technology to acquire the new knowledge and skills necessary for tomorrow's jobs. However, simply putting the new technology into the schools will not accomplish the task, teachers must acquire new theoretical insights with regard to how learning is conceived [2, 3, 4]. According to Bentley [5], "this means moving away from the basis of simple precepts – 'what works' – towards a more context-dependent, responsive and above all active approach to learner support" (as cited in [4], p. 151). By implication, this involves a change concerning the ideas of teaching and training from a 'supply-driven' approach to a 'learner-centered' approach. Achieving adequate use of ICT in school programs can be influenced by many factors such as teacher' attitudes and

support towards the use of emerging technologies in the classroom. According to Baylor and Ritchie [6] and Albirini [7], the successful use of ICT in an educational setting largely depends on the teachers' attitudes toward technology use. Evidence shows that if teachers' professional development programs are neither fulfilling their own needs nor those of their students, it is likely that the teachers will not experiment with ICT and integrate new ICT knowledge and skills into their curricula [8, 9]. Mapping teachers' perceived ICT knowledge and skills is therefore a prerequisite for developing adequate technology programs or training.

2. Research aims and questions

The general aim of this study is to make a worthwhile contribution to the issues of student teachers, teachers, and teacher educators with regard to their ICT knowledge and skills as well as a practical contribution. More specifically, the intended study attempts to gain insight into the design and development of an instrument that can be used to map teachers' perceived ICT knowledge and skills. Furthermore, the study aims to produce knowledge that underscores teachers' needs and desires for adequate ICT knowledge and skills.

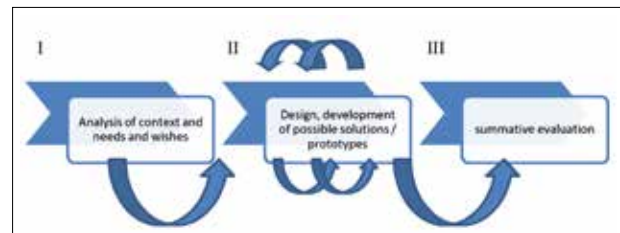
The following two research questions are the central focus of the intended study:

1. What perceived ICT knowledge and skills do student teachers, teachers, and teacher educators currently have?
2. In what way can an ICT instrument be designed and based on the Dutch National ICT Competency Framework [10, 11]?

3. The proposed methods

The intended study employs a design oriented approach which is cyclical in character, where analysis, design and revision of activities are iterated “until a satisfying balance between ideals (‘the intended’) and realization has been achieved” [12, p. 21]. Design-based research focuses on specific solutions for complex problems in educational contexts. Although most design-based research studies do not strive towards context-free generalizations, the intended study seeks to develop an instrument that can be used to map teachers’ ICT knowledge and skills in many contexts. In this way, design-based research can be helpful “to generalize a particular set of results to a broader theory” [13, p. 44]. Design-based research usually consists of a number of stages or phases: (I) a preliminary research phase, (II) an iterative phase, and (III) an evaluation phase (Figure 1). During the initial phase, the focus will be on the analysis of the context as well as the needs and wishes with regard to student teachers, teachers, and teacher educators’ ICT knowledge and skills. During the prototyping phase, which is based on iterations, the design of the instrument for mapping perceived technology knowledge and skills will undergo a formative evaluation in order to refine or improve future designs. During the assessment phase a summative evaluation of the design will be used to determine whether the instrument meets the specific requirements [14]. To answer the research questions, a mixed methods study will be used in order to examine the data collected from the research participants. The rationale for mixing both types of research is based on the fact that neither

Figure 1. A design-based research model for conducting educational research. Adapted and revised from [12, 15].



quantitative nor qualitative methods are sufficient in and of themselves. When used in combination, both methods qualitative as well as quantitative, complement each other [16]. The triangulated mixed methods design involves a procedure for collecting, analyzing, and mixing or integrating both quantitative and qualitative data in a single phase design with all data used to answer the research questions [17]. Choosing mixed methods in this study is based on the following typology of reasons [18]:

- *Triangulation*
Seeking convergence and corroboration, as well as correspondence from the different methods
- *Complementarity*
Seeking illustration, enhancement and clarification of the results from one method with the results from the other method
- *Development*
Striving to use the results from one method to help develop the other; this will be of importance when different studies (consisting of qualitative and quantitative methods) are conducted during the prototyping phase

- *Initiation*
Seeking the discovery of contradiction, as well as the recasting of questions or results from the quantitative method with the qualitative method
- *Expansion*
Attempting to extend the breadth and range of the inquiry by using different inquiry components

As outlined earlier, two different types of research methods will be used to address the research questions. The initial step is to come to grips with the research questions based on a quantitative approach in order to yield an unbiased result which can be generalized to some larger population. To identify the validity of the questionnaire, specific items in the questionnaire will be measured on the basis of descriptive statistics. During the second step, qualitative methods will be used to gain a deeper understanding of student teachers, teachers, and teacher educators' perceived ICT knowledge and skills. Moreover, qualitative research in this context will help to answer the research questions more deeply, since the voices of the participants will be honored. The complexity of the problem can be explored more profoundly, which makes it possible to convey research participants' multiple perspectives of perceived ICT knowledge and skills.

4. Expected contribution to knowledge

The intended study is a significant addition to the body of research on teachers' technology knowledge and skills and

focuses on a gap in the literature. Research demonstrates that technologically trained teachers develop positive attitudes toward emerging technologies and as a result, are more willing to integrate ICT into their teaching and learning [19, 20, 21].

Gaining more insight into the ICT knowledge and skills of student teachers, teachers and teacher educators' with regard to their own teaching and learning will obtain a better understanding of what training activities are needed to develop adequate technology programs. Consequently, adequate technology training will enable teachers to prepare their own students with sufficient ICT knowledge and skills which, in turn, will prepare them for their future roles in a knowledge-based society.

References

- [1] Collins, A., & Halverson, R. (2009). Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America. New York: Teachers College Press.
- [2] Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington: National Academy Press.
- [3] Putnam, T., & Borko, H., (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), pp. 4-15.
- [4] Field, J. (2006). Lifelong learning and the new educational order. Stoke on Trent: Trentham Books.
- [5] Bentley, T. (1998). Learning Beyond the Classroom: Education for a changing world. London: Routledge/DEMOS.

- [6] Baylor, A., & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? *Journal of Computers & Education*, 39(1), pp. 395-414.
- [7] Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers and Education* 47(4), pp. 373-398.
- [8] Hew, K., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research & Development*, 55, pp. 223-253.
- [9] Keengwe, J., & Onchwari, G. (2008). Computer technology integration and student learning: Barriers and promise. *Journal of Science Education and Technology*, 17, pp. 560-565.
- [10] ADEF-ICT (2013). General Consultative Body of Head Teachers on Educational Faculties, Den Hague, the Netherlands. <http://www.10voordeleraar.nl>.
- [11] Schols, M., & Bottema, J. (2014). A national ICT competency framework for student teachers. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2014* (pp. 2637-2645). Chesapeake, VA: AACE.
- [12] Plomp & Nieveen N. (2010). An introduction to educational design research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007, SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development.
- [13] Yin, R. (1989). Case study research: Design and methods (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- [14] Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*, London: Routledge.
- [15] Reeves, (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp. 52-66). London: Routledge.
- [16] Creswell, J., & Plano-Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- [17] Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series, 46. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- [18] Green, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp. 255-274.
- [19] Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on pre-service and in-service teachers: A discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), pp. 479-495.
- [20] Markauskaite, L. (2007). Exploring the structure of trainee teachers' ICT literacy: The main components of, and relationships between, general cognitive and technical capabilities. *Educational Technology Research Development*, 55(6), pp. 547-572.
- [21] Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development, best evidence synthesis iteration*. New Zealand Ministry of Education.
- Gepubliceerd als:
M. Schols (2014) Mapping student teachers, teachers, and teacher educators' perceived ict knowledge and skills, *edulearn 14 Proceedings*, pp. 2007-2010



3. The Effects of Task Design on Students' Collaboration in a Telecollaborative Project

Linda Gijzen

Summary

This paper is a report on the preliminary findings of a research conducted on a graduate level of an M.Ed course. In an online intercultural exchange project 38 pre-service teachers of Boğaziçi University Istanbul (Turkey) and Fontys University of Applied Sciences Tilburg (the Netherlands) worked together in pairs in a blended learning environment to co-create a paper on foreign language education in Europe. The project was carried out in a Master Course on Didactics and led by a Dutch and a Turkish teacher-trainer. Task design aimed at a monolingual product, a wiki in English, at the end of the project. A TBLT approach to task design was used, as a starting point, in a combination of Ellis's (2003, p.21) and Oxford's (2006) task framework, as proposed by Hampel (2010). The participants were C2 learners of English and did not know each other before joining the telecollaborative project. The students were primarily focussed on the opportunity to practice their English language skills and secondly to interact with students

from a different cultural background. In order to research if the built-in positive interdependence in task-design, by means of an information- and reasoning gap, led to collaborative learning a mixed-method approach (Creswell, 2012) was used to study students' reflections upon their processes of collaboration with new peers. The gathered qualitative data consists of analysis of 18 diaries students used during the project in which students reflected on the collaboration on a weekly basis. The quantitative data consists of the analysis of 22 questionnaires containing statements of students' perceptions on collaboration filled in by students at the end of the project. Preliminary findings show evidence of instances of collaborative learning and shared-knowledge building.

Introduction

Online intercultural exchanges, referred to as telecollaborative projects, can enable teacher education institutes to enrich their second language curricula by giving their learners the opportunity to learn not only

with, but also through technology by inviting foreign learners of the 'same' target language or native speakers into their own classrooms. In language learning contexts, telecollaboration is understood to be: "Internet-based intercultural exchange between people of different cultural/national backgrounds, set up in an institutional blended-learning context with the aim of developing both language skills and intercultural communicative competence (as defined by Byram 1997) through structured tasks" (Guth & Helm, 2011, p.42). During these exchanges learners get a chance to engage online in authentic meaningful communication with new peers from other countries. Web 2.0, with synchronous (chat, videoconferencing, virtual worlds) and asynchronous (blogs, wikis, discussion fora) communication applications, allows for this interaction. Recent research in the field of telecollaboration has revealed how internet-mediated intercultural exchange can contribute to the development of foreign language skills and intercultural communicative competences (Canto et al, 2013). The latter aims at preparing learners for interaction with people of other cultures and enabling them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours and to help them to see that such interaction is an enriching experience (Byram et al, 2001). In this article the analysis of data that has been collected during an online intercultural exchange between 38 student teachers of English of Boğaziçi University Istanbul (Turkey) and Fontys University of Applied Sciences Tilburg (the Netherlands) will be discussed. The focus will be on the effects of built in

positive interdependence by means of an information- and reasoning gap in task design on students' collaboration.

Background

There is a tendency to move towards a blended approach in learning based on a sociocultural view of language learning, whereby learning takes place in social contexts through interaction and collaboration (Guth & Helm, 2011). Telecollaborative projects have the potential to facilitate this interaction and collaboration, enhance language learning and intercultural communicative competences in a technology mediated setting. At the core of telecollaboration is task design because a "carefully designed task or activity that requires off- and online co-construction of knowledge not only provides opportunities for target language practice, it also helps integrate language use as the means for shared knowledge-building, thus further enhancing purposeful communication" (Dooly, 2011, p. 69). In this paper task design that specifically leads to collaborative language learning to enhance shared knowledge-building in telecollaboration will be discussed. Research (Hampel, 2010) and observations made from practice have shown that task design does not necessarily lead to collaborative language learning. During group work, students often tend to divide up collaborative writing tasks and carry out parts of tasks individually, without interacting with fellow students on content, before they edit the sub-, and often heterogeneous, parts together into one, often incoherent piece. For students building knowledge

together “productive discourse among participants that focuses on improving understanding of a phenomenon is essential” (Tan & Tan, 2014, p.30) and research has indicated the importance of talk between participants as a critical medium through which information about the task, its solution and the respective roles of the participants is conveyed (Roschelle & Teasley, 1995). Especially in the context of higher education with advanced language learners who have already mastered the target language at a high level, and therefore do not always have the intrinsic motivation to learn collaboratively, features that can lead to shared knowledge building should be anchored in task design. Student centred instructional practices, such as collaborative learning can facilitate students’ construction of knowledge. Collaborative learning is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together (Mitnik, et al, 2009) and is based on the model that knowledge can be created within a population where members actively interact by sharing experiences and take on asymmetry roles (Bruffee, 1993). Here the focus will be on shared knowledge building in a student-centred setting where students are supposed to take almost full responsibility. For the purpose of this research, a critical feature of cooperative learning is built in in task design to research its effects on collaboration and subsequently on shared-knowledge building. This feature, positive interdependence, exists in pair work when both learner’s contributions are indispensable with both partners having a unique contribution to make to help each other to achieve their mutual goal. In order for this to occur each member must have a task that they are

responsible for which cannot be completed by the other partner.

So in this paper a task is described as:

“a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them or choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes” (Ellis, 2003, p.16).

From the perspective of telecollaboration, knowledge building is a social-cultural enterprise so when students from different cultural backgrounds are working together the focus should be on collaborative tasks which require them not only to exchange and compare information but also to work together to produce a shared product. This type of collaboration and product creation is referred to as category 3 on task typology by O’Dowd & Ware (2009). While compared to other task categories, such as information exchange or discussions, this category in which students engage in co-constructing knowledge is superior to the other ones. In order to research the effects

of task design on students' collaboration, the aspect of positive interdependence, by means of an information- and reasoning gap, will be taken into account when designing collaborative tasks which lead to a common outcome to answer the main research question: In what ways does built-in positive interdependence in task design, by means of an information- and reasoning gap, lead to collaborative learning?

Method

Participants

In an online intercultural exchange project 38 students (19 Turkish and 19 Dutch) of Boğaziçi University Istanbul (Turkey) and Fontys University of Applied Sciences Tilburg (the Netherlands) worked together in pairs in a wiki environment (PBWorks) to co-create an academic paper on foreign language education policy in Europe (see O'Dowd & Ware, 2009: category 3 on collaborative tasks). The participants were student-teachers and C2 learners of English and did not know each other before joining the telecollaborative project. The students were primarily focussed on the opportunity to practice their English language skills and secondly to interact with students from a different cultural background. The project was carried out in a Master Course on Didactics and led by a Dutch and a Turkish teacher-trainer.

Task design

The project consisted of 3 tasks. In task 1 students had to get to know each other by asking questions about their

partner's families, cultural and religious backgrounds and built a family tree for their partner. In task 2 students had to analyse and compare the Dutch and Turkish education systems and come to an agreement on how to approach task 3, writing in a wiki, bringing about negotiation of meaning on a cultural and linguistic level. Task 1 and 2 being information activities as defined by Prabhu, (1987, p.46) as activities "in which each student has a part of the total information needed to complete the assignment". In task 2 more complex instructions and vocabulary at C2 level were offered. This was done because previous research (Swain, 1985) indicated that increasing the cognitive and conceptual demands of a task may lead the learner to push his or her output. Task 3 focussed on writing a paper on foreign language education in Europe in a wiki containing a reasoning activity "which involves deriving some new information from given information through processes of inference, deduction, practical, reasoning, or a perception of relationships or patterns" (Prabhu, 1987, p.47). While carrying out task 3 focus was on pushing students to the edge of their current linguistic competence. Negotiating on meaning, reading, analyzing, discussing and choosing relevant Turkish, Dutch and English literature for their paper in English were key elements.

Tools

During the project, which took 7 weeks, students used various synchronous (SKYPE) and asynchronous modes (e-mail, chat function PBWorks) to communicate. To structure peer interaction the wiki (PBWorks) was used as

Table 1 Task 3: Education in Europe

	Design Feature	Description
1.	Goal	The general purpose of this task is to co-create a wiki • Multifold • Development ICC • Collaboration; shared knowledge-building • Building a sense of community • Reflection
2.	Task Types	• Involving multiple skills; focus on writing skills • Interactive task (Category 3, O'Dowd & Ware), sharing of information, discussing relevance of information and co-creating wiki) • Individual task (searching for and selecting relevant information) • Information-gap task, reasoning-gap task involving multiple skills such as speaking, listening and writing.
3.	Importance of task	• This task is perceived as a high-stake requirement; it determines the success of the project.
4.	Input	• The non-verbal information is resume with partner's photograph • The verbal information is the instruction from the teacher. • Literature
5.	Conditions	• It's split-information; meaning one partner has information the other partner doesn't have. Partner A has to question Partner B, and vice versa, to get the information needed for the task; distributed activities for collaboration. • Students work in pairs and each partner has a responsibility to search for and read information. It's not necessary that both partners have read the same information, but they have to share it and they have to be able to use this knowledge when co-constructing the wiki.
6.	Linguistic complexity Cognitive complexity	• Linguistic complexity appropriate to C2 • High cognitive complexity in terms of interactive systems component (SKYPE & PBWorks)
7.	Procedures	• Pair work • Linear progression, following the course outline; the wiki has to be completed at a set time so students have to plan the activity of sharing, compiling, writing and giving each other feedback.
8.	Predicted outcomes: Product Process	• Wiki, diary • Semi-closed assignment in a sense that the expected outcome is described in a rubric. • Discussions (Skype) and reading/writing PBWorks • Use of the English level at C2 • Shared- knowledge building • Developing a sense of community • Work collaboratively, communicate effectively in English (ELF), be self-directed and able to incorporate feedback, think critically and solve complex (linguistic) problems
9.	Teacher factors	• Selecting pairs • Providing students with background information on project and literature • Coaching students' processes • Setting criteria and date for summative assessment
10.	Learner factors	• Student involved in ICC • C1 level of English (ELF) • Student teachers

Source. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, p.21.

the main mode because it facilitates collaborative writing and peer feedback and offers learners an opportunity to practice writing both at the level of individual- and collaborative writing. Writing in a wiki is conceived of as a collaborative process, as argued by Doughty and Long's (2003) methodological principles for TBLT. So a TBLT approach to task design was used, as a starting point (Table 1), in a combination of Ellis's (2003, p.21) and Oxford's (2006) task framework, as proposed by Hampel (2010).

Instruments & Data analysis

In order to research if the built-in positive interdependence in task-design, by means of an information- and reasoning gap, led to collaborative learning a mixed-method approach (Creswell, 2012) was used to study students' reflections upon their processes of collaboration with new peers. The gathered qualitative data consists of analysis of 18 diaries Turkish and Dutch students used during the project in which students reflected on the collaboration on a weekly basis. The quantitative data consists of the analysis of 22 questionnaires containing statements of Turkish and Dutch students' perceptions on collaboration filled in by students at the end of the project. When analysing the data focus was on identifying features of shared-knowledge building such as peer feedback and productive communication. To triangulate these findings, after having studied the diaries and questionnaires, 2 students (a pair consisting of a one Turkish and one Dutch student) were followed in a case study. In this case study, the essay (final product) and the transcript of a

recorded Skype meeting were analysed to find out if the collaboration led to shared knowledge-building. However, as the data of the case study has not yet been analysed, the focus in this paper is based on the analysis of the questionnaires and diaries and the findings of the case study will be considered in a follow-up paper.

Preliminary Results

Preliminary findings from the analyzed questionnaires (Table 2) show that productive communication took place. Students read, shared and discussed literature, made decisions about its relevance for their essays and they provided each other with feedback. But when analysing the statement if their partner contributed significantly to the outcome, only 50% of the students agreed, 23% felt they could have finished the tasks without their partner, 73% stated they could have written the essay on their own and only 50% found the online tasks useful for their own language learning. Interesting to note is that a majority of the students stated they had a big influence on the process (68%) and on the outcome (73%) and 73% indicated that they felt co-responsible for the final product. There is a great variety in answers and it's difficult to base conclusions on these findings, because in-depth analysis of the questionnaires shows that there is a clear distinction between pairs that worked together well and pairs who were struggling with their foreign partner, the content or the technology. However, in their reflective diaries students tend to be more positive and outspoken about their processes of

Table 2. Turkish & Dutch students' perceptions on collaboration

	mean	sd
I discussed the literature I read with my partner.	3,45	1,26
I read literature my partner suggested to me.	3,41	1,33
My partner helped me to decide which literature was relevant.	3,09	1,34
My partner helped me to structure the content.	3,14	1,58
I could not have finished the tasks without my partner.	2,59	1,33
I felt we were a team.	2,82	1,44
My partner contributed significantly to the outcome of this project.	3,32	1,46
I could have written the essay on my own.	3,68	0,99
I could have done better with another partner.	2,77	1,15
I received feedback from my partner on my writing skills.	2,82	1,40
The feedback I received was relevant and of good quality.	3,18	1,14
I made changes to improve my writing based on the feedback I received from my partner.	2,91	1,31
The content of the wiki is representative for my writing skills	3,36	0,79
When we were online we were able to express our plans and ideas.	3,73	1,32
It was important for me to speak/write correctly.	4,00	0,98
It was important for me to express clearly what I wanted to say.	4,09	0,97
I felt we were peers in (academic) writing.	3,09	1,06
During the project I critically went through the essay and made suggestions for changes.	3,32	1,09
We built in time to evaluate and reflect on our performances.	3,00	1,31
I felt co-responsible for the final product.	4,18	1,14
I had a big influence on the process (collaboration).	3,82	1,10
I had a big influence on the outcome (essay).	3,86	1,08
I discussed my ideas on what the essay should be like with my partner.	3,68	0,95
I found the online tasks useful for my own language learning.	3,23	1,19

Note. 1=Strongly disagree, 5=Strongly agree, (N=22)

collaborating. Here students also confirm that they shared opinions and thoughts (table 3) and provided each other with feedback. They also provide us with evidence of interaction on content, indicating productive communication

took place (table 4). Some students explicitly express their hope on positive feedback (table 3) which could assume they did their best to write a good product and wanted to perform well; confirming findings from the questionnaires.

Table 3: Turkish & Dutch students' reflections on collaboration

"progressing well, hope my partner delivers part on Turkish educational system and agrees on part already written by me and part to follow. Hope to receive constructive feedback"
"We are going to send it to each other for analysis and correction"
"I gave some feedback to my partner on what she had written by that moment. When we do writing, we sometimes may not see our own mistakes. At this point peer check helps a lot"
"Better insight for writing process"
"I found the style and approach of my partner very friendly and collaborative. I am happy that I have a partner now"

Table 4: Turkish & Dutch students' reflections on collaboration

"We started to really work on our tasks. That feels good. It is nice to talk about and discuss on educational issues with Jennifer."
"We talked about the articles and the educational articles. We found really useful articles"
"Doing such a project was a good experience and a great chance to be acquainted with peers from different cultures. We enhanced our academic writing skills and collaboration skills as well."
"We decided on our main thesis then the sub thesis. First we wrote two paragraphs to create a basis. It seems that we are doing well. The structure and the content of the essay are consistent with what we talked about formerly".
"The more we discuss different issues, the tougher it becomes to take a decision with regard to the topic of the wiki. How to define our subject and keep it feasible?"
"I found interesting publications about the changes that took place regarding the subject English in primary and secondary education. How can we join our input into one coherent piece?"
"We noticed the understanding of language learning is changing in a good way".
"We met on Skype and chose what to leave and what to extract together."
"We need to work harder. The Dutch education system is more difficult than the Turkish system, though this one changes a lot"

The findings and explanations put forth are preliminary; yet they might offer a basis for further research to find out why some pairs collaborated well and why others experienced difficulties in collaborating online and how task design in telecollaboration can contribute to collaborative learning.

Conclusion

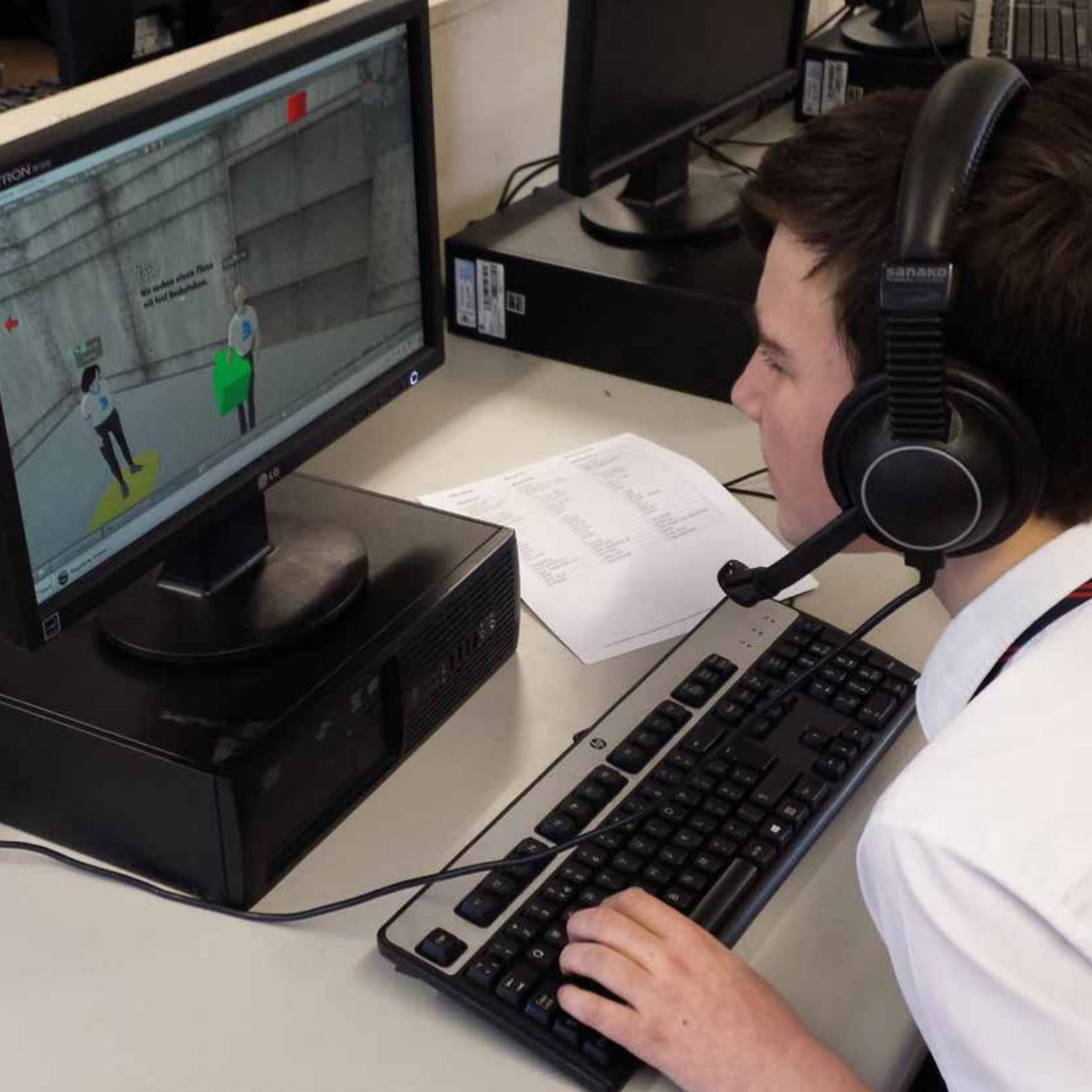
Preliminary findings indicate that the built-in positive interdependence in task-design, by means of an information- and reasoning gap, does contribute to collaborative learning in telecollaboration. Further research and analysis of data is necessary to triangulate these findings. Focus for a follow-up paper will be on the case study in which one pair, consisting of a Dutch and Turkish student, will be followed. Although quite some research has been conducted in the field of TBLT approaches and technology we still need more information on how to approach task design for online intercultural collaboration between advanced language learners and the effects task design can have on their collaboration when effectively co-constructing tasks.

References

Bruffee, K. (1993). *Collaborative Learning*. Baltimore. The Johns Hopkins University Press. p. 28–51.

Byram, M., Nichols, A. and Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Multilingual Matters. Clevedon

- Canto, S., Jauregi, K. and Bergh, H. van den (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: is there an added value? *ReCALL* 15 (1), p. 105-121. DOI: 10.1017/S0958344012000274
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Third Edition. SAGE Publications, inc.
- Dooly, M. (2011). Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: task-as-workplan vs. task-as-process. *Language Learning & Technology* 15 (2) p. 69–91.
- Doughty, C., and Long, M.H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(3), 50-80.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford. University Press.
- Gonzalez, M., and Ortega, L. (Eds). (2014). Researching Technology and Tasks. *Technology-mediated TBLT*. John Benjamins Publishing Company.
- Guth, S. and Helm, F. (2011). *Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration*. Oxford University Press.
- Hampel, R. (2010). Task Design for a virtual learning environment in a distance language course. *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*, 7.
- Hauck, M. (2007). Critical success factors in a TRIDEM exchange. *ReCALL*, 19(2), 202-223.
- Mitnik, R., Recabarren, M., Nussbaum, M., & Soto, A. (2009). Collaborative Robotic Instruction: A *Graph Teaching Experience*. *Computers & Education*, 53(2), 330-342
- O'Dowd, R. & Ware, P. (2009). *Critical issues in telecollaborative task design*. *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 22, No.2, 173-188
- Oxford, R. (2006). Task-based language teaching and learning: An overview. *Asian EFL Journal*, 8(3), 94-121.
- Prahu, N.U. (1987). *Second Language Pedagogy*. Cambridge University Press.
- Roschelle, J. and Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In O'Malley, C.E., (ed.), *Computer Supported Collaborative Learning*. pages 69-97. Springer-Verlag, Heidelberg.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253), Rowley, MA: Newbury House.
- Tan, S. C., So, H.J., Yeo, J. (Eds.). (2014). *Perspectives of Knowledge Creation and implications for Education*. Knowledge creation in education. ISBN: 978-981-287-046-9
- Thomas, M., and Reinders, H. (Eds). (2010). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. Bloomsbury Publishing.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge University Press. Cambridge.
- This paper has been published in the conference proceedings of the XVIIth International CALL Research Conference, Task Design and CALL, Tarragona, Spain, 6-8 July 2015.



4. Interculturele discussies in een virtuele, driedimensionale omgeving en hun meerwaarde voor de motivatie en de discussievaardigheden van leerlingen in vreemde talen

Kristi Jauregi Ondarra

Samenvatting

In het kader van het Europese TILA¹ project is er een casestudie uitgevoerd waarbij leerlingen van middelbare scholen uit Nederland en Finland gedurende vijf weken eens per week met elkaar hebben gedebatteerd via de virtuele, driedimensionale (3D) wereld van OpenSim. Deze studie heeft twee hoofddoelen: (1) onderzoeken welke invloed de discussietaken, die plaatsvonden in een virtuele omgeving, hebben op de discussievaardigheden en op de motivatie van leerlingen; en (2) bestuderen hoe de aanwezigheid van een leerling uit een andere cultuur (de interculturele component) de discussies en de betrokkenheid van de leerlingen zou kunnen beïnvloeden. Onderzoeksgegevens zijn verzameld via

enquêtes, interviews, pre- en post-tests, en opnames van de discussies. De resultaten laten zien dat de deelnemers tevreden waren over de discussietaken die ze in de virtuele wereld hebben uitgevoerd. De mogelijkheid om samen met peers uit een ander land taaltaken uit te voeren, bleek een extra motivatie teweeg te brengen bij de leerlingen. Tevens hebben leerlingen hun discussievaardigheden in het Engels verder ontwikkeld. De resultaten suggereren dat in dit soort interculturele projecten leerlingen goed moeten leren omgaan met verschillen.

Kernwoorden: online interculturele uitwisseling, telecollaboratie, multimodale communicatie, virtuele werelden, interculturele communicatie, discussievaardigheden.

1 TILA: Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition, project gefinancierd door de Europese Commissie. www.tilaproject.eu



1. Inleiding

Vakdidactische vragen die docenten moderne, vreemde talen zich vaak stellen is hoe ze hun onderwijs betekenisvoller, flexibeler, rijker, motiverender en effectiever kunnen maken in de huidige moderne maatschappij, die gekenmerkt staat als een snel veranderende, steeds digitalere en globalere maatschappij. Vaak horen we dat ICT ons kan helpen om de bovengenoemde doelen te bereiken. Maar welke tools kunnen we gebruiken (het aanbod is zo groot), voor welke didactische doeleinden en hoe integreren we ze in het onderwijs?

In dit hoofdstuk laten we zien hoe we een gameachtige, driedimensionale (3D), virtuele omgeving hebben gebruikt om de discussie- en communicatievaardigheden in het Engels van middelbare scholieren te bevorderen. We beschrijven de didactische aanpak die gebruikt is in het project en presenteren de belangrijkste opbrengsten.

ICT in het onderwijs

ICT en voornamelijk web 2.0 applicaties kunnen optimaal gebruikt worden in het talenonderwijs om communicatievaardigheden in de doeltaal te bevorderen. Leerlingen kunnen een post voor een blog schrijven; groepen leerlingen kunnen samen aan een Wiki of Google docs werken door het ontwerpen van een gemeenschappelijk, multimodaal document over bepaalde onderwerpen (*de school van de toekomst, belang van integratie, hoe sociale media ons leven beïnvloeden*); ze kunnen YouTube filmpjes maken over de meest creatieve onderwerpen en op die van anderen reageren... Ze leren te communiceren, over het proces en de resultaten te reflecteren en deze te evalueren. Met didactisch verantwoorde inzet van digitale toepassingen en het ontwerp van rijke didactische taaltaken kunnen leerlingen naast hun communicatieve vaardigheden andere hoge cognitieve vaardigheden ontwikkelen (samenwerking, creativiteit, zelfverzekerdheid, digitale geletterdheid, kritisch denken).

Online interculturele uitwisselingen

Web 2.0 applicaties kunnen in een lessituatie met klasgenoten gebruikt worden. Maar internet biedt ons de mogelijkheid om deze tools grens overstijgend in te zetten: leerlingen uit een Nederlandse school kunnen samenwerken met leerlingen uit een school in het buitenland en gezamenlijk taaltaken en projecten uitvoeren. Dit soort projecten staan bekend als online interculturele uitwisselingen of *Telecollaboration*.



Telecollaboration refers to the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations with the aim to develop their FL skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work. (O'Dowd, 2013: 1)

Een online interculturele uitwisseling brengt een belangrijke dimensie voort bij het leren van een vreemde taal, doordat authentieke interactie tussen leerlingen in een interculturele setting centraal staat. In dit opzicht gaat het leren van een taal niet alleen om het leren van alleen grammatica en woorden, maar bovenal om het gebruik van de taal om met echte mensen te communiceren, om te ontdekken wie zij zijn, hoe zij leven, wat ze denken en om samen projecten uit te voeren.

3D virtuele werelden

Om online interculturele uitwisselingen te organiseren kunnen docenten gebruik maken van verschillende applicaties op het internet. De gameachtige 3D virtuele werelden zijn een interessante optie voor het onderwijs.

In 3D virtuele werelden zijn de deelnemers *avatars* die mondeling of via chat met elkaar communiceren, handelingen kunnen verrichten (lopen, zitten, dansen, reizen naar andere locaties) in talrijke scenario's (dorp, stad, school, strand, zee, bergen, theater, ziekenhuis, laboratorium, winkels, bioscoop, museum...), aan allerlei evenementen deel kunnen nemen (conferenties, feesten, concerten, lezingen), andere *avatars* kunnen ontmoeten en rollenspelen kunnen doen of games kunnen spelen. De mogelijkheden die 3D virtuele werelden bieden om het talenonderwijs te verrijken zijn talrijk (Deutschmann & Panichi, 2009; Dieterle & Clarke, 2008; Peterson, 2010, 2011, 2012; Steinkuehler, 2006), voornamelijk als ze in een internationale setting worden ingezet in het kader van online interculturele uitwisselingen (Jauregi et al., 2011; Canto, de Graaff & Jauregi, 2014). Interacties met moedertaalsprekers in virtuele werelden die geleid worden door rijke taken blijken een motiverend effect te hebben op studenten van de doeltaal (Jauregi, de Graaff & Canto, 2012) en op hun taalvaardigheid (Canto, Jauregi & Bergh, 2013).



De bovengenoemde onderzoekstudies naar communicatieprocessen in 3D virtuele werelden zijn uitgevoerd met volwassenen op universiteiten. Er is amper wat bekend over hoe online interculturele uitwisselingen in 3D virtuele werelden geïntegreerd kunnen worden op middelbare scholen en wat het effect is op leerlingen, hun communicatievaardigheden, interculturele competenties en motivatie.

In het proces van de didactische integratie van virtuele werelden in het talencurriculum is het ontwerpen van effectieve taken belangrijk (Jauregi et al., 2011; Canto, de Graaff & Jauregi, 2014). Hiervoor gebruiken we de principes van Taakgericht Taal Onderwijs (*Task Based Language Teaching*, Bygate & Samuda, 2008; Ellis, 2003; 2013; van der Branden, 2006), die specifiek toespitsen op het gebruik van ICT-toepassingen (González Lloret & Ortega, 2014, Jauregi, 2015; Thomas & Reinders, 2010).

2. Doel van het onderzoek

Deze casestudie concentreert zich op de online interculturele uitwisseling tussen leerlingen van een Finse en een Nederlandse school die wekelijks met elkaar hebben gediscussieerd aan de hand van taaltaken in de 3D wereld van OpenSim. De studie heeft twee hoofddoelen: ontdekken wat de invloed van discussietaken, ondernomen in een virtuele wereld, is op de discussievaardigheden en op de motivatie van de deelnemers en te bestuderen hoe de aanwezigheid van leerlingen met een andere culturele achtergrond de

discussies en de betrokkenheid van leerlingen zou kunnen beïnvloeden. De concrete onderzoeksvragen luiden:

1. In hoeverre dragen discussietaken die worden uitgevoerd in een 3D virtuele wereld bij aan de discussievaardigheden van leerlingen?
 - a. Zijn er verschillen afhankelijk van de samenstelling van discussiegroepen?
2. Wat is het effect van virtuele discussies op de motivatie van leerlingen?
 - a. Wat is het effect op de zelfverzekerdheid (*self-efficacy*) van leerlingen?
 - b. Wat is het effect op de angst (*anxiety*) te communiceren van leerlingen?
 - c. Zijn er verschillen afhankelijk van de samenstelling van discussiegroepen?
3. Hoe hebben de leerlingen de online interculturele uitwisselingen in een 3D virtuele wereld ervaren?
 - a. Wat vonden ze van de 3D virtuele wereld?
 - b. Wat vonden ze van de discussietaken?
 - c. Wat vonden ze van de mogelijkheid (of niet) met leerlingen uit het buitenland de discussietaken uit te kunnen voeren?
 - d. Wat vonden ze van het project in het algemeen?

3. Methode van onderzoek

Deelnemers

Achttien leerlingen van twee middelbare scholen hebben deelgenomen aan het project: twaalf leerlingen van het Einstein Lyceum in Nederland (5 vwo) en zes van de Kastelli school in Finland. De deelnemers waren tussen de vijftien

en zeventien jaar oud en ze spraken Engels op ongeveer B2-niveau (ERK). De leerlingen hebben op vrijwillige basis meegedaan aan het project. Ze werden verdeeld in drie groepen. Twee groepen bestonden elk uit zes deelnemers: drie Finse en drie Nederlandse leerlingen. De derde groep deelnemers bestond uit zes Nederlandse leerlingen die dezelfde taken uitvoerden in de virtuele wereld als de andere twee groepen, maar dan slechts met klasgenoten. Deze groep werd gebruikt als controlegroep.

Participants

GROUP A	GROUP B	GROUP C
3 Dutch pupils 3 Finnish pupils	3 Dutch pupils 3 Finnish pupils	6 Dutch pupils

Discussietaken

Alle leerlingen namen deel aan een speciaal voor hen ontworpen reeks discussietaken, met in totaal vijf taken en een instructie in het begin.

De **eerste taak** is bedoeld als kennismaking. De leden van elke groep ontmoeten elkaar in het Engelse dorp *Chatterdale*. Ze wisselen persoonlijke informatie uit. Vervolgens bespreken ze in koppels specifieke aspecten van hun cultuur en trekken vergelijkingen met de Engelse. De discussies worden begeleid door docenten in opleiding die ook in de virtuele wereld ingelogd zijn.



De locatie voor de **tweede taak** is een kerk waar de deelnemers over religieuze en maatschappelijke rituelen discussiëren.



In de **derde taak** ontmoeten de deelnemers de burgemeester van Chatterdale. Hij wil een vliegveld laten bouwen en vraagt de deelnemers om advies. Daarna gaan de deelnemers op excursie en worden getuigen van een misdaad.



In de **vierde taak** worden de deelnemers als ooggetuigen betrokken bij het onderzoek en bespreken met de politie de casussen van de verschillende verdachten.



In de **vijfde taak** moeten de leerlingen, nu als leden van de jury in de rechtszaak, naar de verhooring luisteren en de verdachten vrijspreken of schuldig bevinden.



Procedure

Het project is zorgvuldig voorbereid. Maanden voor de uitvoering van de virtuele sessies zijn de organisatie en het ontwikkelingsproces begonnen. De scholen zijn via het project TILA gecontacteerd. Het projectteam bestaande uit docentenopleiders, docenten en docenten in opleiding uit

Nederland en Finland, hebben elkaar bijna wekelijks ontmoet in de 3D virtuele wereld van OpenSim om didactische, organisatorische en technologische kwesties te bespreken. De sessies zijn in het voorjaar van 2015 uitgevoerd. Hiervoor waren alle technische tests gedaan en waren de roosters afgestemd.

Voorafgaand aan de sessies hebben alle deelnemers een tutorial gevolgd in de virtuele wereld, waar ze de basisvaardigheden hebben geleerd. Vervolgens zijn pre-tests afgenomen om de discussievaardigheden te kunnen meten en hebben leerlingen enquêtes ingevuld. Aansluitend hebben de leerlingen eens per week de vijf taken uitgevoerd. Na afloop zijn post-tests en enquêtes afgenomen en een groep leerlingen is geïnterviewd.

Verzameling van gegevens

Verschiede soorten gegevens zijn verzameld en geanalyseerd. Ten eerste zijn mondelinge pre- en post- tests afgenomen in de virtuele wereld om de mogelijke groei in communicatie en discussievaardigheden waar te nemen. Hiervoor zijn *rubrics* gebruikt gebaseerd op de ERK-descriptoren en eerder onderzoek (Canto, Jauregi & Bergh, 2013). Bij de *rubric* is een aparte kolom toegevoegd voor het meten van discussievaardigheden (Geer, 2002) (zie bijlage 1). Alle pre- en post- tests zijn opgenomen, gerandomiseerd en door vier onafhankelijke evaluatoren beoordeeld aan de hand van de *rubric*. Om bias te voorkomen in de beoordeling is er voor een gemengde groep evaluatoren gekozen. Twee evaluatoren zijn afkomstig uit Nederland en de andere twee uit Finland.

Om het effect op de motivatie te bepalen zijn pre- en post-enquêtes gebruikt met items die ingingen op zelfverzekerdheid (*self-efficacy*) en angst (*anxiety*) in communicatieprocessen in de doeltaal. Er is in beide gevallen een 5-punt Likertschaal gebruikt. De enquêtes zijn digitaal afgenomen. Om te weten te komen wat de ervaringen van de leerlingen ten opzichte van de virtuele omgeving, de taken, de sessies, de gesprekspartners en het project in het algemeen waren, zijn post-enquêtes gebruikt. Alle interactiesessies zijn opgenomen en er wordt analyse verricht naar multimodale communicatieprocessen (Jones, 2005; Norris, 2011). Ethische kwesties zijn zorgvuldig overwogen: er is toestemming verkregen van de ouders om onderzoek te mogen doen en de gegevens zijn zorgvuldig verwerkt.

3. Resultaten

Hieronder worden de hoofddresultaten van de studie besproken. Eerst behandelen we de ontwikkeling van discussievaardigheden van de leerlingen, dan de impact op hun motivatie en uiteindelijk hun bevindingen over het project.

De ontwikkeling van discussievaardigheden

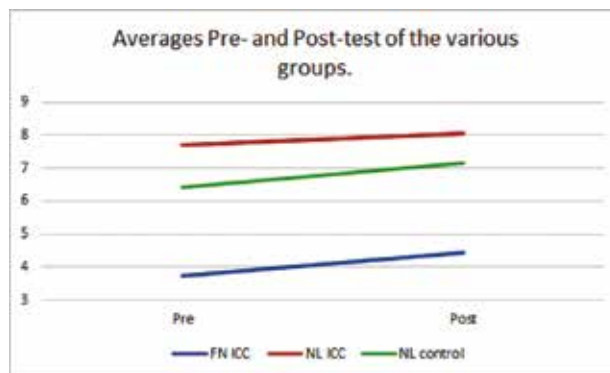
Zoals we kunnen zien in Figuur 1, was er een duidelijk verschil in de bekwaamheid van de leerlingen in discussies voor en na het project. Over het algemeen hadden de Finse leerlingen een lager niveau in spreekvaardigheid (3,7) dan de Nederlandse leerlingen. Dit gold zowel bij de controlegroep (6,4) als bij de Nederlanders in de gemengde groepen (7.7). Verschillen tussen de pre- en post-tests laten bij de drie groepen leerlingen een

voortgang zien van hun discussievaardigheden. De groei was groter bij de Finse leerlingen en de Nederlandse controlegroep (gemiddelde verbetering 0.7) dan bij de Nederlandse leerlingen in de gemengde groepen (0.3).

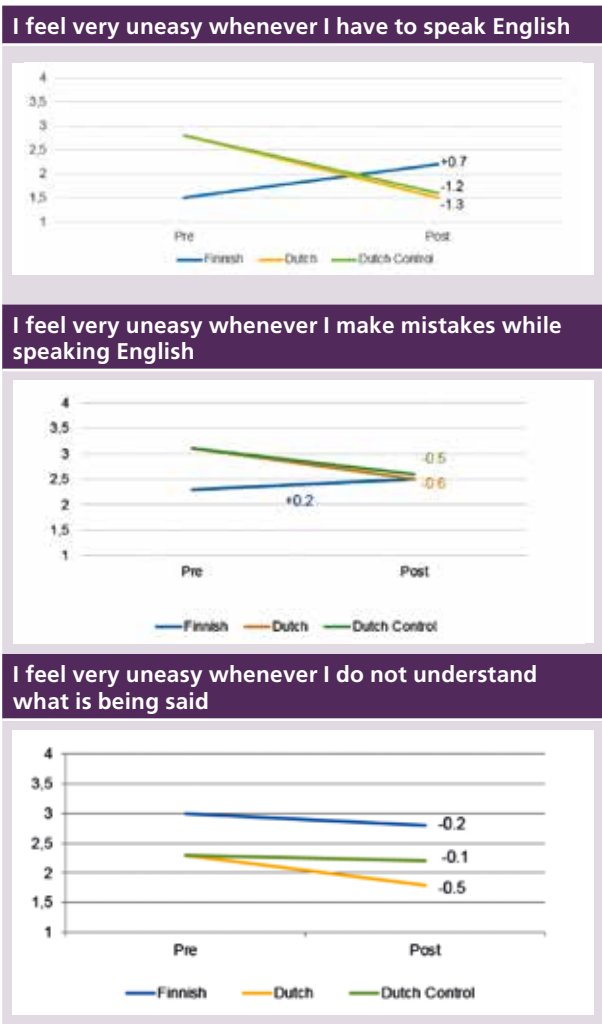
De impact op de motivatie

De impact op de motivatie is gemeten volgens twee categorieën: zelfverzekerdheid (*self-efficacy*) en angst (*anxiety*). Bij beide categorieën is er een duidelijk verschil waarneembaar tussen de Nederlandse en Finse leerlingen bij het vergelijken van de pre- en post-enquêtes. De Nederlandse leerlingen werden minder angstig (Tabel 1) en zelfverzekerder (Tabel 2) bij het spreken in het Engels, terwijl bij de Finse leerlingen het tegenovergestelde werd waargenomen.

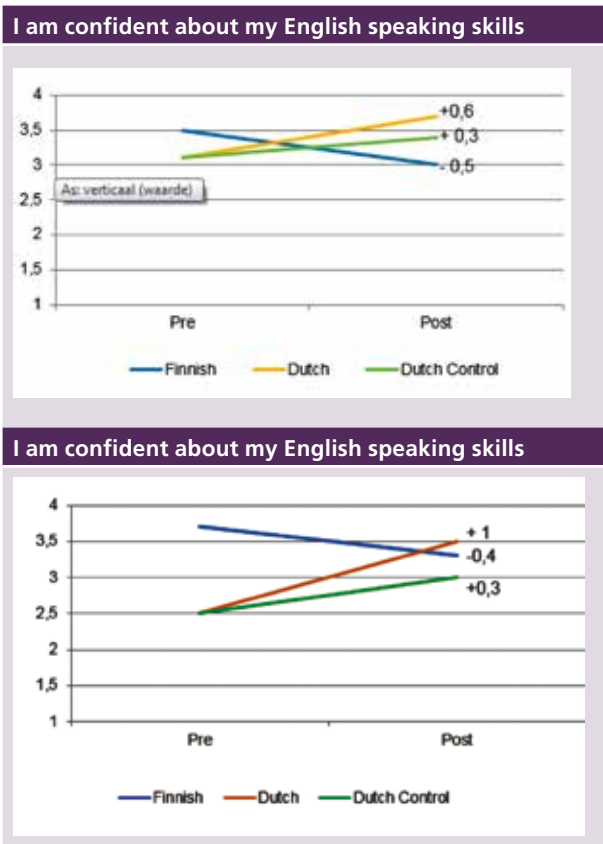
Fig 1: Gemiddelde resultaten van de pre- en post-tests van Finse (FN ICC) en Nederlandse (NL ICC) leerlingen die intercultureel met elkaar communiceerden & de Nederlandse controlegroep (NL control).



Tabel 1. Waarden van angst (*anxiety*) bij het vergelijken van pre- & post-enquêtes. 5-punten Likertschaal (1. Helemaal niet mee een ... 5. Helemaal mee eens)



Tabel 2. Waarden van zelfverzekerdheid (self-efficacy) bij het vergelijken van pre- & post-enquêtes. 5-punten Likertschaal (1. Helemaal niet mee een ... 5. Helemaal mee eens)



De ervaring van de leerlingen

Hieronder beschrijven we de bevindingen van de leerlingen met betrekking op de virtuele omgeving, de taken, de interculturele setting, en het project in het algemeen.

De 3D virtuele omgeving

In Tabel 3 staan de bevindingen van de leerlingen van de virtuele wereld. Leerlingen waren positief over de virtuele wereld: ze vonden haar een nuttige tool; ze werkte redelijk goed, hoewel het geluid niet altijd optimaal werkte.

Leerlingen voelden zich op hun gemak in de 3D omgeving. Nederlandse leerlingen in de interculturele groep hebben hier een opvallend hoge score gegeven (gemiddelde 4,7). Ze hebben een duidelijk voorkeur voor het uitvoeren van de discussietaken in de virtuele wereld, i.p.v. face-to-face.

De discussietaken

De leerlingen hebben genoten van de discussietaken (Tabel 4). De taken werden beschouwd als nuttig voor het leren van de taal en voor de ontwikkeling van discussievaardigheden. De Nederlandse leerlingen vonden vooral de laatste twee taken leuk (de casus met de moord), terwijl de Finse leerlingen de voorkeur gaven aan de eerste twee taken waar ze meer persoonlijke en culturele informatie met elkaar hebben uitgewisseld. Daarnaast vonden de Finse studenten de discussietaken veeleisender dan de taken die ze normaal gesproken uitvoeren in de lessen. Ook de Nederlandse controlegroep die de discussietaken met klasgenoten uitvoerden hebben genoten van de discussietaken in de virtuele omgeving.

Interculturele meerwaarde

Zowel de Nederlandse als de Finse leerlingen hebben het gevoel dat ze wat geleerd hebben van de andere cultuur. Ze vonden het interessant om te communiceren met leerlingen met een andere culturele achtergrond, hoewel het verschil onderling vrij groot was, vooral bij de Nederlandse groep (zichtbaar in de vrij hoge standard deviatie (Tabel 5).

Bevindingen van het project

Tot slot zouden de leerlingen graag willen blijven deelnemen aan dit soort projecten en zouden ze het andere leerlingen aanbevelen. De waarden zijn duidelijk hoger bij de Nederlandse leerlingen.

4. Discussie en conclusies

De leerlingen hebben hun discussievaardigheden verbeterd en ze hebben plezier beleefd aan de ervaring van het voeren van discussies in een driedimensionale, virtuele wereld. Zelfs de controlegroep, die niet de mogelijkheid kreeg om te communiceren met buitenlandse leerlingen, was erg positief over de ervaring. Ze gaven wel aan dat ze in de toekomst liever met *peers* uit het buitenland de discussietaken zouden willen uitvoeren.

Opvallend bij de resultaten is het verschil tussen Nederlandse en Finse leerlingen. De Nederlandse leerlingen waren veel positiever over de ervaringen in het algemeen; dit geldt ook voor de impact op hun motivatie. De zelfverzekerdheid over de communicatievaardigheden in de doeltaal nam toe bij de Nederlandse leerlingen,

Tabel 3. De reactie van leerlingen op het gebruik van virtuele werelden. Gemiddelden (Mean) en Standard Deviaties (SDev). 5-punten Likertschaal (1. Helemaal niet mee een ... 5. Helemaal mee eens).

Items	Finnish		Dutch		Dutch Control	
	Mean	SDev	Mean	SDev	Mean	SDev
OpenSim is useful as a tool.	3.8	0.4	3.8	0.8	4.0	0.0
OpenSim worked well during the experiment.	3.0	1.1	3.2	1.0	3.2	0.8
The audio worked well during all the sessions: I could hear other people well.	2.8	0.8	2.5	1.4	2.6	0.5
I felt comfortable in OpenSim: I could move and act the way I wanted.	3.8	0.8	4.7	0.5	4.2	0.4
If you had had the possibility to carry out the tasks face-to-face, would you have preferred this option to using OpenSim?	1.7	1.8	1.8	0.8	2.8	0.4

Tabel 4. De mening van de leerlingen over de taken.

Items	Finnish		Dutch		Dutch Control	
	Mean	SDev	Mean	SDev	Mean	SDev
I enjoyed participating in the following tasks:						
Task 1: Campsite	3.8	0.4	3.3	1.5	3.4	0.9
Task 2: Church	3.8	0.4	2.7	1.2	3.8	0.4
Task 3: Airport/Vacation	3.7	0.5	3.3	0.8	2.6	0.9
Task 4: Police station	3.3	0.5	4.2	0.4	4.0	0.7
Task 5: Courthouse	3.2	1.2	4.0	0.9	4.6	0.5
The tasks were harder than assignments in my English class.	4.0	1.1	2.0	0.6	2.0	1.0

Tabel 5. Interculturele meerwaarde.

Items	Finnish		Dutch	
	Mean	SDev	Mean	SDev
I knew a lot about Finnish/Dutch culture before starting the course.	2.5	0.8	1.7	1.2
I know much more about Finnish/Dutch culture now that I finished the course.	3.8	0.4	3.0	1.3
It was interesting for me to communicate with the Finnish/Dutch pupils.	3.3	0.8	3.7	1.5

Tabel 6. Totale evaluatie van het project.

Items	Finnish		Dutch		Dutch Control	
	Mean	SDev	Mean	SDev	Mean	SDev
How do you value the project?						
I would like to participate in a similar project again in the future	3.2	1.0	4.0	0.0	4.6	0.5
I would recommend other pupils to participate in a similar project.	3.2	1.0	4.0	0.0	4.8	0.4

terwijl bij de Finse leerlingen juist het tegenovergestelde proces geconstateerd werd. Hetzelfde geldt voor de angst te communiceren in de doeltaal. Bij de Nederlandse scholieren nam de angst af, terwijl bij de Finse leerlingen deze juist toenam. Dit zou kunnen komen door het verschil in spreekvaardigheidsniveau en het leeftijdsverschil tussen de Nederlandse en de Finse leerlingen. Het verschil in taalvaardigheid was waarneembaar bij pre- en post-tests. De Finse leerlingen waren iets jonger dan de Nederlandse partners en dit in combinatie met hun wat lagere taalniveau heeft hun onzekerheid waarschijnlijk versterkt. Tijdens de discussietaken waren de Nederlandse leerlingen ook veel actiever en meer betrokken dan de Finse leerlingen.

Op basis van de resultaten van deze studie, kunnen we voorzichtig concluderen dat interculturele uitwisselingen met gebruik van 3D werelden een toegevoegde waarde hebben in het leerproces van mvt. We adviseren docenten, die online interculturele projecten zouden willen gebruiken in hun onderwijs, om leerlingen met een vergelijkbaar taalniveau aan elkaar te koppelen om zo de zelfverzekerdheid van de leerlingen te vergroten en hun onzekerheid en angst te vermijden. Docenten zouden ook het proces goed moeten coachen om ervoor te zorgen dat leerlingen goed leren reflecteren en goed met *otherness* (diversiteit) leren om te gaan.

5. Erkenningen

We bedanken de directe collega's die aan het project hebben meegewerkt: Y. Langbroek, P. Bastian, D. Reinhardt, L. Kuure, T. Kovisto, de leerlingen van de deelnemende scholen, en het TILA-project.

6. Bibliografie

- Bryant, T. (2006) Using World of Warcraft and Other MMORPGs to Foster a Targeted, Social, and Cooperative Approach Toward Language Learning. *Academic Commons*.
- Canto, S., Graaff, de R., & Jauregi, K. (2014). Telecollaborative tasks for negotiation of intercultural meaning in virtual worlds and video-web-communication. In González-Lloret, M. & Ortega, L. (Eds.) (2014). *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*. Amsterdam: John Benjamins.
- Canto, S., Jauregi, K. & van den Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs. Burden or added value? In *ReCALL*, 25/1, 105-121.
- Cooke-Plagwitz, J. (2008). New Directions in CALL: An Objective Introduction to Second Life. *CALICO Journal*, 25 (3).
- Deutschmann, M., & Panichi, L. (2009). Designing oral participation in Second Life – a comparative study of two language proficiency courses. *ReCALL*, 21, pp. 206–226. doi:10.1017/S0958344009000196
- Dieterle, E., & Clarke, J. (2008). Multi-user virtual environments for teaching and learning. In M. Pagani (Ed.), *Encyclopedia of multimedia technology and networking*. Hershey, PA: Idea Group, Inc.

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). Investigating the performance of tasks. In Ellis, R. *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. (195-235).
- Geer, P. van der (2001). *De Kunst van het Debat* (2nd ed.). Den Haag: Sdu Uitgevers.
- González-Lloret, M. & Ortega, L. (Eds.) (2014). *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jauregi, K. (2015). Task development for telecollaboration among youngsters. In Colpaert, J., Aerts, A., Oberhofer, M. & Gutiérrez-Colón, M. (Eds.) *Proceedings of the ANTWERP CALL 2015 Conference: Task design and CALL, 6-8 July 2015*, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain. 312-322. ISBN 9789057284786.
- Jauregi, K., de Graaff, R., van den Bergh, H. & M. Kriz (2012). Native non-native speaker interactions through video-web communication, a clue for enhancing motivation. In *Computer Assisted Language Learning Journal*, 25/1, 1-19.
- Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad, A., & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in Second Life: Towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning Journal*, 24, 77-101.
- Kuriscak, L.M. & Luke C.L. (2009). Language learner attitudes toward virtual worlds: An investigation of Second Life. In G. Lord & L. Lomicka (Eds.), *The next generation: Online collaboration and social networking in CALL* (173-207). San Marcos, TX: CALICO.
- Norris, S. (2011). *Identity in (inter)action: Introducing multimodal (inter)action analysis*. Berlin: deGruyter Mouton.
- O'Dowd, R. (2013). The competences of the telecollaborative teacher. In *The Language Learning Journal*, 43(2).
- O'Dowd, R. & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *CALL Journal*, 22, 173-188.
- Peterson, M. (2010) Learner participation patterns and strategy use in Second Life: an exploratory case study. *ReCALL*, 22(3): 273-292.
- Peterson, M. (2011) Towards a research agenda for the use of 3D virtual worlds in language learning. *CALICO*, 29(1): 67-80.
- Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Palgrave: MacMillan.
- Scollon, R., & S. Scollon (2004). *Nexus Analysis: Discourse and the emerging Internet*. London: Routledge.
- Steinkuehler, C. (2006). Massively multiplayer online videogaming as participation in a discourse. *Mind, Culture & Activity*, 13 (1), 38-52.
- Thomas, M. & Reinders, H. (Eds.) (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. London: Continuum.
- Van den Branden, K. (2006). Introduction: task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language education* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 40 (3), 414-426.

Bijlage Rubric communicatie- en discussievaardigheden

Appendix B.1: Oral Proficiency and Discussion Skills Assessment Grid.

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	COHERENCE	DEBATE SKILLS
1	Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorised repertoire.	Can manage very short, isolated, mainly prepackaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.	Can link words or groups of words with very basic linear connectors like "and" or "then."	Is limited when it comes to listening and thinking critically, tardy when it comes to responding and improvising, and shows difficulty presenting an opinion or argument.
3	Uses basic sentence patterns with memorised phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.	Can link groups of words with simple connectors like "and," "but" and "because". Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences.	Can use basic listening skills, and critically think to form an opinion. Shows poor reaction speed, improvisation, and comprehensibility, resulting in a malformed opinion or an incorrect response manner.
5	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on current events.	Reasonably accurate at using frequent "routines" and patterns associated with more predictable situations.	Can maintain comprehensive speech, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	Can link a series of shorter, discrete simple sentences into a connected series of points forming a basic argument.	Shows listening and thinking skills to passably adapt one's opinion or argument. Responds and improvises fairly quickly, comprehensibly, and engaging.
7	Shows sufficient range to give clear descriptions and express viewpoints on general topics, without much conspicuous searching for words, while using complex sentence forms.	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most mistakes.	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; but can be hesitant while searching for patterns and expressions. Needs but few noticeably long pauses.	Shows knowledge of a limited number of cohesive devices to link utterances into coherent discourse and mark the relationships between ideas, but can still neglect to use them.	Shows sufficient listening and thinking skills to spot variances in arguments and opinions. Can adapt one's own opinion, and respond and improvise quickly enough to keep momentum.
10	Shows a broad range of language, allowing for clear expression on a wide range of topics, including academic, without restricting the intended message.	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur.	Can fluently and spontaneously almost effortlessly express himself. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	Can produce clear, smoothly-flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.	Listens and thinks well, and shows it by spotting nuance in different opinions, and responding quickly, aptly, and eloquently, which resulting in a well-considered and well-presented argument.



CV van de lectoraatsleden



Kristi Jauregi Ondarra

studeerde Moderne Talen aan de Universiteit van Barcelona (Spanje), volgde de Master Toegepaste Taalkunde aan de Universiteit van Reading (Engeland) en schreef haar proefschrift *Collaborative Negotiation of Meaning: A Longitudinal Approach* aan de

Universiteit Utrecht (1997). Sinds 2001 is ze als docent-onderzoeker verbonden aan de Universiteit Utrecht. Tussen 2012 en 2015 heeft ze als lector *Vreemdetalendidactiek in een veranderende leeromgeving* gewerkt aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Ze is initiatiefnemer en projectleider van de door de Europese commissie gesubsidieerde projecten **TILA** (Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition, 2013-2015), (www.tilaproject.eu) en **NIFLAR** (Networked Interaction for Foreign Language Acquisition and Research, 2009-2011, www.niflar.eu) over het gebruik van video-

communicatie en 3D virtuele omgevingen ter bevordering van interculturele communicatieve competentie.

Daarnaast heeft ze aan diverse projecten meegedaan:

EUROVERSITY (over implementatie van virtuele werelden voor grens-overstijgend onderwijs: www.euroversity.eu, 2011-2014), aan het Surf-project *Concourse*, voor het inzetten van een virtuele omgeving voor samenwerkend schrijven en recentelijk aan het Gamification project Eindhoven 2030.

Ze is tevens redactie lid van *Computer Assisted Language Learning Journal*, *Eurocall Review Journal* en *The Journal of Teaching English with Technology*.

Ze is voorzitter van de EuroCALL Special Interest Group *Virtual Worlds & Serious Games*.



Vanessa Arts studeerde Geschiedenis aan de Universidad de Málaga (Spanje) en volgde de Master Romaanse Talen en Culturen en de Master Algemene Cultuurwetenschappen aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Na een aantal jaren werkzaam te zijn geweest

binnen internationalisering in het hoger onderwijs is zij sinds 2011 als lerarenopleider Spaans verbonden aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Hier verzorgt zij o.a. colleges taalvaardigheid, geschiedenis en literatuur. Daarnaast begeleidt zij afstudeeronderzoeken, stages en is zij studieloopbaan begeleider. Tussen 2013 en 2015 heeft zij als lid van het Lectoraat *Vreemdetalendidactiek in een veranderende leeromgeving* onderzoek gedaan naar feedback op schrijfvaardigheid en de inzet van een digitale tool bij het geven van feedback.



Linda Gijsen studeerde Engelse Taal & Letterkunde aan de Radboud Universiteit Nijmegen en volgde aldaar de postdoctorale lerarenopleiding. Na een aantal jaren in het VMBO en VO te hebben gewerkt als docente Engels is zij sinds 2007 als lerarenopleider

Engels verbonden aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg en verzorgt zij colleges (toegepaste) taalkunde en vakdidactiek. Van 2008 tot 2012 was zij lid van het *Lectoraat Educatieve Functies van ICT* (FLOS) en vanaf 2013 is zij coördinator van de Master Engels (FLOT). Tussen 2010 en 2013 heeft zij geparticipeerd in meerdere projecten en was zij projectleider van het internationale life-long learning project *I Spy* (Europees platform, LLL, K2) en *Duurzaam Innoveren met ICT* (Kennisnet). Tussen 2013 en 2015 heeft zij als lid van het Lectoraat *Vreemdetalendidactiek in een veranderende leeromgeving* onderzoek gedaan naar samenwerking en taakontwikkeling in online interculturele uitwisselingsprojecten.

**Johannes Monheim**

studeerde Duitse taal en letterkunde en katholieke Theologie aan de Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen (Duitsland) en Nederlands in Keulen. Na een aantal jaren aan Duitse middelbare scholen als docent Duits en godsdienst te hebben

gewerkt, maakte hij in 2000 de overstap naar een brede scholengemeenschap in Zuid-Limburg, waar hij tot 2013 werkzaam was, onder meer als docent Duits, Levensbeschouwing en als decaan. Daarnaast was hij als docent Nederlands verbonden aan de Katholieke Hochschule Nordrhein-Westfalen te Aken. Sinds 2011 is hij als lerarenopleider werkzaam bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Hij is coördinator van de bachelor voltijdopleiding en verzorgt colleges vaardigheden, vakdidactiek en literatuur in de bachelor- en in de masteropleiding. Tussen 2013 en 2015 heeft hij als lid van het Lectoraat Vreemdetalendidactiek in een veranderende leeromgeving onderzoek gedaan naar feedback op schrijfvaardigheid en de inzet van een digitale tool bij het geven van feedback.



Maurice Schols studeerde Engels en Duits aan de Katholieke Leergangen te Tilburg, één van de juridische voorgangers van Fontys Hogescholen. Vervolgens studeerde hij Engelse Taal & Letterkunde aan de Universiteit van Leiden en aan Galway University in Ierland. In

2006 haalde hij een didactische aantekening voor het hoger onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam waarna hij zijn MSc in Technology Enhanced Learning, Innovation and Change aan Sheffield Hallam University in 2009 met goed gevolg afrondde. Na diverse banen in het middelbaar onderwijs en het hoger onderwijs is hij sinds 2009 werkzaam als lerarenopleider Engels binnen Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Sinds 2012 is hij lid van de werkgroep ADEF ICT en coauteur van de Kennisbasis ICT voor de tweede graads lerarenopleidingen. Zijn promotieonderzoek richt zich op het ontwikkelen van een instrument dat gebruikt kan worden voor het in kaart brengen van technologische leerpreferenties van lerarenopleiders. Dit instrument kan lerarenopleiders ondersteunen in hun individuele professionaliseringstrajecten maar kan tevens ook management en HR-afdelingen ondersteunen in het adequaat ontwerpen, ontwikkelen en faciliteren van mogelijke professionaliseringstrajecten.



Bijlagen. Output van het lectoraat

A. Publicaties (2012-2015)

2015

- Jauregi, K. (2015). Integrating Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition at Secondary Education: Lessons Learned. In Eurocall 2015: *Critical CALL*.
- Jauregi, K. (2015). Task development for telecollaboration among youngsters. In *Proceedings of the ANTWERP CALL 2015 Conference: Task design and CALL, 6-8 July 2015*, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain.
- Jauregi, K., Kuure, L., Bastian, P., Reinhardt, D. & Koivisto, T. (2015). Cross-cultural discussions in a 3D virtual environment and their affordances for learners' motivation and foreign language discussion skills. Eurocall 2015: *Critical CALL*.
- Jauregi, K. & TILA team (2015). *Final report TILA project*. (www.tilaproject.eu)
- Jauregi, K. (2015). *Juegos en mundos virtuales*. Audiovisual TILA Teacher Guide. <https://www.youtube.com/watch?v=XNFDmKts100>
- Jauregi, K. (2015). *Example of telecollaboration tasks: Gaming in German*. Audiovisual TILA Teacher Guide. <https://www.youtube.com/watch?v=pxqeLm7vA54>
- Jauregi, K. (2015). *Diseño de tareas para la telecolaboración. Introducción*. Audiovisual TILA Teacher Guide. <https://www.youtube.com/watch?v=QN83K252MUo>
- Jauregi, K. (2015). *Task design for telecollaboration. General overview*. Audiovisual TILA Teacher Guide <https://www.youtube.com/watch?v=cHVW6KHxfTE>
- Jauregi, K. Melchor-Couto, S. & van den Bergh, H. (2015). The role of linguistic self-confidence and language anxiety in telecollaboration among secondary school pupils. http://www.tilaproject.eu/moodle/pluginfile.php/2694/mod_page/content/15/TILA%20Research%20results%20on%20telecollaboration_chap4.pdf
- Kroon, L. v.d., Jauregi, K. & Thije, J. ten (2015). Telecollaboration in foreign language curricula: A case study on intercultural understanding during synchronous telecollaboration sessions through video communication. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning & Teaching*. 5 (3), 20-41.

Melchor-Couto, S. & Jauregi, K. (2015). *El uso de las TICs para el aprendizaje de enseñanza de ELE*. Audiovisual TILA Teacher Guide. <https://www.youtube.com/watch?v=pslFByfZ74c>

Tro Morató & Jauregi, K. (2015). Learners' background and experiences within the TILA project. http://www.tilaproject.eu/moodle/pluginfile.php/2694/mod_page/content/15/TILA%20Research%20results%20on%20telecollaboration_chap2.pdf

Tro Morató & Jauregi, K. (2015). Intercultural tandem communication in chat and video communication between secondary education pupils. http://www.tilaproject.eu/moodle/pluginfile.php/2694/mod_page/content/15/TILA%20Research%20results%20on%20telecollaboration_chap5.pdf

2014

Canto, S., de Graaff, R. & Jauregi, K. (2014). Collaborative tasks for negotiation of intercultural meaning in virtual worlds and video-web communication. In González-Lloret, M. & Ortega, L. (eds.) *Technology and Tasks: Exploring Technology-mediated TBLT*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins. 183-213.

Jauregi, K. & Melchor-Couto, S. (2014). Integrating Telecollaboration Practices in Secondary Education: Lessons Learned in the European Project TILA. Short Paper. Online Educa Berlin (35-38). ISBN 978-3-941055-27-8

Jauregi, K. & Melchor-Couto, S. (2014). Researching Telecollaboration in Secondary Schools: Challenges and Opportunities. In Colpaert, J., Aerts, A. & Oberhofer, M. (eds.) *Research Challenges in CALL*. Antwerp: Linguapolis. ISBN 9789057284533; 191-199.

Motteram, G., Koenraad, T., Outakoski, H., Jauregi, K. Molka-Danielsen, J. & Schneider, C. (2014). The Euroversity Good

Practice Framework (EGPF) and its application to minority languages and elder learners. In Jager, S., Bradley, L., Meima, E.J., & Thouësny, S. (Eds.), *CALL Design: Principles and Practice*. (1-7). Dublin: Research-Publishing.net. doi: 10.14705/

Jauregi, K. (2014). *Public progress report TILA project*. Published by European Commission: http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/languages/lan_mp_531052_Tila_PR.pdf

2013

Canto, S., Jauregi, K. & van den Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs. Burden or added value? In *ReCALL*, 25/1, 105-121.

Jauregi, K. (2013). *Vernieuwende Vreemdetalendidactiek*. Lectorale rede. Fontys.

Jauregi, K., Melchor-Couto, S., & Vilar, E. (2013). The European Project TILA. In Bradley, L. & Thouësny, S. (Eds.). *20 years of Eurocall: Learning from the past looking to the future*. Dublin: Research Publishing Net. 123-129. ISBN: 978-1-908416-12-4

Jauregi, K. (2013). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE. In Blecua, B., Borrell, S., Crous, B. & Sierra, F. (eds). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. (5-16) Girona: Asociación para la Enseñanza del Español Lengua Extranjera. ISBN: 978-84-616-5972-2.

Jauregi, K. (2013). Integrating interactions through videocommunication and virtual worlds in language education: is there an added value? In Berk, I. van den & Herrlitz-Biró, L. (eds.) *Von Eisbergen und Ihren Spitzen. Spuren eines wissenschaftlichen Werdegangs*. Münster: Waxmann. 85-92. ISBN 978-3-8309-2932-1

2012

- Jauregi, K. & Canto, S. (2012). Impact of native-nonnative speaker interaction through video communication and Second Life on students' Intercultural Communicative Competence. In Bradley, I. & Thouèsny, S. (eds.) *CALL: using, learning, knowing*. ISBN 13:978-1-90841-03-2; 151-156.
- Jauregi, K., de Graaff, R. & Canto, S. (2012). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs. burden or added value? In *Eurocall Review*, 20.1. ISSN. 1695-2618; 1-5.
- Jauregi, K. & de Graaff, R. (2012). Online interactie in de doeltaal. Dat smaakt naar meer! *Levende Talen Magazine*, 99/4, 22-26. ISSN 1566-2705.
- Jauregi, K (2012). Integrating meaningful interactions through virtual tools in foreign language education. Looking at the added value. In S. Czepielewski (Ed.), *Learning a Language in Virtual Worlds. A Review of Innovation and ICT in Language teaching Methodology*. Warsaw Academy of Computer Science. ISBN 978-88910-36-4; 73-80
- Jauregi, K. & S. Canto (2012). Enhancing meaningful oral interaction in Second Life. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 111 – 115. ISSN: 1877-0428
- Jauregi, K., De Graaff, R. & Bergh, v.d., H. (2012). Learning by doing. Promoting language teacher competencies for networked teaching and learning. In *Social and Behavioral Sciences*, 34, 116-121. ISSN: 1877-0428
- Jauregi, K., de Graaff, R., van den Bergh, H. & Kriz, M. (2012). Native non-native speaker interactions through video-web communication, a clue for enhancing motivation. In *Computer Assisted Language Learning Journal*, 25/1, 1-19.

B. Lezingen en workshops (2012-2015)

2015

- Gijsen, L. (2015) Presentation on *Telecollaborative Exchange NL-TU*, TILA Conference, Utrecht.
- Gijsen, L. (2015) *Workshop Taakontwikkeling in Online Interculture Uitwisselingsprojecten*, Innovatieochtend FLOT.
- Gijsen, L. (2015) Paper presentation, *The Effects of Task Design on Students' Collaboration in a Telecollaborative Project*, XVIIth International CALL Research Conference, Tarragona.
- Jauregi, K. (7 October 2015). Betekenisvol vreemde talenonderwijs in de 21^e eeuw. Invited Speaker. Master class. Vakwerk Leren / Leraren Conferentie 2015. Koning Willem 1 College, Den Bosch. The Netherlands
- Jauregi, K. (24-26 August 2015). Integrating Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition at Secondary Education: Lessons Learned. EUROCALL Conference. Padova, Italy.
- Jauregi, K. & Kuure, L. (24-26 August 2015). Cross-cultural discussions in a 3D virtual environment and their affordances for learners' motivation and foreign language discussion skills. EUROCALL Conference. Padova, Italy.
- Jauregi, K. (6-8 July 2015). Task development for telecollaboration among youngsters. *CALL Research 2015 Conference: Task design and CALL, 6-8 July 2015*, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain.
- Jauregi, K. (14 February 2014). Telecollaboration in secondary education for learner motivation, communicative proficiency & intercultural awareness. Poster presentation at "I love Linguistics" conference at Utrecht University.
- Jauregi, K. (19 May 2015). Een taal leren in de 21^e eeuw. Hoe kunnen taalonderwijsleerprocessen betekenisvoller,

- motiverender en effectiever gemaakt worden? Masterclass voor beginnende leraren. Universiteit van Tilburg.
- Jauregi, K. (16 April 2015) The European project TILA. Keynote at the TILA conference. Utrecht University.
- Jauregi, K., N. Zwart, H. Meyers & B. Pardoel (16 April 2015). Learning German while playing interactive games in virtual worlds. Keynote by P. Pardoel at TILA conference. Utrecht University.
- Jauregi, K. (8 April 2015). Taaldocent als professional. Pitch given at the Interfaculty meeting 4de Carroussel bijeenkomst over de professional. Utrecht University.
- Jauregi, K. (28 January 2015). Investigación de procesos de telecolaboración aplicados a la enseñanza de segundas lenguas: Resultados parciales y retos del proyecto europeo TILA. Invited speaker. University Of Girona, Spain.
- Jauregi, K. (19 January 2015) Integrating telecollaboration practices in secondary education: the European Project TILA. Skype presentation to foreign language teachers following the session in Greece.
- Schols, M. (2014) Presentatie Onderzoeksplannen, Lectorale rede K. Jauregi, Tilburg.
- Schols, M. (2015) Poster presentation, *21st Century Foreign Language Teaching: Mapping Teacher Educators' ICT Attitudes Knowledge, and Skills*. END2015, Porto.
- 2014**
- Arts, V. & Monheim, J. (2014) Presentatie *Feedback of schrijfvaardigheid door middel van een digitale tool: KungFu Writing*, Innovatieochtend FLOT.
- Arts, V. & Monheim, J. (2014) Presentatie Onderzoeksplannen, Lectorale rede K. Jauregi, Tilburg.
- Gijsen, L. (2014) Presentatie Onderzoeksplannen, Lectorale rede K. Jauregi, Tilburg.
- Gijsen, L. (2014) Workshop *Telecollaboratie in het HBO*, Fontys Docent Event, Eindhoven.
- Gijsen, L. (2014) Workshop *Taakontwikkeling in Online Interculture Uitwisselingsprojecten*, Innovatieochtend FLOT.
- Gijsen, L. (2014) Poster presentation, *Task Design in Telecollaboration*, Edulearn 2014, Barcelona.
- Gijsen, L. (2014) Workshop *Digitale Didactiek*, Alumni-avond Duits, FLOT
- Jauregi, K. (3 December 2014). Integrating Telecollaboration Practices in Secondary Education: Lessons Learnt in the European Project TILA. Online Educa Berlin. Germany.
- Jauregi, K. (19 November 2014) Retos de la enseñanza de lenguas en la era digital. Keynote. Congreso Internacional SEDLL. Universidad Politécnica de Valencia. Spain.
- Jauregi, K. & Zwart, N. (13 November 2014). Open Sim in het talenonderwijs: kansen en uitdagingen. Conferentie *Virtuele Werelden in het onderwijs*. Fontys Leraren Opleiding Tilburg.
- Jauregi, K. & Koenraad, T. (13 November 2014). Wat zijn virtuele werelden en wat kun je allemaal mee in het onderwijs? Inleiding Conferentie *Virtuele Werelden in het onderwijs*. Fontys Leraren Opleiding Tilburg.
- Jauregi, K., Dijkstra, L. & Zwart, N. (7 November 2014). Betekenisvolle communicatie in de doeltaal met behulp van internet tools: kansen en uitdagingen. Landelijke Studiedag Levende Talen. Utrecht.
- Jauregi, K. (29 October 2014). Vreemde talen betekenisvol leren. Landelijke conferentie Taal op Koers voor het MBO. Nieuwegein.

Jauregi, K., Dijkstra, L. & Zwart, N. (7 October 2014).
Telecollaboratie in het talenonderwijs. Docententraining.
Utrecht.

Jauregi, K. (27 September 2014). Comunicación significativa
en la clase de ELE a través de las nuevas tecnologías: un reto
viable. Brussels: KU Leuven in collaboration with Consejería de
Educación.

Jauregi, K., Dijkstra, L. & Zwart, N. (23 September 2014).
Telecollaboratie in het talenonderwijs. Docententraining.
Utrecht.

Jauregi, K. (14 August 2014). New Perspectives in processes &
outcomes of telecollaboration in foreign language curricula.
Paper presented at AILA World Congress 2014, Brisbane
(Australia) 10-15 August.

Jauregi, K. & Derivry, M. (14 August 2014). European Teachers'
Beliefs on Intercultural Communication. Paper presented at
AILA World Congress 2014, Brisbane (Australia) 10-15 August.

Jauregi, K. & Melchor-Couto, S. (8 July 2014). Researching
Telecollaboration in Secondary Schools: Challenges and
Opportunities. CALL Research Conference. Antwerp, Belgium.

Jauregi, K. (Mei 2014). Taaldocent in de 21e eeuw. Invited
Speaker. Algemene Landelijke Leden Jaarvergadering. Utrecht,
The Netherlands.

Jauregi, K. (15 March 2014). Virtuele uitwisselingen in het TTO.
Invited Speaker. Landelijke studiedag voor Tweektaligonderwijs.
Zeist-Dribergen. The Netherlands.

Jauregi, K. (10 March 2014). Sociale media in het onderwijs.
Workshop voor Bachelor studenten Engels. FLOT.

Jauregi, K. (13 February 2014). Empowering teachers for
integrating telecollaboration in their teaching. Conference on

Telecollaboration in University Foreign Language Education.
León, Spain.

Jauregi, K. (17 January 2014). *Vernieuwende
Vreemdetalendidactiek*. Lectorale rede. Fontys. Tilburg, The
Netherlands.

Schols, M. (2014) Presentatie Onderzoeksplannen, Lectorale rede
K. Jauregi, Tilburg.

Schols, M. (2014) Poster presentation, *Mapping Student Teachers,
Teachers, and Teacher Educators' perceived ICT Knowledge
and Skills*, Edulearn 2014, Barcelona.

Schols, M. (2014) Presentatie Onderzoeksplannen aan Werkgroep
ADEF ICT, Amersfoort.

2013

Jauregi, K. (28 october 2013). Social media in het onderwijs.
Workshop studiemiddag talen FLOT. Tilburg.

Jauregi, K. (4 November 2013). *Democratisering van het
onderwijs*. Presentation on democratisation of knowledge at
the debate on Habermas Philosophy. Invited Speaker. Fontys
University of Applied Sciences. Tilburg, The Netherlands.

Jauregi, K. & Graaff, R. de (1 November 2013). *Betekenisvolle
interactie in de doeltaal met behulp van interactieve
internettoepassingen*. Utrecht, Landelijke Studiedag Levende
Talen.

Jauregi, K., Dijkstra, L. & Zwart, N. (31-10-2013). *Teacher Training
in Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition*.
Utrecht, Studiedag TILA.

Jauregi, K. (28 September 2013). Herramientas virtuales en
la clase de ELE. Jornada de estudios *Levende Talen*. Invited
Speaker. Utrecht. The Netherlands.

Jauregi, K., Melchor-Couto, S., & Vilar, E. (12 September 2013). The European Project TILA. 20 years of Eurocall: Learning from the past looking to the future. Evora, Portugal.

Jauregi, K., Panicchi, L., Koenraad, T. (12 September 2013). Virtual Worlds in Education: The Euroversity Project. 20 years of Eurocall: Learning from the past looking to the future. Evora, Portugal.

Jauregi, K. & TILA team (13 June 2013). Workshop Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition. Utrecht University. The Netherlands.

Rentrop, J., Lepichon, E. & Jauregi, K. (1 November 2013). Télécollaboration: Comment stimuler les élèves à communiquer par le biais d' internet? Landelijke Studiedag Levende Talen. Utrecht, The Netherlands.

2012

Jauregi, K (18 December 2012). Recursos TIC y mundos virtuales aplicados a la enseñanza de ELE. Jornada de Formación de Profesorado de Alce, Amsterdam.

Jauregi, K.(29 September 2012). La interacción en la clase de ELE. Invited Speaker. Worskhop. Jornada de Estudios de *Levende Talen*. Utrecht, 29 September 2012.

Jauregi, K. (19 September). La interacción, clave en el proceso de adquisición de la lengua. ASELE International Congress, *Multilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Plenary Speaker. Girona, Spain. (19-22 September)

Jauregi, K. (23 August 2012). Impact of native-nonnative speaker interaction through video-web communication and Second Life on students' Intercultural Communicative

Competence. *Eurocall Conference. CALL. using, learning, knowing*. Gothenburg, Sweden (22-25 August).

Jauregi, K. (4 April 2012) Enhancing learners' motivation by facilitating native non-native speaker interactions through video-web communication and Second Life. Invited speaker. Radboud University. The Netherlands.

Jauregi, K. (2 April 2012) Gebruik van videocommunicatie en virtuele werelden voor mondelinge interactie met native speakers. Invited speaker. Studiemiddag. Centrum voor Onderwijs en Leren, Universiteit Utrecht.

C. Andere lectoraatsactiviteiten (2012-2015)

Arts, V. (2015) Meegewerkt aan kennisclip Lectoraat Moderne Vreemde talen Didactiek in een Hedendaags Perspectief, FLOT.

Gijsen, L. (2013) Meegewerkt aan filmpje Vakdidactiek bij FLOT

Gijsen, L. (2015) Meegewerkt aan Kennisclip Lectoraat Moderne Vreemde Talen Didactiek in een Hedendaags Perspectief, FLOT.

Jauregi, K. (2013) Filmpje Vakdidactiek bij FLOT (samen met Tine Béneker en Rutger van de Sande)

Jauregi, K. (2014) Organisatie Onderzoeksdag FLOT (samen met Quinta Kools, Wouter Sanderse)

Jauregi, K. (2014-2015). Samenwerking met I. van der Neut, C. Teurlings, C. en R. Vink in het kennisnet onderzoek naar digitale innovatie op vo-scholen. Publicatie: Neut, I. v. d. Teurlings, C. & Vink, R. (2015). Opvattingen, betekenisverlening en de inzet van ict in het onderwijs.

<http://www.kennisnet.nl/onderzoek/alle-onderzoeken/opvattingen-betekenisverlening-en-de-inzet-van-ict-in-het-onderwijs>

Jauregi, K., Gijsen, L., Oomens, A. & Schols, M. (2014) Organisatie Eerste Landelijke Conferentie Virtuele Werelden in het Onderwijs.

Jauregi, K. (2014) Organisatie Scriptieprijsuitreiking (samen met Tine Béneker, Rutger van de Sande, Bob Koster en Anne Kerkhoff)

Jauregi, K. (2015) Organisatie Scriptieprijsuitreiking (samen met Tine Béneker, Rutger van de Sande, Bob Koster en Anne Kerkhoff)

Jauregi, K. (2015) Meegewerkt aan kennisclip Lectoraat *Moderne Vreemdetalendidactiek in een veranderende leeromgeving*, FLOT.

Schols, M. (2015) Meegewerkt aan kennisclip Lectoraat *Moderne Vreemde talen Didactiek in een Hedendaags Perspectief*, FLOT.





Kristi Jauregi Ondarra

*Deze publicatie is een
samenstelling van praktijk-
onderzoeksprojecten die in
het kader van het lectoraat
"Vreemdetalendidactiek in
een veranderende leerom-
geving" zijn uitgevoerd.*

Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Fontys Hogescholen
Prof. Goossenslaan 1-01 (Mollergebouw)
Gebouw P1
5022 DM Tilburg
Tel.: 08850 83375
fontys.nl/vreemdetalendidactiek