



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Leerlingbetrokkenheid bij de uitvoer van online interactietaken

van Batenburg, E.; van de Guchte, M.; van Weijen, D.

Publication date

2022

Document Version

Final published version

Published in

Levende Talen Tijdschrift

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van Batenburg, E., van de Guchte, M., & van Weijen, D. (2022). Leerlingbetrokkenheid bij de uitvoer van online interactietaken. *Levende Talen Tijdschrift*, 23(1), 3-19. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/2246>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Leerlingbetrokkenheid bij het uitvoeren van online interactietaken

ELINE VAN BATENBURG, MARRIT VAN DE GUCHTE & DAPHNE VAN WEIJEN

In deze studie onderzochten we hoe en in welke mate vmbo-leerlingen betrokkenheid ('engagement') toonden bij het uitvoeren van online interactietaken bij het schoolvak Engels. Ook bekeken we hoe de getoonde betrokkenheid verband hield met taakontwerp en oefenmodus. Uit de analyse bleek dat de betrokkenheid het hoogste was in audio- en videochat, maar dat leerlingen zich emotioneel het veiligst voelden in tekstchat en audiochat. Planningstaken leidden tot hoge algemene betrokkenheid. Taken die een verrassingselement bevatten, onconventioneel waren en een kans op persoonlijk gewin boden, leken met name de sociale betrokkenheid van de leerlingen positief te beïnvloeden.

Het is niet eenvoudig om middelbare scholieren te verleiden tot communicatie in een vreemde taal. Het plezier dat leerlingen aan vreemde talen beleven neemt onder 14- en 15-jarigen drastisch af, met name wanneer zij de taal nog niet zo goed beheersen (Dewaele, Witney, Saito & Dewaele, 2017). Leerlingen zijn zich bij het spreken van een vreemde taal erg bewust van het mogelijke oordeel van de mensen in hun omgeving, zoals hun klas-

genoten en docent (Adams & Oliver, 2019). Dit kan spreekangst in de hand werken (bijv. Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), wat leidt tot een verminderde bereidheid om de vreemde taal te gebruiken (MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2002). Het gebruik van online technologieën kan gêne en angstgevoelens van leerlingen verminderen en hun motivatie om creatief en betekenisvol met de doeltaal aan de slag te gaan verhogen (o.a. González-Lloret & Ortega, 2014). Audio-, video- en tekstchat bieden hiertoe mogelijkheden. De leergangen van Nederlandstalige uitgevers bevatten doorgaans weinig motiverende taaltaken, maar korte, mechanische interactieopdrachten waarin weinig persoonlijke betrokkenheid van leerlingen wordt gevraagd (Van Batenburg, 2021). Levenschte communicatie kenmerkt zich echter niet alleen door functionele informatieoverdracht, maar ook door het vormgeven van sociale en emotionele relaties (Lambert & Zhang, 2019). Voor adolescenten is het aangaan van dergelijke relaties erg belangrijk (Philp & Duchesne, 2016). Dit is met name het geval voor vmbo-leerlingen die doorgaans veel belang hechten aan goede relaties met hun docent en medeleerlingen (Groeneveld & Van Steensel, 2009) en die

vaker dan hun leeftijdsgenoten op het havo/vwo kampen met een lagere motivatie en minder plezier in leren (Neut, Teurlings & Kools, 2005; Peetsma & Van Veen, 2008). In deze studie probeerden we dan ook te achterhalen of en zo ja, hoe, de persoonlijke betrokkenheid van vmbo-leerlingen gestimuleerd kan worden via taakontwerp en oefenmodus.

Betrokkenheid

Wanneer leerlingen een taalkaak uitvoeren en daadwerkelijk betrokkenheid ervaren, gaan ze op in de taak en verkeren ze tijdelijk in een staat van verhoogde aandacht (Philp & Duchesne, 2016). In de literatuur worden vier verschillende dimensies van betrokkenheid onderscheiden (bv. Svalberg, 2009):

- *Gedragsmatige betrokkenheid*, ofwel de mate waarin leerlingen actief in de doeltaal bezig zijn, wordt zichtbaar in het aantal on-task bijdragen, het aantal woorden en beurtwissels en in de tijdsinvestering die geleverd wordt (bv. Nakamura, Phung & Reinders, 2020).
- *Cognitieve betrokkenheid*, ofwel de mentale inspanning die leerlingen leveren, manifesteert zich in de mate waarin zij moeite doen om zichzelf zorgvuldig en duidelijk uit te drukken, bijvoorbeeld door zichzelf te corrigeren (*focus on form*) of door compenserende strategieën te gebruiken (*focus on meaning*), en in de mate waarin zij meer doen dan minimaal vereist, bijvoorbeeld door uitweidingen op de taak (Lambert & Zhang, 2019).
- *Sociale betrokkenheid*, ofwel de mate waarin leerlingen tijdens het gesprek bij elkaar betrokken zijn door samen te werken en elkaar te ondersteunen, vertaalt zich in *affiliatieve backchannels*: bijdragen die steun of aanmoediging bieden, sympathie of verrassing uitdrukken, humoristisch zijn of leiden tot gezamenlijk gelach (Lambert & Zhang,

2019).

- *Affectieve betrokkenheid* verwijst naar de gevoelens die leerlingen hebben ten opzichte van de taak en gesprekspartner, zoals het plezier in de vreemde taal en het enthousiasme en de bereidheid om de vreemde taal te gebruiken, versus de frustratie, verveling of angst die zij hierbij voelen (bv. Qiu & Lo, 2017).

Recent onderzoek laat zien dat deze afzonderlijke dimensies op elkaar van invloed zijn. Met name sociale en affectieve betrokkenheid spelen een rol in het (de-)activeren van gedragsmatige en cognitieve betrokkenheid (Lambert, Philp & Nakamura, 2017; vgl. Gijsen, 2021). De mate van betrokkenheid die leerlingen op deze vier dimensies laten zien, kan onder andere versterkt worden door de omgeving waarin zij met elkaar communiceren, en door het ontwerp van de taalkaak.

Betrokkenheid en taakontwerp

Taakontwerp heeft een groot effect op de mate van betrokkenheid van leerlingen. Convergente taken waarin leerlingen van elkaar afhankelijk zijn om een gezamenlijk doel te bereiken (bijvoorbeeld samen tot een beslissing komen), lokken veel interactie tussen sprekers uit (bv. Pica, Kanagy & Falodun, 2009). Wanneer leerlingen deze taken als nuttig, betekenisvol en interessant ervaren (bv. Svalberg, 2009), zal de betrokkenheid toenemen. Dit is ook het geval voor taken die zowel uitdagend als uitvoerbaar zijn, over een bekend onderwerp gaan en waarover leerlingen zelf controle hebben, bijvoorbeeld door ruimte voor eigen inbreng (Egbert, 2004; Lambert & Zhang, 2019). Bekendheid met het onderwerp komt de hoeveelheid doeltaaluitingen, tijdsinvestering, cognitieve inspanning en zelfverzekerdheid ten goede (bv. Phung, 2017; Qui & Lo, 2017). Ruimte voor eigen inbreng leidt tot meer uitweidingen, uitingen van aanmoediging, vriendschap en humor (bv. Lambert & Zhang, 2019), maar

kan ook leiden tot meer angstgevoelens (bv. Nakamura, Phung & Reinders, 2020).

Betrokkenheid en online interactie: tekst-, audio- en videochat

Technologie kan een belangrijke rol spelen bij het vergroten van de leerlingbetrokkenheid. Volgens González-Lloret en Ortega (2014, p. 4) kan een online leeromgeving schaamte, gezichtsverlies en angst verminderen, en de motivatie van leerlingen verhogen om creatief en betekenisvol met de doeltaal aan de slag te gaan. Deze mening wordt ondersteund door onderzoek waaruit blijkt dat online interactie zowel studenten als leerlingen in het voortgezet onderwijs minder stress oplevert dan face-to-face interactie in de klas (o.a. Côté & Gaffney, 2021; Satar & Özdener, 2008). Leerlingen die zich tijdens de online interactie onbespied weten door hun docent en klasgenoten, zijn minder bezorgd over het maken van fouten. Bovendien zorgt de aanwezigheid van een beeldscherm tussen twee leerlingen voor meer afstand, waardoor leerlingen zich vrijer voelen om zich te uiten dan wanneer zij een face-to-face gesprek voeren in een klaslokaal (Lai & Li, 2011).

Voor zover wij weten, is er nog geen onderzoek gedaan waarin de verschillende vormen van online interactie, audio-, video- en tekstchat, met elkaar worden vergeleken op aspecten van taakbetrokkenheid. Wel bekend is dat de fysieke aanwezigheid van de gesprekspartner de sociale en affectieve betrokkenheid van deelnemers verhoogt (Baralt, Gurzynski-Weiss & Kim 2016; Carver, Jung & Gurzynski-Weiss, 2020). In online gesprekken kan videochat deze aanwezigheid ondervangen. De zichtbaarheid van de gesprekspartner versterkt het spreekplezier van deelnemers (Yamaha & Akahori, 2007). Er zijn echter aanwijzingen dat het minder veilig voelt om de vreemde taal te gebruiken in een situatie waarin de gesprekspartner zichtbaar is dan wanneer deze onzichtbaar

is (Van der Zwaard & Bannink, 2014). Met name bij tekstchat ervaren leerlingen minder angst dan bij andere vormen van chatten. (Satar & Özdener, 2008; Van de Guchte, Van Batenburg & Van Weijen, *under review*).

Onderzoeksvragen

In deze kleinschalige studie analyseren wij de transcripten van vmbo-leerlingen Engels die in 2019, dat wil zeggen vóór de uitbraak van de Coronapandemie, deelnamen aan de eerste deelstudie van het Doeltaal Digitaal-project (Halma, Van de Guchte, Van Batenburg & Van Weijen, 2021). Hierbij stonden de volgende vragen centraal:

1. Op welke manier manifesteert gedragsmatige, cognitieve en sociale betrokkenheid zich in de uitvoering van vier verschillende beslistaken, en in de drie verschillende online interactiemodi (audio-, video- en tekstchat)?
2. Welke taken en online interactiemodi genereren affectieve betrokkenheid, d.w.z. worden door leerlingen als nuttig en plezierig ervaren, en waarom?

Methode

Deelnemers

Twintig leerlingen van 14-15 jaar (13 jongens, 7 meisjes) uit één 3 vmbo-klas basis/kader namen deel aan dit onderzoek. Het onderzoek vond plaats in een school in de regio Midden-Nederland die deelnam aan het Doeltaal Digitaal-project. Twee leerlingen gaven aan thuis naast het Nederlands ook een andere taal te spreken, waarvan één leerling Engels. Het lesprogramma dat leerlingen normaliter volgden was gebaseerd op *Stepping Stones* (Boïng e.a., 2016) en bevatte geen online interactietaken. De leerlingen

kregen les van hun eigen docent (tweede-graads bevoegd, 7 jaar ervaring).

Onderzoeksopzet

Om de sociale betrokkenheid van leerlingen zoveel mogelijk te optimaliseren, vormden zij zelf duo's. Deze duo's werden gerandomiseerd toegewezen aan een van de drie online interactiecondities: audio- (n = 8), video- (n=6) of tekstchat (n = 6). Vier weken achter elkaar voerden leerlingen in tweetallen convergente informatieklooftaken (zie tabel 1) uit in de beschermde digitale leeromgeving Canvas by instructure (www.canvas.instructure.com). Een van de applicaties in Canvas is Big Blue Button, waarin leerlingen taken via tekstchat, audiochat of videochat konden uitvoeren. De interacties tussen leerlingen werden met hun instemming direct in Big Blue Button opgenomen en opgeslagen voor onderzoeksdoel-einden. Hierdoor was ook direct zichtbaar of leerlingen zich aan de toegewezen condities hadden gehouden. Na uitvoering van de vier taken vulden de leerlingen een vragenlijst in waarin ze verslag deden van hun ervaringen.

Taken

Het onderwerp van de taken sloot aan bij het hoofdstuk 'Law & Order' uit de leer-gang Stepping Stones (Boïng e.a., 2016). Per taak ontvingen leerlingen rolkaarten met specifieke informatiepunten (waaronder foto's van mensen of objecten), maar zonder voorschrift met betrekking tot het gebruik van deze informatie. Leerlingen waren dus bekend met het onderwerp, hadden tijdens het hoofdstuk al de benodigde taalkennis ontwikkeld, kregen een overzicht van belangrijke kernwoorden mee, en werden inhoudelijk ondersteund maar behielden ruimte voor eigen inbreng.

Data-analyse

De getranscribeerde gesprekken werden in Atlas (versie 8.4.24) geanalyseerd aan de hand van de volgende indicatoren van betrokkenheid:

- **Gedragsmatig:** het aantal off-task bijdragen, doeltaalwoorden en beurtwissels, het percentage doeltaalgebruik en gebruikte tijd (automatische computatie);

1. Jack the Ripper	Jack the Ripper is nooit gepakt, want niemand wist hoe hij er precies uitzag. Wissel jullie informatie uit en besluit samen hoe Jack the Ripper eruit ziet.
2. Reporting a crime	Tijdens het schoolfeest is je portemonnee gestolen. Doe bij de politie aangifte en kijk of jouw portemonnee toevallig gevonden is.
3. Witness to a crime	Jullie vriend Brian was betrokken bij een gevecht op het schoolplein. Bedenk samen een verklaring voor het schoolhoofd waardoor Brian vrijuit zal gaan.
4. Plan the perfect robbery	Je bent bang dat je een slecht cijfer zult krijgen voor je toets Engels. Bedenk samen een plan om de toets te stelen, zodat de juf ze niet kan nakijken.

Tabel 1. Taakbeschrijvingen

- **Cognitief:** focus on meaning (compenserende strategieën, zoals een onbekend woord omschrijven), focus on form (taalassistentie, -discussie, en -verbeteringen) en taakuitweidingen;
- **Sociaal:** affiliatieve backchannels (humor en grapjes; uitingen van kameraadschap, medeleven of aanmoediging).

De twee eerste auteurs codeerden onafhankelijk van elkaar 10 procent van de transcripten (95% percentuele overeenstemming). De resterende taken werden voor wat betreft de bovenstaande drie indicatoren vervolgens gecodeerd door een enkele beoordelaar. Gezien de zeer kleine steekproef zijn alleen beschrijvende analyses uitgevoerd.

De *affektieve betrokkenheid* werd na de interventie gemeten met een vragenlijst. Deze bevatte open vragen over de mate waarin de leerlingen online interactie, de taken en de oefenmodus als nuttig en plezierig hadden beschouwd. Antwoorden werden gecodeerd aan de hand van uit de literatuur bekende ontwerpkenmerken (relevant, uitdagend, haalbaar, controle over de inhoud, interessant, vertrouwd onderwerp) en emotioneel welbevinden (enthousiasme, plezier, bereidheid versus frustratie, verveling, angst). Twee beoordelaars codeerden onafhankelijk van elkaar de antwoorden van de leerlingen (99% overeenstemming).

Resultaten

Zie voor de beschrijvende statistiek per leerlingkoppel, taak en oefenmodus de Bijlage (p.16 e.v.). Wat opvalt, is dat in alle taken en oefenmodi het off-task gedrag laag is, en het percentage doeltaalgebruik hoog is.

Oefenmodus

De betrokkenheid van leerlingen in de audio- en video-modus manifesteert zich op vergelijkbare manieren, maar betrok-

kenheid in de tekstchat wijkt hiervan af. Tekstchatters gebruiken in hun gesprekken aanzienlijk minder woorden en meer tijd dan audio-en videochatters, en laten minder bijdragen zien waaruit een *focus on meaning* (compenserende strategieën) of *focus on form* (taalassistentie, -discussie, en -verbeteringen) blijkt. Tevens maken zij opvallend minder gebruik van humor, uitingen van kameraadschap, medeleven of aanmoediging (*affiliatieve backchannels*) dan audio- en videochatters.

Taken

Taak 2 wijkt opvallend af. Bij deze taak gebruiken leerlingen minder woorden, beurten en tijd, laten zij minder *focus on form* zien en worden er geen *affiliatieve backchannels* gebruikt. Bij de overige taken zijn manifestaties van betrokkenheid onderling getalsmatig vergelijkbaar. Nadere inspectie laat echter zien dat verschillende aspecten van betrokkenheid zich ook verschillend manifesteren in deze taken. Sociale betrokkenheid in taak 1 vertaalt zich voornamelijk in het maken van grapjes (13/20 coderingen). Deze gaan vrijwel allemaal over het feit dat één leerling een foto van een vrouwelijke Jack the Ripper had gekregen:

- L1: It's a woman.
 - L2: Okay, and is she um –
 - L1: [zingt] **Girl power!**
 - L2: [lacht]
- (Audiochat, paar 4)

In taken 3 en 4 daarentegen, laten leerlingen meer onderlinge aanmoediging zien (3/6 coderingen in taak 3; 18/28 in taak 4):

- L1: Now, I think that I think I have a good idea.
- L2: **Okay, what's your idea?**
- L1: What if we uhuh about ten minutes, we're gonna go to the teacher's classroom-

L2: Uhum.

L1: Because the teacher is then pass her classroom. So we can sneak inside. And then we're gonna text our friend Sarah, so that she can uh

L2: Distract?

L1: Distract the teacher so we can uh, easily rob the keys.

L2: Aha.

L1: So we can easily rob the keys. And then we gonna and then she texts me that we need to go-go so that so that we are safe. Then we gonna take the test and put one in the locker of Charles. And, uh I think that is a good idea.

L2: Uh, yea, that-that can be uh, a good idea.

(Audiochat, pair 2)

Leerlingen zetten verschillende taken ook op verschillende manieren naar hun hand en doen zo meer dan strikt genomen van hen verwacht wordt. In taak 2 wordt nergens instructie gegeven om een toneelstukje op te voeren. Toch doen leerlingen dit relatief vaak (6/9 coderingen):

L1: Yes there were other people in the store

L2: What did they look like

L1: The people looked all normal but there was one man with a black shirt he was bald and had a tattoo in his neck

L1: [Message erased]

L1: **We have been searching for that person for a long time, Thank you**

L2: **No problem sir**

L1: **What is your address we will send a big reward to that**

L2: **Oxford street 22**

L1: [Message erased]

L1: Tanks and have a good time

L2: Thanks sir you too

(Text-chat, pair 8)

De transcripten van Taak 4 kenmerken zich daarentegen door de creatieve en uitgebreide plots die hierin worden beraamd (7/7 coderingen). In principe volstaat één element om de taak te volbrengen. In onderstaand voorbeeld tellen we er vijf:

L1: And walk uh walk uh around the class.

L2: Uhum.

L1: **With somebody act uh just like they uh they can't breathe.**

L2: Yeah, and yes.

L1: **And then the old lady go uh uh over the ground.**

L2: That's smart, huh.

L1: Over the ground.

L2: That's really smart. And then uh you it then uh she call **nine-one-one for the ambulance.**

L1: Yes.

L2: **And then uh you can take it and run away.**

L1: No, we have to uh lay the key back on the same place. You know, like uh nothing happens?

L2: Yes, and then you run away.

L1: Yes, then I uh I uh *pieuw*. Just run away right.

L2: Like the avatar.

L1: [laughs]

L2: Yes, now uh,

L1: The class.

L2: Is that uh is that the plan?

L1: Yes, but, how? So, first you go act like you can't breathe.

L2: Yes.

L1: Then I take the key and the test.

L2: Yes.

L1: **And then I uh just uh bur eh, burn the test?**

L2: Yes. Yes.

L1: And drop the flames so woosh [uses hands to mime 'fire'].

L2: That's smart, that's really smart.

(Videochat, pair 6)

Affectieve betrokkenheid

Uit de vragenlijst blijkt dat audiochatters het meest en videochatters het minst tevreden waren over hun oefenmodus (zie tabel 2). De meeste leerlingen spraken een voorkeur uit voor audiochat (n=9), terwijl acht leerlingen een voorkeur uitspraken voor tekstchat en drie voor videochat. De meest genoemde verklaring is de emotionele veiligheid die leerlingen in de oefenmodus ervaren. Tekstchatters

verwijzen naar de extra correctiemogelijkheden in deze modus: 'Omdat ik niet alles gelijk goed moest hebben' (TXT19). Audio- en videochatters verwijzen naar de confronterende aspecten van beeldbellen: 'Omdat... t minder akward (sic) was. Op deze manier was ik zekerder van mijn zaak' (AUD6); 'Omdat je met je hoofd erop moet' (VID3).

Taak 2 wordt door de minste leerlingen als nuttig en plezierig ervaren (n=1). De meeste leerlingen (n=7) vonden taak 1 leuk om te

	Modus/Taak	Frequenties	Verklarende factoren *
Online programma: plezier	Audio	ja (6), beetje (2), nee (2)	band met gesprekspartner (4), plezier (3), nuttigheid (3)
	Video	ja (1), beetje (2), nee (3)	
	Text	ja (2), beetje (3), nee (2)	
Oefenmodus: plezier	Audio	ja (5), beetje (1), nee (2)	nuttigheid (4), emotionele veiligheid (3), technologie (3), wens om Engels te spreken (2)
	Video	ja (3), beetje (0), nee (3)	
	Text	ja (2), beetje (3), nee (1)	
Oefenmodus: voorkeur	Audio	9	emotionele veiligheid (3)
	Video	3	
	Text	8	
Taak: plezier	Taak 1	7	haalbaarheid (6), plezier (3), controle over de inhoud (2)
	Taak 2	1	
	Taak 3	3	
	Taak 4	2	
Taak: nuttig	Taak 1	1	uitdaging (10)
	Taak 2	2	
	Taak 3	6	
	Taak 4	5	

* Alleen factoren die door meer dan één leerling zijn genoemd, worden weergegeven

Tabel 2. Overzicht van leerlingpercepties t.a.v. het online programma, oefenmodus en taken

doen omdat deze ‘best makkelijk’ (VID20) was. Taken 3 en 4 werden door de meeste leerlingen als nuttig ervaren ($n=6$), omdat deze uitdagend waren (‘Omdat ik echt goed moest nadenken voor een goed gesprek’ (AUD6); ‘Omdat ik toen lastigere woorden ging gebruiken’ (TXT18)).

Al met al waren leerlingen in de audiogroep het meest en leerlingen uit de videogroep het minst positief over het online uitvoeren van taken. Uit de toelichtingen bleek dat online werken vooral als positief werd ervaren door leerlingen die samenwerkten met iemand die hen goed lag ($n=4$) en die de taken als leuk ($n=3$), nuttig ($n=4$) en zowel uitdagend als uitvoerbaar ervoeren ($n=2$).

Discussie en conclusie

De resultaten laten zien dat de leerlingen inderdaad betrokkenheid tonen bij het uitvoeren van online interactietaken bij het schoolvak Engels. De leerlingen zijn *on-task* en gebruiken de doeltaal. Naast gedragsmatige betrokkenheid is ook cognitieve en sociale betrokkenheid zichtbaar in de transcripten.

Oefenmodus

De betrokkenheid in audiochat is niet veel groter dan de betrokkenheid in videochat, maar tekstchat laat een ander beeld zien. Hoewel tekstchatters meer tijd besteden aan de taakuitvoer, vertaalt zich dit niet in meer taalproductie of sociale en cognitieve betrokkenheid. Schrijven is tijdrovender dan spreken. Het vergt dus meer inspanning om een creatief plan te maken, uit te weiden of kameradschap te tonen (vgl. Baralt, Gurzynski-Weiss & Kim, 2016). Doorgaans wordt emotionele en sociale informatie in tekstchat eerder overgebracht via emoji’s of GIF’s dan via woorden. Omdat deze functie niet werd ondersteund in het gebruikte online platform (Big Blue Button), hadden tekstchatters min-

der gelegenheid om sociale betrokkenheid te tonen.

Tekstchat biedt extra verwerkingstijd (Yamahao & Akahori, 2007) die leerlingen kunnen gebruiken om ontvangen berichten na te lezen, na te denken over hun eigen formulering of deze vooraf te corrigeren. Dit vermindert de behoefte om compensatiestrategieën te gebruiken, over betekenis te onderhandelen of taalvormen te bespreken. Hoewel de transcripten als gevolg hiervan weinig kenmerken van cognitieve betrokkenheid tonen, betekent dit niet dat tekstchatters ook minder betrokken waren. Helaas zijn er in deze studie geen procesdata verzameld die hierover uitsluitsel kunnen geven, bijvoorbeeld door het maken van schermopnames.

De ogenschijnlijk beperkte voordelen van tekstchat zijn in lijn met de bevindingen van Baralt, Gurzynski-Weiss & Kim (2016) en Carver, Jung & Gurzynski-Weiss (2020), die in hun studies minder cognitieve en affectieve betrokkenheid in tekstchat constateerden dan in face-to-face chat. Hun conclusie was dat de aanwezigheid van een gesprekspartner een belangrijke rol speelt bij affectieve betrokkenheid. In onze studie werden juist tekst- en audiochat veel beter gewaardeerd dan videochat. Een mogelijke verklaring is dat bovengenoemde studies zich richtten op universiteitsstudenten, en onze studie op vmbo-scholieren. Net als bij face-to-face gesprekken (Van de Guchte & Rijlaarsdam, 2018), ervaren adolescenten het tonen van hun gezicht tijdens het spreken van een vreemde taal als “awkward”, zelfs wanneer ze met een vriend praten. Tekstchat biedt wel emotionele veiligheid. Dit sluit aan bij Van der Zwaard en Bannink (2014), die vonden dat videogesprekken meer *loss-of-face* issues opriepen dan tekstchat, en bij Satar en Özden (2008) en Van de Guchte, Van Batenburg en Van Weijen (*under review*), die gedurende de interventie van vier weken een significante daling zagen in de angstgevoelens van adolescente tekstchatters.

Taakontwerp

Net als bij Egbert (2004) voelden de leerlingen zich betrokken in taken waarin de mate van uitdaging en uitvoerbaarheid goed in evenwicht waren. Makkelijk uitvoerbare taken werden als plezierig en uitdagende taken als nuttig ervaren. Maar hoewel alle taken op basis van dezelfde ontwerpprincipes waren ontwikkeld, manifesteerde betrokkenheid zich in deze taken op verschillende manieren. De betrokkenheid bij taak 2 is opvallend laag: we zien korte gesprekken die efficiënt en functioneel worden afgehandeld, maar waarin weinig gebeurt tussen de leerlingen. Deze taak lijkt een element te missen waar leerlingen op aanslaan. In taak 1, door de meeste leerlingen bestempeld als ‘leuk’, hebben zij onderling veel lol. Hun sociale betrokkenheid uit zich vooral in het maken van grapjes, die vrijwel allemaal een reactie zijn op een onverwacht element in de taakinput: een vrouwelijke Jack the Ripper. Dit lijkt een positieve uitwerking te hebben op de onderlinge betrokkenheid tussen leerlingen.

In taak 3 en 4, door leerlingen bestempeld als ‘nuttig’, benut een aantal leerlingen de ruimte voor eigen inbreng door uitgebreide en creatieve plots te bedenken die verder gaan dan strikt noodzakelijk. Ook moedigen ze elkaar dikwijls aan. In taak 4 is dit zelfs zichtbaar in de tekstchatgroep, waar sociale betrokkenheid verder opvallend laag is. Deze taken hebben gemeen dat het niet alleen convergente taken zijn, maar convergente planningstaken. Dit lokt uit dat leerlingen met elkaar meedenken en op elkaars ideeën reageren. Daarnaast bevatten beide taken een rebels element, dat wil zeggen dat leerlingen wordt gevraagd om een plan te maken gericht tegen een gevestigde autoriteit (de school-directeur, de docent) en dat er een kans is op persoonlijk gewin (het ontlopen van een straf, het voorkomen van een slecht cijfer). Mogelijk verstevigt dit rebelse element de sociale band tussen leerlingen en geeft het

hen de vrijheid om in elkaar en in de taak op te gaan.

Gesprekspartner

Eerder onderzoek (Baralt, Gurzynski-Weiss & Kim, 2016; Gijzen, 2021; Lambert, Philp & Nakamura, 2017) heeft laten zien dat sociale en met name affectieve betrokkenheid geen losstaande dimensies zijn, maar dat deze andere betrokkenheidsaspecten kunnen (de) activeren. Gijzen (2021) noemt dit zelfs een ‘beslissende en stuwende kracht’ (p.150). In onze studie vinden we hier ook aanwijzingen voor. Paren waarin een leerling negatief was over de taken of gesprekspartner vertoonden *off-task* gedrag (paar 4), lage scores op gedragsmatige, cognitieve en sociale betrokkenheid (paar 10) en lage scores op taakuitweiding (paar 5 en 7). Daarentegen vertoonde paar 3 waarin een van de leerlingen slechts gematigd positief was over de taken, maar wel over de gesprekspartner (‘Ik vond t erg moeilijk, maar *NAAM* heeft me der goed doorheen getrokken (sic)’, over de hele linie een hoge betrokkenheid).

Belemmeringen en suggesties voor vervolgonderzoek en lespraktijk

Ondanks de kleine steekproef en post hoc werkwijze levert deze eerste verkenning van taakbetrokkenheid onder vmbo-leerlingen al enige aanwijzingen op voor oefenmodus en taakontwerp en voor nieuwe richtingen voor vervolgonderzoek.

Leerlingen ervaren audio- en tekstchat als emotioneel veilig. Docenten zouden angstige leerlingen eerst in een dergelijke veilige omgeving kunnen laten oefenen en zelfverzekerde leerlingen al sneller met video aan de slag kunnen laten gaan. Aangezien leerlingen een vergelijkbare cognitieve inspanning leveren in audio- en videochat, zouden zij ook een vrije keuze kunnen krijgen, die aansluit

bij hun eigen voorkeur. Omdat tekstchatters in deze studie geen emoji's en GIF' konden gebruiken en er geen procesdata werden verzameld, is vervolgonderzoek nodig om nauwkeuriger vast te stellen in welke mate tekstchat de betrokkenheid van leerlingen positief stimuleert. Op veelgebruikte platformen die inmiddels voor het onderwijs beschikbaar zijn (zoals Google Classroom) kunnen leerlingen wel gebruik maken van emoji's en GIFs. Dergelijke platformen lenen zich daarom mogelijk beter voor toepassingen in zowel onderzoek als onderwijs dan het hier gebruikte Big Blue Button.

Convergente planningstaken lijken de onderlinge betrokkenheid van leerlingen te stimuleren, en ietwat onverwachte en rebelse taakinvoer lijkt hiertoe positief bij te dragen. Deze aanknopingspunten kunnen docenten gebruiken bij hun taakontwerp. Toekomstig onderzoek, waarin taken en taakaspecten direct na afname afzonderlijk worden geëvalueerd, kan bijdragen aan het verkrijgen van diepgaander inzicht in de bijdrage van taakontwerp aan leerlingbetrokkenheid.

Naast de inzet van een specifieke oefenmodus en taakontwerp kan de betrokkenheid van leerlingen ook gestimuleerd worden door ze te koppelen aan iemand met wie zij graag samenwerken. Doordat deze samenwerking online plaatsvindt, is ze ook plaatsen tijdonafhankelijk. Online taaltaken kunnen als huiswerkopdracht ingezet worden en zo de schaarse lestijd beschikbaar houden voor andere doeleinden. Bovendien kunnen leerlingen die in de klas aanwezig zijn, blijven samenwerken met leerlingen die noodgedwongen thuis moeten blijven. Hoewel leerlingen na twee jaar Coronapandemie wat minder enthousiast zouden kunnen zijn over online werken dan de leerlingen uit dit onderzoek, biedt de inzet van online taaltaken wel perspectief in de huidige tijd, waarin ons onderwijs zo nu en dan online of hybride georganiseerd moet worden.

LITERATUUR

- Adams, R., & Oliver, R. (2019). *Teaching through peer interaction* (1st ed.). Routledge.
- Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L., & Kim, Y.J. (2016). Engagement with the language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. In Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (Eds). *Peer interaction and second language learning*. (pp. 209–239). Routledge.
- Batenburg, E. van. (2021) Mondelinge taalvaardigheid in het vmbo; Een evaluatie van veelgebruikte leergangen. *Levende Talen Tijdschrift*, 22(1), 14–24.
- Boïng, A.M., Cats, E., Diemen, A. van, Falińska, S., Kas-Moorman, R., Nieuwenhuis, L., Pienter, M., Scholtens, E., Visscher, L., & Wilcox, J. (2016). *Stepping Stones 3*, vmbo-k. 5e editie. Noordhoff.
- Carver, C., Jung, D., & Gurzynski-Weiss, L. (2020). Examining learner engagement in relationship to learning and communication mode. In Hiver, P., Al-Hoorie, A.H. & Mercer, S. (Eds) *Student Engagement in the Language Classroom* (pp. 120–135). Multilingual Matters.
- Côté, S., & Gaffney, C. (2021). The effect of synchronous computer-mediated communication on beginner L2 learners' foreign language anxiety and participation. *The Language Learning Journal*, 49(1), 105–116.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017) Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research, first view*. DOI 10.1177/1362168817692161.
- Egbert, J. (2004). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 60(5), 549–586. DOI: 10.3138/cmlr.60.5.549
- Gijsen, L. (2021). *Task engagement in virtual pedagogical lingua franca communication*. Universiteit Utrecht (dissertatie).
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (Eds.).

- (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (Vol. 6). John Benjamins Publishing Company.
- Groeneveld, M.J., & Steensel, K. van. (2009). Kenmerkend vmbo. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van mbo-leerlingen, vmbo-leerlingen en de generatie Einstein. Hiteq: Centrum van Innovatie.
- Guchte, M. van de., & Rijlaarsdam, G. (2018). Chatten in taakgericht MVT onderwijs: Effect op doeltaalgebruik en ervaringen van leerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(4), 3–14.
- Guchte, M. van de., Batenburg, E. van., & Weijen, D. van. (under review). Enhancing target language output through synchronous online learner-learner interaction: the impact of audio-, video-, and text-chat interaction on learner output and affect.
- Halma, P., Guchte, M. van de., Batenburg, E. van., & Weijen, D. van. (2021). Doeltaal Digitaal: Learning by doing! *Levende Talen Magazine*, 108(2), 12–16.
- Lai, C., & Li, G. (2011). Technology and task-based language teaching: A critical review. *CALICO Journal* 28, 1–24.
- Lambert, C., Philp, J., & Nakamura, S. (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research*, 21(6), 665–680. DOI: 10.1177/1362168816683559
- Lambert, C., & Zhang, G. (2019). Engagement in the use of English and Chinese as foreign languages: The role of learner generated content in instructional task design. *The Modern Language Journal*, 103(2), 391–411. DOI: 10.1111/modl.12560
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clément, R., & Donovan, L.A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537–564. DOI: 10.1111/1467-9922.00194.
- Nakamura, S., Phung, L., & Reinders, H. (2021). The effect of learner choice on L2 task engagement. *Studies in Second Language Acquisition* 43(2), 428–441. DOI: 10.1017/S027226312000042X
- Neut, I. van der, Teurlings, C., & Kools, Q. (2005). *Inspelen op leergedrag van vmbo-leerlingen*. Tilburg: IVA.
- Peetsma, T. T. D., & Veen, H. (2008). Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen. SCO-Kohnstamm Instituut. DOI:10.1017/S027226312000042X
- Phung, L. (2017). Task preference, affective response, and engagement in L2 use in a US university context. *Language Teaching Research*, 21(6), 751–766. DOI: 10.1177/1362168816683561
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. (2009). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J. (Eds.) *Task-Based Language Teaching. A reader*. (pp. 171–192). John Benjamins.
- Satar, H., & Özdener, N. (2008). The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92(4), 595–613. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00789.x
- Svalberg, A.M.L. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3–4), 242–258. DOI: 10.1080/09658410903197264
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. DOI: 10.1017/S0267190515000094
- Qui, X., & Lo, Y.Y. (2017). Content familiarity, task repetition and Chinese EFL learners' engagement in second language use. *Language Teaching Research*, 21(6), 681–698. DOI: 10.1177/1362168816684368
- Yamaha, M., & Akahori, K. (2007). Social presence in synchronous CMC-based language learning: how does it affect the productive performance and conscious-

ness of learning objectives? *Computer Assisted Language Learning*, 20(1), 37-65. DOI: 10.1080/09588220601118503

Ziegler, N., & Phung, H. (2019). Technology-mediated task-based interaction: The role of multimodality. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 251-276.

Zwaard, R. van der, & Bannink, A. (2014). Video call or chat? Negotiation of meaning and issues of face in telecollaboration. *System*, 44, 137-148. DOI: 10.1016/j.system.2014.03.007

ELINE VAN BATENBURG is docent en onderzoeker aan de Hogeschool van Amsterdam. Vanuit het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding onderzoekt zij o.a. taaldidactische vraagstukken, veelal gericht op het (v)mbo onderwijs. Op dit moment onderzoekt zij samen met Marrit van de Guchte en Daphne van Weijen de mogelijke toepassingen van digitale taaltaken in het mvt-onderwijs en maakt zij samen met Marrit de podcast *Taal, gewoon doen!* (www.taalgewoondoen.nl). E-mail: e.van.batenburg@hva.nl

MARRIT VAN DE GUCHTE is docent en onderzoeker op het gebied van mvt-onderwijs aan de Interfacultaire Lerarenopleiding (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. In het project *Doeltaal Digitaal* onderzoekt ze met docenten en onderzoekers de mogelijkheden voor digitale interactie in het MVT-onderwijs. Samen met Eline van Batenburg maakt zij de podcast *Taal, gewoon doen!* (www.taalgewoondoen.nl). E-mail: vandeguchte@uva.nl

DAPHNE VAN WEIJEN is universitair docent en onderzoeker aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Zij voert samen met anderen domeinspecifiek onderzoek uit naar syntheseseteksten schrijven en schrijfonderwijs in moedertaal en moderne vreemde talen, en begeleidt praktijkonderzoek van docenten binnen de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam-VO/MBO. E-mail: D.vanWeijen@uva.nl

BIJLAGE

Beschrijvende statistiek voor gedrags-, cognitieve- en sociale betrokkenheid
(zie voor het vervolg pagina 18 en 19)

GEDRAGSMATIGE BETROKKENHEID																				
Taak	Off-Taak bijdragen				Aantal doeltaalwoorden				Percentage doeltaalgebruik				Aantal beurtwissels				Time on Taak (minuten)			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Audio																				
Paar 1	0	0	0	0	460	189	267	400	97	93	88	96	61	33	42	51	5:34	2:34	5:21	4:17
Paar 2	0	0	1	0	403	237	347	283	96	99	94	97	70	38	17	34	3:20	1:54	2:56	2:15
Paar 3	0	0	0	0	1212	399	486	1052	97	98	96	94	184	46	99	130	14:23	4:04	6:09	11:15
Paar 4	1	5	0	1	577	334	155	459	90	74	94	94	76	58	22	35	7:19	5:40	2:28	5:32
Gemiddelde	0,25	1,25	0,25	0,25	663	289,75	313,75	548,50	95	91	93	95,25	97,75	43,75	45	62,5	7,49	3,33	4,03	5,69
SD	0,43	2,16	0,43	0,43	323,11	81,89	120,58	297,51	2,91	10,07	3,00	1,29	50,08	9,44	32,54	39,55	4,13	1,49	1,64	3,34
Video																				
Paar 5	0	0	1	0	301	193	458	325	97	96	98	100	45	35	39	40	3:23	2:08	4:08	4:31
Paar 6	1	0	1	0	530	189	240	324	97	98	97	94	132	54	63	74	11:36	2:46	3:05	3:43
Paar 7	0	0	0	0	121	146	312	335	97	98	96	100	6	21	20	27	1:12	1:23	3:39	3:04
Gemiddelde	0,33	0	0,66	0	317,33	176	336,66	328	97	97,33	97	98	61	36,66	40,66	47	5,23	1,92	3,50	3,59
SD	0,47	0	0,47	0	167,37	21,27	90,69	4,96	0	0,94	0,81	2,82	52,66	13,52	17,59	19,81	4,41	0,51	0,42	0,53
Tekst																				
Paar 8	0	0	1	0	157	152	131	120	98	99	98	98	32	20	10	13	39,0	38,0	37,0	39,0
Paar 9	0	0	0	0	168	142	129	266	98	99	99	99	30	14	12	20	11,0	20,0	10,0	22,0
Paar 10	0	0	0	0	59	61	83	98	100	98	98	93	12	10	17	18	8,0	7,00	7,00	16,0
Gemiddelde	0	0	0,33	0	128	118,33	114,33	161,33	98,66	98,66	98,33	96,66	24,66	14,66	13	17	19,33	21,66	18	25,66
SD	0	0	0,47	0	48,99	40,74	22,17	74,55	0,94	0,47	0,47	2,62	8,99	4,10	2,94	2,94	13,96	12,71	13,49	9,74

BIJLAGE (vervolg van de bijlage op pagina 16 en 17)
Beschrijvende statistiek voor gedrags-, cognitieve- en sociale betrokkenheid

Taak	Cognitieve betrokkenheid												Sociale betrokkenheid			
	Focus on meaning				Focus on form				Taakuitweiding				Affiliatieve backchannels			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Audio																
Paar 1	6	4	4	13	2	3	3	6	4	0	0	0	3	0	2	2
Paar 2	5	6	2	2	4	1	6	3	0	1	1	1	0	0	0	5
Paar 3	17	6	4	13	25	8	10	16	7	1	3	2	5	0	2	5
Paar 4	3	3	2	3	8	5	1	2	2	1	0	1	3	1	0	4
Gemiddelde	7,75	4,75	3	7,75	9,75	4,25	5	6,75	3,25	0,75	1	1	2,75	0,25	1	4
SD	5,44	1,29	1	5,26	9,06	2,58	3,39	5,53	2,58	0,43	1,22	0,70	1,78	0,43	1	1,22

Video																
Paar 5	4	1	3	4	7	1	8	6	0	0	1	0	2	0	1	1
Paar 6	5	6	2	4	6	3	4	2	0	2	2	2	5	0	1	4
Paar 7	1	2	2	1	2	3	5	4	0	0	0	1	1	0	0	3
Gemiddelde	3,33	3	2,33	3	5	2,33	5,66	4	0	0,66	1	1	2,66	0	0,66	2,66
SD	1,69	2,16	0,47	1,41	2,16	0,94	1,69	1,63	0	0,94	0,81	0,81	1,69	0	0,47	1,24

Text																
Paar 8	1	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1
Paar 9	0	0	0	1	2	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0
Paar 10	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3
Gemiddelde	0,33	0,66	0	0,66	1	0,33	0,33	0	0,33	1,33	0,33	0	0,33	0	0	1,33
SD	0,47	0,47	0	0,47	0,81	0,47	0,47	0	0,47	0,94	0,47	0	0,47	0	0	1,24