

# Negotiatie in tweegesprekken tussen leerders van een vreemde taal

Geert Jacobs

*Deze bijdrage handelt over een veel gebruikte techniek in de communicatieve aanpak van spreekvaardigheid in een vreemde taal, nl. tweegesprekken tussen leerders. Op basis van een verkennende kwalitatieve analyse van negotiaties in een omvangrijk set audiodata Business English bevestigen we de resultaten van eerder onderzoek, nl. dat dit soort tweegesprekken tussen leerders een groot aantal opportuniteiten tot leren biedt en dus niet fundamenteel verschillend is van tweegesprekken tussen een leerder en een moedertaalspreker. Onze analyse toont tegelijk dat er grote verscheidenheid is in de manier waarop negotiaties worden uitgevoerd. Daaruit blijkt onder andere dat de leerders verder strategieën moeten leren ontwikkelen om mogelijke problemen uit de weg te ruimen in verband met elkaars (per definitie) beperkte taalbeheersing. Verder tonen we dat grondig moet worden nagedacht over de manier waarop de scenario's die voor dit soort tweegesprekken vaak gebruikt worden, het leerproces kunnen beïnvloeden.*

## 1 Inleiding

Een van de centrale achterliggende gedachten van de communicatieve aanpak in het vreemdetalenonderwijs is dat 'input' voor leerders niet voldoende is. Naast het aanleren van woordenschat, grammatica en dergelijke moet de lesgever aan leerders ook de kans bieden om zelf in de loop van het leerproces actief 'output' te produceren – om te oefenen dus (Swain, 1985). Deze bijdrage gaat over een veel gebruikte techniek in de communicatieve aanpak van spreekvaardigheid, nl. het tweegesprek tussen leerders (zie Együd & Glover, 2001, voor een inleiding rond dit thema).

Uit eerder onderzoek is gebleken dat dit soort tweegesprekken vaak interessant materiaal voor taalbeheersingsonderzoek oplevert (zie bijvoorbeeld DiCamilla & Antón, 2004, voor een studie naar het gebruik van zogenaamde 'private speech' bij leerders die in de klas samen een tekst schrijven). Daarnaast is de vraag gesteld of zulke tweegesprekken überhaupt wel effectief zijn. Een aandachtspunt daarbij is wat Swain (1985) 'modified output' noemt. Hij bedoelt daarmee dat ook 'output' op zich niet voldoende is en dat leerders pas echt leren als ze de kans krijgen om hun fouten te corrigeren – om hun 'output' aan te passen dus. De vraag voor tweegesprekken tussen leerders is dan ook: krijgen leerders in dit soort tweegesprekken wel voldoende ruimte voor 'modified output'? Bestaat er bijvoorbeeld niet het gevaar van 'accommodation', waarbij de ene spreker de lexicale keuzes van de ander in principe gewoon overneemt (Heinz, 2003)? In gesprekken met moedertaalsprekers kan dit leerders op de goede weg zetten. Maar in tweegesprekken tussen leerders zet 'accommodation' wellicht de rem op 'modified output'.

Het uitgangspunt voor deze bijdrage is onderzoek van Garcia Mayo en Pica (2000), waarin werd vastgesteld dat tweegesprekken tussen leerders onderling op de meeste punten niet echt significant verschillend zijn van die tussen leerders enerzijds

en moedertaalsprekers anderzijds. Het is onze bedoeling om meer inzicht te krijgen in de specifieke ‘mechanics’ van ‘modified output’ in tweegesprekken tussen leeders: wat wordt er precies aangepast, gecorrigeerd, en hoe gebeurt dat? Want zoals Buckwalter (2001) eerder al zijdelings opmerkte, hoeft het hier niet altijd te gaan om echte fouten. Vaak corrigeren leeders ook vermeende fouten. Of ze corrigeren helemaal niet. Of ze passen hun ‘output’ aan op basis van allerlei moeilijkheden die niets met fouten te maken hebben. Het is in eerste instantie niet onze bedoeling om hier Garcia Mayo en Pica (2000) tegen te spreken en aan te tonen dat tweegesprekken tussen leeders op deze punten wel zouden verschillen van tweegesprekken waarbij moedertaalsprekers betrokken zijn. Ook in dit laatstgenoemde soort tweegesprekken worden ongetwijfeld wel ‘s vermeende fouten gecorrigeerd, blijven echte fouten ongecorrigeerd, enzovoort. Het is wel onze bedoeling om via een ‘close reading’ meer te weten komen over hoe ‘modified output’ in dit soort tweegesprekken tussen leeders precies werkt.

Eerst stel ik de data voor, die ik voor dit onderzoek heb gebruikt. Vervolgens licht ik de methode toe. Centraal daarbij staat het fenomeen ‘negotiatie’, dat ook door Garcia Mayo en Pica (2000) en in heel wat ander taalverwervingsonderzoek bestudeerd wordt en dat verwant is met het begrip ‘repair’ (of herstel) uit de Conversatie Analyse. Vervolgens presenteren we de resultaten van ons onderzoek. Die bevestigen in hoge mate wat Garcia Mayo en Pica (2000) eerder al hadden vastgesteld, nl. dat dit soort tweegesprekken tussen leeders heel wat ‘modified output’ en dus een groot aantal opportuniteiten tot leren bieden. Anderzijds blijken er toch problemen te zijn met de manier waarop de leeders omgaan met elkaars (per definitie) beperkte taalbeheersing en met de scenario’s die voor dit soort tweegesprekken vaak gebruikt worden. Op basis daarvan formuleer ik een aantal suggesties voor verder onderzoek.

## 2 Data

De data die ik voor deze bijdrage heb gebruikt, bestaan uit audio-opnames van 66 korte tweegesprekken van gemiddeld een vijftal minuten in het Engels door 33 verschillende duo’s van hoofdzakelijk maar niet uitsluitend Nederlandstalige eerstejaarsstudenten economie en bedrijfskunde aan de Universiteit Gent. De gesprekken maakten deel uit van de colleges ‘Business English’. De totale dataset omvat 3 uur 57 min. aan opnames.

De gesprekken vonden plaats in juni 2005 in het kader van het tentamen en in het bijzijn van de examinator, die ook de auteur van deze bijdrage is. Ze werden eerder al uitgebreid en herhaaldelijk geoefend tijdens de colleges in de loop van het jaar. Elk duo deed twee verschillende gesprekken: het eerste was een rollenspel in de vorm van een telefoongesprek waarbij de gesprekspartners bepaalde informatie moesten uitwisselen; het tweede was een gewoon gesprek waarbij de studenten met elkaar discussiëren over uiteenlopende businessgerichte thema’s op basis van de informatie die ze kregen toebedeeld (zie bijlagen 1 en 2 voor voorbeelden). Het zijn overigens dit soort data waar Hendriks (2003) naar verwijst als betrouwbaar materiaal voor taalbeheersingsonderzoek wanneer ze aan het eind van haar bijdrage aan de vorige VIOT-bundel pleit voor het verzamelen van rollenspellen en observationele data als aanvulling bij een experimentele productietaak.

### 3 Methode

Om ‘modified output’ in tweegesprekken tussen leerders te bekijken ben ik – net als Garcia Mayo en Pica (2000) - in mijn data op zoek gegaan naar het fenomeen ‘negotiatie’. Negotiaties vormen een typisch onderdeel van interacties waar leerders bij betrokken zijn. In hun meest uitgebreide vorm bestaan ze uit de volgende vier onderdelen:

1. de ‘trigger’: een van de twee gesprekpartners zegt iets waarvan de ander via een zogenaamd ‘signal’ duidelijk maakt dat hij of zij het niet begrijpt. Dat niet begrijpen interpreteren we heel breed: het kan zijn dat de eerste leerder een fout maakt of dat de ander denkt dat hij of zij een fout maakt; of misschien wil de ander het gesprek gewoon in een andere richting duwen. Het gaat hier in alle geval om wat in de taalverwervingsliteratuur ‘output’ wordt genoemd.
2. het ‘signal’ daarentegen fungeert voor de eerste leerder als een vorm van ‘input’; het kan om een vraag gaan, of om een commentaar of zelfs gewoon om een veelbetekenende stilte.
3. dan volgt een ‘respons’: de eerste spreker reageert op het signaal van de ander door bv. zijn of haar oorspronkelijke uiting aan te passen ; dit is de ‘modified output’, waar het in het vreemdetalenonderwijs volgens velen om draait.
4. aan het eind van de negotiatie is er nog een reactie van de andere spreker, een soort ‘follow-up’ dus.

Het volgende eenvoudige voorbeeld van een dialoogje tussen de kindervrienden Gert en Samson moet duidelijk maken waar het om gaat:

1. Ik heb een plobreem, Gertje. (trigger)
2. Een probleem, Samson. (signal)
3. Sorry, Gertje, een probleem. (respons)
4. Goed zo, Samson! (follow-up)

Overigens loopt een en ander niet altijd even gesmeerd als in de wereld van Gert en Samson. Vaak gaat het om een heel wat complexere gezamenlijke inspanning, waarbij niet alleen vorm maar ook betekenis tussen de gesprekspartners wordt onderhandeld. Zo hoeven ook niet alle vier de onderdelen aan bod te komen. Follow-up, bijvoorbeeld, kan makkelijk achterwege blijven, maar ook een signaal is niet altijd nodig.

Het is in dit verband interessant om te wijzen op de link met het begrip ‘repair’ of herstel uit de Conversatie Analyse. ‘Repair’ doet zich voor zodra een van de gesprekspartners probeert om een of andere ‘troublesource’ in de interactie, een ‘repairable’, uit de wereld te helpen. De Conversatie Analyse onderscheidt twee vormen van ‘repair’, namelijk ‘self-repair’ en ‘other-repair’, afhankelijk van wie het herstel uitvoert. Daarnaast is er ook een verschil tussen ‘self-initiated repair’ en ‘other-initiated repair’, afhankelijk van wie het initiatief neemt, en tussen impliciete en expliciete ‘repair’ (zie Teunissen & Jacobs, 2000; en, toegepast op vreemdetaalverwerving, Nakahama, Tyler, & Van Lier, 2001; Shehadeh, 2001; Buckwalter, 2001). In het voorbeeld van Gert en Samson hebben we duidelijk expliciete ‘other-initiated other-repair’: het is Gert die op een opvallend beleerende manier aan Samson duidelijk maakt dat hij een fout maakt en die in een adem ook meteen de fout rechtzet.

Hoe dan ook: als alles goed loopt, dan heeft Samson hier iets geleerd, namelijk dat je niet over ‘plobremen’ maar wel over ‘problemen’ spreekt. Meer algemeen gesproken is er consensus in de taalverwervingsliteratuur dat dit soort onderhandelingen de ideale setting vormen voor het leren van een vreemde taal.

#### 4 Resultaten

Het eerste wat opvalt, is dat er in onze data heel wat negotiaties plaatsvinden en dat daarbij, zoals verwacht, vaak de beperkte taalbeheersing van de gesprekspartners centraal staat. Hier zijn enkele voorbeelden:

- (1) A: Are there coffee breaks?  
B: Yes we have coffee breaks.
- (2) A: Start working on a low er.  
B: Yeh, on a low level.  
A: A low level.
- (3) A: Could you handle with a computer?  
B: Well, yes, I'm very good with computers.
- (4) A: Can I go over it? So your address is er WWY GH5 Birmingham.  
B: I'm sorry it's WY. It's just one W.  
A: Yeh.  
B: It's not WW.

Het valt op dat hierbij verschillende aspecten van taalbeheersing aan bod komen: in (1) gaat het om uitspraak, in (2) en (3) om woordenschat en in (4) heeft een van de twee gesprekspartners blijkbaar niet goed begrepen hoe je naar de letter W verwijst in het Engels.

Op het eerste gezicht bieden onze tweegesprekken dus ruime mogelijkheden voor negotiatie en vormen ze dus wel degelijk een opportuniteit tot leren. Hiermee zijn onze bevindingen in overeenstemming met die van eerder onderzoek waarin o.a. werd gesteld dat dit soort tweegesprekken tussen leerders onderling niet echt verschillen van die tussen leerders enerzijds en moedertaalsprekers anderzijds (bv. Garcia Mayo & Pica, 2000). Toch verdient het aanbeveling om van dichtbij na te gaan wat er precies gebeurt wanneer leerders met elkaar negotiëren, want de ene negotiatie hoeft niet noodzakelijk de andere te zijn. De ‘repair’-classificatie biedt hier een interessante invalshoek.

Eerst en vooral gaat het hier telkens om ‘other-repair’. Deze vaststelling lijkt af te wijken van wat Buckwalter (2001) rapporteert: nl. dat er bij leerders een sterke voorkeur voor ‘self-repair’ is, en dat other-repair enkel voor woordenschat voorkomt. Daarnaast is er ook veel verschil in de manier waarop de ene leerder de andere corrigeert - van heel expliciet à la Gert & Samson in (4), met een follow-up en een tweede ‘signal’ bovenop, tot verschillende graden van implicietheid in de andere voorbeelden. Bij (2), met een schoolvoorbeeld van ‘modified output’, is het duidelijk dat de gesprekspartner zijn lesje geleerd heeft; dit is overigens het enige van de vier voorbeelden waar een vorm van ‘self-initiation’ (via de aarzelende ‘er’) lijkt plaats te vinden.

Bij (1) en (3) daarentegen zou het best kunnen dat het herstel voor de ander compleet onopgemerkt voorbijgaat: de ene spreker lijkt zich niet bewust van het feit dat hij of zij een probleem heeft, en de ander voert de ‘repair’ wel op een heel subtiele manier uit. Hier, net als in heel wat andere negotiaties in onze data, lijken de gesprekspartners er alles aan te doen om in face-terminen elkaar niet te beledigen. Blijkbaar willen ze een al te expliciete problematisering van elkaars taalbeheersing ten alle prijze vermijden, zelfs als dat tot gevolg heeft dat de ‘repair’-interventie niet wordt opgemerkt.

Nog twee voorbeelden:

- (5) A: You can add documents.  
B: Yes, you can attach files.
- (6) A: Would you like to work in a group?  
B: (...) I’m good at working in a team.

Ook hier gebeurt het herstel heel impliciet. Deze twee voorbeelden verschillen echter van de andere omdat hier geen echte taalfouten worden gemaakt. In beide gevallen kiest spreker B ervoor om een correcte en gepaste formulering te vervangen door een synoniem (‘file’ i.p.v. ‘document’, ‘team’ i.p.v. ‘group’). De vraag kan dan ook worden gesteld of er hier wel nog een negotiatie plaatsvindt. Of, in ‘repair’-terminen, het hier wel om een herstel gaat. Het antwoord op die vraag is voor ons echter niet echt van groot belang: wat telt, is dat onze zoektocht naar negotiaties ons in deze gevallen op het spoor heeft gebracht van interessante passages waarbij een van de twee sprekers een merkwaardige (want niet noodzakelijke) inspanning levert om wat de ander zegt te gaan herformuleren. Dit is een opvallende keuze, die je eerder van een moedertaal-spreker zou verwachten en die afwijkt van het principe van de ‘accommodation’, waarbij de ene spreker de keuzes van de ander in principe gewoon overneemt (Heinz, 2003). (5) en (6) bevestigen dus andermaal de claim van Garcia Mayo en Pica (2000) maar net als voor de vorige voorbeelden biedt een ‘close reading’ hier interessante bijkomende informatie over het leerproces.

(7) is een heel ander voorbeeld, maar ook hier zien we dat de ene gesprekspartner inspanningen levert om een mogelijke communicatiestoornis bij gebrek aan taalbeheersing bij de andere uit de weg te werken:

- (7) A: Is it possible to tell me anything about the remuneration? Or ..  
B: Er (5) Er (2)  
A: The money I will earn.

Het feit dat B niet antwoordt op de vraag van A vormt hier een ‘trigger’. Het gaat hier om impliciete ‘other-initiated self-repair’, kortom het spiegelbeeld van de ‘self-initiated other-repair’ in (2). Tot slot, voor de volledigheid, een voorbeeld van (impliciete) ‘self-initiated self-repair’:

- (8) A: You asked to call her back on the number zero that she would call you back on the number (...)

A denkt blijkbaar – overigens ten onrechte – dat hij een foute grammaticale constructie hanteert, en begint de zin dan maar opnieuw, op een andere manier. Wat bewijst dat er voor ‘modified output’ niet noodzakelijk een ‘trigger’ van de gesprekspartner hoeft te zijn.

Tot nu toe hebben we geargumenteed dat tweegesprekken tussen leerders heel wat verschillende soorten negotiatiemomenten opleveren. De leerders corrigeren geregeld elkaar en ook zichzelf, het liefst op een onopvallende, niet bedreigende manier. Laten we nu even kijken naar de volgende fragmenten:

(9) A: Don't be afraid if you go to a solicitation.  
B: Aha.

(10) A: T – I – M.  
B: T – E – M?  
A: Yes.

Hier oriënteren de gesprekspartners zich niet op elkaars beperkte taalbeheersing. In tegenstelling tot de voorbeelden die we tot nu toe bekeken hebben, is hier dus geen negotiatie, hoewel daar op het eerste gezicht wel reden toe is: in (9) gebruikt A het foutieve 'solicitation' in plaats van het correcte 'application' of 'job interview'; in (10) spelt B de naam Tim verkeerd. Wat ook opvalt, is dat de ander in de volgende beurt lijkt te bevestigen dat hij zijn gesprekspartner begrepen heeft.

Wat is hier aan de hand? Een eerste mogelijkheid is dat de leerders elkaars problemen gewoon niet zien. Dat B in (9) bijvoorbeeld helemaal niet door heeft dat 'solicitation' hier fout gebruikt is. En dat gaat dan in tegen Garcia Mayo en Pica (2000) en is koren op de molen van de sceptici die zeggen dat dit soort van interacties tussen leerders onderling eigenlijk weinig zin hebben. Een moedertaalspreker zou in (9) wellicht gevraagd hebben wat de leerder precies bedoelde en ze zouden uiteindelijk wel op het woord 'application' of 'job interview' zijn uitgekomen. Hier dus niet.

Maar er is nog een andere mogelijkheid. Bekijken we even de volgende fragmenten:

(11) A: Could you please tell me if er if you er offer after-sales services?  
B: Er yes er (2) the self-service er the self-service will be satisfied I think.  
And er you should call him you should call him on another phonecall er the phonecall is 043498.  
A: Oh, er thank you very much. And er well that sounds very positive.

(12) A: You mentioned that I can buy er books on Amazon.com er with my credit card. (...) Do you have any idea (...) if it's secure enough er to pay er with my credit card?  
B: I think you don't worry you need to you don't need to worry about that. The security is very er (1) er the security is (1) er is very good and the transportation of bank er is very safe and the wibe ses white webber servicer web servicer will settle all the will deal with all the problems for you.  
A: Oh, perfect.

Hier is het telkens duidelijk dat de gesprekspartner de problemen wel moet zien. Er is immers in beide gevallen een onmiskenbare communicatiestoornis. Maar in plaats van de problemen te signaleren, gaat de ander ze gewoon uit de weg. De verklaring hiervoor vinden we mogelijk in een vaststelling die we daarnet al hadden gemaakt: namelijk dat het 'repair'-werk meestal erg impliciet verloopt en dat de gesprekspartners elkaars beperkte taalbeheersing niet willen problematiseren. Overigens hoeft deze

aanpak niet typisch te zijn voor gesprekken tussen leerders onderling; het is niet onmogelijk dat een moedertaalspreker in de voorbeelden (9) tot en met (12) op dezelfde manier zou reageren.

Deze tweede denkpiste (nl. dat de gesprekspartners elkaars problemen liever uit de weg gaan) wordt nog waarschijnlijker als we in overweging nemen dat de data die we in deze bijdrage bestuderen, werden verzameld in het kader van een tentamen: het is zeker niet ondenkbaar dat de gesprekspartners vanuit een gevoel van solidariteit elkaars beperkte taalkennis liever niet willen problematiseren in het bijzijn van de examinerator of – omgekeerd – dat ze aan de examinerator liever niet willen duidelijk maken dat ze de ander niet begrepen hebben, omdat ze zo zelf als onkundig zouden kunnen overkomen.

Een en ander impliceert dat we onze leerders moeten duidelijk maken hoe ze dit soort van problemen kunnen aanpakken. Met andere woorden, het verdient aanbeveling om leerders binnen de communicatieve aanpak niet enkel te leren telefoneren en vergaderen, maar ook (en vooral) om hen vaardigheden en strategieën bij te brengen die hen toelaten om de beperkte taalkennis van de ander of van zichzelf op te vangen. Zeker in een gemonialiseerde wereld, waar de moedertaalsprekers Engels nadrukkelijk in de minderheid zijn en het Engels fungeert als lingua franca, is dit geen overbodige luxe. Wat tentamens betreft, kunnen de lesgevers meteen ook beter duidelijk maken aan de leerders dat dit soort van competenties deel uitmaken van het evaluatieproces.

In wat vooraf ging hebben we getoond dat een zoektocht naar negotiatie in tweegesprekken tussen leerders interessante informatie oplevert over de uiteenlopende manieren waarop de gesprekspartners omgaan met elkaars beperkte taalvaardigheid. In de volgende voorbeelden is het niet de taalvaardigheid van de leerders die centraal staat, maar het scenario dat ze krijgen voorgeschoteld en waarop de gesprekken dienen gebaseerd te zijn.

- (13) A: I'm just calling er to ask er d d it's a er potential er potential customer and he lives in Switzerland but I just know his surname. It's Mr or Mrs  
B: Aha.  
A: G. Purdger. Could you tell me his name, his address and maybe his phone number.  
B: What do you say his name was?  
A: G. Purdger. It's spelled like P E R T E R.  
B: Could it be that it's Peters?  
A: Er Ye No Er well maybe I will look. (1) Yes, it's P Peters.

A spreekt de naam in de briefing volledig verkeerd uit. In plaats van Peters zegt hij Purdger. Vervolgens spelt hij de naam ook verkeerd. Het logische gevolg zou zijn dat er een negotiatie plaatsvindt, waarbij B aangeeft dat hij die naam niet in zijn file heeft en A hopelijk beseft dat er aan zijn kant iets fout loopt. Maar dat gebeurt niet. Integendeel, op basis van zijn scenario begrijpt B dat het om Peters gaat (zie bijlage 1). Een mogelijk interessante negotiatie – en een potentieel leermoment – gaat zo in lucht op. Hier is nog een ander voorbeeld:

- (14) A: Er. Good morning. Er my name is XXX I'm a new marketing assistant er and I was wondering if you could help me er with some advice

B: Yes of course er my name is XXX by the way. Er Is it for to be noticed by headhunters or something like that?

Voor A ook maar iets gezegd heeft over waar hij advies over wil, snoert B hem de mond. Op basis van zijn scenario weet hij perfect waar de ander wil over praten (zie bijlage 2). Opnieuw gaat een mogelijk interessante negotiatie en dito leermoment verloren. Het minste wat we dus kunnen zeggen is dat er bij het ontwikkelen van scenario's grondiger moet worden nagedacht over de manier waarop ze het verloop van de tweegesprekken en dus het leerproces beïnvloeden. (15) biedt trouwens nog een andere invalshoek op dit probleem. Hier gaat het om een rollenspel. Blijkbaar heeft de leerder het moeilijk om bij te houden wie wie is. Het gevolg is een 'self-initiated self-repair', die er in normale omstandigheden niet zou zijn en die dus ook geen leerpotentieel heeft:

(15) Could you tell me ... Could you tell her to call me back?

## 5 Conclusies en suggesties voor verder onderzoek

In deze bijdrage hebben we verkennend, kwalitatief onderzoek gepresenteerd naar een veel gebruikte techniek in de communicatieve aanpak van spreekvaardigheid in een vreemde taal, nl. tweegesprekken tussen leerders. Hiervoor hebben we ons geconcentreerd op het fenomeen 'negotiatie'. Een eerste vaststelling is dat onze gesprekken tussen leerders heel wat negotiaties bevatten en dat ze dus een groot aantal opportuniteiten tot leren bieden. Op die manier bevestigen we de conclusies van eerder onderzoek, nl. dat tweegesprekken tussen leerders op dit vlak niet echt verschillen van tweegesprekken tussen een moedertaalspreker en een leerder. Onze analyse toont tegelijk dat er grote verscheidenheid is in de manier waarop negotiaties worden uitgevoerd. Daaruit blijkt onder andere dat de leerders verder strategieën moeten leren ontwikkelen om mogelijke problemen uit de weg te ruimen in verband met elkaars (per definitie) beperkte taalbeheersing. Verder tonen we dat grondig moet worden nagedacht over de manier waarop de scenario's die voor dit soort tweegesprekken vaak gebruikt worden, het leerproces kunnen beïnvloeden.

Uiteraard is verder onderzoek nodig. Onze aanpak was louter verkennend. Negotiatie leent zich ongetwijfeld ook tot een kwantitatieve benadering van onze vraagstelling. Daarnaast is het nodig om ook andere vormen van vreemdtaalverwerving te bestuderen en om gelijkaardige data buiten de tentamencontext te verzamelen. Tot slot moet het ook nuttig zijn om verder dan negotiatie te kijken en dit soort data aan een breder georiënteerde discours analyse te onderwerpen. Daarbij verdient het ook aanbeveling om etnografisch te werk te gaan en de leerders na afloop van de gesprekken te interviewen over hun ervaringen.

## Literatuur

- Buckwalter, P. (2001). Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: a descriptive study. *The Modern Language Journal*, 85, 380-397.
- DiCamilla, F.J., & Antón, M. (2004). Private speech: a study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 36-69.
- Együd, G., & Glover, P. (2001). Oral testing in pairs – a secondary school perspective. *ELT Journal*, 55(1), 70-76.
- Garcia Mayo, M., & Pica, T. (2000). L2 learner interaction in a foreign language setting: are learning needs addressed? *IRAL*, 38, 35-58.
- Heinz, B. (2003). Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations. *Journal of Pragmatics*, 35, 1113-1142.
- Hendriks, B. (2003). Dutch directness? Het gebruik van verzoekstrategieën in het Engels door Nederlandse leerders van het Engels. In L. Van Waes, P. Cuvelier, G. Jacobs, & I. De Ridder (Red.), *Studies in taalbeheersing 1* (pp. 181-193). Assen: Van Gorcum.
- Nakahama, Y., Tyler, A., & Van Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: a comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35(3), 377-405.
- Shehadeh, A. (2001). Self- and other-initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly*, 35(3), 433-457.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass & C.G. Madden (Eds), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Teunissen, M., & Jacobs, G. (2000). "Oh, u bedoelt dat ik een hoge bloeddruk heb": over het uitleggen van medische vaktermen in arts-patiëntgesprekken. In R. Neutelings, N. Ummelen, & A. Maes (Red.), *Over de grenzen van de taalbeheersing: taal, tekst en communicatie* (pp. 427-439). Den Haag: SdU.

## **Bijlagen**

### **Bijlage 1**

#### File A

You are William/Winona Jones. You work for Medusa S.A. in Paris. Call Bernard/Berna Lockwood at your firm's head office in London and find out the name, address and phone number of a potential new customer Mr or Mrs G. Peters, who lives somewhere in Switzerland. (You know Bernard/Berna very well: you shared an office in Geneva for 6 months, back in 1997).

#### File B

You are Bernard/Berna Lockwood at the London head office of Medusa. You will get a call from a colleague who you shared an office with in Geneva back in 1997 and who now works for Medusa S.A. in Paris.

Try to answer his/her question. Here's some information you'll need

Gudrun Peters  
Gesellschaftsstrasse 44A  
CH-3012 Bern  
Switzerland  
telephone (031) 65 78 16

### **Bijlage 2**

#### File A

Asking for and giving advice

You're a young marketing assistant at the local branch of a middle-sized company. Ask your partner – who has had a 25-year career as a sales manager working for a multinational corporation - how to get noticed by headhunters. Try to get advice on how to start your career, the role of training, self-publicising tricks, whether to act as a source for headhunters, etc.

Conclude your discussion after 5 minutes.

#### File B

Asking for and giving advice

You've had a 25-year career as a sales manager working for a multinational corporation. Get ready to tell your partner - a young marketing assistant at the local branch of a middle-sized company - how to get noticed by headhunters. Try to give advice on how to start your career, the role of training, self-publicising tricks, whether to act as a source for headhunters, etc.

Conclude your discussion after 5 minutes.