

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN
FACULTEIT LETTEREN
MASTEROPLEIDING TAAL-EN LETTERKUNDE



Taalverwerving, culturele waarden en persoonlijkheidskenmerken

Promotor
Prof. dr. K. Jaspaert

Masterproef
ingediend door

ANNELEEN BODERE

Leuven 2008

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN
FACULTEIT LETTEREN
MASTEROPLEIDING TAAL-EN LETTERKUNDE



Taalverwerving, culturele waarden en persoonlijkheidskenmerken

Promotor
Prof. dr. K. Jaspaert

Masterproef
ingediend door

ANNELEEN BODERE

Leuven 2008

Inhoudstafel

Taalverwerving, culturele waarden en persoonlijkheidskenmerken

Voorwoord

Deel I: Inleiding

1 Taalverwerving

1.1 Impliciete en expliciete kennis

1.2 De verhouding tussen impliciete en expliciete kennis

1.3 Besluit taalverwerving

2 Culturele waarden

2.1 De vijf cultuurdimensies van Hofstede (1980; 2005)

2.2 De culturele dimensie 'onzekerheidsvermijding'

2.3 De relevantie van 'onzekerheidsvermijding' voor taalverwerving

3 Persoonlijkheidskenmerken

3.1 De vijf persoonlijkheidskenmerken van Costa & McCrae (1991)

3.2 Het verband tussen 'onzekerheidsvermijding' en de persoonlijkheidskenmerken 'emotionele onstabieliteit' en 'vriendelijkheid'

3.3 Besluit persoonlijkheidskenmerken

Deel II: Onderzoeksvragen en hypothesen

Deel III: Operationalisering

1 Steekproef

2 Dataverzameling, testinstrumenten en procedure

2.1 Testinstrument expliciete kennis: schriftelijke Lückentext

2.2 Testinstrument kennis: mondeling interview

2.3 Testinstrument 'onzekerheidsvermijding': IUS

2.4 Testinstrument "neuroticism" (N) en "agreeableness" (A): neo-ff-i

2.5 Belang van de volgorde bij de testinstrumenten

2.6 Testomstandigheden

2.7 Het taalprobleem van de testinstrumenten

2.8 Inperking van sociaal wenselijke antwoorden

3 Data-analyse

3.1 Data-analyse van lidwoorden in de mondelinge interviews

3.2 Data-analyse van lidwoorden in de schriftelijke tests

3.3 Data-analyse IUS, “neuroticism” en “agreeableness”

Deel IV: De resultaten

1 Steekproef

2 De afhankelijke variabelen: expliciete en impliciete kennis

3 Samenhang tussen de afhankelijke variabelen

4 De onafhankelijke variabelen ‘onzekerheidsvermijding’, ‘emotionele onstabieliteit en ‘vriendelijkheid’

5 Samenhang tussen de onafhankelijke variabelen

6 Samenhang tussen de afhankelijke (voortgang op expliciete en impliciete kennis) en de onafhankelijke variabelen

7 Afhankelijke deelvariabelen: juist, fout en afwezig

8 Samenhang tussen de afhankelijke deelvariabelen (J, F & A) en de onafhankelijke variabelen

9 Afhankelijke deelvariabelen: bepaalde en onbepaalde lidwoorden

10 Samenhang tussen de voortgang op de bepaalde en onbepaalde lidwoorden; en de onafhankelijke variabelen

11 Samenhang tussen de afhankelijke deelvariabelen en de onafhankelijke variabelen

12 Samenhang tussen de interveniërende variabelen en de afhankelijke variabelen (vooruitgang op bepaalde en onbepaalde lidwoorden)

Deel V: Discussie en conclusie

1 Het ontbrekende verband tussen vooruitgang op impliciete en expliciete kennis

2 Een ongezoekt, maar opvallend resultaat: alleen vooruitgang op de onbepaalde lidwoorden

3 'Onzekerheidsvermijding' en de impliciete-expliciete kennisvraag

4 'Vriendelijkheid' en de impliciete-expliciete kennisvraag

5 'Emotionele onstabieleit' en de impliciete-expliciete kennisvraag

6 Conclusie

Bibliografie

Bijlagen

Voorwoord

Tijdens de welkomstweek in Universität Leipzig wemelt het van nieuwe gezichten. Ik spreek willekeurig iemand aan: “Hallo, hast du vielleicht Lust, ein Interview mit mir zu machen?” Het Italiaanse meisje lacht nieuwsgierig: “Ja klar, aber ich spreche nicht gut Deutsch!” Zevenenveertig interviews later ben ik niet meer anoniem. Omdat ze denken dat ik een Duitse ben, komen ze achteraf spontaan met hun vragen bij mij, waaruit hun onzekerheid over de taal, de cultuur, het universiteitssysteem blijkt.

Nochtans heb ook ik nog veel te leren en te ontdekken. Ik ben verbaasd wanneer blijkt dat we in de colleges moeten praten. Argumenteren, discussiëren en rationaliseren vormen de hoofdmoot van de les. De professor komt amper aan het woord. In het begin schrijf ik verward op wat de studenten zeggen. Na enkele weken beseft ik dat ik mee moet doen. Want na de les discussiëren de studenten gewoon verder.

Eens ik de “Redekultur” van de Duitsers doorzien heb, stel ik mezelf voor de uitdaging niet langer “die Fremde” te blijven. Assertiviteit, mondigheid en een vechtersmentaliteit zijn persoonlijkheidskenmerken die je in Leipzig als vanzelfsprekend lijkt te kweken. De meeste van mijn Duitse medestudenten studeren niet als ze thuiskomen, maar klussen bij om hun studies te bekostigen. Nog verbaasder ben ik wanneer blijkt dat we tijdens de examenperiode geen handboek of cursus kunnen gebruiken om op terug te vallen, maar we in de grote universiteitsbibliotheek, de *Alberthina*, zo veel mogelijk lesstof in verschillende naslagwerken naar keuze moeten opzoeken. Om op de vragen van het mondelinge examen te kunnen antwoorden, moet je vooral zoveel mogelijk zelf kennis vergaard hebben en je uit de slag kunnen trekken.

Hoewel Duitsland en Vlaanderen schijnbaar zo goed op elkaar lijken, kreeg ik op erasmus te maken met wat Hofstede (2005) een kleine ‘cultuurbotsing’ zou noemen. Vlamingen en Duitsers hebben – net zoals alle culturen - elk hun eigen normen- en waardepatroon waardoor beide partijen zich over elkaar verbazen en vooral veel van elkaar kunnen leren. Een examen aan een Duitse universiteit is niet noodzakelijk gemakkelijker dan dat aan een Belgische – alleen krijgen sommige vaardigheden een ander gewicht.

In dit voorwoord wens ik prof. K. Jaspaert te bedanken omdat ik dankzij hem *Culture’s Consequences* van Hofstede (1980) leerde kennen, en daardoor meer inzicht kreeg in interculturele verhoudingen. Het was voor mij dan ook een hele eer om deze theorie te mogen verwerken in een eindverhandeling over taalverwerving. Deze masterproef doorsneed zoveel kennisdomeinen dat ik me ten volle kon uitleven in een interdisciplinaire aanpak. Prof.

Jaspaert bracht me o.a. volharding bij de uitwerking van hoofdstukken en vertrouwen in de afloop bij en leerde me verbanden te leggen tussen opvallende resultaten, maar eigenlijk zijn er teveel zaken om op te noemen.

Veel dank gaat uit naar de proefpersonen die vrijwillig meewerkten aan dit onderzoek, en naar veel vrienden en vriendinnen die soms nog snel een vertaling konden controleren of nuttige tips konden geven zoals mijn Duitse kotgenootjes, mijn 'adoptiemeter' Sien Joos, de sociologen Maarten en Annelies Debels, de toegepaste taalkundige Annelies Verriest en vooral mijn vader.

Heel veel dank gaat uit naar mijn vriend Renaat, die me altijd perfect aanvoelt en weet wat me bezighoudt. Dankzij hem ben ik veilig en wel uit Leipzig teruggekeerd en beleef ik vele mooie momenten. Ook dank ik mijn zus Emmeline voor de hechte vriendschap, en mijn jongere broer Pieter-Jan, de speelvogel die me altijd aan het lachen brengt.

De grootste dank gaat echter uit naar mijn ouders, die telkens voor een veilige en liefdevolle thuishaven zorgen en altijd voor ons klaarstaan. Woorden schieten gewoon tekort om hen daarvoor te bedanken.

I INLEIDING

“Improving language learning in the European Union is a key factor in the Lisbon strategy, as an essential building block of almost all aspects involved, from economic efficiency to mobility, from the creation of more and better jobs to social inclusion and cohesion” (Rapport van de Europese commissie, 1 december 2003).

Bovenstaand citaat is typerend voor de steeds toenemende belangstelling voor talenkennis binnen Europa. De concrete doelstelling uit de Europese raad in Barcelona (maart 2002) luidt als volgt: “All EU citizens should speak and understand at least two languages in addition to their mother tongue”. Vanaf dan sporen staatshoofden meer dan ooit aan om te investeren in “efficiënt talenonderwijs”. De centrale vraag hierbij is echter: Wat maakt talenonderwijs efficiënt? Uit tal van onderzoek blijkt dat het huidige talenonderwijs in lagere, secundaire, hogere scholen en buitenschoolse taalcursussen niet doeltreffend genoeg is. Zo hebben de grammaticagebaseerde taallessen enkel een kortstondig effect op expliciete kennis. Weinig of geen studies tonen langdurige invloeden aan op impliciete kennis, en een transfer naar echte taalgebruikssituaties ontbreekt (Long 1983, 1998; Kwakernaak 1995 in Goossens: 160). Maar ook de ‘immersion programs’ die meer op communicatieve contexten proberen te focussen, blijken niet ideaal. Tweedetaalleerders in ‘immersion programs’ bereiken wel het niveau van eerstetaalleerders wat hun receptieve vaardigheden betreft, maar in productieve vaardigheden blijft vaak een grote kloof tegenover *native speakers* (Swain 1985, 1991 in Goossens: 160).

Een fundamenteel probleem in de zoektocht naar efficiënt taalonderwijs is het tekortschietende inzicht in het fenomeen taalverwerving op zichzelf. Taalverwerving is immers een complex, verweven systeem dat bestaat uit zowel impliciete en expliciete leerprocessen, de daarin resulterende impliciete en expliciete kennisgehelen, en het impliciete en expliciete geheugen waarin deze kennis opgeslagen wordt (D.C. Berry in Ellis 1994: 162). Meer inzicht in elk van deze deeldomeinen kan een stap dichterbij zijn in de zoektocht naar efficiënt taalonderwijs. Daarbij staat de relatie tussen impliciete en kennis centraal, die we in het volgende hoofdstuk zullen onderzoeken.

1 TAALVERWERVING

1.1 IMPLICIETE EN EXPLICIETE KENNIS

White & Ranta (2002: 260) wijzen erop dat voor de concepten ‘impliciete en expliciete kennis’ een breed spectrum aan termen in omloop zijn (tabel 1):

Tabel 1: Verschillen tussen de twee linguïstische kennissoorten in SLA (tabel uit White & Ranta 2002: 260)

<i>Knowledge underlying production / comprehension</i>	<i>Knowledge underlying metalinguistic task performance</i>	<i>Author</i>
Acquisition	Learning	Krashen (1978)
Implicit	Explicit	Bialystok (1978)
Automatic processing	Controlled processing	McLaughlin (1978)
Communicative system	Cognitive system	Lamendella (1977)
Language specific structure	Problem solving structure	Felix (1981)
Basic interpersonal communication skills (BICS)	Cognitive academic language proficiency (CALP)	Cummins (1980)
Conversational proficiency	Academic proficiency	Cummins (1991)
Procedural	Declarative	Anderson (1990)
Submeta (default) mode	Meta mode	Sharwood Smith (1993)

Er zijn met andere woorden minstens achttien verschillende termen beschikbaar om de twee linguïstische kennissoorten in SLA te beschrijven. In onze bespreking hebben we niet de bedoeling om exhaustief te zijn, maar willen we de begripsbepalingen en definities van de onderzoekers Krashen (1978), Bialystok (1978; 1994) en Anderson (1990) van naderbij bekijken.

Krashen (1983) neemt aan dat tweedetaalleerders twee manieren ter beschikking hebben om hun vaardigheid in de te leren taal te ontwikkelen. Leerders kunnen formele kennis (“learned knowledge”) van te leren taal verwerven, ofwel vaardigheid (“acquired knowledge”) in de vreemde taal ontwikkelen. Elk domein is het resultaat van een afzonderlijk proces (“acquisition” of “learning”). “Acquisition” is volgens Krashen een onderbewust proces dat vergelijkbaar is met kindertaalverwerving: kinderen zijn zich niet bewust van het

feit dat ze taal verwerven, maar wel van het feit dat ze de taal voor communicatie gebruiken (De Bot 2005: 7). Hoe het komt dat kinderen en L2-leerders vooruitgang maken in een taal, verklaart Krashen door middel van de “input hypothesis”. Leerders maken vorderingen door de blootstelling aan “comprehensible input”, input van een iets hoger niveau dan het huidige niveau van de leerder:

“We acquire language by understanding messages, [...] comprehensible input is the essential environmental ingredient in language acquisition. More precisely, if it is assumed that acquirers acquire the aspects of language in a predictable order, if an acquirer is currently at stage “i”, it is hypothesised that s/he can acquire “i+1” if s/he understands input containing i + 1” (Krashen in Ellis 1994: 46).

Net zoals het leerproces is het resultaat ervan, “acquired knowledge”, onderbewust:

“We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a “feel” for correctness. Grammatical sentences “sound” right, or “feel” right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated” (Krashen in De Bot 2005: 198).

In tegenstelling tot “acquired knowledge” refereert “learned knowledge” aan bewuste kennis over de tweede taal. Dankzij het “learned” systeem kennen de leerders de regels, zijn ze zich ervan bewust, en zijn ze in staat om erover te praten. Krashen (1982) noemt “learning” ook “knowing about language”, wat gelijk staat met “grammatica”. Synoniemen van “learning” zijn voor Krashen ook “formele kennis van de taal” of “het expliciete leren” (De Bot 2005: 8).

Bialystok (1978) definieert in haar vroegste model impliciete en expliciete kennis als volgt:

“Explicit Linguistic Knowledge contains all the conscious facts that the learner has about the language and the criterion for admission to this category is the ability to articulate these facts... Implicit linguistic knowledge is the intuitive information upon which the language learner operates in order to produce responses (comprehension or production) in the target language. Whatever information is automatic and is used spontaneously in language tasks is represented in Implicit Linguistic Knowledge.” (Bialystok 1978 in White & Ranta 2002: 262)

Volgens Bialystok (1978) bepaalt de soort taalinput welk type kennis opgebouwd wordt. Zo zullen traditionele grammaticalessen expliciete linguïstische kennis opleveren, terwijl “content-based” benaderingen tot impliciete kennis leiden. Volgens dit model bepalen de soorten inoefeningen de toename van de verschillende types kennis: “functional practising” bevordert de ontwikkeling van impliciete kennis, terwijl “formal practising” de ontwikkeling van expliciete kennis stimuleert (White & Ranta 2002: 263). In haar latere model (1994) beschouwt Bialystok expliciete kennis als louter linguïstische kennis, en impliciete kennis als de mogelijkheid om toegang te krijgen tot deze kennis in “real-time processing” (White & Ranta 2002: 263).

De derde onderzoeker, Anderson (1990), heeft het ten slotte over procedurele en declaratieve kennis. De definitie die hij in het boek “Cognitive psychology and its implications” geeft, luidt als volgt:

“Declarative knowledge refers to knowledge about facts and things; procedural knowledge refers to knowledge about how to perform various cognitive activities. Procedural knowledge fundamentally has a problem-solving organization” (Anderson 1990: 219).

De onderverdeling die Anderson (1990) maakt tussen procedureel en declaratief vinden we trouwens ook bij onderzoekers zoals Ullman (2004) terug die vanuit een neurocognitivistisch perspectief naar taalverwerving proberen te kijken. Ullman (2004) dringt er sterk op aan om het onderzoek naar taal *niet* tot de taal zelf te beperken:

“The study of language has focused largely on language itself. [...] This is unsurprising, and not only because of the obvious point that directly investigating a domain generally elucidates it. [...]. (But) a reasonable research program would [...] be to identify domains that share commonalities with language: their underlying neural and computational systems will be promising candidates for those subserving language. Importantly, if the systems underlying the target domains are well understood, they should yield clear predictions about language, based solely on non-language theories and data” (Ullman 2004: 232)

Ullman (2004) bestudeert niet zozeer de kennis, maar de plaatsen waarin deze kennis opgeslagen wordt, namelijk de procedurele en declaratieve geheugensystemen. In zijn definitie is het declaratieve geheugen verantwoordelijk voor kennis over feiten (“semantische kennis”) en kennis over gebeurtenissen (“episodische kennis”). Kennisverwerving in dit

systeem gebeurt erg snel: de blootstelling aan één enkele stimulus kan al volstaan voor een verwerking en “imprint” in het declaratieve geheugen. Bovendien zijn de opgedane gegevens niet ingekapseld (“informationally encapsulated”) zodat men ze bewust en expliciet voor de geest kan halen. Kennis in het procedurele geheugensysteem wordt pas na een langere blootstelling van verschillende stimuli en reacties opgeslagen. De kennis is ingekapseld waardoor ze niet via bewuste toegang beschikbaar is.

We kunnen besluiten dat zowel Krashen (1983), Bialystok (1978; 1994) en Anderson (1990) het min of meer eens zijn over de onderverdeling tussen impliciete en expliciete kennis. Hun definities bevatten vergelijkbare kenmerken zoals de verwijzing naar meer of minder bewuste kenniseenheden. Toch is hiermee nog niet duidelijk hoe taalverwerving precies in elkaar zit. Hoe bouwt een persoon nu taalvaardigheid op? Construeert hij of zij eerst impliciete kennis, en wordt deze impliciete kennis na verloop van tijd omgezet in expliciete kennis? Of begint de taalverwerving met expliciete kennis, wordt deze geautomatiseerd, en wordt de kennis daardoor omgezet in impliciete kennis? De verhouding tussen de twee kenniseenheden is in deze discussie erg belangrijk. Verschillende onderzoekers kennen aan impliciete of expliciete kennis een andere status toe. Krashen (1983), Bialystok (1978; 1994) en Anderson (1990) zijn vertegenwoordigers van uiteenlopende standpunten hierover.

1.2 DE VERHOUDING TUSSEN IMPLICIETE EN EXPLICIETE KENNIS

Over de verhouding tussen impliciete en expliciete kennis is binnen het taalverwervingsonderzoek al heel wat gespeculeerd en gediscussieerd. De meest uiteenlopende standpunten hierover kunnen samengevat worden als de ‘no-interface’ hypothese, de ‘full-interface’ hypothese en de ‘explicit-to-implicit’ hypothese, waarvan respectievelijk Krashen (1983), Bialystok (1978) en Anderson (1990) vertegenwoordigers zijn. In wat volgt verduidelijken we elk van deze hypothesen en gaan we in op de vraag of deze theorievormingen door empirisch onderzoek ondersteund worden.

De ‘no-interface’ hypothese kent een aantal aanhangers in de *second language acquisition*, maar wordt misschien wel het felst door Krashen (1983) verdedigd. Volgens Krashen (1983) is er geen sprake van interactie tussen beide kennisdomeinen. Beide systemen opereren onafhankelijk van elkaar en hebben verschillende functies. De “acquired knowledge” zorgt voor de productie van taaluitingen. Tijdens die procedure focussen de leerders op de

betekenis, niet op de vorm van de uiting. De “learned” knowledge doet dan weer dienst als een soort “monitor”, een controlerende en corrigerende instantie, die de output van het verworven systeem verandert als het nodig is. De monitor functioneert echter niet altijd optimaal. Zo zal de monitor de output niet veranderen als de leerder onvoldoende tijd heeft om bewust na te denken over de beschikbare regels uit het “learned system”.

Met het ‘no-interface’ standpunt bedoelt Krashen niet dat impliciete kennis nooit in expliciete kennis kan veranderen, maar wel dat expliciete kennis nooit in impliciete kennis verandert. Vooral deze laatste stelling stuit op veel protest, want, zo luidt de argumentatie: men kan toch niet ontkennen dat expliciete kennis door oefening geautomatiseerd wordt, en daardoor in impliciete kennis verandert? Deze aard van argumentatie is echter deels te wijten aan een verkeerde interpretatie van Krashen. Krashen heeft nooit beweerd dat eenmaal een regel geleerd is, deze daarna niet verworven kan worden. Wél is hij van mening dat de “learning-and-then-acquisition-experience” niet uit een causaal verband bestaat, maar uit een temporeel. Impliciete kennis na expliciete is niet door inoefening van expliciete kennis ontstaan, maar door voldoende blootstelling aan “comprehensible input”. (Ellidokuzoglu 1997: 2).

De ‘full interface’ hypothese wordt o.a. vertegenwoordigd door het vroege model van Bialystok (1978) en getuigt van het geloof in een wederzijdse beïnvloedingsrelatie tussen impliciete en expliciete kennis. “Formal practising” zorgt ervoor dat expliciete kennis geautomatiseerd wordt en in impliciete kennis verandert, terwijl deductie impliciete kennis in expliciete kennis doet veranderen. De output van het taallerende individu bestaat uit twee soorten “responses”. Het eerste type “response” is een spontane, directe reactie die volledig op impliciete kennis gebaseerd is. Daarnaast uit de leerder het tweede type “respons” op een behoedzame en trage manier, en doet hij daarbij zowel een beroep op impliciete als op expliciete kennis (White & Ranta 2002: 263).

In haar latere werk van 1994 herziet Bialystok haar theorievorming rond taalverwerving grondig en komt haar visie dicht bij Krashen te staan. In het “analysis / control model” (1994) is ze van mening dat een grotere vaardigheid in een taal het gevolg is van twee factoren, namelijk “analysis of knowledge” en “control of processing”. Grammaticagebaseerde lessen zouden “analysis of knowledge” of het analyseervermogen bevorderen, terwijl inhoudsgerichte benaderingen “control of processing” stimuleren. In haar model contrasteert ze de ontwikkeling van de moedertaal met de ontwikkeling in een tweede

of vreemde taal. Ze stelt dat impliciete kennis in de moedertaal primair moet zijn aangezien het jonge kind nog geen expliciete regels van een taal kan verwerven. Bij de verwerving van een tweede taal is de situatie echter complexer: de specifieke leersituatie bepaalt of een leerder dan wel vooruitgang boekt in “analysis of knowledge” of net in “control of processing” (White & Ranta 2002: 263).

De ‘explicit-to-implicit’ ten slotte wordt vertegenwoordigd door Anderson (1990: 256). Volgens Anderson (1990) volgt het leren van een bepaalde vaardigheid steeds hetzelfde patroon van drie fasen. In de eerste fase, “cognitive stage”, leert de persoon hoe hij de taak moet uitvoeren. Dit kan hij doen door instructie te krijgen, een expert te observeren of door aan zelfstudie te doen. De “cognitive stage” vergt een bewuste inspanning van de leerder. De verworven kennis is declaratief en de leerder is in staat om zijn kennis te verbaliseren. De uitvoering van de vaardigheid gebeurt traag en is vol met fouten (White & Ranta 2002: 265). In de tweede fase, “associative stage”, verandert declaratieve kennis geleidelijk aan in procedurele kennis, maar de leerder is zijn of haar declaratieve kennis nog niet vergeten. De uitvoering van de taak voltrekt zich nog steeds langzamer en minder vlekkeloos dan de uitvoering ervan door een specialist. Anderson (1990) benadrukt dat procedurele kennis niet altijd de declaratieve vervangt:

“Sometimes the two forms of knowledge can coexist side by side, as when we can speak a foreign language fluently and still remember many rules of grammar. However, it is the procedural, not the declarative, knowledge that governs the skilled performance” (White & Ranta 2002: 265).

De derde fase is “the autonomous stage” die een uitbreiding is van de “associative stage”. In deze fase wordt de procedure meer en meer automatisch en snel. De vaardige persoon verliest de mogelijkheid om zijn kennis van de vaardigheid te verbaliseren.

In dit verband is het ook interessant om de ideeën van Richard Schmidt (1990) te bekijken, die dicht bij die van Anderson (1990) aanleunen. Ook hij is van mening dat een individu vreemde talen aanleert door de transformatie van expliciete naar impliciete kennis. Schmidt (1990) vertrekt in zijn theorievorming van het concept “bewustzijn” en baseert zijn argumentatie op de individuele leerprocessen in plaats van op de impliciete en expliciete kennissystemen. In het artikel “The role of consciousness in second language learning” (1990)

onderscheidt hij drie vormen van bewustzijn: “awareness”, “intention” en “knowledge” (Schmidt 1990: 131-133). De eerste vorm, bewustzijn als “awareness”, omvat “noticing”. Voor het concept “noticing” zijn in de literatuur drie synoniemen in omloop, namelijk “focal awareness” (Atkinson & Shiffrin 1968, Kihlstrom 1984), “episodic awareness” (Allport 1979) en “apperceived input” (Gass 1988). Het construct verwijst naar “the level at which stimuli are subjectively experienced” (Schmidt 1990: 132). Om te controleren of “noticing” bij een individu plaatsgenomen heeft of niet, mag men zich niet uitsluitend op “availability for verbal report” baseren (Schmidt 1990: 132). Zo kan je het verschil tussen twee wijnsoorten opmerken zonder in staat te zijn om deze verschillen te beschrijven (Schmidt 1990: 132), of kan het tijdsverloop ervoor zorgen dat je je niet meer herinnert dat je iets opgemerkt hebt (Schmidt 1990: 132). “Noticing” is voor Schmidt de trigger voor taalverwerving: “Intake is that part of the input that the learner notices” (Schmidt 1990: 139). Of een leerder een linguïstische vorm opmerkt in de input omdat hij of zij doelmatig op de vorm van de taaluiting focust, of de “noticing” nu volledig onwillekeurig geschiedt (“purely inadvertently”), is irrelevant: “If noticed, it becomes intake” (Schmidt 1990: 139).

We kunnen besluiten dat er een diversiteit is aan theorievormingen over de verhouding tussen impliciete en expliciete kennis. Krashen (1983) gelooft niet in interactie tussen beide kennissystemen (expliciete kennis verandert *niet* in impliciete kennis), Bialystok (1978) is overtuigd van een wederzijdse beïnvloedingsrelatie, terwijl Anderson (1990) en ook Schmidt (1990) aannemen dat taalverwerving door een omzetting van expliciete naar impliciete kennis plaatsvindt. De volgende kwestie die aandacht verdient, is de vraag welk empirisch onderzoek er gebeurd is om deze waaier aan hypothesen te testen.

Rod Ellis (2005: 141) wijst er in het artikel “Measuring implicit and explicit knowledge of a second language” op dat gestandaardiseerde instrumenten om de ‘impliciete’ en ‘expliciete’ kennis te meten tot op vandaag eigenlijk ontbreken. Onderzoekers die op zoek willen gaan over hoe de verhouding tussen impliciete en expliciete kennis ineenzit, zijn dus genoodzaakt om telkens opnieuw een onderzoeksopzet met gepaste meetinstrumenten uit te denken. Aan de hand van twee voorbeelden uit White & Ranta (2002: 262) wensen we dit fenomeen te illustreren.

In “Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in a second language” geven White & Ranta (2002: 262) aan hoe onderzoekers voor de ‘no-interface’ hypothese en de ‘explicit-to-implicit’ hypothese elk hun empirische bevestigingen vonden, maar dit op een geheel verschillende wijze. Zo zou een studie van Pon (1975) de hypothesevorming van Krashen (1983) moeten bevestigen. In deze case studie moest een leerder eerst een mondelinge productietest afleggen en daarna zijn eigen fouten verbeteren. Pon (1975) stelde vast dat de leerder fouten maakte tegen de verleden tijdvormen tijdens de mondelinge productietest, maar dat hij er achteraf in slaagde om zijn fouten te corrigeren én een regel te formuleren. Een andere leerder uit de studie van Cohen & Robbins (1976) slaagde daar echter niet in. Het feit dat niet alle leerders hun fouten achteraf kunnen verbeteren, ziet Krashen als een bevestiging dat “acquisition” en “learning” onafhankelijk van elkaar opereren (White & Ranta 2002: 262).

De Keyser (1997) bedacht dan weer een volledig andere onderzoeksopzet om een bevestiging te vinden voor het model van Anderson (1990). De proefpersonen kregen eerst expliciete instructie in een artificiële taal over vier grammaticale regels en 32 woordenschatitems. Daarop legden ze een metalinguïstische test af met betrekking tot de geleerde regels en woorden. Daarna oefenden de leerders zowel op begrip en productie met behulp van de computer. De Keyser (1997) stelde vast dat de leercurve van zijn proefpersonen bijna identiek was met leercurves bij het aanleren van andere cognitieve vaardigheden. De Keyser (1997) zag hierin dus een bevestiging dat declaratieve kennis na oefening wel degelijk in procedurele kennis verandert. White & Ranta (2002: 265) wijzen erop dat hetzelfde experiment herhaald zou moeten worden in een natuurlijke taal. Ze vragen zich met andere woorden af of men dezelfde leercurve ook terug zou kunnen vinden in een taal waarvoor leerders ook echte communicatieve doeleinden hebben.

Aan de hand van deze twee voorbeelden uit het empirische onderzoek zien we dat de onderzoeksopzet en de gebruikte meetinstrumenten in beide gevallen zo verscheiden zijn, dat het moeilijk is om op basis van de gevonden onderzoeksresultaten de verschillende hypothesevormingen van elkaar af te zetten. In de ontwikkeling van een eigen empirisch onderzoek is dit een kwestie waarmee we eventueel rekening zullen moeten houden.

1.3 BESLUIT TAALVERWERVING

Sinds 2000 is er een toenemende aandacht voor talenkennis en het organiseren van efficiënt taalonderwijs. Om te weten te komen hoe individuen op een doeltreffende manier taal kunnen leren, is het echter belangrijk om meer inzicht te krijgen in de manier waarop taalverwerving werkt. Een centrale vraag hierbij is hoe de verhouding tussen impliciete en expliciete kennis ineenzit. Onderzoekers zoals Krashen (1983), Bialystok (1978) en Anderson (1990) hebben elk hun eigen visie over het verband tussen beide kennisgehelen. Empirisch onderzoek naar het bestaan van dergelijke verbanden in de realiteit zijn evenwel schaars. Een probleem waarmee dit onderzoek te maken heeft, is de verscheidenheid aan onderzoeksopzet waardoor telkens ook diverse resultaten verkregen worden. Zo bewijst Krashen (1983) het ontbreken van het verband tussen impliciete en expliciete kennis aan de hand van de mogelijkheid tot zelfcorrectie, en test De Keyser (1997) de hypothese van Anderson (1990) door middel van expliciete instructie in een artificiële taal. Over de vraag hoe de verhouding tussen beide kennisgehelen ineen zit bij de verwerving van een vreemde taal in een natuurlijke, communicatieve context is hiermee nog niets gezegd. Het lijkt ons dan ook interessant om ons in het eigen empirische onderzoek toe te leggen op een minder gekunstelde setting.

Maar het bestuderen van de verhouding tussen impliciete en expliciete kennis alleen verschaft ons niet voldoende inzicht over hoe taalverwerving precies werkt. Bialystok (1978) wijst erop dat leerders niet op een gelijkmatige manier de doeltaal als geheel verwerven, maar dat zij vaak vooruitgaan op één van beide kennisgehelen, namelijk het impliciete *of* expliciete kennisdomein. Sommige leerders zoeken vooral de “formal practising” op waardoor hun expliciete kennis toeneemt, terwijl andere leerders zich vooral in “functional practising” trainen waardoor hun impliciete kennis groter wordt. Hierbij rest de vraag: Wat zorgt ervoor dat bepaalde leerders zich ofwel in de “formal” ofwel in de “functional practising” ontwikkelen?

In deze eindverhandeling willen we sociaal-culturele en psychologische kenmerken als verklarende factoren naar voor schuiven. Sommige sociaal-culturele factoren zouden ervoor kunnen zorgen dat een leerder zich vooral in de “formal practising” en dus in expliciete kennis ontwikkelt, terwijl andere sociaal-culturele factoren veroorzaken dat de leerder zich net in de “functional practising” en dus de impliciete kennis vormt. Sociaal-culturele kenmerken zijn per definitie groepskenmerken die doorwerken op het individuele-psychologische niveau (zie o.a. Bourdieu, 1982, die in dit verband van “interiorisering van de exterioriteit” spreekt). Het is dus niet onze bedoeling om psychologische kenmerken op

zichzelf te bestuderen, maar enkel diegene te onderzoeken in de mate waarin ze samenhangen met sociaal-culturele kenmerken.

Een onderzoeker die op dit moment toonaangevend is in het domein van de sociaal-culturele kenmerken is Hofstede (1980; 2005). In het tweede hoofdstuk geven we aan waarin het onderzoek van Hofstede (1980; 2005) zich van andere studies in dit domein onderscheidt, en hoe hij de sociaal-culturele kenmerken definieert en classificeert. Vervolgens bespreken we hoe sommige sociaal-culturele kenmerken met taalverwerving kunnen samenhangen. We gaan na hoe we de samenhang hiervan kunnen onderzoeken en hebben daarbij aandacht voor de samenhang tussen culturele kenmerken en persoonlijkheidskenmerken.

Onderzoekers die heel wat werk geleverd hebben op het gebied van persoonlijkheidskenmerken zijn Costa & McCrae (1991). Net zoals Hofstede (1980; 2005) een voorstel doet voor een classificatie van sociaal-culturele kenmerken, presenteren Costa & McCrae (1991) een inventaris voor de aanwezige persoonlijkheidskenmerken van het individu. In het derde hoofdstuk beschrijven we hoe deze onderzoekers tot hun indeling gekomen zijn en geven we hun vijf centrale persoonlijkheidskenmerken weer. Ten slotte geven we aan de hand van een onderzoek van Hofstede & McCrae (2001) welke persoonlijkheidskenmerken samenhangen met het sociaal-culturele kenmerk dat we als relevant voor taalverwerving beschouwen.

2 CULTURELE WAARDEN

2.1 DE VIJF CULTUURDIMENSIES VAN HOFSTEDE (1980; 2005)

In het onderzoek naar culturele waarden is Hofstede (1980) één van de meest geciteerde wetenschappers op dit moment (Claes & Gerritsen 2002: 45). Zijn internationaal succes op het gebied van de sociale antropologie kent verschillende redenen. Ten eerste introduceert *Culture's Consequences* (1980) een nieuw paradigma, namelijk dat nationale culturen zinvol onderscheiden kunnen worden door middel van een beperkt aantal dimensies. Het paradigma leidt tot de ontwikkeling van verschillende theorieën (o.a. Schwartz, 1994; Trompenaars, 1993) waarbij de ontwerpers elk hun eigen suggesties hebben voor de te gebruiken dimensies (Hofstede 2005: 45). Ten tweede heeft Hofstede zich voor zijn classificatie gebaseerd op een buitengewoon grote verzameling onderzoeksmateriaal. In het midden van de jaren zestig onderzoekt Hofstede in opdracht van de multinational IBM de tevredenheid van IBM-werknemers. Op die manier verkrijgt hij informatie over de waarden van mensen in meer dan vijftig landen. Het feit dat de proefpersonen allen werknemers bij hetzelfde bedrijf zijn, zorgt ervoor dat zij – behalve nationaliteit – onderling zeer goed vergelijkbaar zijn (Hofstede 2007: 37). Ten derde publiceert Hofstede in 1991 een populairdere versie van *Culture's Consequences* in *Cultures and Organizations: Software of the Mind* waardoor zijn ideeën voor een groter publiek toegankelijk zijn en toepassingen in verschillende domeinen vindt (Hofstede 2005: 11).

Hoewel het belang van achterliggende culturele waarden voor interculturele communicatie al ruimschoots aangetoond is, ontbreekt het onderzoek naar het belang van culturele waarden voor taalverwerving op dit moment vrijwel volledig. In wat volgt bespreken we de classificering van culturele waarden door Hofstede (1980) en geven we een antwoord op de vraag welke culturele waarde relevant kan zijn voor taalverwerving.

In 1980 stelt Hofstede dat men culturele waarden kan weergeven door middel van dimensies. Hij definieert dimensie als “een aspect van waaruit een cultuur kan worden vergeleken met andere culturen” (Hofstede 2005: 37). De scores voor elk land op één dimensie kan men voorstellen als punten langs één lijn, terwijl landenscores op twee dimensies tegelijk punten in een curve voorstellen. Drie dimensies kan men voorstellen als punten in een ruimte. Het is moeilijk om zich vier of vijf dimensies tegelijk voor te stellen, wat Hofstede als een nadeel van het dimensionale model aanduidt (Hofstede 2005: 37). Hij

waarschuwt ervoor om de dimensies niet te verwarren met typologieën, die de verschillen tussen landen op een andere manier voorstellen:

“A typology describes a number of ideal types, each of them easy to imagine. The division of countries into the First, Second and Third World is such a typology. A more sophisticated example is found in the work of Todd (1983), who divides the cultures of the world into eight types according to the family structures traditionally prevailing in them.” (Hofstede 1980: 28)

Verder gaat hij in op de voor- en nadelen van typologieën versus dimensies:

“Whereas typologies are easier to grasp than dimensions, they are problematic in empirical research. Real cases seldom fully correspond to one single ideal type. Most cases are hybrids, and arbitrary rules have to be made for classifying them as belonging to one of the types. With a dimensions model, in contrast, cases can always be scored unambiguously. On the basis of their dimension scores, cases can be empirically sorted *afterward* into clusters with similar scores.” (Hofstede 1980: 28)

Op basis van de IBM-data vond Hofstede (1980) vier dimensies die telkens gaan om één basisprobleem waarmee alle maatschappijen te maken hebben maar die zij op een andere manier behandelen (Hofstede 1980: 29):

- (1) *Machtafstand* is gerelateerd aan de verschillende mogelijkheden om het basisprobleem van de sociale ongelijkheid op te lossen.
- (2) *Onzekerheidsvermijding* heeft te maken met de mate van stress in de maatschappij ten aanzien van een onbekende toekomst.
- (3) *Individualisme versus collectivisme* is gerelateerd aan de integratie van individuen in primaire groepen.
- (4) *Masculiniteit versus femininiteit* heeft te maken met de verdeling van emotionele rollen tussen mannen en vrouwen.

Sinds de publicatie van *Culture's consequences* (1980) zijn de culturele waarden van Hofstede in het wetenschappelijke onderzoek alomtegenwoordig. Zo ontstonden talloze kleinere en grotere studies die de cultuurdimensies in verband proberen te brengen met uiteenlopende fenomenen binnen een gemeenschap zoals o.a. inkomstongelijkheid, armoede,

corruptie, wandelsnelheid, werksnelheid in postkantoren, bevolkingsdichtheid, naleving van de rechten van de mens, snelheidslimieten op de autosnelweg en het subjectieve welzijnsgevoel (voor een gedetailleerd overzicht: zie Hofstede 1980: 504-520). Een vrij bekende toepassing in de taalkunde is het onderzoek van Kashima & Kashima (1980) dat linguïstische structuren zoals “first-person pronoun drop” en “multiple second-person pronouns” in verband bracht met de dimensies. Ze vonden een negatieve correlatie tussen “first-person pronoun drop” en individualisme (corr. $-.75^{**}$), en een positieve correlatie tussen “multiple second-person pronouns” en onzekerheidsvermijding (corr. $.43^{**}$; Hofstede 1980: 517). Maar ook het belang van culturele waarden voor interculturele communicatie is al ruimschoots aangetoond. Personen uit verschillende landen mogen dan al over een gemeenschappelijke voertaal (bijvoorbeeld het Engels) beschikken; onderliggende verschillende culturele waarden kunnen zelfs na jaren ervaring met elkaars cultuur nog steeds onopzettelijke conflicten of *critical incidents* veroorzaken (Hofstede 2005: 311-350).

Gezien het grote aantal toepassingen van Hofstede in verschillende wetenschappelijke disciplines is het bijna verwonderlijk dat het model van de cultuurdimensies nog niet tot in de literatuur over *second language acquisition* doorgedrongen is. Nochtans zijn er goede redenen om aan te nemen dat de culturele dimensies *machtafstand*, *individualisme versus collectivisme*, *masculiniteit versus femininiteit* en *onzekerheidsvermijding* van invloed kunnen zijn op het vreemdetaalverwervingspotentieel van een cultuur. Ook in verschillende volkswijsheden heerst er een zeker geloof dat bepaalde culturele achtergronden met taalprestaties kunnen samenhangen. Om verbanden tussen cultuurdimensies en taalverwerving te bestuderen, zou het mogelijk moeten zijn om de culturele waarden om een individueel-psychologisch niveau te bestuderen. McSweeney, één van de critici van Hofstede (1980) lijkt dit mogelijk te achten, aangezien hij van mening is dat de culturele waarden van Hofstede (1980) eigenlijk een aggregaat van persoonlijkheidskenmerken zijn. In het artikel “Hofstede’s model of national cultural differences and their consequences: a triumph of faith” (2002) zegt hij hierover:

“It was argued that what Hofstede identified is not national culture, but an averaging of situationally specific opinions from which dimensions or aspects, of national culture are unjustifiably inferred. Even if we heroically assume that the answers to a narrow set of questions administered in constrained circumstances are manifestations of a determining national culture, it requires an equally contestable act of faith to believe that Hofstede’s overly contrived methodology successfully identified those cultures” (McSweeney 2002: 100).

Op basis van het geloof dat culturele waarden in het taalverwervingsproces een rol kunnen spelen, en dat het mogelijk zou moeten zijn om deze kenmerken ook vanuit een individueel-psychologisch perspectief te bestuderen, onderzoeken we de waarde ‘onzekerheidsvermijding’ nu van dichterbij.

2.2 DE CULTURELE DIMENSIE ‘ONZEKERHEIDSVERMIDING’

Hofstede (2005: 171) ontdekte de dimensie *onzekerheidsvermijding* aanvankelijk door een vraag over stress op het werk. In de IBM-vragenlijst luidt deze vraag als volgt: ‘Hoe vaak voel je je op het werk nerveus of gespannen?’ De antwoordmogelijkheden werden op een vijfpuntschaal geplaatst en liepen van 1. ‘altijd’ tot 5. ‘nooit’. De antwoorden op deze vraag bleken van land tot land systematisch te verschillen, maar deze variatie kon niet aan de eerder gevonden dimensie *machtafstand* gerelateerd worden. Wél correleerden de landenscores voor die vraag met de antwoorden op twee andere vragen uit de enquête:

- (1) “Bedrijfsregels mogen niet worden overtreden – zelfs niet als de medewerker denkt dat dit beter is voor het bedrijf” (instemming met de uitspraak op een vijfpuntschaal tussen 1. ‘helemaal mee eens’ en 5. ‘helemaal niet mee eens’)

- (2) “Hoelang wil je bij het IBM-bedrijf blijven werken?” (de antwoordmogelijkheden waren 1. ‘hoogstens twee jaar’, 2. ‘tussen twee en vijf jaar’, 3. ‘meer dan vijf jaar, maar niet tot mijn pensioen’ en 4. ‘tot mijn pensioen’)

Hofstede (2005: 172) wijst op het gevaar van een verkeerde interpretatie als men de samenhang tussen deze drie vragen probeert te verklaren. In de zoektocht naar de verklaring voor samenhang mag men immers niet van fictieve proefpersonen uitgaan die drie overeenkomende attitudes (bijvoorbeeld ‘zich gestresseerd voelen’, ‘behoefte hebben aan regels’ en ‘lang bij het bedrijf willen blijven werken’) tegelijk in zich bergen. De samenhang is gebaseerd op de gemiddelde antwoorden per land, niet per individu. Hofstede (2005: 172) illustreert dit verschil als volgt:

“Als in een bepaald land meer mensen zich gestresseerd voelen op het werk, willen in datzelfde land meer mensen lang bij het bedrijf blijven. [...] Reacties horen niet noodzakelijk bij dezelfde *personen*, maar alleen bij dezelfde *samenlevingen*”.

Waarom correleren de landenscores voor deze drie items nu met elkaar? In *Culture's Consequences* (1980) verklaart Hofstede eerst het verband tussen de laatste twee items:

“The link between the “employment stability” question and the “rule orientation” score is that a low percentage of employees planning to leave within 5 years and a low rule orientation score (with means a strong rule orientation) both indicate a strong uncertainty avoidance norm in a country: Employment stability and rule orientation are two ways of avoiding uncertainty” (Hofstede 1980: 149).

Het verband tussen de stressfactor enerzijds en “employment stability” en “rule orientation” anderzijds is te wijten aan de gemeenschappelijke “level of anxiety”:

“The conceptual link between the stress question and the other two questions is the mean level of anxiety in a country. When this is higher, people feel more stressed, but at the same time they try to cope with their anxiety by searching for security, which is visible in both rule orientation and employment stability” (Hofstede 1980: 150)

Gevoelens van onzekerheid en manieren om daarmee om te gaan, zijn dus eigen aan alle samenlevingsvormen. Je weet nooit wat je morgen te wachten staat: “De toekomst is onzeker en toch moet je gewoon doorleven” (Hofstede 2005: 170). Omdat extreme onzekerheid ondraaglijke spanning creëert, hebben samenlevingsvormen drie manieren ontwikkeld om de druk te verlichten. Deze zijn regels of wetten (in ruimere zin de wetgeving), technologie en religie:

“*Law* includes all formal and informal rules that guide social behavior; *religion* all revealed knowledge of the unknown and *technology* all human artifacts” (Hofstede 1980: 146).

Waarden worden van generatie op generatie doorgegeven en worden al vroeg aangeleerd aan het kind. Ook de manieren om met onzekerheid om te gaan – technische maatregelen, wetten en godsdiensten – worden overgedragen en blijven in een maatschappij nagenoeg onveranderd: “niets wijst erop dat de verschillen tussen landen kleiner worden” (Hofstede 2005: 171). Net omdat de waarden op vroege leeftijd bijgebracht worden, blijven ze

grotendeels onbewust. Individuen van dezelfde gemeenschap verkiezen een bepaalde gang van zaken (bijvoorbeeld zekerheid boven onzekerheid) zonder dat ze de reden voor hun keuze kunnen expliciteren (Hofstede 2005: 22).

Een interessante vraag is de kwestie *hoe* de waarde onzekerheidsvermijding doorgegeven wordt. Instituties die hierin een belangrijke rol spelen zijn het gezin, de school en het werk. Omdat we de culturele waarde onzekerheidsvermijding in verband willen brengen met taalverwerving, en de institutie school daarin vaak een belangrijke rol inneemt, gaan we enkel in op de rol van het “educational system”.¹ Hofstede (1980) ontdekte het belang van de institutie school voor onzekerheidsvermijding wanneer hij gedurende een aantal zomers een internationale opfriscursus voor managementdocenten doceert. De vijftig docenten komen uit minstens twintig verschillende landen zodat ze een ideale groep vormen om de verschillende onderwijs- en leergewoontes te observeren. De structurering van het onderwijs vormt een belangrijk verschilpunt:

“When uncertainty avoidance is relatively strong (such as in France or Germany), both students and teachers favour structured learning situations with precise objectives, detailed assignments, and strict timetables. They like situations in which there is one correct answer that they can find. They expect to be rewarded for accuracy. When uncertainty avoidance is weaker (such as in Britain or Sweden), both students and teachers despise structure. They like open-ended learning situations with vague objectives, broad assignments, and no timetables at all. The suggestion that there can be only one correct answer is taboo with them. They expect to be rewarded for originality” (Hofstede 1980: 162)

2.3 DE RELEVANTIE VAN ‘ONZEKERHEIDSVERMIJDING’ VOOR TAALVERWERVING

We hebben nu gezien hoe Hofstede (1980) de culturele dimensie ‘onzekerheidsvermijding’ aan de hand van antwoorden op de IBM-vragenlijsten ontdekt heeft, en hoe hij deze dimensie definieert. Daarnaast hebben we beschreven hoe maatschappijen onzekere gevoelens proberen in te perken door middel van wetspraak, religie en technologie. Ten slotte hebben we gezien dat de mate van ‘onzekerheidsvermijding’ in een maatschappij telkens relatief stabiel blijft doordat ze doorgegeven wordt door instituties zoals de school, het werk en het gezin.

¹ Boeiend is ook de vraag naar de beïnvloedingsrelatie: beïnvloedt de maatschappelijke graad van onzekerheidsvermijding de aard van het schoolsysteem of beïnvloedt de institutie school de graad van onzekerheidsvermijding? Hofstede (1980: 162) lijkt van de eerste mogelijkheid uit te gaan: “One way in which the level of uncertainty avoidance in a society affects educational systems is in determining the proper amount of structure in the teaching process”.

Sommige maatschappijen hebben dus steeds een relatief hoge mate van ‘onzekerheidsvermijding’ en andere een relatief lage mate van ‘onzekerheidsvermijding’. Dit blijft ook zo omdat deze waarden van generatie op generatie doorgegeven worden. We kunnen dus stellen dat we dankzij bestudering van Hofstede (1980) meer inzicht hebben verworven in het fenomeen ‘onzekerheidsvermijding’, dat verschillen tussen culturen of gemeenschappen veroorzaakt.

Maar hoe zou deze culturele waarde nu met het fenomeen taalverwerving verband kunnen houden? Daarvoor is het belangrijk om in herinnering te roepen dat we de culturele waarde ‘onzekerheidsvermijding’ evenzeer beschouwen als een kenmerk dat op het individuele niveau doorwerkt. ‘Onzekerheidsvermijding’ werd oorspronkelijk gevonden als een groepskenmerk, maar volgens critici zoals McSweeney is deze waarde evengoed terug te vinden als een individueel-psychologisch kenmerk. In de komende argumentatie die het mogelijke verband tussen ‘onzekerheidsvermijding’ en ‘taalverwerving’ zou moeten verduidelijken, maken we gebruik van elementen uit de definitie van ‘onzekerheidsvermijding’ en beschouwen we deze waarde als een individueel kenmerk dat de “formal” of “functional practising” van een particuliere leerder kan beïnvloeden.

Volgens Hofstede (1980) hebben culturen (‘en dus ook individuen’) met een hoge mate van onzekerheidsvermijding een grotere behoefte aan structuur, stabiliteit en regels. Binnen leersituaties houden individuen binnen deze culturen van duidelijk afgelijnde doelstellingen en één correct antwoord dat ze kunnen vinden. We zouden ons kunnen voorstellen dat deze personen in een taalleersituatie mogelijks minder communicatie durven aangaan dan individuen met een lage mate van onzekerheidsvermijding omdat ze hierbij taal zouden kunnen tegenkomen die zij nog niet volledig beheersen. Het zou wel eens kunnen dat zij daardoor minder kansen krijgen om zich in het impliciete kennisdomein te ontwikkelen dan personen met een lage mate van ‘onzekerheidsvermijding’. Ook zouden ze misschien meer hun best doen om expliciete kennis te vergaren, waarvan ze immers relatief zeker zijn dat deze de correcte talige informatie zal verschaffen.

In dit verband zou het interessant zijn om de culturele waarde ‘onzekerheidsvermijding’ in onderzoek in te zetten en te kijken in welke mate die verband houdt met vooruitgang op impliciete en expliciete kennis. Er zijn echter nog heel wat problemen om het construct ‘onzekerheidsvermijding’ te operationaliseren: momenteel ontbreken gestandaardiseerde testinstrumenten die voor alle doelgroepen inzetbaar zijn. Omdat onderzoek uitgewezen heeft dat sommige persoonlijkheidskenmerken samenhangen met ‘onzekerheidsvermijding’ (Costa & McCrae, 1991), en er voor deze

persoonlijkheidskenmerken wél gestandaardiseerde tests beschikbaar zijn, besloten we om ook deze individueel-psychologische kenmerken verder te onderzoeken.

3 PERSOONLIJKHEIDSKENMERKEN

3.1 DE VIJF PERSOONLIJKHEIDSKENMERKEN VAN COSTA & MCCRAE (1991)

Costa & McCrae (1991) zijn twee onderzoekers die interessant werk geleverd hebben op het terrein van persoonlijkheidsonderzoek. Ze herhaalden voorgaand onderzoek naar de conceptuele inhoud van persoonlijkheidskenmerken door middel van omvangrijke dataverzamelingen en uitgebreide factoranalyses. Daarnaast zorgden ze voor de toegankelijkheid van de persoonlijkheidstheorie voor een breder publiek.

Wat betreft de conceptuele inhoud van persoonlijkheidskenmerken zijn Costa & McCrae (1991) in de eerste plaats van mening dat de persoonlijkheid van het individu door middel van een beperkt aantal persoonlijkheidskenmerken beschreven kan worden. Dit idee is niet nieuw: al in 1932 voorspelt McDougall dat vijf kenmerken voldoende zijn:

“Personality may to advantage be broadly analyzed into five distinguishable but separable factors, namely, intellect, character, temperament, disposition, and temper... Each of these is highly complex [and] comprises many variables”. (McDougall 1932 in Digman 1990: 418)

Ook Fiske (1949) en Tupes & Christal (1961) slagen erin om de honderden karkatereigenschappen die in de natuurlijke taal aanwezig zijn, tot vijf centrale persoonskenmerken te reduceren (Digman 1990: 419). Costa & McCrae stellen echter vast dat er nog grote onenigheid is over de precieze inhoud van de concepten, wat ook te zien is aan de zeer uiteenlopende termen die onderzoekers aan de vijf kenmerken geven. Zo zijn er voor één bepaald kenmerk zowel de labels “openheid voor ervaring” (Costa & McCrae 1991), “intelligentie” (Digman & Inouye, 1986; Goldberg, 1990; John, 1989) en “cultuur” (Norman, 1963; Tupes & Christal, 1961) in omloop (Digman 1990: 420). Door middel van verfijnde factoranalytische technieken willen Costa & McCrae (1991) meer informatie verkrijgen over de precieze inhoud van ‘the Big Five’ (Costa & McCrae 1991: 39).

Hun analyses zijn gebaseerd op een groot aantal omvangrijke dataverzamelingen. Zo bestaat *the normative aging study* (NAS) uit een *sample* van meer dan tweeduizend oudsoldaten die in 1979 aan een groot aantal psychologische tests deelnamen. Deze steekproef is representatief voor volwassen, gezonde mannen. Behalve de laagste sociale klasse zijn alle

lagen van de maatschappij in dit *sample* vertegenwoordigd. Daarnaast bestaat *the augmented baltimore longitudinal study of aging* (BSLA) uit managers, zelfstandigen of wetenschappelijke onderzoekers (samen vierhonderd mannen en driehonderd vrouwen). Hoewel hun opleidingsniveau iets hoger is dan de scholingsgraad van de gemiddelde bevolking, is ook deze steekproef representatief voor de volwassen, gezonde populatie. Tenslotte bestaat *the employment sample* uit meer dan duizend achthonderd mannen en vrouwen die bij dezelfde nationale organisatie werken. Ze vullen een assortiment psychologische tests in als onderdeel van een onderzoek naar job performance, maar om sociaal wenselijke antwoorden te vermijden, verzekeren de onderzoekers dat ze op dit deel niet geëvalueerd zullen worden. Het *sample* bevat deze keer ook jongere personen (tussen twintig en dertig jaar oud) en mensen van verschillende etnische afkomst (o.a. Hispanics en Aziaten).

Costa & McCrae (1991) publiceren het resultaat van de factoranalyse in 1991 in de vorm van een praktisch bruikbaar testinstrument voor zowel psychologen, onderzoekers als leken (neo pi-r). De verkrijgbaarheid van het testmateriaal via PAR (*psychological assessment resources*) zorgt ervoor dat ‘the Big Five’ van Costa & McCrae voor een breed publiek toegankelijk en voor verschillende wetenschappelijke studies inzetbaar wordt.

Terwijl Hofstede (1980; 2005) de verschillen tussen culturen in vijf dimensies classificeert, ordenen Costa & McCrae (1991) de persoonlijkheidsverschillen tussen individuen in vijf domeinen of “broad clusters”. Deze vijf domeinen kunnen telkens verder opgesplitst worden in facetten. Costa & McCrae (1991) duiden deze onderverdeling aan als het hiërarchische principe:

“The neo pi-r is based on the idea that traits are arranged in hierarchies from very broad to very narrow traits, and that both highly general (domain) and relatively specific (facet) traits should be assessed. We have assigned priority to the domains on which there is more nearly universal agreement among personality psychologists and have selected facets to represent important and diverse aspects of the domains. In item analyses, we began by analyzing items at the domain level and then proceeded to analyze items within each domain to define facets” (Costa & McCrae 1991: 40).

De twee onderzoekers benadrukken dat ze zich voor hun zoektocht naar de vijf geschikte domeinen en facetten gebaseerd hebben op bestaande literatuur over

persoonlijkheidskenmerken. Domeinen en facetten die in deze literatuur herhaaldelijk voorkwamen, namen ze opnieuw in de psychologische vragenlijsten op:

“The constructs measured by the neo pi-r were not intended to be original discoveries. Instead, we carefully searched the literature to identify the traits and dispositions that have seemed important to personality theorists, that have been represented as trait terms in the natural language, and that have appeared in the personality research literature. Concepts like anxiety, assertiveness, and trust are easily understood by most test users because they are familiar from both lay and professional usage. From among thousand of constructs that have been proposed to account for individual differences, these have recurred, and this recurrence, we believe, is testimony to their importance” (Costa & McCrae 1991: 40).

Daarna onderwierpen ze de verkregen antwoorden van de omvangrijke *samples* aan nauwgezette factoranalyses en psychometrische methodes. Het onderzoek van Costa & McCrae (1991) leidt uiteindelijk tot de identificatie van de vijf volgende domeinen, “broad clusters” of “general traits” die men door het ezelsbruggetje OCEAN kan onthouden:

- (1) *Openness to experience* (O) of ‘openheid voor ervaringen’
- (2) *Conscientiousness* (C) of ‘plichtsbewustzijn’
- (3) *Extraversion* (E) of ‘extraversie’
- (4) *Agreeableness* (A) of ‘vriendelijkheid’
- (5) *Neuroticism* (N) of ‘emotionele onstabieleit’

Omdat we echter niet zozeer geïnteresseerd zijn in de persoonlijkheidskenmerken op zichzelf, maar in de mate waarin deze kenmerken met de culturele waarde ‘onzekerheidsvermijding’ verband houden, bespreken we in wat volgt een onderzoek van Hofstede & McCrae (2004) die net deze kwestie onderzocht.

3.2 HET VERBAND TUSSEN ‘ONZEKERHEIDSVERMIJDING’ EN DE PERSOONLIJKHEIDSKENMERKEN ‘EMOTIONELE ONSTABILITEIT’ EN ‘VRIENDELIJKHEID’

. In 2004 publiceren Hofstede & McCrae in het tijdschrift voor *Cross-Cultural Research* het artikel “Personality and culture revisited: linking traits and dimensions of culture”. In dit artikel stellen ze vast dat persoonlijkheidsonderzoek en het onderzoek naar

culturele waarden tijdens de eerste helft van de twintigste eeuw als relatief onafhankelijke onderzoeksdomeinen beschouwd werden (Hofstede & McCrae 2004: 52). In de tweede helft van de twintigste eeuw proberen zowel antropologen als psychologen de band tussen beide te onderzoeken, maar deze zoektocht verloopt allesbehalve onproblematisch:

“In studying personality, we compare individuals; in studying culture, we compare societies, even if our data have partly been collected from individuals within those societies. Individuals are to societies as trees are to forests; comparing forests is not comparing trees writ large [...]. Comparing forests involves quite different elements: not only the configurations of different trees but also the entire biotope” (Hofstede & McCrae 2004: 52).

Ook Robinson (1950) wees er al op dat onderzoekers soms verwarren tussen de twee verschillende analytische niveaus wanneer ze individuen met elkaar willen vergelijken op basis van gegevens over de culturen waarin deze individuen leven.² Hij noemt deze verwarring de “ecological fallacy” (Hofstede & McCrae 2004: 65). Hofstede & McCrae (2004: 65) geven aan dat ook de omgekeerde misvatting mogelijk is (“reverse ecological fallacy”): de vergelijking tussen culturen door middel van concepten die voor het individuele niveau ontwikkeld werden.³ Ze benadrukken:

“Cultures are not king-sized individuals; they are wholes, and their internal logic cannot be understood in the terms used for the personality dynamics of individuals. Eco-logic differs from individual logic”.

In het artikel rapporteren Hofstede & McCrae (2004) over hun correlatieanalyse die de verbanden tussen de vijf persoonlijkheidskenmerken en vier van de vijf cultuurdimensies⁴ weergeeft. Uit het onderzoek blijkt dat alle persoonlijkheidskenmerken significant correleren met minstens één cultuurdimensie; terwijl alle cultuurdimensies significant correleren met minstens één persoonlijkheidskenmerk. De drie sterkste correlaties bestaan tussen individualisme en extravertie, onzekerheidsvermijding en neuroticisme; en machtafstand met plichtsbewustzijn (tabel uit Hofstede & McCrae 2004: 69):

² Bv. “België heeft een hogere graad onzekerheidsvermijding dan Duitsland. Dus het Belgische individu Lies is meer onzekerheidsvermijding dan het Duitse individu Karsten” (eigen voorbeeld)

³ Bv. “Spanjaarden hebben een vriendelijke / extroverte / ... cultuur” (eigen voorbeeld)

⁴ De culturele dimensie langetermijn- versus kortetermijnafstand werd niet onderzocht.

TABLE 1
Zero-Order Correlations Between Mean NEO-PI-R Factors
and Culture Scores Across 33 Countries

<i>IBM Culture Dimension Score</i>	<i>NEO-PI-R Factor</i>				
	<i>E</i>	<i>C</i>	<i>O</i>	<i>N</i>	<i>A</i>
Individualism	0.64***				
Power distance	-0.57**	0.52**	-0.39*		
Masculinity			0.40*	0.57**	-0.36*
Uncertainty avoidance				0.58**	-0.55**

NOTE: E = extraversion; C = conscientiousness; O = openness to experience; N = neuroticism; A = agreeableness.
 * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

De culturele dimensie onzekerheidsvermijding die we in het vorige hoofdstuk als relevant voor taalverwerving beschouwden, correleert dus zeer sterk met het persoonlijkheidskenmerk neuroticisme enerzijds (corr. 0.58) en met het persoonlijkheidskenmerk vriendelijkheid (corr. -0.55) anderzijds. Een hoge mate van onzekerheidsvermijding hangt dus zowel samen met een hoge mate van emotionele onstabieleit als met een hoge mate van onvriendelijkheid. Op basis van deze verbanden veronderstellen we dat neuroticisme en vriendelijkheid net zoals onzekerheidsvermijding relevant zijn voor het taalverwervingsproces van het individu. De aard van deze persoonlijkheidskenmerken zou dus een rol kunnen spelen in de ontwikkeling van “formal practising” en de daarmee gepaard gaande uitbreiding van expliciete kennis enerzijds, en de ontwikkeling van “functional practising” en extensie van impliciete kennis anderzijds. Om een beter beeld te krijgen van de persoonlijkheidskenmerken ‘vriendelijkheid’ en ‘neuroticisme’ bespreken we nu deze karaktereigenschappen meer in detail.

Costa & McCrae (1991: 15) definiëren deze karaktereigenschappen in *Neo pi-r professional manual* eerst aan de hand van hun ‘domeinen’ of ‘broad clusters’. Beide eigenschappen stellen ze voor door middel van de twee extreme tegenpolen:

- *Neuroticism* contrasteert ‘emotionele stabiliteit’ met ‘emotionele onstabieleit’ (“maladjustment”) of neuroticisme. Emotioneel onstabiele personen hebben een grotere aanleg om negatieve gevoelens zoals angst, verdriet, verlegenheid, boosheid, schuldgevoelens en weerzin te ervaren. Ze kampen grosso modo

meer met irrationele ideeën, hebben het moeilijk om hun impulsen in toom te houden en gaan minder goed om met stress dan emotioneel stabiele personen.

- *Agreeableness* ('vriendelijkheid') contrasteert met 'onvriendelijkheid' en is een eigenschap die te maken heeft met intersubjectieve verhoudingen. De aangename persoon is fundamenteel altruïstisch. Hij is sympathiek en doet zijn best om anderen te helpen waar hij kan. Hij gelooft immers dat anderen hem evenveel terug zouden helpen. De onaangename ("disagreeable" of "antagonistic") persoon is egocentrisch, sceptisch over de bedoelingen van de ander en eerder competitief dan coöperatief. Costa & McCrae (1991:15) wijzen erop dat het verleidelijk is om te denken dat de aangename persoon meteen ook populairder en geestelijk gezonder is. Dit is echter een misvatting. Soms word je immers naar waarde geschat als je voor je eigen interesses opkomt: "agreeableness is not a virtue on the battlefield". Bovendien zijn kritische geesten soms beter tot accurate analyses in de wetenschappen in staat. "Onvriendelijk zijn" is dus niet noodzakelijk een slechte eigenschap.

Na deze ruwe definities verdelen Costa & McCrae (1991) deze eigenschappen verder in facetten. In de *Neo pi-r professional manual* (1991: 16-18) geven ze aan dat het domein *neuroticisme* uit de facetten *anxiety*, *angry hostility*, *depression*, *self-consciousness*, *impulsiveness* en *vulnerability* bestaat:

- (1) Hoogscorders op het facet *anxiety* worden snel ongerust en zijn nerveus en schrikachtig. Dit facet meet geen specifieke angsten of fobieën, maar personen met een hoge "anxiety-score" maken wel meer kans om dergelijke angsten te ontwikkelen. Laagscoorders zijn kalm en relaxed: "they do not dwell on things that might go wrong" (Costa & McCrae 1991: 16).
- (2) Hoogscorders op de *angry hostility* ervaren snel boosheid, frustratie of bitterheid. De facetten meten enkel de mogelijkheid om deze gevoelens te ervaren; of ze daadwerkelijk ook tot uiting komen, hangt af van de score op *agreeableness*. Laagscoorders zijn tolerant en worden niet snel boos.

- (3) Het facet *depression* meet de verschillen in normale, gezonde individuen in het ervaren van depressieve gevoelens. Hoogscorders voelen zich vaak hopeloos of eenzaam. Ze zijn vlug ontmoedigd en voelen zich vaak terneergeslagen. Laagscoorders ervaren zelden dergelijke gevoelens, wat niet betekent dat ze meteen ook een opgewekt of luchthartig karakter hebben. Alleen het domein *extraversie* kan daarop een antwoord geven.
- (4) Verlegen personen voelen zich niet op hun gemak bij anderen. Ze kampen met minderwaardigheidsgevoelens en zijn bang om uitgelachen te worden. Laagscoorders munten niet noodzakelijk uit in sociale vaardigheden; ze laten zich gewoon niet snel van de wijs brengen als ze in een genante sociale situatie terechtkomen.
- (5) Impulsieve personen ervaren hun verlangens (bijvoorbeeld naar voedsel, sigaretten) zo sterk dat ze ze niet kunnen weerstaan, ook al hebben ze later spijt van hun gedrag. Laagscoorders vinden het gemakkelijk om dergelijke verleidingen te weerstaan en zijn niet snel gefrustreerd. De manier waarop Costa & McCrae de term gebruiken, mag niet verward worden met “spontaneity, risk-taking or rapid decision time”.
- (6) *Vulnerability* of kwetsbaarheid heeft vooral betrekking op vatbaarheid voor stress. Hoogscorders kunnen niet goed omgaan met stress: ze worden afhankelijk, voelen zich hopeloos of panikerende in dringende situaties. Laagscoorders zijn zichzelf goed meester in moeilijke situaties.

Ten slotte bestaat het domein *agreeableness* uit de facetten *trust*, *straightforwardness*, *altruism*, *compliance*, *modesty* en *tender-mindedness*.

- (1) Personen die hoog scoren op het facet *vertrouwen* geloven in de goede bedoelingen van de ander. Personen die hierop laag scoren zijn eerder cynisch en sceptisch. Ze gaan ervan uit dat anderen oneerlijk of zelfs gevaarlijk zijn.
- (2) Personen die hoog scoren op *straightforwardness* zijn recht door zee, rechtuit, eerlijk en openhartig. Personen die laag scoren hebben de neiging om anderen te manipuleren door te vlijen of door bedrieglijke trucjes te gebruiken. Ze zien deze tactieken als noodzakelijke, sociale vaardigheden en beschouwen eerlijke mensen als naïef. Toch

betekent dit niet dat laagscorders meteen ook leugenaars zijn; alleen zijn ze in vergelijking met andere (gezonde) volwassenen iets meer geneigd om de waarheid te verdraaien. Positiever geformuleerd lopen laagscorders niet graag te koop met hun ware gevoelens.

- (3) Altruïstische personen zijn actief bezorgd om het welzijn van anderen. Ze zijn edelmoedig, houden ruimschoots rekening met de ander en tonen grote bereidheid om de ander te helpen als dat nodig is. Laagscorders concentreren zich wat meer op hun eigen welzijn en raken niet graag betrokken in de problemen van anderen.
- (4) Het facet *compliance* of inschikkelijkheid heeft te maken met reacties op intersubjectieve conflicten. Hoogscorders onderwerpen zich aan anderen, onderdrukken agressie en kunnen snel vergeven en vergeten. Inschikkelijke mensen zijn toegevend en mild. Laagscorders zijn agressief, houden liever competitie met elkaar dan samen te werken en aarzelen niet om boosheid uit te drukken.
- (5) Hoogscorders op het facet *modesty* zijn bescheiden. Ze hebben de neiging om zichzelf weg te cijferen, hoewel ze niet noodzakelijk een tekort aan zelfvertrouwen of zelfbevestiging hebben. Laagscorders voelen zich superieur. Anderen zien hen vaak als arrogant of verwaand. Een abnormaal gebrek aan bescheidenheid maakt deel uit van het klinische narcisme. Het facet *modesty* meet echter – net zoals alle andere facetten binnen de neo pi-r – enkel de normale variatie op het vlak van bescheidenheid bij gezonde volwassenen.
- (6) Het facet *tender-mindedness* meet de mate van sympathie of bezorgdheid voor anderen. Hoogscorders trekken zich het lot van anderen aan en benadrukken de menselijke kant van politiek. Laagscorders zijn ongevoeliger en laten zich minder snel door medelijden bewegen. Ze zien zichzelf als realisten die zich voor hun beslissingen op een koude, rationele logica baseren.

3.3 BESLUIT PERSOONLIJKHEIDSKENMERKEN

Door middel van de ‘Big Five’ theorie van Costa & McCrae (1991) hebben we meer inzicht gekregen in de vijf fundamentele karaktereigenschappen van het individu, die gedefinieerd kunnen worden door zowel “broad clusters” (of domeinen) als door facetten. Belangrijk hierbij is dat we niet zozeer geïnteresseerd waren in persoonlijkheidskenmerken op zichzelf, maar in de mate waarop deze samen met het kenmerk ‘onzekerheidsvermijding’ een nieuw licht kunnen werpen op de impliciete en expliciete kennisgehelen. We vragen ons met andere woorden af of het kenmerk ‘onzekerheidsvermijding’ en beide persoonlijkheidskenmerken die daarmee samenhangen (namelijk ‘emotionele onstabieliteit’ en ‘onvriendelijkheid’) verschillen tussen leerders onderling op het vlak van taalverwerving zouden kunnen verklaren. In wat volgt integreren we de opgedane inzichten over taalverwerving, culturele waarden en persoonlijkheidskenmerken in een aantal hypothesevormingen, die we daarna door middel van empirisch onderzoek wensen te testen.

II ONDERZOEKSVRAGEN EN HYPOTHESEN

Op basis van de literatuurstudie hebben we vastgesteld dat onderzoekers zoals Krashen (1983), Bialystok (1978) en Anderson (1990) er verschillende meningen op nahouden over hoe de verhouding tussen impliciete en expliciete kennis ineenzit. We hebben gezien dat Krashen (1983) vertegenwoordiger is van het ‘no-interface’ standpunt, terwijl Bialystok (1978) en Anderson (1990) wél geloven dat er sprake is van beïnvloeding tussen beide kennisgehelen. Het vroege model van Bialystok (1978) gelooft in de wederzijdse beïnvloedingsrelatie, terwijl Anderson (1990) van mening is dat expliciete kennis in impliciete omgezet wordt.

Aan de hand van een hypothese van Bialystok (1978), namelijk dat “formal practising” wel eens de expliciete kennis zou kunnen doen toenemen, en dat “functional practising” eerder gunstig is voor vooruitgang op het impliciete kennisdomein, veronderstellen we dat we specifieke leerderskenmerken mee in rekening moeten houden als we meer inzicht willen krijgen in de verhouding tussen impliciete en expliciete kennis. We vermoeden immers dat er factoren kunnen zijn die bepalen of een leerder tijdens een taalverwervingsperiode dan wel aan “formal” of aan “functional practising” doet.

De bestudering van de culturele waarden van Hofstede (1980; 2005) bracht ons op het idee dat cultureel-sociale factoren zoals ‘onzekerheidsvermijding’ misschien van invloed zouden kunnen zijn op het realiseren van één van beide oefenvormen. Personen met een hoge mate van ‘onzekerheidsvermijding’ zouden zich eventueel minder snel in communicatieve situaties begeven uit vrees dat ze taal zouden tegenkomen (of moeten gebruiken) die ze nog niet kennen. Daardoor zouden deze personen misschien minder kans hebben om zich in het impliciete kennisdomein te ontwikkelen dan personen met een lage mate van ‘onzekerheidsvermijding’. Door hun algemene behoefte aan regelmaat en structuur klampen onzekerheidsvermijdende personen mogelijks sterker vast aan expliciete voorschriften en regels van een taal. In een testsituatie zouden deze gedragingen kunnen resulteren in een sterkere vooruitgang op het expliciete domein, en een geringere vooruitgang op het impliciete kennisdomein.

Ten slotte bracht een studie van Hofstede & McCrae (2004) ons ertoe om ook de persoonlijkheidskenmerken ‘vriendelijkheid’ en ‘emotionele onstabieliteit’ te bestuderen. Zij rapporteerden immers een sterke samenhang tussen deze kenmerken en ‘onzekerheidsvermijding’. Voor de mate waarin ‘onzekerheidsvermijding’ en deze

persoonlijkheidskenmerken in ons empirische onderzoek ook zouden samenhangen, verwachten we gelijkaardige resultaten op het vlak van de impliciete en expliciete kennisdomeinen. We veronderstellen met andere woorden dat onvriendelijke personen misschien minder snel in communicatieve situaties zouden stappen, en zich daardoor minder zouden vormen op impliciete kennis. Daarnaast zouden ze zich misschien sterker ontwikkelen in het expliciete kennisdomein. Voor emotioneel onstabiele personen veronderstellen we dat ook zij – analoog met de hypothesevorming voor OV – minder vooruit zouden kunnen gaan op impliciete kennis en meer op expliciete kennis.

In wat volgt geven we aan hoe we deze hypothesen door middel van een empirisch onderzoek getest hebben. Hierbij geven we aan waarin de steekproef bestond, welke dataverzameling en testinstrumenten we gebruikt hebben, en hoe we de verschillende gegevens verwerkt hebben.

III OPERATIONALISERING VAN HET ONDERZOEK

1 STEEKPROEF

In dit onderzoek werkten we met een *purposive sample* of doelgerichte steekproef. Dit betekent dat we drie criteria vooropstelden waaraan de proefpersonen moesten voldoen om deel te nemen aan de eerste experimentfase: (1) De steekproef moest bestaan uit een homogene bevolkingsgroep om zoveel mogelijk interveniërende variabelen uit te schakelen. Omwille van praktische redenen kozen wij voor de groep van studenten. (2) We wilden dat de steekproef zoveel mogelijk verschillende nationaliteiten zou bevatten. Op die manier zouden we misschien meer kans hebben op variatie in de antwoorden in de testinstrumenten voor de culturele waarde ‘onzekerheidsvermijding’ en de samenhangende persoonlijkheidskenmerken. (3) We wilden liefst geen studenten die een opleiding Toegepaste Taalkunde Duits zouden volgen omdat de vooruitgang tussen pre- en posttest anders te eenzijdig aan expliciete instructie zou te wijten zijn.

In mei 2007 besliste ik om op erasmus te gaan naar Duitsland. Ik wilde mijn masterproef graag een extra dimensie meegeven en het leek me een verrijking om een onderzoek in het buitenland te kunnen opzetten. In september 2007 lijnden we de onderzoeksopzet af: in de eerste fase moest ik op zoek gaan naar ongeveer twintig proefpersonen van wie ik persoonlijke achtergrondinformatie, contactgegevens en de pretest zou afnemen. We stelden voorop dat ik deze personen tijdens de allereerste week van hun verblijf in Leipzig zou vinden. Ik besliste om proefpersonen tijdens de welkomstdagen voor buitenlandse studenten te rekruteren. Dan moesten studenten die aan Universität Leipzig wilden studeren zich immers persoonlijk aanmelden op het secretariaat (*Akademisches Auslandsamt* of AAA). In de buurt van het AAA maakte ik dus mensen warm voor een ‘kort en leuk onderzoekje’, legde uit wat ze zouden moeten doen en bepaalde aan de hand van een eerste kennismakingsgesprek of ze aan de vooropgestelde criteria voldeden.

De eerste rekruteringsfase verliep erg vlot. Op vijf dagen tijd vond ik 47 personen die aan de vooropgestelde criteria voldeden en die bereidwillig waren mee te werken aan het onderzoek. In dezelfde week nam ik 44 pretesten meteen na het rekruteringsgesprek af; met 3 personen maakte ik een afspraak voor de week erna. We hadden ons streefdoel van 20 proefpersonen dus al snel ruimschoots bereikt, maar door ervaring met de testprocedure leek

het me absoluut noodzakelijk om extra proefpersonen te hebben. Er was immers een vierde criterium dat we niet uit een eenvoudig gesprekje in het begin konden afleiden: de proefpersonen moesten een gemiddeld taalniveau van het Duits hebben. Als ze tijdens het mondelinge interview te goed Duits zouden spreken, zou de kans op vooruitgang tijdens hun verblijf minimaal zijn. Het omgekeerde, een te lage taalvaardigheid, was ook niet geschikt: als mensen te weinig zouden communiceren, zouden we een te klein corpus hebben. Een antwoord op de vraag naar een geschikt taalniveau verkregen we enkel na grondige analyse van de mondelinge interviews en informatie uit de persoonlijke vragenlijsten.

Op basis van deze analyse en aanvullende gegevens uit de vragenlijsten maakten we een tweede selectie die bepaalde of we proefpersonen voor de tweede testsessie terugvroegen of niet. Uit deze selectie bleek dat meer dan de helft van de proefpersonen niet in aanmerking kwam voor het experiment. Ten eerste hadden acht proefpersonen al een te hoge taalvaardigheid van het Duits verworven. Zij spraken tijdens het interview zo goed als foutloos, vloeiend Duits, zodat er te weinig marge voor verbetering zou zijn. Bij een tweede groep van vier personen was het net andersom: zij hadden een te laag niveau en realiseerden te weinig spraakproductie. Ten derde schakelden we twee interviews uit door een te lang verblijf in Duitsland.¹ Een vierde reden was de kwaliteit van één opname. De proefpersoon uit Syrië voldeed aan alle criteria maar er was teveel achtergrondlawaai om de morfologische lidwoordrepresentatie te transcriberen. Ten vijfde verzekerden de twee doctoraatstudenten dat ze tijdens hun verblijf alle mogelijke Duitse taalcursussen zouden volgen. Aangezien we op zoek waren naar mensen die vooral door een impliciete input het Duits zouden verwerven, waren we gedwongen ook deze proefpersonen uit het onderzoek te weren. Een laatste steekproefvermindering lag buiten de grenzen van de doelbewuste selectie: Acht proefpersonen verloren we door onvolledige contactgegevens of door een te drukke agenda op het moment van de tweede interviewreeks. Hoewel de steekproefreductie op het eerste gezicht een spijtige zaak lijkt, heeft de strenge selectie achteraf zijn vruchten afgeworpen. Tijdens de tweede interviewsessie waren we zeker dat de vierentwintig overgebleven *samples* voldoende resultaten kunnen opleveren. We ondervonden dat het beter is om ons ten volle te concentreren op een relatief kleine steekproef die perfect aan onze vooropgestelde criteria voldeed dan op een grote steekproef die niet oordeelkundig samengesteld was. In het hoofdstuk ‘resultaten’ geven we een gedetailleerdere beschrijving van de steekproef.

¹ De eerste proefpersoon stelde zich bij het kennismakingsgesprek voor als een Kazach. Pas uit de schriftelijke vragenlijst blijkt dat hij sinds oktober 2001 naar Duitsland geëmigreerd is. Hij heeft ook de Duitse nationaliteit aangenomen. De andere proefpersoon is afkomstig uit Italië maar is sinds 2003 werkzaam in een Duits bedrijf. De kans is klein dat hun taal na een (relatief) korte periode van twee maanden enige veranderingen zal vertonen.

2 DATAVERZAMELING, TESTINSTRUMENTEN EN PROCEDURE

Omdat de dataverzameling, testinstrumenten en procedure sterk met elkaar verband houden, lijkt het ons niet zinvol om ze hier apart te behandelen. Wat volgt is een gedetailleerde beschrijving van de gebruikte testinstrumenten, de volgorde waarin we deze aan de proefpersonen aangeboden hebben, de concrete testomstandigheden, de taal van de testinstrumenten en de manier waarop we de kans op sociaal wenselijke antwoorden ingeperkt hebben.

2.1 TESTINSTRUMENT EXPLICIETE KENNIS: SCHRIFTELIJKE LÜCKENTEXT

Bij de keuze van een testinstrument voor expliciete kennis bepaalden we eerst welke *target features* we wilden bestuderen. We kozen voor een morfosyntactische taalcomponent, namelijk het Duitse lidwoord, omdat we geloofden dat dit talig aspect tijdens een taalverwervingsperiode veel variatie kon ondergaan. De Bot, Lowie en Verspoor (2005) bevestigen dit vermoeden:

“For instance, a learner of German as a second language may for some time have a system with only two gender distinctions – *der* for masculine and *die* for feminine – and later find out that there is also a *das* for neutral. While his German system may have shown a continuous development in the acquisition of the masculine and feminine gender markings, it will be completely reorganised to include the new markings for neutral and it will take some time again for the gender markings to become stable in his language” (De Bot 2005: 4).

Het testinstrument waarmee we de expliciete kennis wilden meten, was een schriftelijke taaltest waarin studenten lidwoorden moeten invullen of uitgangen aanvullen. Deze taaltest zouden we twee maal door de proefpersonen laten invullen: één keer aan het begin van hun verblijf in Duitsland (pretest) en één keer na een periode van twee maanden (posttest). Het feit dat we de schriftelijke taaltest als een instrument beschouwen als een instrument beschouwen waarmee men hoofdzakelijk de verworven *expliciete* kennis in kaart brengt, kent twee redenen. De eerste reden houdt verband met de tijdsfactor: studenten kunnen over de in te vullen lidwoorden zo lang nadenken als ze willen en hebben dus ruim de tijd om de verworven kennis uit hun opslagplaats (“depository”, Ullman 2004) of declaratieve geheugen op te halen. De tweede reden heeft te maken met de focus. De studenten hebben specifiek

aandacht voor de vorm van de taal, niet voor de inhoud ervan (o.a. White & Ranta 2002: 270). Toch moet de schriftelijke Lückentext of fill-in-the-gap test als meetinstrument voor louter expliciete kennis genuanceerd worden: verschillende onderzoekers wijzen er immers op dat taalleerders zich bij het invullen van dergelijke tests ook voor een deel op impliciete kennis kunnen baseren, vanuit “a feel for corectness” (White & Ranta 2002: 270).

Bij de keuze voor een Lückentext hielden we rekening met drie verschillende zaken. Ten eerste kozen we doelbewust niet voor een doorlopend tekstgeheel, maar voor tien losstaande, afzonderlijke zinnen. Op die manier wilden we vermijden dat de vertrouwdheid met het thema van de tekst de prestatie van de student zou bepalen. Om een voorbeeld te geven: een student A die goed vertrouwd is met het thema ‘Duitse regering’ zou de tekst vlotter kunnen lezen en de functie van de nominale constituenten in de zin makkelijker kunnen bepalen dan student B die helemaal niets over het onderwerp afweet. Door het gebruik van afzonderlijke zinnen die telkens een ander thema aankaartten, wilden we dit risico beperken. Ten tweede kozen we voor zinnen met een hoge moeilijkheidsgraad. Als de zinnen aan het begin van het experiment te gemakkelijk zouden zijn, zou de kans groot zijn dat de studenten gemiddeld bijna het maximum scoren. Zo zou er echter geen marge voor verbetering zijn. Overeenkomstig met deze doelstelling selecteerden we tien zinnen uit het boek *Oefeningen op de grammatica van het Duits voor het voortgezet en hoger onderwijs* (1995) dat de hogeschool Gent gebruikt voor de opleiding toegepaste taalkunde.

Als *try out* lieten we de test invullen door twee bachelorstudenten toegepaste taalkunde in Antwerpen die het oefenboek in hun opleiding niet gebruikt hadden. Hun gemiddelde score van drie op tien bevestigde de hoge moeilijkheidsgraad waardoor het testinstrument geschikt bleek.

Ten derde kozen we voor een gemengde oefening waarin de studenten niet alleen de lidwoorden moesten invullen, maar ook meervoud- en genitiefuitgangen bij substantieven moesten aanvullen. Dit deden we om hun aandacht niet uitsluitend op de lidwoorden te vestigen. De tien zinnen bevatten in het totaal tien lidwoorden, tien meervoudsuitgangen, vijf genitiefuitgangen en één adjectiefuitgang.

2.2 TESTINSTRUMENT IMPLICIETE KENNIS: MONDELING INTERVIEW

Het testinstrument waarmee we de impliciete kennis wilden meten, was een mondeling interview met “open-ended questions”. Opnieuw wilden we dit interview twee maal afnemen,

namelijk één keer aan het begin van het verblijf in Duitsland (pretest) en één keer na een periode van twee maanden (posttest). Het feit waarom we het mondelinge interview met “open-ended questions” beschouwen als een instrument dat hoofdzakelijk impliciete kennis oplevert, heeft opnieuw te maken met de tijdsfactor en de focus. Tijdens rechtstreekse mondelinge communicatie hebben proefpersonen immers niet veel tijd om na te denken over de realisatie van uitgangen en kunnen ze dus minder een beroep doen op expliciete kennis, wat door onderzoek van White & Ranta (2002) bevestigd wordt. Ook zouden de studenten zich tijdens het interview meer concentreren op “the use of the L2 for the purpose of conveying meaningful messages” (White & Ranta 2002: 267). Toch zou ook hier weer het mondelinge interview al een instrument voor ‘louter impliciete kennis’ genuanceerd moeten worden. Het is immers niet uitgesloten dat proefpersonen bij het beantwoorden van de open vragen ook voor een deeltje een beroep doen op expliciete kennis.

De vragen in het interview bepaalden we vooraf om consistentie tussen de proefpersonen onderling te bewaren. We wilden immers vermijden dat we aan de ene proefpersoon uitsluitend erg persoonlijke of gemoedelijke vragen zouden stellen en met de andere proefpersoon net een erg zakelijke conversatie zouden voeren. De vooraf opgestelde vragenlijsten sloten echter niet uit dat we tijdens de interviews soms nieuwe of enigszins afwijkende vragen stelden. Ook verschilden de eerste en de tweede interviewsessie in de mate waarin we ons aan deze vragenlijsten hielden. In de eerste sessie kenden proefpersoon en onderzoeker elkaar nog helemaal niet waardoor de proefpersoon zelf niet afweek van het aangereikte onderwerp. Veel proefpersonen gaven erg korte antwoorden of antwoordden met “ja” of “nee”, wat uiteraard ook een geringer corpus opleverde. In de tweede sessie waren onderzoeker en proefpersoon (door de eerste interviewsessie) al wat meer met elkaar vertrouwd en was de proefpersoon ook gewend geraakt aan het concept van het mondelinge interview. Automatisch bracht dit een iets grotere informaliteit met zich mee, waken de proefpersonen gemakkelijker af van de gestelde vraag en verkregen we een groter corpus.

Inhoudelijk bestond het interview in de pretest hoofdzakelijk uit een kennismakingsgesprek. De onderzoeker vroeg naar opleiding en motivering van die keuze, land van herkomst, onderwijs- en regeringssysteem, reden waarom de persoon voor Leipzig gekozen had, eerste indrukken over de stad, enzovoort. Het tweede interview vormde een terugblik op de voorbije twee maanden. Hierin vroegen we hen om over het onderwijs in Leipzig, mogelijke verschillen met het onderwijs in eigen land, de precieze vakken, de moeilijkheidsgraad van de colleges, de examens, ... te vertellen. Ook specifieke Leipziger of Duitse elementen waren dankbare onderwerpen, zoals de *Mensa* (het studentenrestaurant), de

WG of *Wohngemeinschaft* en *Wilma* (de studentenclub voor buitenlandse studenten). Voor een gedetailleerd overzicht van de interviewvragen in zowel pre- als posttest verwijzen we naar de bijlage.

2.3 TESTINSTRUMENT ‘ONZEKERHEIDSVERMIJDING’: IUS

Naast testinstrumenten die de evolutie van proefpersonen op het gebied van impliciete en expliciete lidwoordkennis zouden moeten nagaan, gingen we op zoek naar testinstrumenten die de mate van ‘onzekerheidsvermijding’ (Hofstede, 2005) zouden kunnen vaststellen. Omwille van verschillende redenen leek ons het testinstrument van Hofstede (2005) niet geschikt voor ons onderzoek. In wat volgt bespreken we kort waarin dit instrument bestaat, voor welk doelpubliek het bestemd was, en waarom het ons geen goed idee leek deze test te gebruiken.

Hofstede (1980) leidde het concept ‘onzekerheidsvermijding’ rechtstreeks af uit de antwoorden op een vragenlijst die hij door IBM-werknemers uit verschillende landen liet invullen. Deze vragenlijst werd later tot de VSM 94 (*Values Survey Module*) geoptimaliseerd en is op het internet vrij ter beschikking voor onderzoek (feweb.uvt.nl/center/hofstede/VSM.html - [25k](#)). De VSM 94 bevat twintig vragen waarvan vier aanleiding gaven tot de ontdekking van het concept ‘onzekerheidsvermijding’:

1	How often do you feel nervous or tense at work? (never – seldom – sometimes – usually – always)
2	One can be a good manager without having precise answers to most questions that subordinates may raise about their work (strongly agree – agree – undecided – disagree – strongly disagree).
3	Competition between employees usually does more harm than good.
4	A company’s or organization’s rule should not be broken – not even when the employee thinks it is in the company’s best interest.

Uit de vraagstelling kunnen we opmaken dat deze enquête bijna uitsluitend geschikt is voor volwassenen die al enige ervaring hebben met het bedrijfsleven. Jonge volwassenen zoals studenten die in hun leven nooit meer gewerkt hebben dan enkele sporadische vakantiejobs kunnen zich misschien wel inleven in ‘hoe het is om in een bedrijf te werken’, toch is de kans groot dat hun waardeoordelen te veraf zouden staan van wat ze in een reële werksituatie

werkelijk zouden goed- of afkeuren. Een mogelijkheid die bij ons opkwam, was om het testinstrument van Hofstede (2004) aan het doelpubliek van studenten aan te passen. De enquête zou er dan als volgt uitzien:

1	How often do you feel nervous or tense at schoolwork? (never – seldom – sometimes – usually – always)
2	One can be a good professor without having precise answers to most questions that students may raise about their work (strongly agree – agree – undecided – disagree – strongly disagree).
3	Competition between students usually does more harm than good.
4	An agreement within the university context should not be broken – not even when the student thinks it is in the university's best interest.

Toch leek het testinstrument ons ook na deze aanpassingen niet helemaal geschikt. Zo is stress in een schoolcontext nog niet hetzelfde als stress in een werkomgeving; is competitie tussen studenten een andere kwestie omdat daar vaak punten bij komen kijken, en is het regelsysteem waaraan studenten binnen een universiteit zich aan horen te houden relatief beperkt. Aangespoord door Hofstede (2005) die in zijn handleiding van de VSM zelf aangeeft dat zijn testinstrument niet noodzakelijk het enige en het beste instrument is om variatie op het concept ‘onzekerheidsvermijding’ te meten², beslisten we om op zoek te gaan naar andere testinstrumenten.

We operationaliseerden het concept ‘onzekerheidsvermijding’ enerzijds door middel van een zelf ontworpen situatietest³ en anderzijds door middel van een gevalideerd testinstrument uit de psychologie, de Intolerance of Uncertainty Scale (Freston et al., 1994). Beide tests lieten

² “If the questionnaire is used to compare responses from individuals, from respondents with different occupations or employers, or from respondents belonging to any category other than nations or regions, the answers should be examined question by question and not combined into these five dimensions. There is no reason to assume that the present questionnaire is the most suitable instrument! The questions and dimensions in this questionnaire have been chosen for comparing countries, and the questionnaire is meant for use at country level. It should also be suitable for the comparison of geographical regions other than countries (within one nation or across nations).” (Hofstede in de handleiding van de VSM, feweb.uvt.nl/center/hofstede/VSM.html - 25k)

³ Omdat we deze zelf ontworpen situatietest door de proefpersonen lieten invullen, nemen we deze test ter volledigheid wel in de bijlage op. Ook zullen we deze test bij de bespreking van de volgorde van de testinstrumenten nog kort vernoemen. In de resultaten en discussie gaan we hier echter niet dieper op in.

we wel door de proefpersonen invullen, maar omdat het beoordelen van de situatietest heel wat complexiteit met zich meebracht die in verhouding tot de geringe resultaten niet de moeite waard was, bespreken we enkel de IUS uitgebreid.

De originele versie van de IUS (in het Frans) werd ontwikkeld door Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas en Ladouceur (1994). Hun onderliggende motivatie voor het ontwerpen van een ‘Intolerance of Uncertainty Scale’ is hun interesse voor het fenomeen “worry”. In de literatuur definiëren Carleton, Norton & Asmundson (2006) “worrying” als volgt:

“Worrying can be interpreted as ruminating about the possibility of a negative occurrence, thereby maintaining a heightened level of anxiety. These ruminations are validated and supported because the possibility of re-exposure to the fearful stimulus is not zero (e.g. a harmful animal, or similar ones, continue to exist in the same environment as the worrier)” (Carleton et al. 2006: 2).

De mate waarin een persoon gelooft dat een negatieve gebeurtenis opnieuw zal voorvallen (“the possibility of re-exposure”) komt volgens Laugesen, Dugas & Bukwoski (2003) overeen met de mate waarin een persoon een zekere mate van onzekerheid ten aanzien van de toekomst tolereert. Die tolerantiegraad bepaalt dan weer hoeveel hij of zij zal piekeren (Laugesen, Dugas & Bukwoski, 2003) of angst zal hebben (Greco & Roger, 2001; Greco & Roger, 2003). De poging van Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas en Ladouceur (1994) om een ‘Intolerance of Uncertainty Scale’ te ontwerpen vloeit dus voort vanuit de behoefte om meer inzicht te krijgen in het fenomeen “worry”. Dit neemt echter niet weg dat het instrument ook geschikt is om “omgaan met onzekerheid” op zichzelf te bestuderen.

De vragenlijst die Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas en Ladouceur (1994) daartoe ontwikkelden, bevat 27 items en is opgebouwd rond vijf centrale concepten:

concept		aantal items in de IUS-27
1	“unacceptability and avoidance of uncertainty”	9 items
2	negative social evaluation caused by uncertainty	9 items
3	uncertainty-related frustration	3 items
4	uncertainty causes stress	4 items
5	uncertainty preventing action	2 items

Om de validiteit van dit onderzoeksinstrument te testen, lieten Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas en Ladouceur (1994) de vragenlijst door een *sample* van universiteitsstudenten ($n = 110$) invullen. Bestudering van deze resultaten wees uit dat de IUS-27 een zeer hoge interne consistentie had ($\alpha = .91$) en een hoge “test-retest reliability” ($r = .74$) na vijf weken. Na publicatie van de IUS in het *Journal of anxiety disorders* werd dit testinstrument ook in andere onderzoeken gebruikt. Toch kwam er ook kritiek: in 2005 stelden Carleton, Norton en Asmundson dat de test teveel inter-item correlaties bevat en gaven zij aan dat een verkorte versie noodzakelijk zou zijn. In “Fearing the unknown: a short version of the intolerance of uncertainty scale” rapporteren zij over hun methode en het resultaat, de IUS-12. In de IUS-12 werden de drie concepten “negative social evaluation caused by uncertainty”, “uncertainty-related frustration” en “uncertainty causes stress” uit de vragenlijst geweerd omdat ze onderling te sterk correleerden met elkaar en de kans op redundantie dus groot was (Carleton, Norton en Asmundson 2005: 8). De items uit de twee concepten “unacceptability and avoidance of uncertainty” en “uncertainty leading to inability to act” zijn dus de enige die in de IUS-12 overblijven. Carleton, Norton en Asmundson (2005: 8) controleerden net als Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas en Ladouceur (1994) de validiteit van hun onderzoeksinstrument. Uit het onderzoek bleek dat de interne consistentie en de “test-retest reliability” ongeveer vergelijkbaar waren met de resultaten uit de IUS-27. Omdat de IUS-12 minder inter-itemcorrelaties bevat en toch ongeveer even goede resultaten bereikt, beslisten we om de verkorte versie van de IUS te gebruiken.

2.4 TESTINSTRUMENT “NEUROTICISM” (N) EN “AGREEABLENESS” (A): NEO-FF-I

De zoektocht naar een geschikt testinstrument voor de persoonlijkheidskenmerken ‘emotionele onstabieleit’ (‘neuroticism’ of N) en ‘vriendelijkheid’ (‘agreeableness’ of A) verliep heel wat vlotter dan de zoektocht naar een instrument voor ‘onzekerheidsvermijding’. In 1991 publiceerden Costa & McCrae de resultaten van hun factoranalyses immers in de vorm van een praktisch bruikbaar testinstrument voor psychologen en andere onderzoekers. Hun oorspronkelijke vragenlijst, de neo-pi-r (*revised neo personality inventory*), bevatte 240 stellingen die proefpersonen volgens een Likertschaal moesten beoordelen. De antwoorden varieerden van ‘helemaal niet akkoord’, ‘niet akkoord’, ‘onbeslist’, ‘akkoord’ en ‘helemaal akkoord’. Een optelling van deze antwoorden per persoonlijkheidsdomein zou moeten aanduiden in welke mate een persoon ‘emotioneel onstabiel’, ‘vriendelijk’, ‘extravert’, ‘consciëntieus’ en ‘open’ is. Verder kan de neo-pi-r op twee manieren ingevuld worden.

Ofwel vult de proefpersoon de vragenlijst zelf in aan de hand van de *S-form* of *self-report* versie van de neo-pi-r; ofwel beoordeelt een partner of een intiem familielid de persoonlijkheid van de proefpersoon aan de hand van de *R-form* of *observer-ratings* (Costa & McCrae 1991: 4).

Omdat het invullen van de neo-pi-r erg veel tijd in beslag neemt, leidden Costa & McCrae ook een verkorte versie af, namelijk de neo-ff-i (*neo five-factor inventory*). Deze test bestaat uit 60 items (Costa & McCrae 1991: 3) en geeft evenals de neo-ff-i een antwoord op de vraag in hoeverre een persoon als ‘emotioneel onstabiel’, ‘vriendelijk’, ‘extravert’, ‘consciëntieus’ en ‘open’ gekarakteriseerd kan worden. Omdat de afname van het mondelinge interview, de schriftelijke test en de beide testen voor ‘onzekerheidsvermijding’ al veel tijd in beslag zouden nemen, besloten we om de verkorte versie neo-ff-i te gebruiken. Ook besloten we om de items over de karakterkenmerken ‘extraversie’, ‘plichtsbewustzijn’ en ‘openheid’ weg te laten. Het testinstrument dat we overhielden, was een vragenlijst van 24 items die een zicht moet geven op de mate van ‘vriendelijkheid’ en ‘emotionele onstabieleit’ van de proefpersoon. We zorgden ervoor dat de stellingen over deze twee persoonlijkheidskenmerken elkaar paarsgewijs afwisselden.

2.5 BELANG VAN DE VOLGORDE BIJ DE TESTINSTRUMENTEN

Aangezien de volgorde van de testinstrumenten de kans op betrouwbare en consistente resultaten verhoogt, beschouwden we dit gegeven als een belangrijke component in de onderzoeksopzet. Voor de pretest planden we om eerst de persoonlijke vragenlijst te laten invullen. Dit deden we voor het geval proefpersonen het experiment plots zouden moeten stopzetten. Omdat alle proefpersonen zich tijdens de welkomstweek via een nummersysteem aan het *Akademisches Auslandsamt* moesten aanmelden, was deze maatregel niet ongegrond. Dankzij het bezit van contactgegevens was het mogelijk hen achteraf opnieuw te contacteren en in dezelfde week het onderzoek af te ronden. Na de persoonlijke vragenlijst wilden we oorspronkelijk eerst het mondelinge interview afnemen en eindigen met de expliciete test. Op die manier zou de kans klein zijn dat ze tijdens het mondelinge interview ook op de vorm van hun taaluitingen zouden letten. Deze volgorde bleek na een paar *try outs* echter niet houdbaar te zijn. Het invullen van de persoonlijke vragenlijst vergde voor studenten met een laag leesniveau van het Duits heel wat kostbare tijd en inspanning. Het mondelinge interview vormde een aangename verademing. De laatste component, de schriftelijke taalttest, bleek

voor de meeste studenten de lastigste te zijn. We merkten op dat ze slordig te werk gingen en er zo gauw mogelijk vanaf wilden zijn. Omwille van die redenen hebben we de volgorde moeten wijzigen:

Onderdeel	Soort test	Gemiddelde tijdspanne
Deel 1	Persoonlijke vragenlijst	10 min
Deel 2	Taaltest	15 – 20 min
Deel 3	Mondeling interview	10 – 20 min

Om de aandacht van de proefpersonen tijdens het mondelinge interview zoveel mogelijk van de vorm van hun taalproductie af te leiden, benadrukten we vooraf vooral de inhoudelijke component van de zaak. We gaven aan dat de persoonlijke ervaringen van buitenlandse studenten het voorwerp van studie zou zijn.

Ook in de posttest hechtten we zowel op micro- als op macrostructuur veel belang aan de volgorde. Op basis van de ervaringen uit de eerste testsessie beslisten we om de indeling tussen het schriftelijke en het mondelinge gedeelte te bewaren. De persoonlijke vragenlijst werd vervangen door de psychologische tests. Opnieuw vormde het mondelinge interview de aangename afsluiter. Uit de onderstaande tabel kan men opmaken dat de posttest gemiddeld heel wat meer tijd in beslag nam dan de pretest (35 tot 50 min in de pretest tegenover 50 tot 65 min in de posttest). Dit was ten eerste te wijten aan het psychologische gedeelte dat wat meer tijd innam door begripsproblemen (zie infra) en/of het grote enthousiasme en de toewijding waarmee de studenten deze tests invulden. Ten tweede hadden de studenten het experimenttijdstip deze keer vooraf kunnen plannen. We merkten dat ze hierdoor meer tijd aan het onderzoek wilden spenderen. We profiteerden hiervan door hen tijdens het interview wat langer aan het woord te laten en eventueel wat extra datamateriaal te sprokkelen.

Onderdeel	Soort test	Gemiddelde tijdspanne
Deel 1	Psychologische tests	20 min
Deel 2	Taaltest	15 – 20 min
Deel 3	Mondeling interview	15 – 25 min

Op microniveau boden we de psychologische tests aan in de volgorde van “minder” naar “meer” expliciet. Aangezien de zelf ontworpen situatietest een lage explicietheidsgraad had (uit de vragen kon men niet afleiden dat de test om het concept ‘onzekerheidsvermijding’ ging), lieten we deze test eerst invullen. De neo-ffi die wel een hoge explicietheidsgraad had

maar niet op zoek gaat naar UA (uncertainty avoidance), boden we daarna aan. Pas als laatste kwam de IUS waarvan uit de vraagstelling duidelijk was dat de mate van onzekerheid of UA de gezochte variabele was. Het feit dat twee Japanse proefpersonen op deze laatste test bijna het maximum scoorden, kan enerzijds betekenen dat de vrees voor een te grote explicietheidsgraad voor psychologische tests misschien wel onnodig is. De doorzichtige test houdt deze proefpersonen immers niet tegen om waarheidsgetrouw te antwoorden. Anderzijds kan men ook stellen dat het normen-en waardenpatroon van deze mensen hier des te duidelijker naar voren komt: de keuze voor zekere handelingen en situaties is in hun mentale programmering op een zodanige manier verankerd en beschouwen zij zo sterk als de voor de hand liggende norm dat zij er helemaal het nut niet van inzien om hun standpunt enigszins af te zwakken.

2.6 TESTOMSTANDIGHEDEN

De omstandigheden waarin we de eerste en de tweede interviewreeks afnemen, verschilden lichtjes van elkaar. De eerste keer konden we door verbouwingen aan Universität Leipzig geen apart lokaal krijgen om het onderzoek af te nemen. Daarom waren we genoodzaakt het interview in een portaal af te nemen waar we veel last hadden van achtergrondlawaai zoals pratende studenten en kopieermachines. Enkele keren moesten we de test zelfs buiten afnemen omdat de opnamekwaliteit anders te slecht zou zijn. Tijdens de tweede interviewreeks waren de testomstandigheden comfortabeler. Deze keer hadden we een lokaaltje ter beschikking in het universiteitsgebouw. In de tweede sessie was de experimentomgeving dus rustiger en aangenamer.

2.7 HET TAALPROBLEEM VAN DE TESTINSTRUMENTEN

Een niet te onderschatten kwestie was de taal waarin de proefpersonen de socio-psychologische testen moesten invullen. Een goed begrip van de diverse stellingen vormt immers de basis voor betrouwbare resultaten. Omdat de moedertaal van de proefpersonen erg varieerde⁴, was het praktisch onmogelijk en ook methodologisch niet aanvaardbaar om diverse vertalingen te maken. Veel onderzoekers wijzen immers op het gevaar van vertekening van resultaten door vertalingen. Zo bestudeerden afzonderlijke studies de

⁴ De vierentwintig proefpersonen hadden twaalf verschillende moedertalen: Italiaans, Noors, Pools, Roemeens, Frans, Tsjechisch, Japans, Spaans, Engels, Fins, Sloveens en Russisch.

verschillende vertalingen van de neo-ffi grondig voordat ze deze als valide verklaarden (zie o.a. Borkenau & Ostendorf, 1993).

Omwille van deze redenen besloten we de test in twee talen aan te bieden. De eerste taal, het Duits, lag enigszins voor de hand. Aangezien alle proefpersonen bij aanvang van de proefperiode al een gemiddeld niveau van het Duits verworven hebben, leken hun leesvaardigheden in het Duits ons goed genoeg te zijn om de test in te vullen. Het feit dat alle studenten op het moment van de tweede testfase al een verblijf van twee maanden in Duitsland achter de rug hadden, verhoogde de kans op toereikende leesvaardigheid. Voor de neo-ffi was een geautoriseerde, Duitse vertaling van de oorspronkelijk Engelse versie beschikbaar (Borkenau & Ostendorf, 1993).

Omdat een Duitse vertaling van de IUS op het moment van het onderzoek nog niet beschikbaar was, maakten we zelf een gepaste vertaling, die we door een *native speaker* van het Duits lieten controleren met de oorspronkelijk Engelse versie. Naast het Duits kozen we voor het Engels als tweede taal. Door de toenemende profilering van het Engels als taal voor internationale relaties lag deze keuze bijna evenzeer voor de hand. Het specifieke publiek, dat uitsluitend uit universiteitsstudenten bestond en voor wie een grondige kennis van het Engels vereist was, versterkte die keuze.

Tijdens het invullen van de tests bewezen de proefpersonen hun grondige kennis van het Engels. De zelf ontworpen situatietest die in een heel eenvoudige en alledaagse taal opgesteld is, leverde bij geen van de proefpersonen problemen op. Ook de oorspronkelijk Engelse, relatief eenvoudige IUS vormde geen talige struikelblokken. De neo-ffi, die net als enige grondig gevalideerd en geautoriseerd was, leverde verrassend genoeg wél begripsproblemen op. Wellicht was dit te wijten aan het feit dat deze vertaling specifiek voor een doelpubliek Engelse moedertaalsprekers ontworpen was. Eén proefpersoon loste het begripsprobleem op door een vergelijking van de Engelse versie met de Duitse. Twee proefpersonen vroegen bij sommige stellingen extra uitleg en slaagden er op die manier in alle stellingen voldoende te begrijpen. Voor een Spaanse en een Italiaanse proefpersoon leverden noch vergelijking met de twee versies, noch mondelinge uitleg voldoende inzicht op, zodat we genoodzaakt waren een medestudent vertaler-tolk te contacteren.

2.8 INPERKING VAN SOCIAAL WENSELIJKE ANTWOORDEN

Bij de testen op onzekerheidsvermijding en de persoonlijkheidstest neo-ffi was de kans op sociaal wenselijke antwoorden vrij groot. Zowel in de eerste als in de tweede sessie werden de proefpersonen immers geconfronteerd met dezelfde persoon die de tests afnam. Zonder verdere commentaar zouden de proefpersonen kunnen denken dat de onderzoeker hun antwoorden meteen na het verlaten van de onderzoeksruijnte nieuwsgierig zou nalezen om hun persoonlijkheidstrekjes te weten te komen. Dit zou de vrijheid van de proefpersonen kunnen beperken om over hun persoonlijkheid eerlijk en openhartig te rapporteren. Om de kans op sociaal wenselijke antwoorden zoveel mogelijk te beperken, zorgden we voor een objectieve en neutrale afnameomgeving. Bij het begin kregen de proefpersonen drie enveloppes en een handleiding (zie bijlage). De handleiding verzekerde de studenten dat de psychologische tests volledig anoniem zouden zijn. Zij hoefden hun naam dus niet op de bundel te schrijven. Na het invullen van elk testonderdeel moesten ze het blad telkens in een andere enveloppe steken. Sommige proefpersonen uitten nadrukkelijk hun opluchting over het anonieme verloop van de psychologische testcomponent. Hoewel ze het geen enkel probleem vonden om mee te doen aan een psychologisch onderzoek leken ze hun privacy op prijs te stellen.

3 DATA-ANALYSE

3.1 DATA-ANALYSE VAN LIDWOORDEN IN DE MONDELINGE INTERVIEWS

De data-analyse van de lidwoorden was een cruciale component in ons onderzoek. Op basis van lidwoordenvergelijking in het eerste en het tweede interview zouden we immers te weten komen of de proefpersonen na exact twee maanden vooruitgang hebben geboekt. Met andere woorden: was hun impliciete kennis van de Duitse lidwoorden toegenomen of niet? En zo, ja, was deze eventuele vooruitgang voor alle proefpersonen gelijk? Om daar de juiste antwoorden op te krijgen, was het noodzakelijk dat de data-analyse op een uniforme en correcte manier gebeurde. Hieronder bespreken we de data-analyse van de mondelinge interviews die grosso modo uit twee delen bestond: de transcriptie en correctieanalyse.

Een eerste stap in de data-analyse was de transcriptie van de mondelinge interviews, die in dit geval zeer arbeidsintensief was.⁵ We waren immers erg streng en veeleisend voor onszelf: we vonden niet alleen de lidwoorden zelf belangrijk, maar ook de context waarin deze voorkwamen. Stond het lidwoord bijvoorbeeld in nominatief- of accusatiefpositie? Om op die vraag te kunnen antwoorden, moesten de transcripties nauwgezet uitgevoerd zijn. Na herhaaldelijk – per interview vaak tot tien keer toe - herbeluisteren ontstonden erg nauwkeurige transcripties. Met behulp van het programma Audacity was het mogelijk snel uitgesproken woorden vertraagd af te spelen. Lidwoorden die we na deze kunstgreep door de kwaliteit van de opname of stemcapaciteit van de proefpersoon nog steeds niet met zekerheid konden transcriberen, zetten we in de transcriptie tussen ronde haakjes. Slecht hoorbare lidwoorden waren echter niet altijd uitsluitend te wijten aan opnamekwaliteit of gebrekkige articulatie. Sommige morfosyntactische lidwoordrepresentaties bestonden immers enkel op papier. Schwitalla (2006: 39) geeft in het boek “Gesprochenes Deutsch” aan dat men voor het mondelinge Duits gedeeltelijk van een ander systeem zou moeten uitgaan: “Betrachtet man Elisionen von der Morphologie her, so muss man wohl ein partiell unterschiedliches System für die gesprochene Sprache annehmen”. Ook benadrukt hij dat onvolledige morfosyntactische representaties van het Duitse lidwoord geen dialectkwesies zijn, maar prototypisch voor alle vormen van gesproken taal. Omdat men bij het spreken nooit alle mondbewegingen even precies kan uitvoeren, assimileert men klanken of laat men deze weg (‘Elisionen’):

“Sprechen ist, physiologisch gesehen, ein äußerst komplexer Prozess; er involviert sehr viele Muskeln vom Zwerchfell bis zu den Lippen. Es ist deshalb kein Wunder, wenn wir beim normal schnellen Sprechen, noch mehr beim Allegro-sprechen, nicht alle Bewegungen so ausführen, wie sie das deutliche Sprechen einfordert, sondern einzelne Laute auch überspringen bzw. sie an Stellen produzieren, die in der Nähe von benachbarten Lauten liegen. Diese Phänomene nennt man ‚Elision‘ und ‚Assimilation‘“ (Schwittalla 2006: 38).

Voor de transcriptie en correctieanalyse van de lidwoorden werden we dus met een probleem geconfronteerd: welke maatstaven moesten we hanteren? We kenden dan wel de verschillende lidwoordrepresentaties van het Duits in geschreven taal; voor de mondelinge taal ontbrak een

⁵ De opnames duurden gemiddeld twintig minuten waardoor we al snel aan 480 minuten of 8 uren mondeling materiaal kwamen voor de pretesten alleen. Samen met de posttesten duurde het dus 960 minuten, 16 uren of twee volle werkdagen om alle opnames te beluisteren. Het nauwkeurige transcriptiewerk vereiste dat we elke opname minstens 8 keer opnieuw beluisterden, waardoor we al snel aan 7680 minuten, 128 uren of 16 dagen transcribeerwerk kwamen.

dergelijk classificatiesysteem. Schwittalla (2006) hielp ons in dit opzicht niet verder aangezien hij zich beperkt tot de aanwijzing dat “men voor de gesproken taal gedeeltelijk van een ander systeem moet uitgaan”. Maar hoe zag dit systeem er precies uit? Meer details over dit “gedeeltelijke andere systeem voor de Duitse lidwoorden” gaven Schwittalla (2006) en ook andere Duitse taalkundigen niet zodat we genoodzaakt waren zelf het gesproken lidwoordensysteem te ontdekken. Door middel van de mondelinge interviews – die weliswaar allemaal door L2-sprekers gerealiseerd werden – konden we bepalen welke klanken hoorbaar waren en welke niet. We stelden vast dat zowel de onbepaalde als de bepaalde lidwoorden morfosyntactische representaties hadden die dan wel in de schriftelijke taal bestonden, maar niet in het mondelinge taalgebruik.

Bij de onbepaalde lidwoorden is het verschil tussen [m] en [n] onhoorbaar zodat verschillen tussen constituenten zoals ‘mit einem Mann’ en ‘*mit einen Mann’ vrijwel onbestaande zijn. Ook het verschil tussen de genasaleerde [r] en een gewone sjwa-uitgang was niet merkbaar zodat ook constituenten zoals ‘mit einer Frau’ en ‘*mit eine Frau’ niet van elkaar verschilden. Bij de bepaalde lidwoorden botsen we op vergelijkbare problemen: ook hier is het verschil tussen [m] en [n] zoals in de constituenten ‘mit dem Mann’ of ‘*mit den Mann’ niet duidelijk. Om consistente transcripties te verkrijgen, besloten we om in deze gevallen telkens uit te gaan van de ‘juiste’ vorm (d.w.z. de vorm zoals die in geschreven taal gebruikelijk is). Als we het verschil tussen ‘mit einem Mann’ of ‘mit einen Mann’ niet konden horen, transcribeerden we de constituent dus als ‘mit einem Mann’. Men zou daardoor kunnen vrezen om onvoldoende variatie in de data te hebben, maar dit was niet het geval. Zo maakten de proefpersonen heel wat andere fouten zoals ‘*mit ein Mann’ die wél hoorbaar waren.

Voor de tweede stap in de data-analyse, de correctieanalyse, inspireerden we ons op aanwijzingen van Susan M. Gass. In haar boek “Second language acquisition – an introductory course” (2001) vertelt ze over data-analyse het volgende:

“A given about SLA data is that data are often ambiguous with regard to their interpretation. Thus, it is frequently the case that there are no “correct” answers in analyzing interlanguage data, as there might be in doing arithmetic or calculus problems. At best, there are better and worse answers, bolstered by better and worse argumentation. Importantly, the function of good argumentation is to lessen the ambiguity of analysis” (Gass 2001: 17).

Geen enkele andere uitspraak dan deze was beter van toepassing op onze eigen data-analyse. Ook wij werden vaak met meerduidige antwoorden geconfronteerd en ertoe gedwongen consequente keuzes te maken. Susan M. Gass stelt in haar “handleiding voor data-analyse” voor om als eerste stap het datamateriaal te classificeren in twee kolommen: een kolom voor “English-like” data en een kolom voor “non-English-like” data. In haar voorbeeld waarin ze het meervoudgebruik bij Arabische sprekers van het Engels bestudeert, komt de constituent “two deserts” ondubbelzinnig in de kolom van “English-like” data terecht, en “a couple of towel” – in de kolom van “non-English-like”. De constituent “how many month or years” valt echter niet zo eenvoudig te classificeren. Enerzijds ontbreekt bij “month” de s-uitgang, en anderzijds is die bij “years” wél aanwezig. Susan M. Gass stelt twee alternatieven voor: ofwel beschouwt men de volledige constituent als fout, ofwel classificeert men de constituent in een derde kolom “ambiguous”. Een derde mogelijkheid ziet zij evenwel over het hoofd: men kan namelijk ook de constituent in twee splitsen. Het deeltje “how many month” komt dan in de kolom “non-english-like” terecht, het deeltje “how many years” in de kolom “english-like”. Deze derde, door Susan M. Gass over het hoofd geziene mogelijkheid is dan ook meteen degene waaraan wij de voorkeur verlenen. In wat volgt geven we een overzicht van onze werkwijze aan de hand van twee datasets.

Dataset I:

De eerste dataset is gebaseerd op het interview van een proefpersoon met het Roemeens als moedertaal. Het stukje conversatie is afkomstig uit de tweede testsessie die twee maanden na de eerste sessie plaatsvindt. Om verwarring te vermijden, hebben we de vragen of tussenkomsten van de interviewer niet opgenomen. In volgend gesprek beklagde ze zich over het drukke programma in Leipzig. De interviewer vroeg haar ook naar het verschil tussen “Vorlesungen” en “Seminaren” (5).

- (1) Es dauert (eine einerhalb) Stunde und **das** Programm ist total verrückt weil ich habe manchmal Vorlesungen von acht Uhr morgens.
- (2) Danach **eine** große Pause bis halb zwei.
- (3) Aber es geht.
- (4) Das ist **das** Programm und wir machen das.
- (5) **Das** Dauer ist verschieden.
- (6) **Ein** Vorlesung dauert zwei Stunden mit (ne) zehn Minuten Pause.
- (7) **Das** Programm ist nicht mehr organisiert, aber die Vorlesungen...

We wensen het lidwoordgebruik van deze proefpersoon op een systematische manier te classificeren. Eerst en vooral merken we op dat twee lidwoorden in de transcriptie tussen haakjes staan. Dit betekent dat deze lidwoorden in de opname niet goed hoorbaar zijn. We beslisten om deze lidwoorden in de correctieanalyse buiten beschouwing te laten. Omdat we enkel de lidwoorden in het paradigma van het enkelvoud wilden bestuderen, laten we ook de lidwoorden in de meervoudsvorm buiten beschouwing. De andere, **vetgedrukte** lidwoorden in enkelvoudsvorm zijn wél het voorwerp van studie.

De constituent “das Programm” uit de eerste zin heeft als functie onderwerp. De naamval van het lidwoord is dus nominatief. Het geslacht is onzijdig en het getal is enkelvoud. Aangezien de proefpersoon het morfeem correct gerealiseerd heeft, zetten we de constituent in de kolom “nom onz enk juist”. In de dataset komt dezelfde constituent met dezelfde functie in het totaal drie keer voor (zie tabel). De constituent “das Dauer” (5) heeft als functie onderwerp. De naamval van het lidwoord is dus tevens nominatief. Het geslacht is vrouwelijk en het getal enkelvoud. De proefpersoon realiseert het lidwoord echter verkeerd zodat “das Dauer” in de kolom “nominatief vrouwelijk enkelvoud fout” terecht komt.

Nom vr enk juist	Nom vr enk fout	Nom onz enk afwezig
	Das Dauer	

Nom onz enk juist	Nom onz enk fout	Nom onz enk afwezig
Das Programm		
Das Programm		
Das Programm		

Dataset II:

Deze dataset bevat het interview van een proefpersoon uit Tsjechië vlak na zijn aankomst in Duitsland (eerste testsessie). Hij legde uit dat het moeilijk is om werk te vinden na zijn studies (1-2) en beschreef het onderwijssysteem in Tsjechië (3-5).

- (1) Wenn man... wenn ich an **philologischer** Fakultät studiere, es ist immer schwierig etwas zu finden.
- (2) Vielleicht bleibe ich an **der** Uni oder weiß ich nicht noch.
- (3) So euh... Ich denke, dass **Schulsystem** bei uns ähnlich wie **Schulsystem** Deutschland ist.
- (4) Die erste Schule oder Schule ist **Kindergarten**, es ist ja... und dann **Grundschule**, **Gymnasium** oder Fachschulen und dann **Universität** oder Hochschulen.

Als we deze dataset bekijken, valt meteen op dat niet alleen lidwoorden vetjes gedrukt staan, maar ook substantieven of adjectieven. Dit wijst op de *afwezigheid* van een lidwoord. Inderdaad zullen Duitse moedertaalsprekers spreken over studies “an **der** philologischen Fakultät”, “**das** Schulsystem in Deutschland”, “**der** Kindergarten”, “**die** Grundschule”, “**das** Gymnasium” en “**die** Universität“. Het substantief „Schulsystem“ uit het eerste deel van de zin in (3) is op het eerste gezicht twijfelachtig. “Dass” is in de transcriptie dan wel gerealiseerd als het voegwoord “dass”, maar zou misschien evengoed als lidwoord “das” bedoeld kunnen zijn. In dat geval is niet het *lidwoord* vergeten, maar het voegwoord. Toch lijkt ons dat de minder sterke interpretatie. Het feit dat de Tsjechische student in dezelfde zin overduidelijk het lidwoord bij “Schulsystem” vergeet (of niet kent), pleit voor de lezing van “dass” als voegwoord.

Nom onz enk juist	Nom onz enk fout	Nom onz enk afwezig
		Schulsystem
		Schulsystem
		Gymnasium

Dat vr enk na veranderlijk voorzetsel juist	Dat vr enk na veranderlijk voorzetsel fout	Dat vr enk na veranderlijk voorzetsel afwezig
An der Uni		An philologischer Fakultät

Nom vr enk juist	Nom vr enk fout	Nom vr onz afwezig
Die Schule		Grundschule
		Universität

3.2 DATA-ANALYSE VAN LIDWOORDEN IN DE SCHRIFTELIJKE TESTS

De data-analyse van de lidwoorden in de schriftelijke tests is even belangrijk als de data-analyse in de mondelinge interviews. Hierdoor zouden we immers te weten komen hoeveel lidwoorden proefpersonen in de pretest correct realiseerden, hoeveel ze er in de posttest juist realiseerden, en of hun expliciete kennis toegenomen was of niet. De data-analyse van de lidwoorden in de schriftelijke tests was heel wat minder complex. We konden immers van het lidwoordensysteem in de geschreven taal uitgaan waardoor we met grote zekerheid konden zeggen of een lidwoord in een gegeven context ‘juist’ of ‘niet juist’ gerealiseerd was. De enige struikelblok vormde het moeilijk leesbare geschrift van de proefpersonen.

De puntenscore werkte als volgt: we gaven de proefpersonen één punt wanneer het lidwoord volledig juist gerealiseerd was en geen punt wanneer de proefpersonen ook maar één letter verkeerd geschreven had. Niet ingevulde vormen rekenden we als fout aan omdat we veronderstelden dat proefpersonen in deze gevallen geen idee hadden hoe ze het lidwoord moesten realiseren. Bij één proefpersoon duiden we de niet ingevulde lidwoorden als *missings* aan in de statistische verwerking omdat zij geen tijd had om de schriftelijke taalttest in te vullen.

3.3 DATA-ANALYSE IUS, “NEUROTICISM” EN “AGREEABLENESS”

De IUS-test en de testen voor ‘emotionele onstabieleit’ en ‘vriendelijkheid’ werken alle drie met een Likertschaal waarin proefpersonen stellingen moeten beoordelen aan de hand van de antwoorden ‘helemaal akkoord’, ‘akkoord’, ‘onbeslist’, ‘niet akkoord’ en ‘helemaal niet akkoord’. In de IUS-test krijgt het antwoord ‘helemaal akkoord’ altijd de score 4 toegekend, ‘akkoord’ de score 3, ‘onbeslist’ de score 2, ‘niet akkoord’ de score 1 en ‘helemaal niet akkoord’ de score 0. Ontbrekende antwoorden vatten we op als *missings* en werden dus buiten beschouwing gelaten. Hoe hoger de score, hoe sterker de proefpersoon een onzekerheidsvermijdend gedrag vertoont.

In de test voor ‘emotionele onstabieleit’ en ‘vriendelijkheid’ krijgen de antwoorden een verschillende score naargelang de formulering van de stellingen (zie bijlage). In de originele test (Costa & McCrae, 1991) moet men de opgetelde score voor ‘emotionele onstabieleit’ of ‘neuroticism’ interpreteren als: ‘hoe hoger de score, hoe emotioneel onstabiel of neurotischer de proefpersoon is’. Dit is dan ook de interpretatie die qua

benaming ('emotionele *on*stabiliteit') het meest logisch is. In onze test voor 'emotionele onstabiliteit' lieten wij de antwoordmogelijkheden echter variëren in de volgorde van 'helemaal akkoord' naar 'helemaal niet akkoord'. Hierdoor dienen we de totaalscore in onze test omgekeerd te interpreteren: 'hoe hoger de score, hoe emotioneel stabiel een persoon is'. Ook een hoge totaalscore voor 'vriendelijkheid' betekent bij Costa & McCrae (1991) volgens de regels van de logica 'hoe hoger de score, hoe vriendelijker een persoon is'. Door de andere volgorde van de antwoordopties dienen wij echter ook de resultaten van deze test tegenintuïtief te interpreteren: 'hoe hoger de score, hoe onvriendelijker de proefpersoon is'.

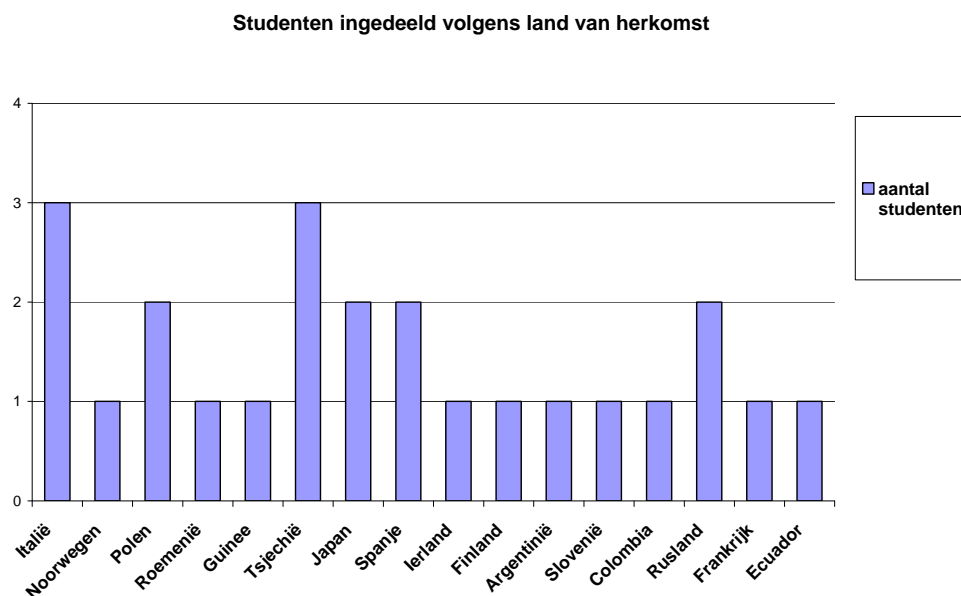
IV DE RESULTATEN

1 STEEKPROEF

In het derde hoofdstuk (3: operationalisering) hebben we uiteengezet aan welke criteria de proefpersonen moesten voldoen om in de steekproef opgenomen te worden en hoe we deze personen gerekruteerd hebben. Van deze individuen hebben we heel wat gegevens verzameld die een zicht moeten geven op hun persoonlijke achtergrond, hun voorkennis van het Duits en het taalaanbod dat zij tijdens de experimentfase (van ca. 1 oktober tot ca. 1 december 2007) kregen. In wat volgt geven we aan de hand van een aantal grafieken en tabellen een beschrijving van deze ‘persoonskenmerken’, ‘Duitse voorkennis’ en ‘Duitse taalaanbod tijdens experiment’.

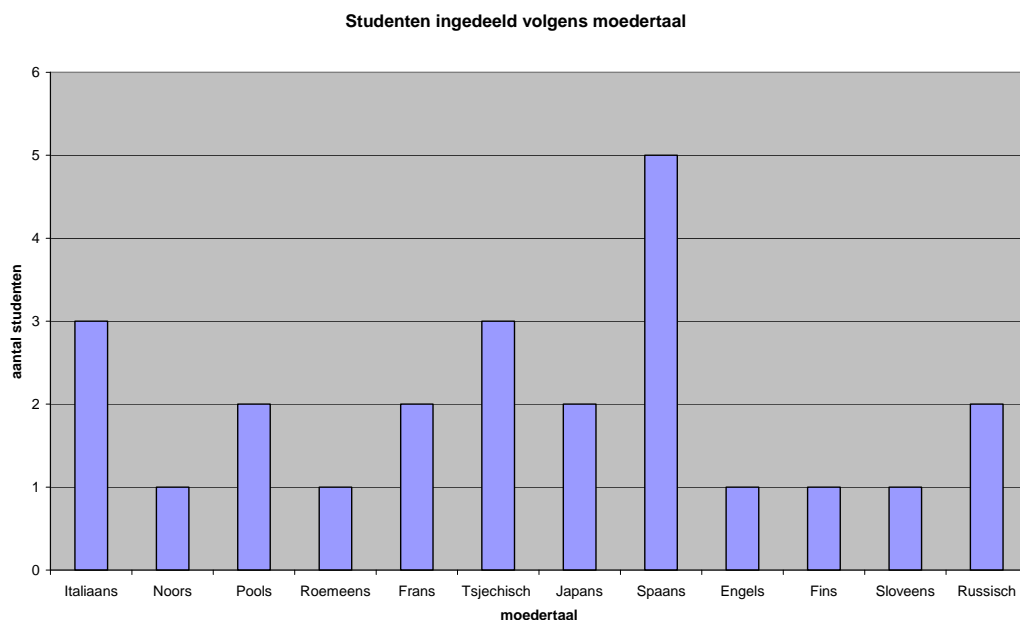
De ‘persoonskenmerken’ geven een beeld van het aantal mannen en vrouwen in de steekproef, hun leeftijd, hun land van herkomst, hun moedertaal, hun opleiding in Duitsland en ten slotte de opleidingsgraad van hun ouders.

De steekproef bevatte dertien mannen en elf vrouwen. De gemiddelde leeftijd van de proefpersonen was drieëntwintig jaar. De jongste proefpersoon was twintig jaar oud en de oudste was dertig jaar oud. De vierentwintig proefpersonen kwamen uit zestien verschillende landen (zie figuur 1)



Figuur 1

De steekproef bevatte twaalf personen met een verschillende moedertaal (zie figuur 2)



Figuur 2

De proefpersonen volgden achttien verschillende opleidingen aan Universität Leipzig. Belangrijk is dat geen enkele student de opleiding toegepaste taalkunde Duits volgde. De hoorcolleges die zij volgden, werden wel in het Duits gedoceerd, maar waren uitsluitend op inhoudsoverdracht gericht (zie figuur 3)

<i>Opleiding in Leipzig</i>	<i>Aantal studenten</i>
Journalistiek	1
Geschiedenis	4
Internationale politiek	1
Sociologie	1
Politologie	1
Polnistik	1
Psychologie	2
Biochemie	1
Kunstgeschiedenis	1
Religie	1
Anglistiek	1
Biologie	1

Bedrijfseconomie	3
Sportwetenschappen	1
Telecommunicatie	1
Informatica	1
Theaterwetenschappen	1
Geneeskunde	1
TOTAAL	24

Figuur 3

Ten slotte geeft figuur 4 een zicht op de opleidingsgraad van de ouders.

<i>Hoogste diploma moeder</i>					<i>Hoogste diploma vader</i>				
<i>UNIV</i>	<i>HS</i>	<i>SO</i>	<i>LO</i>	<i>Geen</i>	<i>UNIV</i>	<i>HS</i>	<i>SO</i>	<i>LO</i>	<i>Geen</i>
7	8	7	0	1	13	3	6	0	1

Figuur 4

Verklaring afkortingen figuur 4

Geen: geen diploma behaald

LO: diploma lager onderwijs

SO: diploma secundair onderwijs

HS: diploma hoger niet-universitair onderwijs

UNIV: diploma universitair onderwijs

De 'Duitse voorkennis' heeft betrekking op taallessen binnen de onderwijscontext van het lager onderwijs (LO), het secundair onderwijs (SO) en het hoger of universitair onderwijs (HS / UNIV; zie figuur 5)

	<i>Duits LO</i>					<i>Duits SO</i>					<i>Duits HS / UNIV</i>			
Aantal uren	0u	1u	2u	4u	6u	0u	1u	2u	3u	6-10u	0u	1u	2u	4u
Aantal proefpersonen	13	2	7	1	1	12	3	4	2	3	14	4	2	4

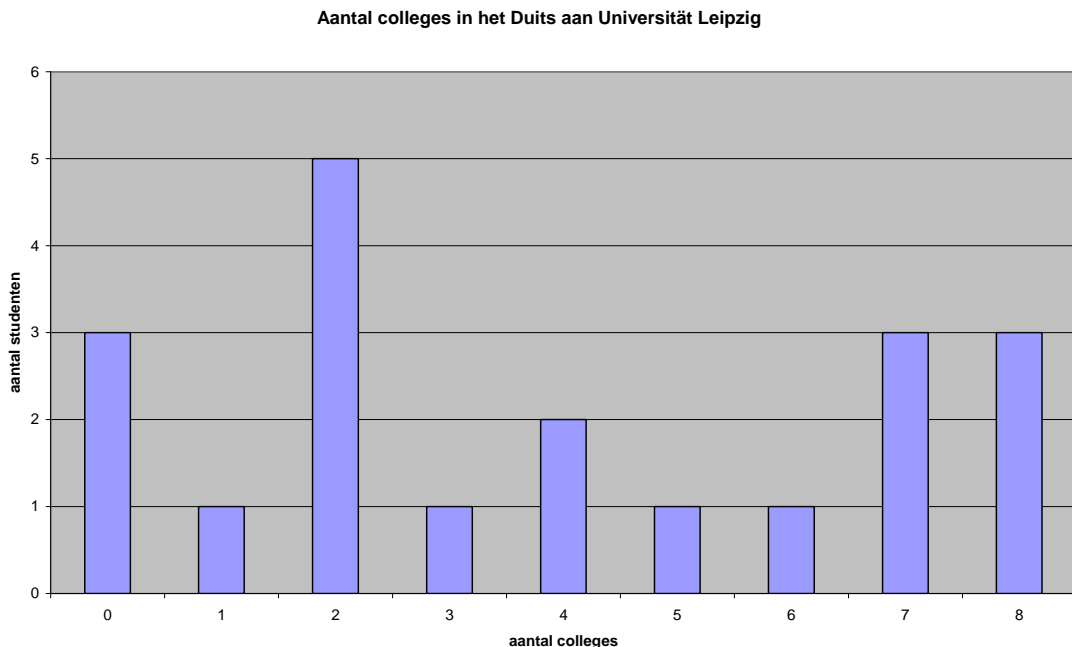
Figuur 5 Duitse voorkennis opgedaan in LO, SO en HS / UNIV

In de statistische verwerking telden we deze uren voorkennis per proefpersoon op tot een globale som van de Duitse voorkennis binnen de onderwijscontext. Deze optelling klopt uiteraard niet helemaal: in het lager onderwijs kregen de proefpersonen misschien enkel de laatste twee jaren enkele uren Duits. Dit geldt ook voor het secundair onderwijs. Het aantal uren ‘globale Duitse voorkennis’ is dus slechts een ruwe indicatie (figuur 6)

Globale Duitse voorkennis binnen de verplichte onderwijscontext							
0u	1u	2u	3u	4u	5u	6u	14u
5	2	3	2	5	3	2	2

Figuur 6

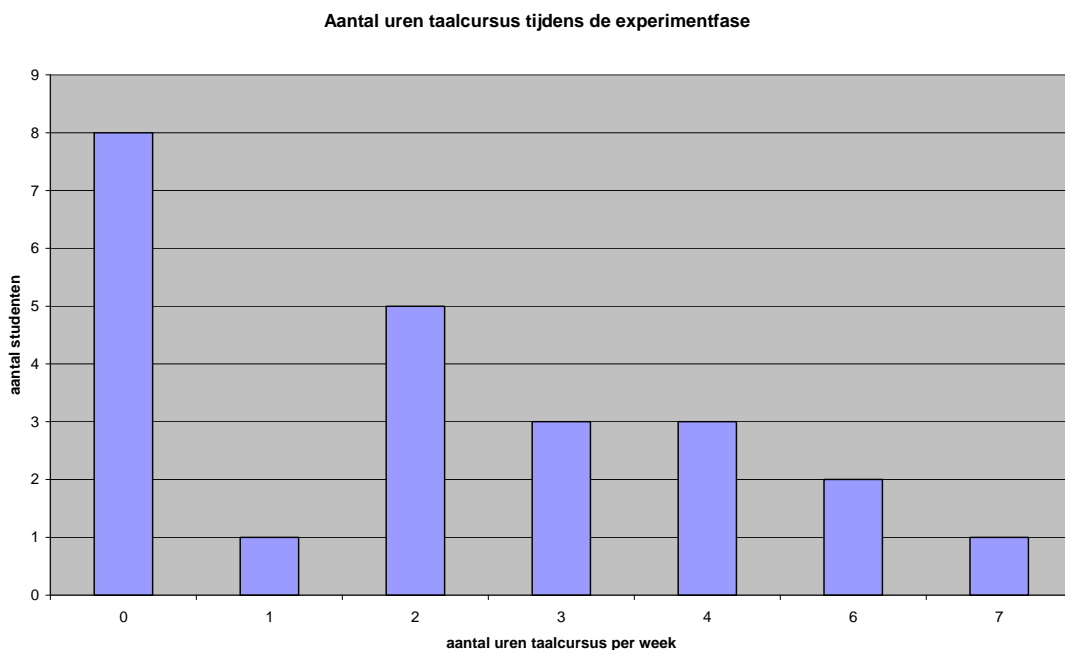
De ‘Duitse talige ervaring tijdens experiment’ moet een beeld geven van de hoeveelheid en aard van het taalaanbod dat de proefpersonen tijdens het experiment kregen. We wilden een zicht krijgen op het aantal hoorcolleges die de studenten aan de Duitse universiteit volgden. Eén college duurt in Leipzig anderhalf uur (zie figuur 7)



Figuur 7

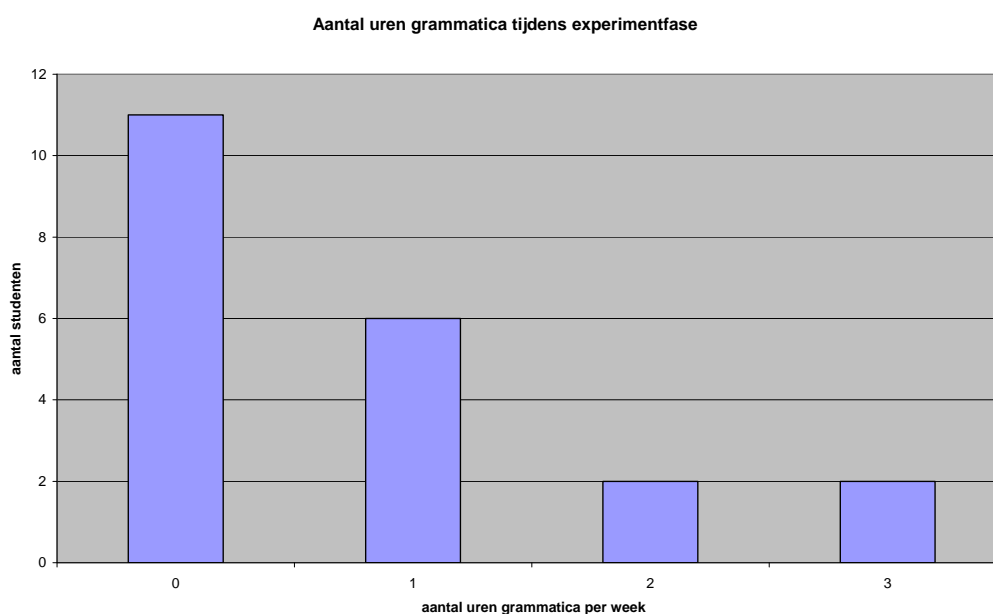
Een aantal studenten volgde op vrijwillige basis een Duitse taalcursus. Uit de interviews konden we opmaken dat deze taalcursussen grotendeels een communicatieve of

content-based aanpak hadden. Zo volgden verschillende proefpersonen de cursus *Sprachkurs Deutsch für Geisteswissenschaften* waarin studenten uit de faculteit humane wetenschappen gezamenlijk wetenschappelijke teksten lezen en aan elkaar voorstelden. Er waren echter ook een aantal studenten die voor een intensievere training kozen (*deutscher Intensivkurs*) waarbij zij zowel mondelinge als schriftelijke vaardigheden zeer regelmatig en diepgaand inoefenden (zie figuur 8).



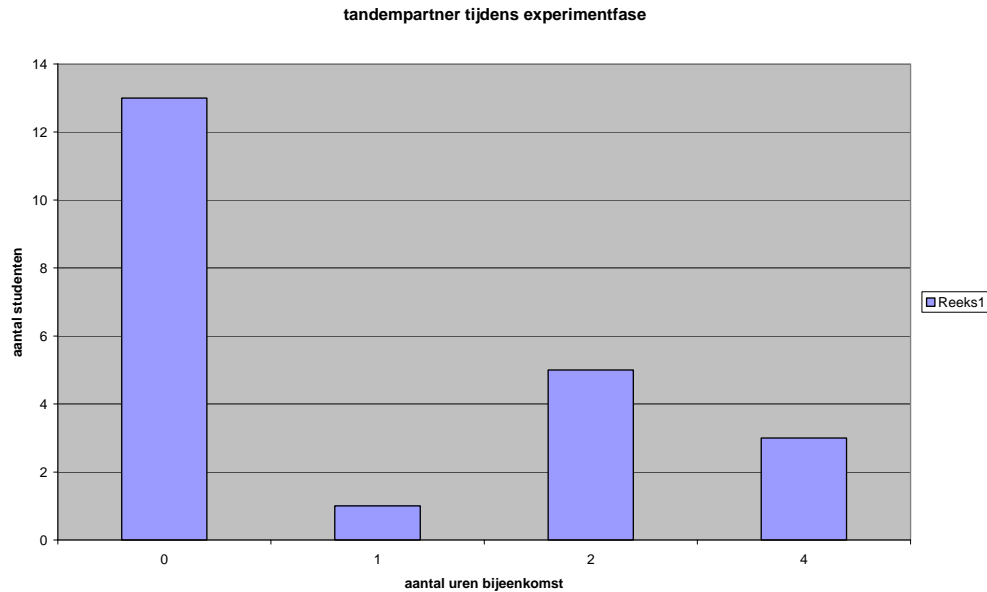
Figuur 8

Naast de vraag of de proefpersonen tijdens het experiment aan een taalcursus deelgenomen hadden, vroegen we hen ook of ze in deze cursus grammaticalessonen gekregen hadden. Hoewel het interessant zou zijn om te weten of de studenten tijdens de twee maanden tussen de meetmomenten ook een specifieke training op de lidwoorden gekregen hadden, hebben we deze vraag opzettelijk niet gesteld. We wilden immers vermijden dat de studenten tijdens de mondelinge interviews extra op hun lidwoordproductie zouden letten. Van de proefpersonen die een taalcursus volgden, waren er elf die geen enkele grammaticalessonen gekregen hadden. Twee proefpersonen kregen drie uur grammatica per week (zie figuur 9)



Figuur 9

We wilden ook weten of de studenten deelgenomen hadden aan het systeem van ‘tandempartners’. Het tandemsysteem was in Leipzig een zeer populaire manier om een vreemde taal beter onder de knie te krijgen. Tandempartners hebben de bedoeling om elkaars moedertaal te leren. Daartoe komen ze minstens één keer per week samen en voeren ze gewone, natuurlijke conversaties. Indien het leren van een vreemde taal binnen het programma past, kunnen studenten hiermee zelfs drie creditpoints verdienen. In dat geval moeten ze zich officieel inschrijven op een website en moeten ze één keer een algemene bijeenkomst met richtlijnen bijwonen. Gedurende het semester of het jaar waarin de tandempartners samenkomen, moeten ze een logboek bijhouden waarin ze hun gespreksonderwerpen bijhouden en samenvatten wat ze bijgeleerd hebben. Naast de officiële weg zijn er echter ook heel wat buitenlandse studenten die op een informele manier tandems gevormd hebben. Omdat de deelname aan dergelijke tandems het taalaanbod tijdens een buitenlands verblijf aanzienlijk verhoogt, waren we benieuwd welke proefpersonen hieraan meegedaan hadden en hoeveel uur per week ze ongeveer aan conversaties met hun partner spendeerden (zie figuur 10)

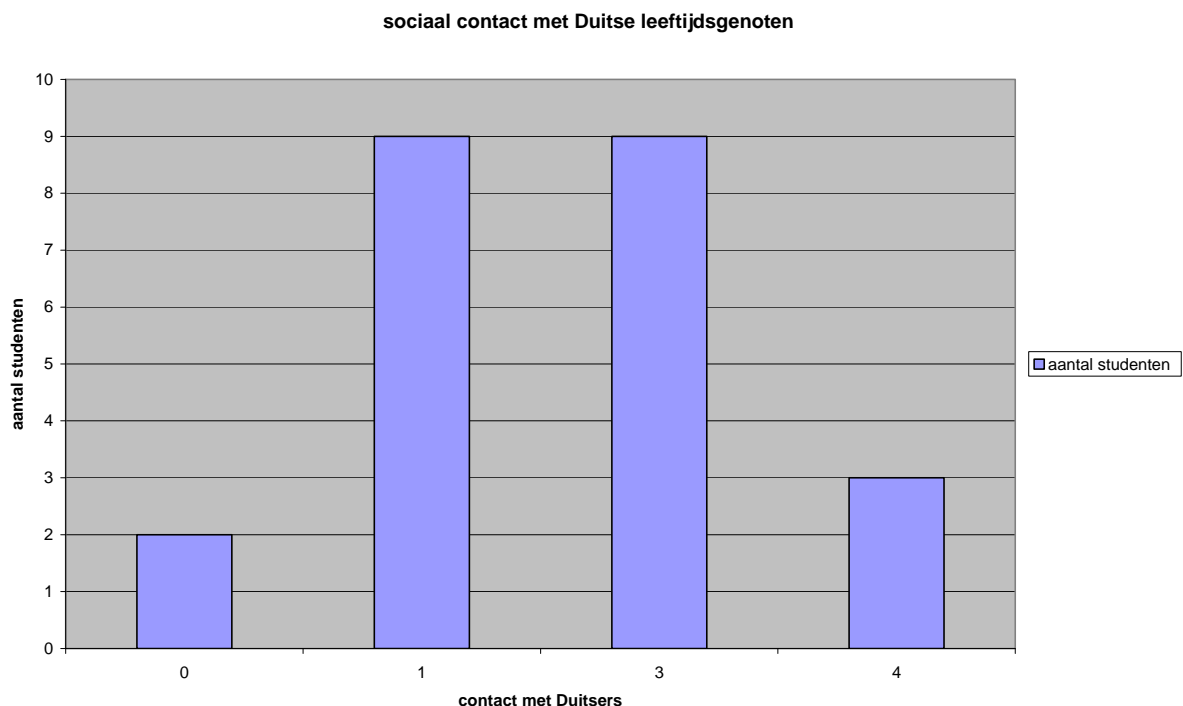


Figuur 10

Ten slotte vroegen we in het mondelinge interview hoeveel contact ze ongeveer hadden met Duitse leeftijdsgenoten. Deze vraag namen we op omdat een aantal studenten spontaan vertelden dat ze erg weinig contact hadden met ‘echte Duitsers’. Dit kwam omdat ze voortdurend in hun kring van buitenlandse studenten vertoefden. Een aantal van hen zeiden dat ze dankzij hun Duitse kotgenoten toch nog voldoende hun Duits konden oefenen. De informatie die we aan de hand van de interviews verkregen, deelden we op in vier opties waaraan we telkens een ander cijfer toekenden:

- 0** De proefpersonen verklaren dat ze geen enkel contact hebben met Duitse leeftijdsgenoten. Ze zitten met buitenlandse studenten op kot en zitten ook weer met buitenlandse studenten in de les.
- 1** De proefpersonen verklaren dat ze uitsluitend met buitenlandse studenten op kot zitten of helemaal geen contact hebben met de Duitse kotgenoten. Wel delen ze mee dat ze geregeld met Duitse medestudenten communiceren in de les of samen uitgaan.
- 2** De proefpersonen verklaren dat ze Duitse kotgenoten hebben en geregeld contact met hen hebben. Ze hebben echter nauwelijks contact met Duitse medestudenten in de les of gaan ook niet met hen uit.
- 3** De proefpersonen verklaren dat ze Duitse kotgenoten hebben en geregeld contact met hen hebben. Daarnaast hebben ze ook oppervlakkige contacten met Duitse medestudenten in de les of tijdens het uitgaansleven.
- 4** De proefpersonen verklaren dat ze Duitse kotgenoten hebben en geregeld contact met hen hebben. Daarnaast hebben ze ook heel veel contacten met Duitse medestudenten en/of tijdens het uitgaansleven. Ze trekken bijna niet op met buitenlandse studenten om hun Duits zoveel mogelijk op een kwalitatieve manier te kunnen oefenen.

Hierbij dient opgemerkt worden dat de grenzen tussen de vier categorieën vloeiend zijn. Dit heeft o.a. te maken met de subjectieve aard van menselijke ervaringen: de ene proefpersoon zal één keer per week een kort praatje maken met zijn of haar Duitse kotgenoot en zal vinden dat hij of zij veel contact had met Duitse leeftijdsgenoten, terwijl een andere persoon deze wekelijkse babbel net als ‘weinig contact’ ervaart. De toekenning van de proefpersonen aan één van de vier voorgaande categorieën moet dus opgevat worden als een ruwe indicatie van de hoeveelheid sociaal contact tijdens de experimentfase (zie figuur 11)



Figuur 11

De meeste gegevens die we hier aan de hand van een aantal grafieken en tabellen getoond hebben, fungeren verder als interveniërende variabelen. Met name het geslacht van de proefpersonen, de opleidingsgraad van de ouders, het self-report niveau van het Duits aan het begin van het experiment, de globale voorkennis van het Duits, de tandepartners, de taal cursus tijdens het experiment, de grammaticale lessen, het aantal colleges aan de universiteit en het sociaal contact met Duitse leeftijdsgenoten worden gezien als variabelen die het verband tussen de waarde ‘onzekerheidsvermijding’ en taalverwerving, of het verband tussen de daarmee samenhangende persoonlijkheidskenmerken en taalverwerving kunnen vertekenen.

2 DE AFHANKELIJKE VARIABLEN: EXPLICIETE EN IMPLICIETE KENNIS

De afhankelijke variabelen bestaan uit scores op de test die hoofdzakelijk impliciete kennis opleveren (mondelling productietest) en scores op de test die voornamelijk expliciete kennis opleveren (metalinguïstische test). Drieëntwintig proefpersonen legden elke testsoort twee keer af: helemaal aan het begin van hun verblijf in Duitsland (pretest) en exact acht weken daarna (posttest). Eén proefpersoon legde de impliciete kennistest zowel in pre- als posttest af, maar nam niet deel aan de expliciete kennistest. In de pretest van de impliciete kennistest (figuur 12 - PRE) gebruikten de vierentwintig proefpersonen gemiddeld 27 lidwoorden. De standaarddeviatie is echter relatief groot (10,42) wat op een grote spreiding tussen de deelnemers onderling wijst. Van de 27 lidwoorden realiseren ze er gemiddeld 13 juist (46 %). In de posttest van de impliciete kennistest (figuur 12 - POST) gebruikten de vierentwintig proefpersonen gemiddeld 29 lidwoorden. Opnieuw is de standaarddeviatie relatief groot (9,12). Deze keer realiseren ze er gemiddeld 16 juist (52 %). Op de impliciete kennistest boeken de leerders dus gemiddeld 6 % vooruitgang.

		<i>Aantal lidwoorden</i>	<i>Correcte lidwoorden</i>	<i>Percentage correcte lidwoorden</i>	<i>Vooruitgang tussen pre- en posttest in %</i>
PRE	x	27,13	13,42	,46	
	s	10,41	7,44	,15	
POST	x	29,83	15,92	,52	
	s	9,12	7,77	,19	
<i>Vooruitgang tussen pre- en posttest in %</i>	x				6
	s				,15

Figuur 12 Impliciete kennis van de Duitse lidwoorden in de pre- en posttest (n = 24)

In de metalinguïstische taak (figuur 13 en 4) moeten de proefpersonen tien lidwoorden invullen. In de pretest realiseren de drieëntwintig gemiddeld drie lidwoorden juist (32 %). In de posttest (tabel 4) realiseren de drieëntwintig studenten gemiddeld vijf lidwoorden juist (46 %). Ze boeken dus een vooruitgang van 15 %.

		<i>Aantal lidwoorden</i>	<i>Correcte lidwoorden</i>	<i>Percentage correcte lidwoorden</i>	<i>Vooruitgang tussen pre- en posttest %</i>
PRE	x	10	3,17	31,7	
	s	0	2,16		
POST	x	10	4,63	46,3	
	s	0	2,22		
<i>Vooruitgang tussen pre- en posttest in %</i>	x				15
	s				1,675

Figuur 13 Expliciete kennis van de Duitse lidwoorden in de pre- en posttest (n = 23)

3 SAMENHANG TUSSEN DE AFHANKELIJKE VARIABELEN

Aan de hand van bivariate correlatieanalyses komen we te weten welk soort verbanden er aanwezig zijn tussen de impliciete en expliciete kennis (figuur 14). Omdat we te maken hebben met een relatief kleine steekproef, beschouwden we verbanden - naast de acceptabele significantiegrens van 0,05 – met een significantiegrens van 0,10 ook als acceptabel. In het vervolg beschouwen we de verbanden met deze significantiematen als potentieel interessant voor onze hypothesevorming.

Wat betreft de samenhang tussen de afhankelijke variabelen, is het verbazingwekkend hoe weinig verbanden er aanwezig zijn. In de eerste testsessie is er een verband tussen impliciete en expliciete kennis (corr .399 en .059). Ook in de tweede testsessie is er een verband tussen beide kennisgehelen (corr .471 en sign .023). Verder is er een sterke samenhang tussen de expliciete kennis uit de pretest en de impliciete kennis uit de posttest (corr .689 en sign .000). Het opvallendste resultaat is echter de uitkomst van de correlatieanalyse tussen beide vooruitgangscores: er is helemaal geen verband tussen vooruitgang op expliciete kennis en vooruitgang op impliciete kennis. In de discussie zal de opmerkelijke afwezigheid van dit verband grondiger besproken worden.

	<i>Impliciete kennis pretest</i>	<i>Impliciete kennis posttest</i>	<i>Vooruitgang op de impliciete kennis</i>
<i>Expliciete kennis pretest</i>	,40 p = ,059	,69 p = .000	
<i>Expliciete kennis posttest</i>	-,03 p = ,91	,47 p = ,023	
<i>Vooruitgang op de expliciete kennis</i>			,26 p = ,231

Figuur 14 Correlaties tussen impliciete en expliciete kennis (n = 23)

4 DE ONAFHANKELIJKE VARIABELEN ‘ONZEKERHEIDSVERMIJDING’, ‘EMOTIONELE ONSTABILITEIT’ EN ‘VRIENDELIJKHEID’

Het theoretische construct ‘onzekerheidsvermijding’ operationaliseerden we door de gevalideerde IUS-test uit de psychologie. Op onderstaande tabel (figuur 15) zien we dat de gemiddelde score op de IUS-test in de buurt van het cijfer twee komt, wat betekent dat de proefpersonen gemiddeld ‘niet akkoord’ waren en dus gemiddeld geen onzekerheidsvermijding gedrag vertonen.

De persoonlijkheidskenmerken ‘emotionele onstabieliteit’ en ‘vriendelijkheid’ operationaliseerden we door de gevalideerde neo-ffi (Costa & McCrae, 1991). De gemiddelde score op het persoonlijkheidskenmerk ‘emotionele onstabieliteit’ komt opnieuw in de buurt van het cijfer twee. In de neo-ffi-test betekent dit dat het gemiddelde antwoord van de proefpersonen ergens tussen ‘akkoord’ en ‘niet akkoord’ lag, wat wil zeggen dat de proefpersonen gemiddeld niet uitgesproken emotioneel onstabiel zijn, maar ook niet uitgesproken stabiel. Op de onafhankelijke variabele ‘vriendelijkheid’ zien we dat het gemiddelde antwoord in de buurt van het cijfer één ligt, wat erop wijst dat de proefpersonen gemiddeld ‘niet akkoord’ antwoordden. We kunnen hieruit afleiden dat de proefpersonen gemiddeld een vriendelijke of aangename persoonlijkheid hebben.

	<i>IUS</i>	<i>Emotionele onstabieliteit</i>	<i>Vriendelijkheid</i>
<i>x</i>	1,76	2,12	1,41
<i>s</i>	,50	,45	,33

Figuur 15 scores op IUS, emotionele onstabieliteit en vriendelijkheid (n = 24)

5 SAMENHANG TUSSEN DE ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

Op basis van de theorievorming waren we uitgegaan van een verband tussen ‘onzekerheidsvermijding’ en de persoonlijkheidskenmerken ‘vriendelijkheid’ en ‘emotionele onstabieleit’ (Hofstede & McCrae, 2001). In ons onderzoek operationaliseerden we ‘onzekerheidsvermijding’ door middel van een ander testinstrument, namelijk de IUS-test. Omdat nergens aangetoond was dat er ook een verband zou zijn tussen de IUS en beide persoonlijkheidskenmerken, waren we erg nieuwsgierig naar de samenhang hiertussen volgens onze data. Het is erg opmerkelijk dat er geen enkel significant verband aanwezig is tussen de onafhankelijke variabelen onderling.

	<i>emotionele onstabieleit</i>	<i>vriendelijkheid</i>	<i>IUS</i>
<i>emotionele onstabieleit</i>	1	,038	-,23
<i>vriendelijkheid</i>	,04 p=,861	1	-,20 p=,352
<i>IUS</i>	-,23 p=,284	-,20 p=,352	1

Figuur 16 Samenhang tussen IUS, emotionele onstabieleit en vriendelijkheid (n = 24)

6 SAMENHANG TUSSEN DE AFHANKELIJKE (VOORUITGANG OP EXPLICIETE EN IMPLICIETE KENNIS) EN DE ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

Om de samenhang tussen de afhankelijke en de onafhankelijke variabelen te bepalen, voeren we een correlatieanalyse uit tussen vooruitgang op de impliciete en expliciete kennis enerzijds, en de scores op de IUS-test, ‘vriendelijkheid’ en ‘emotionele onstabieleit’ anderzijds. Op basis hiervan stellen we vast dat geen van de drie onafhankelijke variabelen een effect uitoefent op de vooruitgang van impliciete kennis, wat heel opvallend is.

Wel oefenen de persoonlijkheidskenmerken ‘vriendelijkheid’ en ‘emotionele onstabieleit’ een effect uit op de vooruitgang van expliciete kennis. Het verband tussen ‘vriendelijkheid’ en expliciete kennis kan uitgedrukt worden in de correlatiewaarde .47 en sign .023. Een hoge mate van onvriendelijkheid hangt dus samen met een sterke vooruitgang op de expliciete test. Het verband tussen emotionele onstabieleit en vooruitgang op de

expliciete test kan uitgedrukt worden in de correlatiewaarde $-.38$ en sign $.071$. Emotioneel onstabiele types maken meer vorderingen dan emotioneel stabiele personen op de expliciete kennis.

Op basis van het feit dat er geen verband is tussen de drie onafhankelijke variabelen en de vooruitgang op impliciete kennis zouden we de basishypothese uit ons onderzoek kunnen verwerpen, maar dat zou iets te voorbarig zijn. De mate waarin proefpersonen vooruitgaan op impliciete kennis, is immers gebaseerd op twee types fouten bij de lidwoorden. Proefpersonen kunnen lidwoorden fout realiseren (“strikte fouten”) of niet realiseren (afwezige vormen of *omissions*). Ook kan men de lidwoorden opsplitsen in bepaalde en onbepaalde lidwoorden. In wat volgt willen we onderzoeken of een correlatieanalyse tussen de afhankelijke deelvariabelen en de onafhankelijke variabelen ‘onzekerheidsvermijding’, ‘vriendelijkheid’ en ‘emotionele onstabieleit’ wél iets oplevert.

	Vooruitgang op impliciete kennis ($n = 24$)	Vooruitgang op expliciete kennis ($n=23$)
<i>IUS</i>	, 22 $p = , 314$, 04 $p = , 854$
<i>Agreeableness</i>	, 01 $p = , 644$, 47 $p = , 023$
<i>Neuroticism</i>	-, 09 $p = , 694$	-, 38 $p = , 071$

Figuur 17 Samenhang tussen IUS, A & N en vooruitgang op impliciete & expliciete kennis

7 AFHANKELIJKE DEELVARIABLEN: JUIST, FOUT EN AFWEZIG

De globale score op impliciete kennis ontleden we hier in het aantal juist gerealiseerde, het aantal fout gerealiseerde en het aantal afwezige lidwoorden in het eerste en in het tweede interview. Deze scores kunnen we beschouwen als afhankelijke deelvariabelen, die we later opnieuw in verband zullen brengen met de onafhankelijke variabelen IUS, ‘emotionele onstabieleit’ en ‘vriendelijkheid’.

		<i>Aantal lidwoorden</i>	<i>Juist</i>	<i>Juist in %</i>	<i>Fout</i>	<i>Afwezig</i>
<i>PRE</i>	<i>x</i>	27,13	13,42	,46	8,33	5,38
	<i>s</i>	10,41	7,44	,15	5,64	4,83
<i>POST</i>	<i>x</i>	29,83	15,92	,52	9,25	4,67
	<i>s</i>	9,12	7,77	,19	6,26	4,61

Figuur 18 Impliciete deelvariabelen (juist, fout en afwezig) in de pre- en posttest

8 SAMENHANG TUSSEN DE AFHANKELIJKE DEELVARIABLEN (J, F & A) EN DE ONAFHANKELIJKE VARIABLEN

We hadden de hypothese dat IUS, ‘vriendelijkheid’ en ‘emotionele onstabieleit’ zouden samenhangen met de prestaties op impliciete en expliciete kennis. Volgens de correlatieanalyse tussen deze variabelen en de algemene vooruitgang op beide kennisgehelen bleek dit niet zo te zijn. Wanneer we de verbanden tussen IUS en de deelvariabelen (juiste, foute en afwezige lidwoorden) echter grondiger bekijken, dan valt het op dat er wél heel wat interessante verbanden aanwezig zijn.

De resultaten bevestigen dat IUS een stabiel kenmerk is: zowel op het eerste testmoment als op het tweede testmoment speelt het een belangrijke rol op deelaspecten van impliciete kennis. In de eerste testsessie zien we een sterk verband is tussen IUS en het aantal afwezige vormen (corr .56 en sign .004). Ook is er een verband tussen IUS en het aantal fouten in de pretest (corr. -.46 en .024). Het is erg opvallend dat de correlatiewaarden een tegengesteld teken hebben. Dit teken toont aan dat de verschillende types fouten elkaar opheffen en verklaart waarom we tussen IUS en de algemene vooruitgang geen verband konden zien.

In de tweede testsessie is er opnieuw een sterk verband tussen IUS en het aantal afwezige vormen. Dit verband is zelfs nog sterker geworden (corr .66 en sign .000). Tevens is er een sterk verband tussen IUS en het aantal fouten in de posttest (corr -.53 en sign .008).

In de discussie zullen we op zoek gaan naar een manier om het interessante verband tussen IUS en de twee types fouten te verklaren.

		<i>IUS</i>
<i>PRE</i>	<i>Juist 1</i>	-,04 <i>p</i> = ,837
	<i>Fout 1</i>	-,46 <i>p</i> = ,024
	<i>Afwezig 1</i>	,56 <i>p</i> = ,004
<i>POST</i>	<i>Juist 2</i>	,17 <i>p</i> = ,432
	<i>Fout 2</i>	-,53 <i>p</i> = ,008
	<i>Afwezig 2</i>	,66 <i>p</i> = ,000

Figuur 19 Samenhang tussen juist, fout en afwezig; en IUS (n = 24)

Ook bij de combinatie van ‘vriendelijkheid’ en de algemene vooruitgangmaat zagen we oorspronkelijk geen verbanden. Een opsplitsing van de lidwoorden in de juiste vormen en de twee types fouten levert wél een aantal interessante resultaten op.

In het eerste interview zien we immers een verband tussen dit persoonlijkheidskenmerk en het aantal strikte fouten (figuur 20 - PRE). Een hoge mate van onvriendelijkheid hangt samen met een hogere foutscore (corr .50 en sign .012). Er is geen verband tussen dit persoonlijkheidskenmerk en het aantal afwezige vormen. In het tweede interview (figuur 20 - POST) is er echter geen verband meer tussen vriendelijkheid en het aantal fouten (corr .24 en sign. 269). Ook is er opnieuw geen verband tussen dit persoonlijkheidskenmerk en het aantal afwezige vormen. Het persoonlijkheidskenmerk ‘vriendelijkheid’ oefent dus wel een invloed uit op een deelaspect van impliciete kennis in de eerste testsessie, maar niet in de tweede. In de discussie zullen we bepalen in welke mate dit resultaat belangrijk is voor onze hypothesevorming.

		<i>vriendelijkheid</i>
<i>PRE</i>	<i>juist 1</i>	,08 <i>p</i> = ,726
	<i>fout 1</i>	,50 <i>p</i> = ,012
	<i>afwezig 1</i>	-,31 <i>p</i> = ,139
<i>POST</i>	<i>juist 2</i>	,15 <i>p</i> = ,493
	<i>fout 2</i>	,24 <i>p</i> = ,269
	<i>afwezig 2</i>	-,04 <i>p</i> = ,864

Figuur 20 Samenhang tussen juist, fout en afwezig en ‘vriendelijkheid’ (n = 24)

Ten slotte was er tussen het kenmerk ‘emotionele onstabilliteit’ en de vooruitgang op impliciete kennis geen significant verband merkbaar. Een opsplitsing in de ‘juiste lidwoorden’ en de twee types fouten levert echter ook geen enkel verband op (figuur 21).

		<i>emotionele onstabilliteit</i>
<i>PRE</i>	<i>juist 1</i>	,15 p = ,493
	<i>fout 1</i>	,28 p = ,193
	<i>afwezig 1</i>	-,03 ,900
<i>POST</i>	<i>juist 2</i>	-,10 p = ,647
	<i>fout 2</i>	,15 p = ,486
	<i>afwezig 2</i>	-,19 p = ,367

Figuur 21 Samenhang tussen juist, fout en afwezig en ‘emotionele onstabilliteit’ (n = 24)

9 AFHANKELIJKE DEELVARIABLEN: BEPAALDE EN ONBEPAALDE LIDWOORDEN

Zoals we de lidwoorden daarnet opsplitsen in ‘juiste’ lidwoorden en de twee types fouten is het ook mogelijk om de morfosyntactische vormen verder te verdelen in de bepaalde en onbepaalde lidwoorden. Hieronder geven we een overzicht van het totale aantal bepaalde en onbepaalde lidwoorden in pre- en posttest, het totale aantal juiste, foute en afwezige lidwoorden en het percentage juiste lidwoorden.

		<i>PRE</i>	<i>POST</i>
<i>Bep T</i>	<i>x</i>	15, 54	17, 92
	<i>s</i>	5, 80	8, 20
<i>Bep J</i>	<i>x</i>	8, 29	9, 92
	<i>s</i>	4, 77	6, 34
<i>Bep F</i>	<i>x</i>	4,17	4, 63
	<i>s</i>	3, 16	5, 44
<i>Bep A</i>	<i>x</i>	3,08	3, 38
	<i>s</i>	2, 72	3, 59
<i>Bep %</i>	<i>x</i>	0, 50	0, 54
	<i>s</i>	0, 18	0, 23
<i>Onbep T</i>	<i>x</i>	11, 50	11, 92
	<i>s</i>	6, 64	4, 83
<i>Onbep J</i>	<i>x</i>	5, 08	6, 00
	<i>s</i>	3, 80	3, 35
<i>Onbep F</i>	<i>x</i>	4, 08	4, 63

	s	3, 51	3, 25
<i>Onbep A</i>	x	2, 33	1, 29
	s	2, 80	1, 55
<i>Onbep %</i>	x	0, 40	0, 54
	s	0, 21	0, 25

Figuur 22

10 SAMENHANG TUSSEN DE VOORUITGANG OP DE BEPAALDE EN ONBEPAALDE LIDWOORDEN; EN DE ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

De opsplitsing van de lidwoorden in bepaalde en onbepaalde kunnen we gebruiken om te onderzoeken of er interessante verbanden zijn tussen de vooruitgang op beide types lidwoorden en de onafhankelijke variabelen ‘vriendelijkheid’, ‘emotionele onstabieliteit’ en IUS. Deze combinatie levert inderdaad een aantal opmerkelijke resultaten op voor het kenmerk ‘vriendelijkheid’, maar niet voor ‘emotionele onstabieliteit’ en IUS.

We zien verbanden tussen het kenmerk ‘vriendelijkheid’ en vooruitgang op de bepaalde en onbepaalde lidwoorden, maar dit kenmerk werkt tegengesteld voor de twee types lidwoorden. Enerzijds is er een samenhang tussen ‘vriendelijkheid’ en vooruitgang op de onbepaalde lidwoorden (corr. $-.44$ en sign $.034$). Aangename personen boeken meer vooruitgang op de onbepaalde lidwoorden dan onaangename. Anderzijds is er een samenhang tussen ‘onvriendelijkheid’ en vooruitgang op de bepaalde lidwoorden. Onaangename personen boeken meer vooruitgang op de bepaalde lidwoorden dan aangename personen (corr $.38$ en sign $.064$). Deze twee tegengestelde verbanden verklaren waarom we eerst geen verband zagen tussen dit persoonlijkheidskenmerk en de algemene vooruitgangscore op impliciete kennis. In de discussie zullen deze twee opvallende verbanden grondiger besproken worden.

	<i>Bep vooruit</i>	<i>Onbep vooruit</i>
<i>agreeable</i>	,38 p = ,064	-,44 p = ,034
<i>neuroticism</i>	-,09 p = ,690	,11 p = ,601
<i>IUS</i>	,09 p = ,694	,21 p = ,334

Figuur 23 Samenhang tussen de onafhankelijke variabelen en vooruitgang bij bepaalde en onbepaalde lidwoorden (n = 24)

11 SAMENHANG TUSSEN DE AFHANKELIJKE DEELVARIABLEN EN DE ONAFHANKELIJKE VARIABLEN

De afhankelijke variabele die we opsplitsten in bepaalde en onbepaalde lidwoorden, kunnen we nog verder onderverdelen in groepjes ‘totaal aantal bepaalde lidwoorden’, ‘juiste bepaalde lidwoorden’, ‘foute bepaalde lidwoorden’, ‘afwezige bepaalde lidwoorden’, enzovoort. Voor deze afhankelijke deelvariabelen kunnen we opnieuw de samenhang met ‘emotionele onstabieleit’, ‘vriendelijkheid’ en IUS berekenen. Wel moeten we voorzichtig omspringen met deze gegevens omdat dergelijke groepjes lidwoorden (bv. ‘bepaald afwezig lidwoord’) soms slechts op kleine aantallen lidwoorden gebaseerd zijn.

Er is geen verband tussen het totale aantal bepaalde lidwoorden in pre- en posttest en de onafhankelijke variabelen ‘emotionele onstabieleit’, ‘vriendelijkheid’ en IUS. Wel is er een omgekeerd verband tussen emotionele onstabieleit en het totale aantal onbepaalde lidwoorden in de posttest (corr $-.35$ en sign $.082$). De onstabiele persoonlijkheid gebruikt dus meer onbepaalde lidwoorden in de posttest dan de stabiele persoonlijkheid.

Figuur 24

	<i>N</i>	<i>A</i>	<i>IUS</i>
<i>bepT1</i>	,11 p=,611	-,03 p=,907	,01 p=,953
<i>onbepT1</i>	,28 p=,183	,29 p=,176	-,04 p=,838
<i>bepT2</i>	,12 p=,579	,18 p=,396	,12 p=,563
<i>onbepT2</i>	-,35 p=,092	,20 p=,354	,01 p=,970

De combinatie van ‘juiste bepaalde en onbepaalde lidwoorden’ en de onafhankelijke variabelen N, A en IUS levert geen verbanden op.

	N	A	IUS
<i>bepJ1</i>	,03 <i>p</i> = ,907	-,11 <i>p</i> = ,602	,08 <i>p</i> = ,725
<i>onbepJ1</i>	,26 <i>p</i> = ,226	,25 <i>p</i> = ,244	-,17 <i>p</i> = ,431
<i>bepJ2</i>	-,05 <i>p</i> = ,827	,29 <i>p</i> = ,168	,20 <i>p</i> = ,360
<i>onbepJ2</i>	-,14 <i>p</i> = ,517	-,21 <i>p</i> = ,325	,02 <i>p</i> = ,924

Figuur 25 Samenhang tussen aantal juiste bepaalde en onbepaalde lidwoorden; en N, A, IUS

In wat volgt bespreken we de opvallendste resultaten voor de twee types fouten bij de bepaalde en de onbepaalde lidwoorden samen (figuur 26). Het is erg opmerkelijk dat er een verband is tussen ‘vriendelijkheid’ en de “strikte fouten” bij de bepaalde lidwoorden enerzijds, en ‘vriendelijkheid’ en de afwezige vormen bij de bepaalde lidwoorden anderzijds, maar dat deze verbanden tegengesteld zijn aan elkaar. Voor ‘vriendelijkheid’ en “strikte fouten” bij de bepaalde lidwoorden zien we immers een verband met $r = .43$ en $p = .035$. Onaangename personen maken dus meer strikte fouten bij de bepaalde lidwoorden dan aangename. Voor ‘vriendelijkheid’ en “afwezige vormen” bij de bepaalde lidwoorden zien we een tegengesteld verband met $r = -.36$ en $p = .084$. Aangename personen laten dus meer lidwoorden weg dan onaangename. We zien met andere woorden dat de cijfers elkaar opheffen.

Ook zien we een opmerkelijk tegengesteld verband bij IUS en de twee types fouten bij de bepaalde lidwoorden. Het verband tussen IUS en de “strikte fouten” bestaat uit $r = -.66$ en $p = .001$. Dit betekent dat de onzekerheidsvermijdende persoon minder strikte fouten maakt bij de bepaalde lidwoorden. Daarentegen bestaat het verband tussen IUS en de afwezige vormen uit $r = .66$ en $p = .001$. De twee types fouten bij de bepaalde lidwoorden heffen elkaar dus perfect op! Bij de onbepaalde lidwoorden is deze tendens niet of veel minder te zien. In de discussie zullen we rekening houden met het feit dat IUS vooral een effect uitoefent op de twee types fouten bij de bepaalde lidwoorden, maar niet bij de onbepaalde.

	N	A	IUS
bepF1	,14 <i>p</i> = ,508	,43 <i>p</i> = ,035	-,66 <i>p</i> = ,001
onbepF1	,31 <i>p</i> = ,139	,43 <i>p</i> = ,035	-,18 <i>p</i> = ,415
bepF2	,36 <i>p</i> = ,086	,01 <i>p</i> = ,958	-,52 <i>p</i> = ,010
onbepF2	-,31 <i>p</i> = ,140	,43 <i>p</i> = ,035	-,15 <i>p</i> = ,488
bepA1	,02 <i>p</i> = ,912	-,36 <i>p</i> = ,084	,66 <i>p</i> = ,001
onbepA1	-,07 <i>p</i> = ,743	-,20 <i>p</i> = ,351	,34 <i>p</i> = ,102
bepA2	-,19 <i>p</i> = ,384	-,12 <i>p</i> = ,586	,72 <i>p</i> = ,000
onbepA2	-,14 <i>p</i> = ,504	,16 <i>p</i> = ,453	,29 <i>p</i> = ,164

Figuur 26 Samenhang tussen de twee types fouten bij de bepaalde en onbepaalde lidwoorden; en N, A, IUS

12 SAMENHANG TUSSEN DE INTERVENIËRENDE VARIABELEN EN DE AFHANKELIJKE VARIABELEN (VOORUITGANG OP BEPAALDE EN ONBEPAALEDE LIDWOORDEN)

Tenslotte gingen we na of de interveniërende variabelen een invloed konden uitoefenen op de vooruitgang op impliciete en expliciete kennis (figuur 27). Om hierop een antwoord te krijgen, voerden we een *difference of means analyse* uit bij alle variabelen die niet numeriek waren (bv. geslacht, self-report niveau van het Duits, ...). We vonden echter geen significante resultaten. Voor de numerieke interveniërende variabelen voerden we bivariate correlatieanalyses uit met de vooruitgang op de bepaalde en de onbepaalde lidwoorden, die we in figuur 27 weergeven.

Wat betreft de vooruitgang van de bepaalde lidwoorden in de impliciete test stellen we twee verbanden vast. Ten eerste is er een verband tussen het aantal gevolgde colleges aan de universiteit en vooruitgang op de bepaalde lidwoorden (corr -.500 en sign .041). Personen die veel colleges in het Duits gevolgd hebben, gaan dus minder vooruit op de bepaalde lidwoorden. Ten tweede is er een verband tussen de taalcursus en vooruitgang op de bepaalde lidwoorden (corr -.439 en sign .047). Wie tijdens het experiment een intensieve taalcursus volgt, gaat dus minder vooruit op de bepaalde lidwoorden dan personen die weinig of geen cursus gevolgd hebben.

		<i>Bep vooruit</i>	<i>Onbep vooruit</i>
VK	<i>Pearson Correlation</i>	,302	-,207
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	,151	,331
TANDEM	<i>Pearson Correlation</i>	-,187	,291
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	,418	,200
UL	<i>Pearson Correlation</i>	-,500	,335
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	,041	,189
S	<i>Pearson Correlation</i>	,084	,185
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	,710	,409
TAAL	<i>Pearson Correlation</i>	-,439	,243
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	,047	,288
GRAMM	<i>Pearson Correlation</i>	-,214	,300
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	,425	,260

Figuur 27 Samenhang tussen de interveniërende variabelen en vooruitgang op de bepaalde en de onbepaalde lidwoorden in de impliciete test

Verklaring afkortingen tabel

VK: voorkennis Duits

TANDEM: spreekuren per week met tandepartner(s)

UL: aantal colleges in het Duits aan Universität Leipzig (UL)

S: sociaal contact met Duitse leeftijdsgenoten

TAAL: taalcursus tijdens experiment

GRAMM: aantal uren grammatica tijdens de eventuele taalcursus

GESL: geslacht

V DISCUSSIE EN CONCLUSIE

1 HET ONTBREKENDE VERBAND TUSSEN VOORUITGANG OP IMPLICIETE EN EXPLICIETE KENNIS

Op basis van literatuurstudie hebben we vastgesteld dat er uiteenlopende standpunten zijn over hoe de verhouding tussen impliciete en expliciete kennis ineenzit. Krashen (1982) is van mening dat er geen interactie is tussen impliciete en expliciete kennis. Het vroege model van Bialystok (1978) gelooft in een wederzijdse beïnvloedingsrelatie: “formal practising” zorgt ervoor dat expliciete kennis automatisch wordt en zo in impliciete kennis verandert, terwijl het proces van “inferencing” of afleiding impliciete kennis in expliciete doet veranderen. Volgens Bialystok (1978) bepaalt de aard van de leersituatie welke vorm van kennis eerst geactiveerd of opgebouwd wordt: impliciete of expliciete kennis. Later komt haar standpunt dichterbij Krashen (1982) te staan en gelooft ze enkel in een transfer van impliciete naar expliciete kennis. Anderson (1990) en ook Schmidt (1990) zijn overtuigd van de omgekeerde weg: door automatisering wordt expliciete kennis impliciet.

Deze inzichten hadden we in onze hypothesevorming geïntegreerd tot de veronderstelling dat niet alleen de aard van de leersituatie bepaalt welke vorm van kennis opgebouwd wordt, maar dat vooral de specifieke culturele waarden en samenhangende persoonlijkheidskenmerken van de leerder bepalen welke vormen van leren een persoon opzoekt: “formal” of “functional practising”. Personen met een bepaald cultureel kenmerk of persoonlijkheidskenmerk zouden minder in communicatieve situaties durven stappen, en tengevolge daarvan dus meer aan “formal practising” kunnen doen. We waren dus van mening dat ‘minder vooruitgang op impliciete kennis’ voor personen met specifieke kenmerken wel eens zou kunnen correleren met ‘meer vooruitgang op expliciete kennis’.

Voordat we de resultaten uit het empirische onderzoek willen toetsen aan voorgaande hypothesen, benadrukken we dat we niet geloven uitsluitend expliciete of impliciete kennis onderzocht te hebben. De aanwezige ‘impliciete kennis’ van de Duitse lidwoorden toetsten we door middel van een mondelinge productietest, maar we sluiten niet uit dat de proefpersonen voor deze test ook voor een deeltje een beroep hebben gedaan op expliciete kennis. Omgekeerd toetsten we de ‘expliciete kennis’ van de Duitse lidwoorden door een schriftelijke test met fill-in-the-gap oefeningen, maar het is mogelijk dat hierbij ook een stukje impliciete

kennis kwam kijken. Proefpersonen kunnen de test immers ook vanuit “a feel for correctness” ingevuld hebben. In de discussie zullen we deze gegevens steeds in het achterhoofd moeten houden om de onderzoeksresultaten met de nodige voorzichtigheid te interpreteren.

Op het vlak van impliciete en expliciete kennis is het opvallendste resultaat dat er helemaal geen verband is tussen de vooruitgang op ‘impliciete’ en ‘expliciete’ kennis. Hierdoor wordt onze hypothese van het omgekeerde verband tussen beide kennisgehelen voor personen met een specifiek kenmerk niet bevestigd. In onze data is er immers geen systematiek te vinden wat betreft de vooruitgang op beide kennisdomeinen. Een vooruitgang op het expliciete niveau betekent nog niet dat personen ook vooruitgang zullen boeken op het impliciete niveau. Uitgaande van een causale relatie in de tegenovergestelde richting, betekent vooruitgang op het impliciete niveau niet dat ook de expliciete kennis zal toenemen. Als we erover nadenken wat dit opvallende resultaat voor de hypothesevormingen van Krashen (1982), Bialystok (1978) en Anderson (1990) betekent, lijkt het erop dat de hypothese van Anderson (1990) niet bevestigd wordt. Anderson (1990) is immers van mening dat expliciete kennis na verloop van tijd geautomatiseerd wordt, en daardoor in impliciete kennis verandert. Doordat er geen verband is tussen vooruitgang op beide kennisgehelen, lijkt de hypothese van Anderson (1990) volgens onze data naar een dood spoor te leiden. Mogelijks wijzen onze data eerder in de richting van een bevestiging van Krashen (1982). Het ontbreken van een verband tussen vooruitgang op ‘impliciete’ en ‘expliciete’ kennis kan immers een indicatie zijn voor de stelling dat beide kennisgehelen via een afzonderlijke weg opgebouwd worden en quasi onafhankelijk van elkaar toenemen.

Naast dit opmerkelijke resultaat vonden we wel een aantal kleinere verbanden tussen ‘impliciete’ en ‘expliciete’ kennis zoals een relatie tussen impliciete en expliciete kennis ($r = .399$ en $p = .059$) in de pretest, en een relatie tussen impliciete en expliciete kennis ($r = .471$ en $p = .023$) in de posttest. In het licht van de duidelijke afwezigheid van het verband tussen vooruitgang op ‘impliciete’ en ‘expliciete’ kennis lijken deze resultaten echter minder belangrijk te zijn.

Daarnaast vonden we ook een sterk verband tussen ‘impliciete’ kennis in de pretest en ‘expliciete kennis’ in de posttest ($r = .689$ en $p = .000$), maar dit verband lijkt op het eerste gezicht erg moeilijk te verklaren. Een mogelijke interpretatie zou hier misschien toch in de richting van Anderson (1990) wijzen, namelijk dat de ‘expliciete kennis’ die in het begin van een verblijf in Duitsland al voorhanden was, na de testperiode van twee maanden omgezet is in ‘impliciete kennis’. Toch is het verre van zeker dat het diezelfde ‘expliciete’ kennis uit het begin is die op het eind omgevormd is tot ‘impliciete kennis’. Bovendien krijgen we hierbij te

maken met de waarschuwing die we aan het begin van dit hoofdstuk aanhaalden, namelijk dat proefpersonen voor de schriftelijke test eventueel ook voor een deeltje een beroep deden op impliciete kennis vanuit “a feel for correctness”. In dat opzicht zou het kunnen dat hetzelfde deeltje ‘impliciete kennis’ in het interview na de experimentperiode van twee maanden terugkomt. Het is dus niet meteen mogelijk om over dit verband vaste uitspraken te doen.

We kunnen dus besluiten dat we vanuit de hypothese dachten een samenhang tussen ‘impliciete’ en ‘expliciete’ kennis te zien, maar dit wordt door het meest opvallende resultaat niet bevestigd. De onderzoeksresultaten bevestigen de theorievorming van Anderson (1990) niet, en wijzen misschien eerder in de richting van Krashen (1982). In wat volgt gaan we verder in op de ‘impliciete’ kennis die immers uit verschillende deelaspecten opgebouwd is en waarvan we een onverwacht, maar intrigerend resultaat vonden.

2 EEN ONGEZOCHT, MAAR OPVALLEND RESULTAAT: ALLEEN VOORUITGANG OP DE ONBEPAALEDE LIDWOORDEN

De ‘impliciete kennis’ die we daarnet als één geheel beschouwden en waarvan we het verband met ‘expliciete kennis’ besproken, resulteert in de prestaties op de Duitse lidwoorden. Bij de realisering van de lidwoorden kan men enerzijds twee types fouten maken, namelijk het niet realiseren van een lidwoord, of het fout realiseren van een lidwoord. Ook hebben we te maken met twee types lidwoorden, namelijk de onbepaalde en de bepaalde lidwoorden.

Toen we beslisten om als *target feature* de lidwoorden te bestuderen, deden we dit vanuit de motivatie dat deze morfosyntactische vormen tijdens een taalverwervingsperiode veel variatie zouden kunnen ondergaan. Dit werd door de data ook bevestigd: vreemdetaalsprekers gebruikten in de eerste interviewsessie soms enkel *die* voor de bepaalde lidwoorden, en gebruikten overal de variant *ein* voor de onbepaalde lidwoorden. Bij andere vreemdetaalsprekers zagen we andere vormen van overgeneralisatie zoals het overmatige gebruik van *das* voor de bepaalde lidwoorden en *eine* voor de onbepaalde. Tijdens de tweede testsessie zagen we dat deze overgeneralisaties veranderingen hadden ondergaan: degene die eerst enkel *die* gebruikten, wisselden nu ook af en toe af met *der* of *das*. Degene die voor de onbepaalde lidwoorden overal *ein* zeiden, waagden zich nu sporadisch ook aan *eine* of zelfs aan *einem* of *einen*.

Hoewel we wisten dat de lidwoorden uit twee verschillende types bestonden, hadden we noch in onze hypothesevorming, noch bij de nauwkeurige bestudering van de data tijdens

de data-analyse kunnen vermoeden dat we opmerkelijke verschillen zouden vinden tussen de vooruitgang op de bepaalde en op de onbepaalde lidwoorden. Uit de frequentietellingen van de juiste lidwoorden in het eerste en het tweede corpus bleek immers dat de vreemdetaalsprekers dan wel vooruitgang hadden geboekt op de onbepaalde lidwoorden, maar nauwelijks op de bepaalde. Het gaat hierbij niet zomaar om kleine verschillen. Vreemdetaalsprekers realiseerden in de tweede testsessie gemiddeld drie procent van de lidwoorden meer juist dan in de eerste sessie, wat eigenlijk slechts een minimale vooruitgang is. Daar tegenover staat de vooruitgang op de onbepaalde lidwoorden, waarvan de proefpersonen er gemiddeld veertien procent meer juist realiseren dan de eerste keer! Hierbij rijst de vraag hoe we dit belangrijke verschil zouden kunnen verklaren.

Het fenomeen van een ongelijke verwervingsvolgorde bij de bepaalde en de onbepaalde lidwoorden doet ons spontaan denken aan kindertaalverwervingsonderzoek, waarin men ook te maken kreeg met onverwachte stadia in de verwerving zoals de verleden tijdvormen (Cazden, 1968 en later veel ander onderzoek). Deze stadia legt men uit door middel van verschillende frequenties bij de verleden tijdvormen (Greenberg 1966, Bybee 1985, Corbett et al. 2001). We dachten hieraan omdat een grotere frequentie bij één van de types lidwoorden ervoor zou kunnen zorgen dat ze sneller via impliciete weg verworven zouden kunnen worden. Het verschijnsel dat wij bestuderen, is echter taalkundig gezien vrij verschillend van de verleden tijdvormen. Daarenboven blijkt uit onze data dat het frequentie argument hier niet opgaat: de bepaalde lidwoorden komen in ons corpus net meer voor dan de onbepaalde lidwoorden.

Een andere optie die we in overweging namen, was een grotere variatie in het paradigma van de bepaalde lidwoorden tegenover het paradigma van de onbepaalde lidwoorden in gesproken taal. Als het juiste gebruik van de bepaalde lidwoorden meer variatie van de vormen zou vergen dan het juiste gebruik van de onbepaalde lidwoorden, zou het wel eens kunnen dat de bepaalde lidwoorden trager geleerd worden dan de onbepaalde. In gesproken taal zien de paradigma's van de bepaalde en de onbepaalde lidwoorden er volgens ons als volgt uit:

Nom	Der	Die	Das
Akk	Den*	Die	Das
Dat	Dem	Der	Dem
Gen	Des	Der	des

Nom	Ein	Eine	Ein
Akk	Ein(en)	Eine	Ein
Dat	Einem	Eine (r)	Einem
Gen	Eines	Eine (r)	Eines

De klanken tussen haakjes in het paradigma van de onbepaalde lidwoorden zijn de klanken die in gesproken taal niet hoorbaar zijn. Een onbepaald lidwoord in mannelijk accusatief enkelvoud klinkt dus als “ein” (zie o.a. ook Schwitalla 2003: 39), een onbepaald lidwoord in vrouwelijk datief enkelvoud klinkt als “eine” en het onbepaalde lidwoord in vrouwelijk genitief enkelvoud klinkt ook als “eine”. In het paradigma van de bepaalde lidwoorden wordt de “r” in “der” ook genasaleerd maar doordat er geen contrastvorm “de” bestaat, vormt dit geen probleem. “Der” kan in de gesproken taal dus duidelijk afgezet worden tegen de overige vormen “die”, “das”, “des” en “dem”. De vorm “den” is een twijfelgeval: hierbij kan men niet weten of nu echt een “n” gerealiseerd wordt, dan wel een “m”. Als we stellen dat het verschil tussen “n” en “m” niet hoorbaar is, dan kunnen we zeggen dat het paradigma van de bepaalde lidwoorden in gesproken taal vijf duidelijk onderscheiden varianten heeft, namelijk “der”, “die”, “das”, “dem” en “des”. Het paradigma van de onbepaalde lidwoorden heeft volgens ons slechts vier duidelijk onderscheiden varianten, namelijk “ein”, “eine”, “einem” en “eines”. We zouden dus kunnen zeggen dat het paradigma van de onbepaalde lidwoorden in gesproken taal iets gemakkelijker is en dat men iets minder kans heeft om fouten te maken dan het paradigma van de bepaalde lidwoorden in gesproken taal. Wel is er strikt genomen slechts één vorm verschil, zodat we in deze verklaring wellicht ook niet al te sterk mogen geloven.

Ten slotte dachten we aan de mogelijkheid dat de bepaalde en onbepaalde lidwoorden vanuit taalkundig opzicht niet zozeer van elkaar verschillen (zowel bij de bepaalde als onbepaalde lidwoorden gaat het immers om een stam waaraan een uitgang toegekend wordt), maar dat dit misschien wel zo is vanuit het perspectief van de taalleerder. Vanuit het standpunt van de taalleerder zou het wel eens kunnen dat de bepaalde lidwoorden meer lexicaal overkomen, terwijl de onbepaalde lidwoorden misschien als een meer prototypische toepassing van een morfologisch proces bij een woord ervaren worden. In de mate dat lexicale eigenschappen verbonden kunnen worden met expliciete kennis (Ullman 2004: 235), en meer prototypische toepassingen van morfologische processen overeenkomen met impliciete kennis (Ullman 2004: 235) kunnen we ons voorstellen dat de proefpersonen uit ons onderzoek meer vooruitgaan op de onbepaalde dan op de bepaalde lidwoorden. We hadden immers vooral proefpersonen geselecteerd die via impliciete weg aan taalverwerving wilden doen. Proefpersonen die erg veel expliciete scholing zouden krijgen (zoals studenten toegepaste taalkunde) hebben we uit ons onderzoek geweerd.

Daarnaast kan ook de factor tijd een rol spelen. Als het zo is dat de bepaalde lidwoorden meer verbonden kunnen worden met expliciete kennis, en onbepaalde met

impliciete kennis, kunnen we ook in rekening houden dat het doorgaans meer tijd kost om expliciete kennis op te halen dan impliciete (White & Ranta: 2002). Dit gegeven zou dan bijkomend kunnen verklaren waarom personen in de interviews wel vooruit gaan op de onbepaalde lidwoorden, maar niet op de bepaalde. Als taallerende individuen in het eerste interview meer tijd nodig hebben om de bepaalde lidwoorden op een correcte manier te realiseren, is het mogelijk dat dit in het tweede interview nog steeds het geval is. De realisatie van onbepaalde lidwoorden, die misschien meer via een impliciete, spontane of automatische weg gebeurt, heeft die extra tijd eventueel niet nodig.

Ondanks de hierboven genoemde verklaringen, blijft het verschil in vooruitgang op de bepaalde en onbepaalde lidwoorden een zeer merkwaardig verschijnsel dat hier in een afsluitende discussie niet zomaar opgelost kan worden. Verder onderzoek zou noodzakelijk zijn om deze kwesties verder uit te diepen en een verklaring gefundeerder naar voren te kunnen schuiven.

3 ‘ONZEKERHEIDSVERMIJDING’ EN DE IMPLICIETE-EXPLICIETE KENNISVRAAG

Door bestudering van de vijf culturele waarden (Hofstede 1980, 2007) kwamen we tot de veronderstelling dat de culturele waarde ‘onzekerheidsvermijding’ een rol zou kunnen spelen in het taalverwervingsproces. Volgens Hofstede (1980, 2007) hebben personen met een hoge mate van ‘onzekerheidsvermijding’ een grotere behoefte aan voorschriften en expliciete regels. In het kader van taalverwerving veronderstelden we dat taallerende personen met een hoge mate van ‘onzekerheidsvermijding’ misschien minder snel in communicatieve situaties zouden durven stappen uit vrees dat ze taal zouden tegenkomen die ze nog niet kennen. Ook verwachtten we dat ze meer georiënteerd zouden zijn op expliciete kennis. Voor het empirische onderzoek zou dit kunnen betekenen dat deze personen tijdens de experimentfase van twee maanden hun best doen om hun vaardigheden op expliciete kennis te verbeteren, wat zou kunnen resulteren in een grotere vooruitgang op expliciete kennis in de tests. Het is dan ook erg interessant om na te gaan in welke mate de onderzoeksresultaten deze hypothesen kunnen bevestigen.

Wat betreft de impliciete kennisvraag lijkt de hypothese op het eerste gezicht niet bevestigd te worden. Er is immers geen verband tussen ‘onzekerheidsvermijding’ en vooruitgang op de ‘impliciete’ kennis ($r = .215$ en $p = .314$). Ook is er geen verband tussen ‘onzekerheidsvermijding’ en vooruitgang op de ‘expliciete’ kennis ($r = .041$ en $p = .854$).

Onzekerheidsvermijdende personen ontwikkelen zich volgens onze dataverzameling dus niet noodzakelijk sterker in het expliciete kennisdomein dan personen met een lagere graad aan ‘onzekerheidsvermijding’.

Het zou echter wel eens voorbarig kunnen zijn om met grote stelligheid te poneren dat er helemaal geen verbanden zouden bestaan tussen ‘onzekerheidsvermijding’ en ‘impliciete’ kennis: in de algemene vooruitgangmaat op ‘impliciete’ kennis hebben we twee types fouten samen verwerkt. De proefpersonen maakten immers soms fouten door lidwoorden verkeerd te realiseren (*fouten*) of door ze helemaal niet te realiseren (*omissions* of *afwezige vormen*). Het is mogelijk dat het effect van ‘onzekerheidsvermijding’ misschien verschillend is voor deze twee types fouten. Vandaar is het erg belangrijk om de algemene vooruitgangmaat op ‘impliciete kennis’ verder uiteen te halen en te controleren of nu wél verbanden zijn met de culturele waarde ‘onzekerheidsvermijding’.

Inderdaad vinden we een aantal interessante effecten. In het eerste interview vinden we namelijk een sterk verband tussen ‘onzekerheidsvermijding’ en het aantal “afwezige” lidwoorden ($r = .56$ en $p = 0.004$). Personen met een hoge mate aan ‘onzekerheidsvermijding’ laten dus meer vormen weg dan personen met een lage mate aan ‘onzekerheidsvermijding’. Ook vinden we een sterk verband tussen ‘onzekerheidsvermijding’ en het aantal “foute” lidwoorden ($r = -.46$ en $p = 0.024$). Dit betekent dat personen met een hoge mate aan ‘onzekerheidsvermijding’ minder fouten maken dan personen met een lage mate aan ‘onzekerheidsvermijding’. Het valt op dat het verband met de twee types fouten een tegengesteld teken hebben: blijkbaar werkt het kenmerk ‘onzekerheidsvermijding’ anders voor de twee types lidwoorden! Op die manier krijgen we vanuit onverwachte hoek dus toch een beeld van wat onzekerheidsvermijdende individuen in een taalleersituatie doen en wat ze niet doen.

Uit het verband tussen OV en het aantal afwezige vormen zou men kunnen concluderen dat de onzekerheidsvermijdende persoon liever geen lidwoord realiseert dan het lidwoord verkeerd te realiseren. Het is mogelijk dat de factor tijd hierin een rol speelt. Personen met een hoge mate van onzekerheidsvermijding waarvan we veronderstelden dat ze meer een beroep doen op expliciete kennis, hebben tijdens het mondelinge interview mogelijks te weinig tijd om hun kennis over de lidwoorden ‘op te halen’ uit hun mentale opslagplaats of *depository* (o.a. Ullman 2003). Omdat die tijd in mondelinge communicatie vaak niet voorhanden is, kan het zijn dat onzekerheidsvermijdende personen daarom meer lidwoorden weglaten dan personen met een lage mate van ‘onzekerheidsvermijding’.

Het is zeer interessant om te zien dat deze verbanden in het tweede interview terugkomen. Deze keer zijn de verbanden zelfs nog sterker: in de posttest bestaat de relatie tussen OV en de afwezigheid van lidwoorden uit de correlatiewaarde .661 en significantie .000, terwijl het verband tussen OV en het aantal strikte fouten uit de correlatiewaarde .527 en significantie .008 bestaat. Het feit dat de verbanden tussen OV en de twee types fouten herhaald en zelfs versterkt naar voor komen, wijst erop dat ‘onzekerheidsvermijding’ wel degelijk een stabiel kenmerk is. Het verblijf van twee maanden in Duitsland heeft blijkbaar niets veranderd aan de manier waarop onzekerheidsvermijdende personen met taalproductie omgaan.

Verder komen we op basis van de onderzoeksresultaten nog tot een andere fascinerende ontdekking: de hiervoor besproken verbanden komen vooral voor bij de bepaalde lidwoorden, maar niet of veel minder bij de onbepaalde! Een resultaat dat dit goed kan illustreren is het verband tussen OV en de afwezige / foute vormen bij de bepaalde lidwoorden in de pretest. Hier heffen de afwezige vormen en de foute lidwoorden elkaar immers perfect op: de combinatie tussen de afwezige vormen en OV bij de bepaalde lidwoorden bedraagt als correlatiewaarde + .655 en de significantie is .001, terwijl de combinatie tussen “strikte fouten” en OV bij de bepaalde lidwoorden uit de correlatiewaarde -.655 met $p = .001$ bestaat! Bij de onbepaalde lidwoorden komen dergelijke verbanden niet of nauwelijks voor. We kunnen stellen dat deze vaststelling onze nieuwe hypothesen eigenlijk vooral bevestigt. We veronderstelden immers dat onzekerheidsvermijdende individuen meer lidwoorden weglaten omdat ze meer een beroep doen op expliciete kennis, en niet de tijd hebben om die expliciete kennis op te halen. Als we aannemen dat de bepaalde lidwoorden vooral met expliciete kennis overeenkomen, is de cirkel eigenlijk rond. Meer onderzoek zou echter vereist zijn om deze hypothesen met grotere zekerheid te kunnen bevestigen.

Een bedenking die we tot slot nog kunnen maken, is de vraag of de verbanden tussen de twee types fouten en het kenmerk ‘onzekerheidsvermijding’ niet ook te maken kunnen hebben met invloeden vanuit de moedertaal. Taalleerders die een moedertaal hebben zonder lidwoorden (zoals o.a. het Pools) zouden misschien meer moeite kunnen hebben met het realiseren van lidwoorden dan personen met een moedertaal met lidwoorden. De rol van deze soort *interferences* hebben we tijdens een bespreking van de data dan ook even onderzocht, maar er werden geen duidelijke aanwijzingen gevonden dat de moedertaal hierbij van belang zou kunnen zijn.

We kunnen besluiten dat we geen rechtstreeks verband vonden tussen ‘onzekerheidsvermijding’ en expliciete kennis, maar wel een aantal interessante

onrechtstreekse verbanden die meer in de richting van de uitgangshypothesen zouden kunnen wijzen dan we op het eerste gezicht zouden kunnen vermoeden. Op basis van de gevonden verbanden tussen ‘onzekerheidsvermijding’ en het effect daarvan op de twee verschillende types fouten postuleerden we een nieuwe hypothese, namelijk dat de tijdsfactor hierin een rol zou kunnen spelen. Meer onderzoek zou echter noodzakelijk zijn om deze hypothese te kunnen bevestigen.

4 ‘VRIENDELIJKHEID’ EN DE IMPLICIETE – EXPLICIETE KENNISVRAAG

Volgens een studie van Hofstede & McCrae (2004) hangt de culturele waarde ‘onzekerheidsvermijding’ samen met het persoonlijkheidskenmerk ‘vriendelijkheid’ in een omgekeerd verband ($r = -.55$). Een hoge mate van onzekerheidsvermijding hangt dus samen met een hoge mate van ‘onvriendelijkheid’. Omdat we veronderstelden dat ‘onzekerheidsvermijding’ in het kader van taalverwerving een effect zou kunnen uitoefenen op de impliciete en expliciete kennis, vonden we het interessant om ook de relatie tussen het kenmerk ‘vriendelijkheid’ en beide kennisgehelen verder te onderzoeken. Deze verbanden zouden ons dus mogelijks iets meer kunnen vertellen over hoe ‘onzekerheidsvermijding’ op taalverwerving werkt. Bij de hypothese over ‘vriendelijkheid’ en taalverwerving bouwden we dan ook verder op onze hypothese over OV en taalverwerving. Volgens deze veronderstelling zouden onaangename personen minder snel in communicatieve situaties stappen waardoor ze mogelijks minder kans hebben om impliciete kennis te vergaren. Daarnaast zouden ze misschien meer hun best doen om expliciete kennis op te doen, en is het mogelijk dat dit in een testsituatie resulteert in een sterkere vooruitgang op deze kennissoort.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat er geen verband is tussen het kenmerk ‘vriendelijkheid’ en de vooruitgang op expliciete kennis, noch tussen dit persoonlijkheidskenmerk en de vooruitgang op impliciete kennis. Het kenmerk ‘vriendelijkheid’ lijkt ons dus op het eerste gezicht niets meer te kunnen vertellen over het de invloed van ‘onzekerheidsvermijding’ op taalverwerving waarin we geïnteresseerd waren. Toch zou ook deze conclusie ietwat te voorbarig zijn. Het zou immers kunnen dat de verschillende types fouten en de soorten lidwoorden (bepaalde en onbepaalde lidwoorden) opnieuw interessante verbanden in de algemene maat voor ‘impliciete’ kennis weerhoudt.

De opdeling van de lidwoorden in de twee types fouten levert wel een verband op, namelijk een relatie tussen een hoge mate van ‘vriendelijkheid’ en het aantal fout

gerealiseerde lidwoorden in de pretest. Aangename personen maken in de eerste test dus gemiddeld meer fouten dan onaangename personen, wat op zich misschien wel merkwaardig lijkt, maar eigenlijk moeilijk te verklaren valt. We hebben even nagedacht over de mogelijkheid dat aangename personen in de eerste interviewsessie misschien meer praten (om op die manier zo goed mogelijk aan de opdracht te voldoen) dan onaangename personen, maar daardoor ook meer kans op fouten zouden hebben dan hun onaangename tegenpolen. Omdat we echter geen verband vonden tussen het totale aantal lidwoorden en het kenmerk 'vriendelijkheid' leidt deze hypothese naar een dood spoor. De opsplitsing tussen de verschillende types fouten en het kenmerk 'vriendelijkheid' is dus wel ter volledigheid het vermelden waard, maar we zien dat dit verband veel minder oplevert dan het verband tussen 'onzekerheidsvermijding' en beide types fouten.

De belangrijke resultaten wat betreft het kenmerk 'vriendelijkheid' bevinden zich bij de opsplitsing in de bepaalde en onbepaalde lidwoorden. Daaruit blijkt immers dat er een significant verband is tussen 'vriendelijkheid' en vooruitgang op de onbepaalde lidwoorden. Aangename personen boeken dus sterker vooruitgang op de onbepaalde lidwoorden dan onaangename personen! Daarenboven is er ook een significant verband tussen 'vriendelijkheid' en vooruitgang op de bepaalde lidwoorden: onaangename personen boeken sterker vooruitgang op de bepaalde lidwoorden dan aangename! Deze tegengestelde verbanden verklaren in eerste instantie waarom we geen verband zagen tussen dit persoonlijkheidskenmerk en vooruitgang op impliciete kennis. De verschillende uitkomsten bij de bepaalde en de onbepaalde lidwoorden heffen elkaar immers op.

Maar daarenboven kunnen we stellen dat onze nieuwe hypothesen door deze verbanden bevestigd worden. Op basis van voorgaande besproken verbanden veronderstelden we immers dat de productie van de onbepaalde lidwoorden misschien eerder een beroep doen op impliciete kennis, terwijl de bepaalde lidwoorden misschien eerder in de richting van expliciete kennis zouden kunnen wijzen. Hoewel we deze stelling met voorzichtigheid moeten hanteren, kunnen we zeggen dat het gevonden verband tussen 'vriendelijkheid' en vooruitgang op de onbepaalde lidwoorden in het licht van deze veronderstelling verklaard kan worden. Aangename personen, waarvan we veronderstelden dat ze sneller in communicatieve situaties zouden stappen en dus meer kansen zouden krijgen om zich in het impliciete kennisdomein te ontwikkelen, gaan dus sterker vooruit op de onbepaalde lidwoorden die eventueel een indirecte aanwijzing voor impliciete kennis zouden zijn. Onaangename personen, waarvan we veronderstelden dat ze sterker op expliciete kennis zouden aangewezen

zijn, gaan sterker vooruit op de bepaalde lidwoorden, die een indirecte indicatie voor expliciete kennis zouden kunnen zijn.

We kunnen besluiten dat het kenmerk ‘vriendelijkheid’ meer resultaten oplevert dan we oorspronkelijk zouden kunnen vermoeden. Dit persoonlijkheidskenmerk zou ons dus onrechtstreeks iets kunnen zeggen over het verband tussen ‘onzekerheidsvermijding’ en de vooruitgang op impliciete en expliciete kennis. Toch zouden bovenstaande rederingen geenszins gezien mogen worden als kant-en-klare oplossingen, maar als suggesties voor nieuwe hypothesevormingen en duidingen voor een aantal opmerkelijke resultaten.

5 ‘EMOTIONELE ONSTABILITEIT’ EN DE IMPLICIETE / EXPLICIETE KENNISVRAAG

Net zoals het persoonlijkheidskenmerk ‘vriendelijkheid’ bestudeerden we het kenmerk ‘emotionele onstabieleit’ niet vanuit een interesse voor deze eigenschap op zichzelf, maar vanuit een belangstelling voor het kenmerk ‘onzekerheidsvermijding’ in verband met taalverwerving. Naast de directe manier waarop we ‘onzekerheidsvermijding’ operationaliseerden (namelijk door middel van de IUS-test) en de indirecte manier door middel van het kenmerk ‘vriendelijkheid’, wilden we ook het kenmerk ‘emotionele onstabieleit’ gebruiken. We baseerden ons hiervoor opnieuw op Hofstede & McCrae (2004) die een hoge correlatie tussen de waarde OV en ‘emotionele onstabieleit’ lieten zien. We bouwden voort op onze hypothese over OV en taalverwerving. Emotioneel onstabiele personen zouden eventueel minder vooruitgang boeken op ‘impliciete’ kennis, en meer vooruitgang op ‘expliciete’ kennis.

In ander onderzoek werd echter nog niet aangetoond dat de IUS samenhangt met één van de persoonlijkheidskenmerken uit de Big Five theorie van Costa & McCrae (1991). Voordat we aan ons onderzoek begonnen, konden we dus nog niet weten of de ‘onzekerheidsvermijding’ van de IUS-test wel zou samenhangen met het kenmerk ‘emotionele onstabieleit’. Op basis van onze data moeten we constateren dat dit niet het geval is. Als we immers kijken naar de cijfers van de onderlinge samenhang tussen IUS en de persoonlijkheidskenmerken, zien we dat deze samenhang de minst gelukkig is. Aangezien we het gerapporteerde verband tussen OV en ‘emotionele onstabieleit’ uit Hofstede & McCrae (2004) in ons onderzoek niet hebben kunnen reproduceren, kunnen we eventueel ook

weinig verbanden tussen ‘emotionele onstabieleit’ en impliciete / expliciete kennis verwachten.

De onderzoeksresultaten tonen inderdaad geen verband tussen ‘emotionele onstabieleit’ en het impliciete kennisdomein. Ook een opsplitsing in de twee types fouten (“strikte fouten” en afwezige vormen) en de twee soorten lidwoorden (bepaalde en onbepaalde) levert niets op. Wel vinden we een verband bij de verdere onderverdeling in kleine groepjes lidwoorden (bv. ‘bepaald afwezig lidwoord’). We vinden namelijk een correlatie tussen het kenmerk ‘emotionele onstabieleit’ en het aantal foute bepaalde lidwoorden in de posttest. Omdat deze correlatieanalyse echter gebaseerd is op erg kleine aantallen, lijkt ons niet mogelijk om hierover vaste uitspraken te doen.

Verrassend genoeg is er wél een verband tussen ‘emotionele onstabieleit’ en expliciete kennis: emotioneel onstabile personen maken gemiddeld meer vooruitgang op expliciete kennis dan emotioneel stabiele personen ($r = -.383$ en $p = .071$). Hoewel we erg weinig verbanden vonden tussen ‘emotionele onstabieleit’ en impliciete kennis, kunnen we stellen dat we door dit verband een deel van onze uitgangshypothese toch bevestigd zien.

6 CONCLUSIE

De belangrijkste motivatie voor dit empirische onderzoek was de vraag hoe de verhouding tussen impliciete en expliciete kennis in een natuurlijke setting ineenzat, en of achterliggende culturele waarden en persoonlijkheidskenmerken de verschillen hierop tussen individuele leerders onderling zouden kunnen verklaren. In wat volgt vatten we samen op welke deelspacten we door het empirische onderzoek meer inzicht gekregen hebben.

Eerst en vooral kunnen we besluiten dat we nu meer inzicht gekregen hebben over de relatie tussen impliciete en expliciete kennis. Het opvallendste resultaat in onze data is het feit dat een verband tussen vooruitgang op beide kennisgehelen ontbreekt. Dit kan een indicatie zijn dat de hypothesevorming van Anderson (1990) niet bevestigd wordt. De expliciete kennis die bij het begin van het experiment voorhanden was, blijkt immers niet omgezet te worden in impliciete kennis.

Door een opdeling van de ‘impliciete kennis’ in twee types fouten (namelijk “strikte foute” en afwezige vormen) en twee categorieën lidwoorden (namelijk bepaalde en onbepaalde) vonden we een volkomen onverwacht, maar intrigerend resultaat. De proefpersonen boekten immers wel vooruitgang op de onbepaalde lidwoorden, maar niet of

nauwelijks op de bepaalde! Dit gegeven bracht ons tot een nieuwe hypothese, namelijk dat de onbepaalde lidwoorden – in tegenstelling tot de bepaalde lidwoorden - misschien wel eens meer op impliciete kennis gestoeld zouden kunnen zijn dan men uit een strikt taalkundig perspectief zou verwachten. Hoewel deze hypothese met voorzichtigheid behandeld moet worden, is het een gedachte die bij de overige resultaten geregeld in het plaatje lijkt te passen en waardoor het interessant zou zijn deze veronderstelling in verder onderzoek uit te diepen.

De spannende vraag of het kenmerk ‘onzekerheidsvermijding’ een rol zou spelen in de impliciete en expliciete kennis, werd door ons onderzoek voor een groot deel bevestigd, zij het uit onverwachte hoek. Door een opdeling van de lidwoorden in twee types fouten hebben we gezien dat onzekerheidsvermijdende personen doorgaans meer lidwoorden weglaten en minder “strikte fouten” maken. Het zou kunnen zijn dat deze personen – door een sterkere afhankelijkheid van expliciete kennis – misschien meer tijd nodig hebben om morfosyntactisch complexe vormen te realiseren. Als die tijd niet voorhanden is, laten ze lidwoorden misschien sneller weg dan personen met een lage mate van ‘onzekerheidsvermijding’. Ook vonden we dat het verband tussen ‘onzekerheidsvermijding’ en het weglaten van lidwoorden zich wel voordeed bij de bepaalde lidwoorden, maar niet of nauwelijks bij de onbepaalde! Als het waar is dat het gebruik van de bepaalde lidwoorden eerder op expliciete kennis gestoeld is, zou de tijdsfactor als verklaring sterker naar voor gehaald kunnen worden.

Op het vlak van ‘vriendelijkheid’ en de impliciete en expliciete kennisgehele hebben we gezien dat aangename personen sterker vooruit gaan op de onbepaalde lidwoorden, terwijl onaangename personen sterker vooruit gaan op de bepaalde lidwoorden. Opnieuw zouden we dit verschil kunnen verklaren door middel van een verschil tussen de bepaalde en de onbepaalde lidwoorden vanuit het perspectief van de leerder. Meer onderzoek is echter noodzakelijk om dergelijke stellingen met zekerheid te kunnen poneren.

Ten slotte bleken er weinig verbanden te zijn tussen het kenmerk ‘emotionele onstabieleit’ en de impliciete / expliciete kennisgehele. Dit zou erop kunnen wijzen dat dit kenmerk misschien minder interessant is om in het licht van taalverwerving te bestuderen. Het enige noemenswaardige verband dat we vonden, namelijk een sterkere vooruitgang op expliciete kennis bij emotioneel onstabiele personen, wijst wel in de richting van onze hypothesen.

Hoewel uit dit onderzoek een heel aantal opmerkelijke resultaten komen die op het eerste gezicht moeilijk te verklaren zijn, kunnen we besluiten dat we meer inzicht hebben gekregen in de vraag hoe de verwerving van impliciete en expliciete kennis werkt, en hoe

leerderskenmerken hierbij een rol spelen. We hopen dat we hiermee een steentje bijgedragen hebben tot het realiseren van de doelstelling uit de raad van Barcelona (2002), namelijk het vinden van efficiënte taalleersituaties waarbij leerders ook op lange termijn “can speak and understand at least two languages in addition to their mother tongue”.

Bibliografie

Afzonderlijk verschenen publicaties:

- Anderson, John. 1990. *Cognitive psychology and its implications*. USA: Freeman and Company.
- Borkenau, Peter & Ostendorf, Frits. 1993. *Neo-Fünf-Faktoren Inventar. NEO-PI-R nach Costa und Mc Crae. Handanweisung*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Bourdieu, Pierre. 1981. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bybee, J. 1985. *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: Benjamins.
- Claes, M. & Gerritsen, M. 2002. *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief*. Bossum: uitgeverij Coutinho.
- Costa & Mc Crae. 1991. *Neo pi-r professional manual. Revised neo personality inventory (neo pi-r) and neo five-factor inventory (neo-ffi)*. Psychological assessment resources.
- De Bot, Lowie & Verspoor. 2005. *Second language acquisition. An advanced resource book*. Netherlands: University of Groningen.
- De Cubber, W. & Hinderdael, M. 1995. *Oefeningen op de grammatica van het Duits voor het voortgezet en hoger onderwijs*. Gent: Academia Press.
- Ellis, Nick. 1994. *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Gass, S & Selinker, L. 2001. *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale: Erlbaum.
- Greenberg, J. 1966. *Language universals. With special reference to feature hierarchies*. Berlin: Mouton.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. 2005. *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen: uitgeverij Contact.
- Hofstede, Geert. 1980. *Culture's Consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks (Californie): Sage.
- Schwitalla, Johannes. 2003. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag: Berlin.
- Sercu, Lies. 2007. *Cursus bij het vak tweede- en vreemdetaalverwerving*. Katholieke Universiteit Leuven.

Artikels in tijdschriften en verzamelbundels:

- Carleton, Norton & Amundson. 2005. "Fearing the unknown. A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale". *Journal of Anxiety Disorders*. 21.1.105-117
- Cazden, C. 1968. "The acquisition of noun and verb inflections". *Child development* 39. 433-448.
- Corbett, G., A. Hippisley, D. Brown & P. Marriott. 2001. "Frequency, regularity and the paradigm: a perspective from Russian on a complex relation". *Bybee & Hopper, eds. Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins. 201-226.
- Digman, M. 1990. "Personality structure: emergence of the Five-Factor Model". *Annual review of psychology*. 41. 417-440.
- Ellis, Rod. 2005. "Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. A psychometric study". *Studies of SLA*. 27. 141-172.
- Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas & Ladouceur. 1994. "Why do people worry?" *Personality and Individual Differences*. 17. 791-802.
- Hofstede & McCrae. 2004. "Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture". *Cross-Cultural Research* 15. 4. 52-88
- McSweeney, Brendan. 2002. "Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: a triumph of faith – a failure of analysis". *Human relations*. 55. 1. 89-118.
- Schmidt, Richard. 1990. "The role of consciousness in second language acquisition". *Applied linguistics*. 11. 129-158.
- Ullman, Michael. 2004. "Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model". *Cognition*. 92. 231-270.
- White & Ranta. 2002. "Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in a second language". *Language awareness*. 11. 4. 259-290.

Artikels op internet:

[Ellidokuzoglu, Hasanbey. "How to apply the natural approach". WOT Study Group for the optimization of language teaching.](#)

[maxpages.com/thena/How_to_Apply_the_Approach - 41k](#) (toegang 13 mei 2008)

Goossens, Greet. "Effecten van expliciete en impliciete instructiewijzen op taalleren: een experiment bij 11/12-jarige NT1- en NT2-leerders." Centrum voor taal en migratie. Leuven.

[www.cteno.be/downloads/publicaties/goossens_2001_impliciet_expliciet.pdf](#)

(toegang 1 mei 2008)

Hofstede, Geert. "VSM 94. Values Survey Module"

[feweb.uvt.nl/center/hofstede/VSM.html - 25k](#) (toegang 14 mei 2008).

Tomasi, Luca. "Summary of the first report on the activities of the working group on languages". Rapport van de Europese Commissie. Brussel, 1 december 2003.

[\(ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/langsynthesis_en.pdf\)](#) (toegang 1 mei 2008)

Bijlagen

Materiaal eerste testsessie

1 Achtergrondinformatie proefpersonen

Nachname	
Vorname	
Geschlecht	<input type="radio"/> Männlich <input type="radio"/> Weiblich
Nationalität	
Geburtsjahr	
Wann bist du in Leipzig angekommen? / /
Wie lange bleibst du in Leipzig ?	Ungefähr Monaten
In welchem Land hast du bis jetzt am Längsten gewohnt?	
Was ist deine Muttersprache?	
Welche Sprache sprichst du mit deinem Vater? Und mit deiner Mutter?	
Welches ist das höchste Diplom, das deine Mutter erworben hat?	<input type="radio"/> Ein akademisches Diplom (Universität) <input type="radio"/> Ein Diplom der Fachhochschule <input type="radio"/> Ein Diplom der Sekundarschule <input type="radio"/> Ein Diplom der Grundschule
Welches ist das höchste Diplom, das dein Vater erworben hat?	<input type="radio"/> Ein akademisches Diplom (Universität) <input type="radio"/> Ein Diplom der Fachhochschule <input type="radio"/> Ein Diplom der Sekundarschule <input type="radio"/> Ein Diplom der Grundschule
Welches Studium machst du in deinem Heimatland?	
Welches Studium wirst du in Leipzig machen?	<input type="radio"/> Dasselbe Studium wie in meinem Heimatland, mit eventuell einigen kleinen Unterschieden <input type="radio"/> Ein anderes:
Bekamst du	<input type="radio"/> Nein

Deutschunterricht in der <i>Grundschule</i> ?	<input type="radio"/> Ja
Wenn ja, wie viele Stunden pro Woche?	<input type="radio"/> Ungefähr eine Stunde pro Woche <input type="radio"/> Ungefähr zwei Stunden pro Woche <input type="radio"/> Ungefähr drei Stunden pro Woche <input type="radio"/> Mehr als drei Stunden pro Woche: ... Stunden
Bekamst du Deutschunterricht in der <i>Sekundarschule</i> ?	<input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Ja
Wenn ja, wie viele Stunden pro Woche?	<input type="radio"/> Ungefähr eine Stunde pro Woche <input type="radio"/> Ungefähr zwei Stunden pro Woche <input type="radio"/> Ungefähr drei Stunden pro Woche <input type="radio"/> Mehr als drei Stunden pro Woche: Stunden
Bekamst du Deutschunterricht in der <i>Fachhochschule</i> oder in der <i>Universität</i> ?	<input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Ja
Wenn ja, wie viele Stunden pro Woche?	<input type="radio"/> Ungefähr eine Stunde pro Woche <input type="radio"/> Ungefähr zwei Stunden pro Woche <input type="radio"/> Ungefähr drei Stunden pro Woche <input type="radio"/> Mehr als drei Stunden pro Woche: Stunden
An wie vielen Unterrichtsstunden wirst du in Leipzig auf Deutsch teilnehmen?	<input type="radio"/> Ich nehme an <i>allen</i> Unterrichtsstunden auf Deutsch teil <input type="radio"/> Ich nehme an <i>den meisten</i> Unterrichtsstunden auf Deutsch teil <input type="radio"/> Ich nehme an <i>der Hälfte</i> der Unterrichtsstunden auf Deutsch und der Hälfte auf Englisch teil <input type="radio"/> Ich nehme an <i>weniger als der Hälfte</i> der Unterrichtsstunden auf Deutsch teil <input type="radio"/> Ich nehme an <i>den meisten</i> Unterrichtsstunden auf <i>Englisch</i> teil <input type="radio"/> Ich nehme an <i>allen</i> Unterrichtsstunden auf <i>Englisch</i> teil <input type="radio"/> Ich weiß es noch nicht
Wie gut schätzt du deine Deutschkenntnisse an diesem Moment ein?	<input type="radio"/> Ausgezeichnet <input type="radio"/> Zehr gut

	<input type="radio"/> Gut <input type="radio"/> Mittelmäßig <input type="radio"/> Schlecht <input type="radio"/> Sehr schlecht
Hast du schon vorher in Deutschland gewohnt?	<input type="radio"/> Ja: von bis <input type="radio"/> Nein
Hast du schon einen Sprachkurs Deutsch gemacht?	<input type="radio"/> Ja: von bis <input type="radio"/> Nein
Wirst du in den Monaten Oktober-November-Dezember 2007 noch einen Sprachkurs Deutsch machen?	<input type="radio"/> Ja: von Bis <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Ich weiß es noch nicht

2 Taaltest

Füllen Sie, wenn nötig, die richtigen Endungen aus. Der Stamm des Substantivs kann zusätzlich einen Umlaut bekommen.

1 Der Besuch Onkel..... Karl... hat mich gefreut.

2 Die Adresse dies.... Herr... Müller.... stimmt nicht.

3 Nicht jeder Lehrer.... kennt die Name... aller Schüler...

4 In allen Kino... d.... Innenstadt werden Film... mit Untertitel... vorgeführt.

5 D... Musiker.... spielten einige Werk.... des groß... Komponist.... Mozart.

6 Die umfangreichen Investitionen in das Chemiewerk in d.... Jahr... 1989-1990 unterstreichen den modernen Stil d.... Unternehmens.

7 Alle Volk... wollen Fried..., aber leider brechen immer wieder Krieg... aus.

Setzen Sie eventuell einen bestimmten Artikel, einen unbestimmten Artikel oder Nullartikel ein. Ziehen Sie, wenn nötig, den bestimmten Artikel mit der vorangehenden Präposition zusammen.

8 Weil ich Durst hatte, trank ich ... Glas Wasser nach ... anderen.

9 Gegen ... Abend kam ... kleine Junge endlich zu ... Vorschein.

10 In Vergleich zu vorigen Jahr ist Juli diesmal viel wärmer gewesen.

3 Interviewfragen

- Woher kommst du?
- Was studierst du denn?
- Warum hast du dieses Studium gewählt?
- Entsprach das Studium deinen Erwartungen?
- Wie lange studierst du schon?
- Wie lange brachst du noch, um dieses Studium zu vollenden?
- Möchtest du nach deinem Studium noch weiter studieren?
- Weißt du schon, welche Arbeit du später machen möchtest?
- Warum hast du dir entschieden, in Deutschland zu studieren? Warum Deutschland?
- Und warum hast du Leipzig gewählt?
- Glaubst du, dass es durch ein Auslandsstudium, mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt gibt?
- Bist du der Meinung, jeder sollte während seines Studiums einige Zeit in einem anderen Land studieren? Warum?
- Was war dein erster Eindruck über Leipzig?
- Wie hast du hier ein Zimmer gefunden? Kannst du beschreiben, wie diese Suche verlaufen ist? Kannst du mal beschreiben, wie diese Wohnung aussieht?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen Deutschland und deinem Heimatland?
- Gibt es etwas in deinem Land, auf das du stolz bist?
- Welche Religionen gibt es in deiner Heimat? Welche Bräuche haben diese Religionen? Kannst du diese beschreiben?
- Gibt es in deinem Dorf oder in deiner Stadt eine besondere Festivität?
- Wie bist du nach Leipzig gekommen?
- Kannst du das Schulsystem in deinem Land beschreiben?
Welche Schulen gibt es genau? Gibt es einen Kindergarten, eine Grundschule, eine weiterführende Schule, ...? Wie alt sollte man zum Beispiel sein, um zum Kindergarten zu gehen?
- Kannst du beschreiben, wie du das Studium und soziale Kontakte kombinierst? Ist das eine realisierbare Kombination für dich?
- Was machst du in deiner Freizeit?

- Bist du diesen Sommer auf Reisen gegangen? Wo bist du gewesen? Was hast du gemacht?
- Welches europäisches Land findest du am schönsten? Warum?
- Welches Land möchtest du in deinem Leben unbedingt noch besuchen? Warum?
- Hast du diesen Sommer einen Ferienjob gemacht? Was hast du gemacht?
- Welche Gerichte kocht man oft in deinem Land? Kannst du einige Gerichte aufzählen? Kannst du beschreiben, wie du diese zubereitest? Welche Zutaten braucht man für diese Gerichte?
- Kannst du mal das Wetter in deinem Land beschreiben? Wie ist das Wetter im Frühling, Sommer, Herbst und Winter?
- Kannst du die Umgebung in deiner Heimat beschreiben? Gibt es viel schöne Natur oder ist alles voll gebaut worden?
- Bist du hier alleine angekommen? Hast du schon neue Leute kennen gelernt? Wie kann man hier neuen Leuten begegnen, meinst du?

4 Kontakt in Leipzig

Sehr vielen Dank, dass du mit diesem Interview mitgemacht hast! Am Ende deines Aufenthaltes in Leipzig (normalerweise Mitte Dezember) möchte ich dich gerne fragen, um ein letztes Interview zu machen. Dann kann ich wissen, wie es dir in dem Laufe deines Aufenthaltes vergangen ist. Um dich am Ende deines Aufenthaltes kontaktieren zu können, brauche ich deine Kontaktadresse. Diese Daten sind strikt persönlich und werden nicht weitergegeben, weder veröffentlicht werden.

- Nachname + Vorname:
.....
- E-Mail:
.....
...
- Telefonnummer in Leipzig:
- Handynummer:
.....
- Adresse in Leipzig:
.....

Materiaal tweede testsessie

1 Taaltest tweede sessie

Füllen Sie, wenn nötig, die richtigen Endungen aus. Der Stamm des Substantivs kann zusätzlich einen Umlaut bekommen.

1 D... Musiker.... spielten einige Werk.... des groß... Komponist.... Bach.

2 In allen Kino... d.... Innenstadt werden Film... mit Untertitel... vorgeführt.

3 Nicht jeder Lehrer.... kennt die Name... aller Schüler...

4 Alle Volk... wollen Frieden, aber leider brechen immer wieder Krieg... aus.

5 Der Besuch Onkel..... Karl... hat mich gefreut.

6 Die umfangreichen Investitionen in das Chemiewerk in d.... Jahr... 1989-1990 unterstreichen den modernen Stil d.... Unternehmens.

7 Die Adresse dies.... Herr... Müller.... stimmt nicht.

Setzen Sie eventuell einen bestimmten Artikel, einen unbestimmten Artikel oder Nullartikel ein. Ziehen Sie, wenn nötig, den bestimmten Artikel mit der vorangehenden Präposition zusammen.

8 Gegen ... Abend kam ... kleine Junge endlich zu ... Vorschein.

9 Weil ich Durst hatte, trank ich ... Glas Wasser nach ... anderen.

10 In Vergleich zu vorigen Jahr ist Juli diesmal viel wärmer gewesen.

2 Interviewfragen tweede sessie

- Kannst du etwas über den Unterricht in Leipzig erzählen?
Welche Unterschiede gibt es zwischen dem Unterricht in Leipzig und in deinem Land?
- Wo hast du Unterricht?
- Welche Fächer hast du hier? Kannst du den Inhalt dieser Fächer mal beschreiben?
- Hast du Schwierigkeiten mit der Sprache? Verstehst du alles?
- Kannst du den Professoren Fragen stellen, wenn du etwas nicht verstehst?
- Welche Prüfungen wirst du hier machen? Sind es Klausuren, Referaten oder Hausarbeiten?
- Wo musst du am meisten arbeiten: in Leipzig oder in deinem Heimatland?
- Hast du schon ein Referat gehalten? Was war das Thema?
- Hast du schon deutsche Studenten kennengelernt?
- Hast du hier einen Tandempartner? Wie hast du den Tandempartner gefunden? Wie funktionieren solche Tandemgespräche genau?
- Wo machst du hier Einkäufe? In welche Geschäfte gehst du? War es einfach, die geeigneten Geschäfte zu finden?
- Kannst du mal erzählen, wo du meistens isst? Kennst du die Mensa? Wie ist die Mensa eingerichtet? Wie muss man die Mahlzeiten zahlen? Kannst du dieses Zahlssystem mal beschreiben?
- Kannst du deine WG mal so detailliert wie möglich beschreiben?
- Welche Mitbewohner hast du? Was studieren sie? Siehst du sie oft? Macht ihr ab und zu etwas zusammen?
- Gibt es bestimmte Vereinbarungen in der WG? Gibt es eine Vereinbarung, um die gemeinschaftlichen Räume zu putzen?
- Hast du schon Besuch in Leipzig empfangen?
- Weißt du schon, was du zum Weihnachten machen wirst?
- Kennst du Wilma? Kannst du mal erklären, was das ist?
- Was hast du schon in Leipzig besucht?
- Welche Ausflüge hast du außerhalb von Leipzig gemacht?

3 Situatietest, neo-pi-r en IUS: Engelse versie

Part I: Read the underlying situations carefully and answer then the two questions. It is possible that you have the same answer at both questions.

- 1) Yan makes by himself a city trip to Barcelona. On the way to a museum, he takes out his mobile phone, and he notices that the battery is empty.

What is, in your opinion, the best way of acting? A B C

What would you do *yourself* in the same circumstances? A B C

- a) Yan asks a passenger if he may send a message. He warns his nearest family member / friend / girlfriend that he can't be reached that day.
- b) Yan searches for a mobile phone store and asks, whether it's possible, to charge his battery.
- c) Yan puts away his mobile phone and visits the museum.

- 2) Claudia is ill and goes to the doctor. The doctor says she has two possibilities. Firstly, she can try to heal by herself by resting enough. Secondly, she can take antibiotics.

What is, in your opinion, the best way of acting? A B C

What would you do *yourself* in the same circumstances? A B C

- a) She decides to rest a week, without taking antibiotics.
- b) She decides to rest three days. In case of not seeing any improvement, she takes antibiotics.
- c) She decides to take antibiotics immediately.

- 3) John works in a firm in which the daily organisation runs in well-known rules. One day he finds out a new method to organise his own work of which he thinks it is to the firms' advantage.

What is, in your opinion, the best way of acting? A B C

What would you do *yourself* in the same circumstances? A B C

- a) He tries out his personal method of working and thus deviates from the firm rules.
- b) He consults a colleague before trying his personal method of working.
- c) He doesn't deviate from the firm rules because it's just the fact that one has to respect the firm rules. What would happen if everyone did what he wants?

- 4) Thom is a student. During a university class, the professor says something, which Thom doesn't agree.

What is, in your opinion, the best way of acting? A B C

What would you do *yourself* in the same circumstances? A B C

- a) Thom raises his finger immediately, says that he doesn't agree with it and justifies his opinion with a clear argument.
- b) Thom lets the professor have his say until the professor wants to start another subject. At that moment, Thom raises his finger, says that he doesn't agree with it and justifies his opinion with a clear argument.
- c) Thom keeps his opinion for himself.

5) Samuel has to visit all important places of interest in Rom for his studies history of art.

a) He organises everything in advance. That means that he books his plane ticket, a few stays in a youth hostel and what he is going to visit.

b) He only books his plane ticket and a few stays in a youth hostel in advance. Once at his destination, he will see what he is going to visit.

c) He only plans his plane ticket in advance. Once at his destination, he will see where he spends the night and what he is going to visit.

What is, in your opinion, the best way of acting? A B C

What would you do *yourself* in the same circumstances? A B C

6) Jos is a foreign speaker of German. In a store, he hears a new word that comes back repeatedly, but he doesn't know what it means.

What is, in your opinion, the best way of acting? A B C

What would you do *yourself* in the same circumstances? A B C

a) He writes the word down and once at home, he looks it up in a dictionary.

b) He tries to find out what it means by listening different contexts.

c) He lets the word go at that. If he really needs to know the meaning of the word later, then he will find it out.

Part II: To what extent do you agree or disagree with each of the following statements?

	Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
I'm not a worrier					
I tend to be cynical and sceptical of others' intentions					
I often get angry (mad) at the way people treat me					
Sometimes I trick (manipulate) people into doing what I want					
I rarely feel lonely or blue					
Some people think I'm selfish and egotistical					
At times I have been so ashamed I just wanted to hide					
I would rather cooperate with others than compete with them					
I often feel helpless and want someone else to solve my problems					
I believe that most people will take advantage of you if you let them					
I rarely feel fearful or anxious					
I try to be courteous (friendly) to everyone I meet					
Sometimes I feel completely worthless					
If I don't like people, I let them know it					
I often feel inferior to others					
Some people think of me as cold and calculating					
When I'm under a great deal of stress, sometimes I feel like I'm going to					

pieces					
I'm head-headed and stubborn					
I often feel tense and jittery (nervous)					
I generally try to be thoughtful and considerate					
I am seldom sad or depressed					
Most people I know like me					
I often get into arguments with my family and co-workers					
Too often, when things go wrong, I get discouraged and feel like giving up.					

Part III: To what extent do you agree or disagree with each of the following statements?

	Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
Unforeseen events upset me greatly.					
When I am uncertain I can't function very well.					
It frustrates me not having all the information I need.					
The smallest doubt can stop me from acting.					
One should always look ahead so as to avoid surprises.					
A small, unforeseen event can spoil everything, even with the best of planning.					
I always want to know what the future has in store for me.					
I can't stand being taken by surprise					
When it's time to act, uncertainty paralyzes me.					
I should be able to organize everything in advance					
Uncertainty keeps me from living a full life.					
I must get away from all uncertain situations.					

4 Neo-pi-r en IUS: Duitse versie

Teil II: In welchem Maß bist du einverstanden?

	Ganz einverstanden	Einverstanden	Unentschieden	Nicht einverstanden	Gar nicht Einverstanden
Ich bin nicht leicht beunruhigt.					
Im Hinblick auf die Absichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch.					
Ich ärgere mich oft darüber, wie andere Leute mich behandeln.					
Um zu bekommen, was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren.					
Ich fühle mich selten einsam oder traurig.					
Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und egoistisch.					
Manchmal war mir etwas so peinlich, dass ich mich am liebsten versteckt hätte.					
Ich würde lieber mit anderen zusammenarbeiten, als mit ihnen zu wetteifern.					
Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.					
Ich glaube, dass man von den meisten Leuten ausgenutzt wird, wenn man es zulässt.					
Ich empfinde selten Furcht oder					

Angst.					
Ich versuche zu jedem, dem ich begegne, freundlich zu sein.					
Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.					
Wenn ich Menschen nicht mag, so zeige ich ihnen das auch offen.					
Ich fühle mich anderen oft unterlegen.					
Manche Leute halten mich für kalt und berechnend.					
Wenn ich unter starkem Stress stehe, fühle ich mich manchmal, als ob ich zusammenbräche.					
Ich bin starrköpfig und unnachgiebig.					
Ich fühle mich oft angespannt und nervös.					
Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.					
Ich bin selten traurig oder deprimiert.					
Die meisten Menschen die ich kenne, mögen mich.					
Ich bekomme häufiger Streit mit meiner Familie und meinen Kollegen.					
Zu häufig bin ich entmutigt und will ich aufgeben, wenn etwas schiefgeht.					

Teil III: In welchem Maß bist du einverstanden?

	Ganz einverstanden	Einverstanden	Unentschieden	Nicht einverstanden	Gar nicht einverstanden
Ereignisse, die ich vorher noch nicht erlebt habe, stören mich im hohen Maß.					
Wenn ich unsicher bin, kann ich nicht so gut funktionieren.					
Es frustriert mich, wenn ich nicht alle Informationen habe, die ich brauche.					
Der geringste Zweifel kann dafür sorgen, dass ich aufhöre, zu handeln.					
Man sollte immer vorausschauend sein, um Überraschungen zu vermeiden.					
Ein kleines, unerwartetes Ereignis kann alles durcheinander bringen, sogar wenn man alles gut im Voraus geplant hat.					
Ich möchte immer wissen, was mit mir in der Zukunft passieren wird.					
Ich mag es nicht, überrascht zu werden.					
Wenn der Moment zu handeln da ist, lähmt Unsicherheit mich.					
Ich müsste alles im Voraus					

organisieren können.					
Unsicherheit hindert mich daran, ein volles Leben zu führen.					
Ich muss alle unsicheren Situationen vermeiden.					

3 Overige

1 Handleiding psychologische tests

Anleitung

- Nimm das Frageblatt aus dem Umschlag mit Nummer 1. Fülle die Fragen aus und steck das Blatt danach in den Umschlag zurück.
- Nimm danach das Frageblatt aus Umschlag 2, dann erst das Frageblatt aus Umschlag 3, usw. Diese Reihenfolge ist wichtig. Öffne den nächsten Umschlag also nicht, bevor du mit dem ersten fertig bist!
- Diese Teste sind völlig **anonym**. Ich werde deine Antworten nicht lesen / korrigieren. Eine Assistentin wird das machen, um es so anonym wie möglich zu halten.
- Versuche auf die Fragen **so ehrlich wie möglich** zu antworten. Sonst wird die Auswertung des Testes ausgelöscht.
- Wenn du einen Satz aus dem Test 1, 2 oder 3 nicht verstehst, dann beantworte ihn vorläufig nicht. Hinterher kannst du mich die Bedeutung fragen. Es geht um den **Inhalt**, nicht um die Sprache. Also könnt ihr mich Fragen stellen, so viel ihr wollt!

Das war es... Viel Spaß und vielen Dank!

2 Indeling neo-ff-i met puntenscore voor de onderzoeker

2.1 Neuroticism

	Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
I'm not a worrier	4	3	2	1	0
I often get angry (mad) at the way people treat me	0	1	2	3	4
I rarely feel lonely or blue	4	3	2	1	0
At times I have been so ashamed I just wanted to hide	0	1	2	3	4
I often feel helpless and want someone else to solve my problems	0	1	2	3	4
I rarely feel fearful or anxious	4	3	2	1	0
Sometimes I feel completely worthless	0	1	2	3	4
I often feel inferior to others	0	1	2	3	4
When I'm under a great deal of stress, sometimes I feel like I'm going to pieces	0	1	2	3	4
I often feel tense and jittery (nervous)	0	1	2	3	4
I am seldom sad or depressed	4	3	2	1	0
Too often, when things go wrong, I get discouraged and feel like giving up.	0	1	2	3	4

2.2 Agreeableness

	Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
I tend to be cynical and sceptical of others' intentions	4	3	2	1	0
Sometimes I trick (manipulate) people into doing what I want	4	3	2	1	0
Some people think I'm selfish and egotistical	4	3	2	1	0
I would rather cooperate with others than compete with them	0	1	2	3	4
I believe that most people will take advantage of you if you let them	4	3	2	1	0
I try to be courteous (friendly) to everyone I meet	0	1	2	3	4
If I don't like people, I let them know it	4	3	2	1	0
Some people think of me as cold and calculating	4	3	2	1	0
I'm heard-headed and stubborn	4	3	2	1	0
I generally try to be thoughtful and considerate	0	1	2	3	4
Most people I know like me	0	1	2	3	4
I often get into arguments with my family and co-workers	4	3	2	1	0

2.3 IUS

	Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
Unforeseen events upset me greatly.	4	3	2	1	0
When I am uncertain I can't function very well.	4	3	2	1	0
It frustrates me not having all the information I need.	4	3	2	1	0
The smallest doubt can stop me from acting.	4	3	2	1	0
One should always look ahead so as to avoid surprises.	4	3	2	1	0
A small, unforeseen event can spoil everything, even with the best of planning.	4	3	2	1	0
I always want to know what the future has in store for me.	4	3	2	1	0
I can't stand being taken by surprise	4	3	2	1	0
When it's time to act, uncertainty paralyzes me.	4	3	2	1	0
I should be able to organize everything in advance	4	3	2	1	0
Uncertainty keeps me from living a full life.	4	3	2	1	0
I must get away from all uncertain situations.	4	3	2	1	0

3 Classificatieschema van gesproken lidwoorden voor transcriptie en correctieanalyse

3.1 Onbepaalde lidwoorden

	MANNELIJK EN ONZIJDIG
Datief	Mit einem Mann
Accusatief	*Mit einen Mann

We gaan ervan uit dat de 'juiste' vorm "mit einem Mann" gezegd wordt.

Enkel bij een andere, bijkomende fout tegen het geslacht is de vorm fout.

Bv. "mit ein Mann"

	VROUWELIJK
datief	Mit einer Frau
accusatief	*Mit eine Frau

We gaan ervan uit dat de 'juiste' vorm "mit einer Frau" gezegd wordt

Enkel bij een andere, bijkomende fout is de vorm fout.

Bv. "mit ein Frau"

Bepaalde lidwoorden

	MANNELIJK EN ONZIJDIG
datief	Mit dem Mann Im Unterricht, im Seminargebäude, ...
Accusatief Ontbreken van het lidwoord na een voorzetsel dat eindigt op "n"	*Mit den Mann *In Unterricht, in Seminargebäude, ...

We gaan ervan uit dat de 'juiste' vormen „im Unterricht” en “mit dem Mann” gezegd worden.

Enkel bij andere, bijkomende fouten worden de vormen als fout aangerekend.

Bv. „mit das Mann“, „mit die Mann“, „mit der Mann“, enz.

“in die Unterricht”, “in der Unterricht”, „in das Unterricht“, enz.

	VROUWELIJK
Datief	In der Schule
accusatief	In die Schule

Hier is er geen probleem: het verschil tussen accusatief vrouwelijk en datief vrouwelijk is duidelijk hoorbaar.