

# MOO-en in een vreemde taal

## De claims nader onderzocht

TON KOENRAAD EN LIEN GOEDEMÉ

*MOO is een internettoepassing waarbij meerdere gebruikers op hetzelfde moment kunnen communiceren. MOO-gebruikers communiceren met elkaar in een virtuele wereld die naar believen met personen, kamers of andere ruimtes kan worden uitgebreid. In deze literatuurstudie wordt vooral aandacht besteed aan het gebruik van MOO-technologie als didactisch hulpmiddel en leeromgeving. Wat zijn de mogelijkheden van MOO-technologie en heeft MOO een meerwaarde ten opzichte van chatten? Dat zijn enkele van de vragen die in dit artikel worden beantwoord.*

Enkele bijdragen in dit nummer beschrijven de mogelijkheden van chatten en tweede- en vreemde-taalonderwijs. De technologie die daarbij doorgaans gebruikt wordt is *Internet Relay Chat* (IRC). MOO-technologie ondersteunt alle werkvormen en taken die in dat verband beschreven worden. Daarnaast biedt MOO-technologie functionaliteiten die goed lijkt en aan te sluiten bij concepten als samenwerkend en producerend leren, zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren, plaats- en tijds-onafhankelijk leren. De relatieve onbekendheid hier ten lande en een aantal enthousiaste publicaties in de internationale literatuur betreffende moderne-vreemde-talenonderwijs

en *computer mediated communication* (cmc), zijn voor ons aanleiding in deze bijdrage aandacht te besteden aan de gedocumenteerde ervaringen waarbij de MOO gebruikt wordt als didactisch hulpmiddel voor schriftelijke synchrone en asynchrone communicatie en in het moderne-vreemde-talenonderwijs. We brengen in kaart wat er aan gebruikservaringen en empirisch onderzoek over MOO in het moderne-vreemde-talenonderwijs beschikbaar is.<sup>1</sup> Daarmee hopen we tevens een bijdrage te leveren aan het onderzoek naar en de discussie over de betekenis van internettechnologie voor het moderne-vreemde-talenonderwijs. Na een korte toelichting op MOO schetsen we welke claims er over MOO in het moderne-vreemde-talenonderwijs zoal zijn geformuleerd. Vervolgens gaan we aan de hand van het taalverwervingsmodel beschreven in *Auto's met ovale wielen* (Corda & Westhoff 2000) na welke claims ondersteund worden door rapportages van empirisch onderzoek.

### Wat is MOO?

MOO is een afkorting van MUD (*Multi User Domain*) *Object Oriented*. Het is een internettoepassing waarbij meerdere gebruikers op hetzelfde moment kunnen communiceren.

MOO-gebruikers vragen een personage aan waarmee ze zich door de virtuele, grotendeels volledig uit tekst bestaande, omgeving kunnen bewegen. Elk personage heeft een naam, maar de gebruikers kunnen hun personage ook een fysieke en/of karakterologische beschrijving geven. Elke ruimte in de virtuele omgeving - dat kan een kamer zijn, een straat, een winkel - bestaat enkel uit een tekstuele beschrijving. Al lezend maakt de MOO-gebruiker zich dus een voorstelling van de wereld waarin hij zich bevindt en van de mensen die daarin rondlopen. In vele MOO's bestaat de mogelijkheid zelf ruimtes toe te voegen, eenvoudigweg door ze te beschrijven. Natuurlijk wordt er tussen MOO-personages ook heel wat gechat.

MOO-omgevingen komen niet overeen met de mentale schema's die de meesten van ons van webtoepassingen hebben ontwikkeld. Er over lezen of horen leidt vaak tot een beperkte dan wel incorrecte beeldvorming. MOO-gebruik hoort bij die zaken die je ervaren moet hebben om er over te kunnen oordelen. Zeker bij een eerste confrontatie is er een drempel. Ironisch genoeg dringt zich de vergelijking op met het bezoek aan een land waarvan je taal niet kent: letterlijk heb je nieuwe taal nodig (commando's), je weet de weg niet en je bent onzeker over hoe je je moet gedragen, omdat je de conventies van de *community* (deel van de cultuur van de bevolking) nog niet kent. Zie voor beschrijvingen van mogelijke activiteiten in een MOO-omgeving Goedemé & Koenraad (2002), Backer (2001) en Corda (1999, 195-199).

### Waarom aandacht voor MOO's?

In diverse publicaties zijn er tijdens het afgelopen decennium claims over het nut van (educatieve) MOO's geformuleerd. In het kort komen deze op het volgende neer:

MOO's bieden een (veilige) plaats om ook buiten de klas, de school en het eigen land in

contact te komen met moedertaalgebruikers of andere T2-leerders. Daarmee bieden ze een context voor levensecht en betekenisvol gebruik van de doeltaal, en voor kennismaking met een andere cultuur (Turbee 1996a, Sanchez 1995, Shield 1999a).

Vanwege hun tekstuele aard (beschrijven van mensen, ruimten en objecten) ontlocken MOO's een scala aan lees-, schrijf- en chatactiviteiten (*virtual immersion*) (Epstein 1999, Turbee 1996b, Pinto 1996).

Onder meer vanwege de aanpasbaarheid ondersteunt MOO-technologie constructivistische benaderingen en samenwerking (Holmervik & Hayes 2000, Schwiendorst 1997, Younger 1996-1999) en maakt interactieve fictie, simulatie, toneel(spel) en *adventure* <sup>2</sup> mogelijk (Fanderclai 1996, Schneider 1996, Goedemé 2001).

Vertrouwdheid met (educatieve) MOO's draagt bij aan de ontwikkeling van sociale en communicatieve competentie en verlaagt de drempel naar autonoom, ook buitenschools gebruik van, on line leer- en sociale omgevingen, die internationaal beschikbaar zijn (Turbee 1999, Shield 2000)

MOO-technologie biedt specifieke functionaliteiten<sup>3</sup> en technische kenmerken die een aantal van de bovengenoemde activiteiten mogelijk maken. Samenvattend bestaat de meerwaarde van de MOO-omgeving ten opzichte van IRC uit:

- een stabiele context: de omgeving blijft ook bestaan als de gebruikers niet on line zijn;
- de mogelijkheid tot interactie met context: exploratie van de omgeving en van de aanwezige objecten, en interactie met virtuele personages (zogenoemde *bots*) vormen belangrijke voordelen boven een standaard chatvoorziening die alleen interactiemogelijkheden biedt bij gelijktijdige inlog van een of meerdere personen;
- mogelijkheden om binding met de omgeving te ontwikkelen (*ownership*), doordat gebruikers individueel en gezamenlijk hun eigen omgeving kunnen creëren.

## Werkwijze

Bij de bestudering van literatuur betreffende *computer mediated communicatie* (cmc) in het moderne-vreemde-talenonderwijs hebben we in het bijzonder aandacht besteed aan MOO-projecten in het kader van gestuurde taalverwerving. Van de rapportages over dergelijke projecten hebben we kenmerken in kaart gebracht van de onderzoeksofzet (Chapelle 2001), de deelnemers en de inrichting van de MOO-praktijk. Om een antwoord te vinden op de vraag of MOO-omgevingen zich lenen voor de uitvoering van activiteiten die bijdragen aan taalverwerving hebben we de gerapporteerde onderzoeksgegevens geordend aan de hand van het taalverwervingsmodel in *Auto's met ovale wielen* (Corda & Westhoff 2000). Zie voor een toelichting op dit model ook het artikel van Nanda Poulisse in dit nummer.

## Input en inputverwerking

Het taalaanbod in de MOO-omgeving bestaat enerzijds uit het door de bewoners en gasten geproduceerde taalmateriaal en anderzijds uit de tekstuele virtuele omgeving zelf. De hele omgeving, inclusief de aanwezige objecten en de deelnemers bestaan immers in feite uit taal. Hudson & Bruckman (2001) wijzen echter op nadelen van niet educatieve doeltaal met betrekking tot MOO's en IRC-kanalen: er is vaak sprake van incompatibiliteit van belangen, doelen en interesses. Het interactietempo is vaak te hoog voor taalleerders en de kans op ongepast taalgebruik en intimidatie is niet denkbeeldig. Speciaal voor het moderne-vreemde-talenonderwijs ontworpen MOO-omgevingen hebben dan ook voordelen: doelstellingen kunnen gedeeld worden met eventuele partners, terwijl activiteiten en de moeilijkheidsgraad van het taalmateriaal afgestemd kunnen worden op het niveau van de leerders. De verdere ontwikkeling van de

virtuele omgeving gebeurt door de deelnemers zelf. Met name bij deelname door gevorderden en moedertaalsprekers worden natuurlijke beheersingsniveaoverschillen zichtbaar en ontstaat de basis voor de dynamiek van betekenisonderhandeling die noodzakelijk geacht wordt voor taalverwerving (Pica e.a. 1996). Deze synchrone communicatie met andere gebruikers kan ontstaan naar aanleiding van de omgeving en de door de gebruikers gecreëerde objecten (Von der Emde, Schneider & Kötter 2001, Grether & Cogdill 1998). Daarnaast kunnen er taken en zelfgekozen activiteiten worden uitgevoerd die om synchron overleg vragen. Goodfellow & Lamy Goodfellow (1999) toonden aan dat taken die tot reflectieve 'gesprekken' leiden leerzamer zijn in vergelijking met sociale omdat ze vaker tot overleg over de inhoud en het verloop van het gesprek leiden. Blake (2000) stelde vast dat probleemoplossende taken die maar één specifieke uitkomst hadden de meeste en voor taalverwerving kwalitatief beste interactie opleverde, daarmee eerder onderzoek (Pica 1993) bevestigend.

Ten aanzien van de verwerking op inhoud heeft schriftelijke synchrone communicatie voor op mondelinge communicatie dat de 'uitgesproken' tekst zichtbaar en beschikbaar blijft terwijl het gesprek zich verder ontwikkelt: (complexe) zinnen kunnen zo worden herlezen, en er kan desgewenst een woordenboek geraadpleegd worden (Warschauer 1998). Daarnaast zijn interventies gericht op inhoud en het verloop van het gesprek mogelijk en sociaal geaccepteerd. In veel *on-line* communities is het gebruikelijk zorgvuldig met elkaars begrip van de situatie en het gespreksverloop om te gaan (*caretaking*) (Ebeltoft & Nyrop 2002). Bruckman (1997) signaleert dat ook jonge kinderen elkaar begripstig ondersteunen. Von der Emde e.a. (2001) merken op dat het op de MOO-structuur gebaseerde groepsproces en het toepassen van de principes van tandemleren op een

natuurlijke manier leidt tot samenwerkend leren en wederkerige caretaking: meer dan in de gewone klassituatie wordt naar vertalingen van woorden en verheldering van begrippen gevraagd en zorgen T1-sprekers proactief voor taalgebruik 'op maat'. Een laatste interessant punt in dit verband vinden we bij Von der Emde e.a. (2001): de MOO-omgeving ondersteunt een proces waarbij de gebruikers een eigen (en daarmee per definitie betekenisvolle), en gezamenlijke leeromgeving en leermiddelencollectie ontwikkelen door zelf materialen te produceren (beschrijvingen, objecten, registraties van discussies, bijdragen van gasten en passanten), die ze dan zelf ook kunnen gebruiken.

### Vormgerichte verwerking

De conventies bij schriftelijke synchrone communicatie staan ook 'stiltes' toe die over het algemeen langer zijn dan in gesprekken. Beauvois (1992) spreekt van *Conversation in slow motion*. Ook tijdens de interactie komt spontaan overleg over vormaspecten voor en geven T1-gesprekspartners correctieve feedback op lexicale en morfosyntactische aspecten van de doeltaal, aldus Von der Emde e.a. (2001). Pelletieri (2000) rapporteert soortgelijke bevindingen in een onderzoek naar de ontwikkeling van grammaticale competentie. Blake (2000) ondersteunt deze constatering maar nuanceert door vast te stellen dat vooral lexicale aspecten aandacht krijgen. Hij tekent daarbij aan dat niet verwonderlijk te vinden, gezien de beperkte grammaticale kennis van de in zijn onderzoek betrokken studenten. Verder vond hij geen bevestiging van de zorg dat studenten in on line discussies incorrect taalgebruik overnemen (zie ook Kern 1995). Sanchez (1995) wijst op meer aandacht voor vorm (grotere grammaticale correctheid in de output) als gebruikers hun boodschap eerst kunnen formuleren en zelf

het moment van verzenden kunnen bepalen. Taken die ook een vormgericht aspect bevatten (bijvoorbeeld het gezamenlijk schrijven van een tekst) roepen meer onderhandelingen over morfosyntactische zaken op (Loschky & Bley-Vroman 1993). De logmogelijkheden van de conversatiescripts, tenslotte, faciliteren het verwerken van (delen van) het 'gesprek' op vorm en ondersteunen de mogelijkheid van een nabespreking waarbij de vorm centraal staat (een grammaticale sessie).

### Output

Met (MOO-)chatten wordt een oefensituatie gerealiseerd waarbij het handelen van de leerling praktisch identiek is aan tal van toepassingsituaties zoals die zich momenteel in de buitenschoolse realiteit voordoen. Andere webgebaseerde (MOO-)hulpmiddelen (bijvoorbeeld MOO-mail of een 'ingeblikte' dia- of videopresentatie voorzien van een begeleidende tekst) bieden mogelijkheden voor asynchrone communicatie en presentatie. Turner (1995), Shield, Weininger & Davies (2000) en Backer (2001) onderstrepen het belang van goed ontworpen taken (levensecht, aanleiding gevend tot overleg over betekenis). Grether & Cogdill (1998) rapporteren dat leerlingen de mogelijkheden die de MOO biedt om de omgeving uit te breiden gebruiken door objecten en virtuele personen (bots) te beschrijven en zich zo persoonlijk in de groep en op het web te manifesteren. De grotere vrijheid die studenten ervaren bij deelname aan (MOO-)chatsessies, leidt tot meer durf: er worden meer taalstructuren uitprobeerd (Kelm 1992). In vergelijking met het traditionele klassengesprek blijkt de participatie groter (Hudson 2001), is de stress minder (Warschauer 1996) en spelen seksen niveaueverschillen een bescheidener rol (Wang & Hurst 1997). Er is ook heel wat discussie over welke vaardigheden nu pre-

cies getraind worden met chatten. Hoewel de communicatie ontegenzeggelijk schriftelijk van aard is, heeft chatten ook veel kenmerken van mondelinge communicatie (Shield 1999). Chun (1994) en Beauvois (1998) observeren een transfer naar spreekvaardigheid (betere prestaties, meer zelfvertrouwen). We hebben slechts één verwijzing gevonden naar kwantitatief onderzoek (Payne & Whitney 2002) betreffende het verbeteren van mondelinge vaardigheden door gebruik van op schriftelijke teksten gebaseerde interactie. Weiniger & Shield (2001) voeren momenteel een corpus-gebaseerd onderzoek uit naar de kenmerken van de taal die gebruikt wordt in schriftelijke synchrone conversatie. De eerste resultaten wijzen in de richting van gelijkent met mondelinge communicatie.

### Strategisch handelen

Het snelle verloop van de conversaties dwingt studenten vaak om alleen naar het hoofdidee te zoeken, en daarop weer te reageren. Op die manier doen ze echt aan *reading for meaning* (Kelm 1992), ze gebruiken strategieën om de globale betekenis van de zinnen te achterhalen. Zoals ook in moedertaalcommunicatie het geval is, worden taalfouten niet zomaar verbeterd. Studenten verbeteren elkaar zelden, moedertaalsprekers verbeteren taalfouten van studenten alleen wanneer ze te frequent voorkomen of kunnen leiden tot misverstanden (Kelm 1992). Goedemé (2000) rapporteert dat studenten die vermoeden dat het fout gaat, of die niet weten hoe ze iets moeten zeggen, zelf het initiatief nemen om te vragen naar de juiste uitdrukking. Het overnemen en nabouwen van uitdrukkingen die anderen gebruiken is een veel voorkomende strategie. Het vragen naar verduidelijking of bevestiging, taalfuncties die zeer natuurlijk in mondelinge conversaties voorkomen, maar vaak moeilijker in klassensituaties te reali-

seren zijn, worden zeer frequent gebruikt bij MOO-chat.

### Inprenten

Zoals hierboven reeds vermeld bieden veel MOO's faciliteiten (in de vorm van het vastleggen van een dialoog of een archief voor de opslag van privé-aantekeningen) die leeractiviteiten ondersteunen zoals het herlezen van een 'schriftelijk gesprek', het nogmaals beluisteren van een audioboodschap of het meerdere malen bestuderen van beschrijvingen van objecten. Ook wijzen we op het inprenting-effect dat het actieve gebruik van MOO-commando's heeft (mits uiteraard in de doeltaal). Een van de MOO-onderdelen waarmee gebruikers kunnen interacteren zijn zogenaamde bots. Dit zijn objecten die geactiveerd worden (iets doen of zeggen) door middel van de nabijheid van personen of door specifieke commando's of tekst(delen). In de MOO-praktijk van Grether & Cogdill (1998) experimenteerden enkele studenten met bots. Om de mens-machine interactie en beperkte dialogen te realiseren die hun voor ogen stond, is een aantal cycli van verfijningen en bijstellingen van de scripts voor deze bots doorlopen (onder meer de relevante taaluitingen).<sup>4</sup>

### Overige aspecten

Om kans te maken op implementatie op enige schaal dienen softwaretoepassingen, naast effectiviteit, de gebruikers bedieningsgemak en een bepaalde mate van genoeg te bieden (Collis & Moonen 2001). De meningen van auteurs en gerapporteerde uitspraken van gebruikers lopen nogal uiteen ten aanzien van de benodigde leerinspanningen voor het gebruik van de MOO-omgeving. Alle projecten maken melding van introductie en expli-

ciete training. Shield, Weininger & Davies (2001) bevelen ‘warming up activiteiten’ aan. Donaldson & Kötter (1999) melden genoeg, grotere interesse en motivatie bij studenten, terwijl Sanchez (1996) die effecten ook bij middelbare scholieren vond. Dezen werkten langer aan opdrachten dan in de klassensituatie, met name vanwege het individuele, interactieve, relaxte en creatieve karakter van de MOO. Maar er waren ook enkele leerlingen die klaagden over desoriëntatie en verveling. Ook Backer (1999) stelde vast dat deze doelgroep MOO minder motiverend vond dan verwacht. Turbee (1999) en Shield e.a. (2001) observeerden echter dat de persoonlijke relaties met andere gebruikers en T2-sprekers en de zinvolheid van de leeromgeving de studenten, ook buiten schooltijd en na afloop van het project motiveerden om terug te komen naar de MOO. Shield, Davies & Weininger (2000) wijzen verder op de mogelijkheden voor slecht-horenden. Tenslotte is ook op deze applicatie de inmiddels klassieke uitspraak van toepassing: ‘It’s not so much the program, more what you do with it.’ (Jones 1986). De rol van de docent is daarbij een factor van betekenis. Een vergelijkende studie (Warschauer 2000) over de inzet van cmc door drie docenten in drie verschillende organisaties toont aan dat de opvattingen van de docent, de cultuur van de instelling (visie op onderwijs en opvoeding, ict-beleid, enzovoort), en de inhoud, vorm en organisatie van de overige in gebruik zijnde leermiddelen in belangrijke mate de manier bepalen waarop mail-, chat- en MOO-faciliteiten gebruikt worden.

### Enkele conclusies

Ervaringen met MOO’s blijken over het algemeen in kleinschalige projecten te zijn opgedaan met beperkte aantallen deelnemers. Een uitzondering vormen het Lingoproject<sup>5</sup> en het Bochumproject (Schwienhorst 1999), waarin

ervaringen beschreven worden met minimaal 200 deelnemers over een periode van enkele jaren. Het merendeel van de door ons onderzochte MOO-projecten zijn uitgevoerd op universiteiten, Engels was daarbij relatief vaak doeltaal, met Duits als goede tweede. In de literatuur hebben we hebben slechts twee onderzoeken in de context van het secundair onderwijs kunnen traceren (Sanchez 1996; Backer 1999). Als we de activiteiten bekijken waarmee men de MOO wil testen op zijn mogelijkheden voor het moderne-vreemde-talenonderwijs, zien we dat men toch vooral gebruikt maakt van de chatfunctie: groepsdiscussies en klassendebatten zijn aanwezig in de meeste takenpakketten. Het merendeel der activiteiten wordt uitgevoerd in tweetallen, ook daar waar geen gebruikt gemaakt wordt van tandemleren. Buiten de arrangementen gebaseerd op de tandemformule betrekken twee projecten moedertaalsprekers bij de online activiteiten, de andere beperken zich tot de eigen groep. Het beschrijven van het eigen personage is praktisch de meest voorkomende MOO-taak. De meer constructieve activiteiten als een kamer bouwen komen in belangrijk mindere mate voor. Enkele projecten maken gebruik van rollenspelen of situationele spelen, zoals een *treasure hunt*, waar men op zoek gaat naar de oplossing van een raadsel door de hele virtuele omgeving. Ook worden samenwerkingsactiviteiten gerapporteerd gericht op het bereiken van consensus en het oplossen van vraagstukken. Verder wordt de MOO wel gebruikt als projectruimte voor het gezamenlijk bouwen van webpagina’s. Chatten wordt als werkvorm door taalleerders gewaardeerd. Vergeleken met *face-to-face* (f2f) oefensituaties en discussies in klassenverband participeren er meer cursisten en is de taalproductie groter. De schriftelijke taaluitingen zijn over het algemeen iets formeler en complexer. Taken die gericht zijn op samenwerking, het komen tot eenduidige oplossingen, of het bereiken van een consensus dragen bij tot de verwerking op

vorm en inhoud. Gelet op het beperkte aantal, op empirisch onderzoek gebaseerde studies en hun onderlinge verschillen<sup>6</sup> kunnen we, zeker wat het belang van MOO voor het moderne-vreemde-talenonderwijs betreft, slechts enkele tentatieve conclusies trekken. Zo blijkt er onvoldoende onderzoek voorhanden om uitspraken te doen over de specifieke bijdrage van MOO-technologie aan de kwaliteit van chatsessies (in relatie met taalverwerving). De meerwaarde ten opzichte van IRC-software blijkt met name gelegen in de specifieke mogelijkheden om een virtuele omgeving op maat voor en door groepen en individuen in te richten die 24 uur van de dag beschikbaar is. Er kunnen (taal)spelen uitgevoerd worden en MOO-communities bieden mogelijkheden voor socialisering in de doeltaal. Daarmee lijkt MOO potentie als leeromgeving voor het moderne-vreemde-talenonderwijs te hebben. Daarbij geldt overigens wel dat het werken met MOO als softwareapplicatie meer aandacht vraagt dan bij moderne ict-toepassingen voor onderwijs gebruikelijk is. Tandemleren met gebruikmaking van MOO kan de ontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren van een vreemde taal en cultuur ondersteunen door (jong)volwassenen die op academisch niveau een taal bestuderen. Voor deze, gemotiveerde, doelgroep blijkt MOO-gebruik meerwaarde op te leveren. Nader onderzoek is nodig om te bepalen onder welke condities taakgebaseerd MOO-gebruik een bijdrage kan leveren aan het taalonderwijs aan andere doelgroepen, waaronder adolescenten, waarbij het leren van vreemde talen een verplicht onderdeel vormt van het reguliere scholingsprogramma.

#### Tenslotte

Hoewel in deze studie aandacht is besteed aan de bijdrage van MOO-gerelateerde experimenten aan onderzoek naar computer gemedieerde communicatie, gaat het wat ons

betreft niet zozeer om de MOO als softwareapplicatie maar veeleer om de aanzetten die door de betrokken pioniers zijn geleverd tot de ontwikkeling van wat we als netwerkgebaseerde didactiek voor de moderen vreemde talen zouden kunnen bestempelen. De technologie die computer gemedieerde communicatie en samenwerking ondersteunt zal zich immers verder ontwikkelen. Zo kunnen de MOO's waarin enkele van de door ons onderzochte projecten zich afspeelden, nauwelijks meer worden vergeleken met de momenteel beschikbare omgevingen (Schunk 1999). Wat de studie ons ook weer eens duidelijk maakt, is de noodzaak en urgentie voor het onderwijs in het algemeen en in het moderne-vreemde-talenonderwijs in het bijzonder om nieuwe concepten over leren en onderwijzen te ontwikkelen. Een gedachtevorming hierover zou ons inziens moeten vertrekken vanuit het besef dat nieuwe vormen van geletterdheid nodig zijn, dat mensen - ook al op jeugdige leeftijd - het internet zien en inzetten als middel om te kunnen functioneren in een netwerksamenleving. Naar onze mening zijn er voldoende aanwijzingen in de literatuur om gemotiveerd te experimenteren met computer gemedieerde communicatie in het moderne-vreemde-talenonderwijs. Met MOO-software kunnen we morgen al aan de slag, het is nog gratis ook en daarmee dus zeer geschikt voor landen die met hun onderwijs voor een dubbelteje op de eerste rij willen zitten!

#### *Reacties, vragen, commentaar, literatuur*

Voor links naar MOO's in het moderne-vreemde-talenonderwijs en de literatuurreferenties in dit artikel verwijzen we naar de webbibliografie op <<http://www.koenraad.info/ton/moo>>. Tevens is hier een uitgebreidere versie van dit document in hypertextvorm beschikbaar waar u, op paragraafniveau, commentaar, vragen en aanvullingen kunt plaatsen. Ook is hier

de interactieve versie beschikbaar van onze bijdrage aan *Levende Talen Magazine* 'MOO-en in een vreemde taal: suggesties voor de praktijk'. Degenen die nader willen kennismaken met concepten van netwerk gebaseerd taalonderwijs en in collegiaal verband vertrouwd willen raken met MOO-omgevingen attenderen wij op de informatie over een professionaliseringstraject: hiervoor op <<http://www.feo.hvu.nl/koen2/MOO/info.html>>.

#### NOTEN

1. We baseren ons op rapportages uit het buitenland. De meeste ervaringen in Nederland betreffen het gebruik van chat-applicaties in het NT2-onderwijs.
2. Een aansprekend voorbeeld in dit verband is het adventureproject 'Demi Dubbel' (Randoe & Kooyman 2002). Het betreft ondermeer een MOO-softwareproduct dat centraal staat in een projectweek rond cultuureducatie in het basisonderwijs.
3. Voorbeelden zijn het kunnen communiceren van emoties of de fluisterfunctionaliteit. Deze laatste biedt de mogelijkheid om

- ongemerkt en zonder verstoring van het groepsgesprek hulp te vragen en sociale relaties te onderhouden (vergelijkbaar met het stiekem briefjes doorgeven in de klas).
4. In combinatie met het gebruik van de ruimtelijke metafoor lijkt daarmee een krachtige leeromgeving voorhanden om situationele dialogen voor te bereiden en samen te oefenen: MOObiel Taaldorp? (Zie ook *Levende Talen Magazine*, 2, 2002).
  5. De universiteit van Bergen gebruikt MOO als standaardleeromgeving voor vier talen. In de loop van dit jaar komt een Engelstalige publicatie over het Lingoproject beschikbaar.
  6. De projecten waarover gerapporteerd wordt verschillen op een groot aantal punten van elkaar zoals de specifieke MOO-applicatie waarmee gewerkt wordt, de looptijd, het aantal deelnemers, de aard van de taken, betrokkenheid van T1-sprekers en relevantie van T2-verwerving voor de gebruikers (bijvoorbeeld een T2-cursus als ondersteunend onderdeel voor de hoofdstudie).