

L2-motivatie in het Nederlandse tweetalig onderwijs

*Een onderzoek naar leerlingmotivatie voor het leren van Engels
en Frans in het Nederlandse tto.*

10 augustus 2015

MA - Taal, Mens & Maatschappij

Universiteit Utrecht

Faculteit Geesteswetenschappen

Student:

Ard Elzenga

4301986

Scriptiebegeleider en eerste lezer:

prof. dr. Rick de Graaff

Universiteit Utrecht

Faculteit Geesteswetenschappen – Dep. Talen, Literatuur en Communicatie

Tweede lezer:

dr. Emmanuelle Le Pichon – Vorstman

Universiteit Utrecht

Faculteit Geesteswetenschappen – Dep. Talen, Literatuur en Communicatie

Voorwoord

Deze scriptie is het resultaat van ongeveer vier maanden werk en is geschreven voor het afstuderen aan de Universiteit Utrecht. Voor en tijdens het schrijven hiervan heb ik van meerdere kanten onmisbare hulp gehad op zowel het inhoudelijke gebied als op het persoonlijke vlak. Ik wil graag van deze gelegenheid gebruik maken om de mensen te bedanken die mij hierin hebben ondersteunt.

Als eerste wil ik mijn scriptiebegeleider Rick de Graaff bedanken. Nog helemaal in de beginfase van het scriptietraject heeft zijn inzicht een grote bijdrage geleverd aan het formeren van het uiteindelijke onderzoek. Daarnaast is zijn feedback en hulp in de afgelopen periode van grote waarde geweest. Bovenal wil ik hem in het bijzonder bedanken voor zijn hulp met het vinden van tweetalig-onderwijs scholen die wilden helpen met het onderzoek. Zonder zijn waardevolle contacten was het voor mij ongetwijfeld vele malen moeilijker, zo niet onmogelijk, geworden om scholen te vinden die mij zouden willen helpen met dit onderzoek.

Dat brengt mij gelijk op twee anderen die ik wil bedanken; de tto-coördinatoren van de scholen die mij hebben geholpen met het afnemen van het onderzoek. Zonder het empirisch deel van het onderzoek zou dit studiejaar afstuderen praktisch onhaalbaar zijn. Zo vlak voor de aanvang van de zomervakantie was ik meermaals bevreesd dat het niet zou lukken, maar zij hebben beide tijd gevonden om in een ongetwijfeld hectische periode mij te helpen met dit onderzoek. Hierom zijn zij van onschatbare waarde geweest voor mijn scriptie en mijn afstuderen en daar ben ik hen zeer erkentelijk voor. Ik wil ook de leerlingen van de eerste en derde klas van deze twee scholen die mijn vragenlijst hebben ingevuld nadrukkelijk bedanken. Hun eerlijke antwoorden zijn onmisbaar geweest voor mijn scriptie.

Bovenal wil ik familie, vrienden, en Larissa in het bijzonder, bedanken voor alle feedback en ondersteuning in de afgelopen tijd.

Nederlandse Samenvatting

In de afgelopen decennia is in de vorm van de CLIL-didactiek een nieuwe methode van onderwijs ontwikkeld. CLIL staat voor ‘*Content and Language Integrated Learning*’ en dat houdt in dat een aanzienlijk deel van de vakken in een vreemde taal gegeven wordt. In het voortgezet onderwijs is het tweetalig onderwijs (tto) de Nederlandse variant hiervan. Onderzoek toont aan dat leerlingen die een dergelijke onderwijsstroom volgen over het algemeen gemotiveerder zijn dan leerlingen die dat niet doen. Wanneer gekeken wordt naar motivatie in een tto-context, dan ligt het voor de hand om de focus te leggen op de motivatie voor het leren van een tweede taal (L2). Motivatie is een zwaarwegende factor als voorspeller van succes bij het verwerven van een tweede taal. Recent onderzoek naar L2-motivatie van CLIL- en tto-leerlingen laat zien dat deze leerlingen gemotiveerder zijn voor het leren van de tweede instructietaal wanneer ze worden vergeleken met kinderen uit een reguliere, Nederlandstalige onderwijsstroom (nto). Dit heeft geleid tot de conclusie dat deze leerlingen over het algemeen een hogere L2-motivatie hebben.

Deze scriptie toetst deze conclusie door onderzoek naar L2-motivatie voor zowel het Engels als het Frans bij tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas. Dit is gedaan door het verspreiden van een vragenlijst naar L2-motivatie op twee tto-scholen voor zowel tto- als nto-leerlingen. Het onderzoek toont aan dat de beide groepen gemotiveerder zijn voor het Engels dan voor het Frans. Bij het vergelijken van de twee groepen blijkt dat tto-leerlingen gemotiveerder zijn voor het Engels, de tweede instructietaal, maar niet voor het Frans. Een nadere kijk op de L2-motivatie voor het Frans laat echter een interactie-effect zien tussen het onderwijstype en de klas. In de eerste klas zijn de nto-leerlingen gemotiveerder voor het Frans en in de derde klas blijkt dit juist voor de tto-leerlingen te gelden. Dit is gekenmerkt als een opmerkelijke contrast, welke inzicht biedt in de invloed van onderwijstype op de L2-motivatie van leerlingen.

English Summary

In the past decades a new method of teaching foreign languages has emerged in the form of CLIL (Content and Language Integrated Learning). This type of education is characterized by a substantial part of instruction in a foreign language. The Dutch education system has a CLIL-based approach in secondary education called *tweetalig onderwijs* (bilingual education) or tto. Recent studies on CLIL and tto have shown that pupils in these types of education are more motivated than the pupils in regular Dutch education (nto). Looking at motivation in such a context, it makes sense to focus on motivation for learning a second language (L2). Motivation is considered as an important factor as a contributor to success in second language acquisition. Previous research has shown that CLIL and tto pupils are more motivated for learning a second language than nto pupils, when comparing motivation for the second instruction language for the CLIL/tto pupils and nto pupils. This has led to the conclusion that CLIL and tto pupils have higher L2 motivation in general.

This thesis tests this conclusion by researching L2 motivation for both English and French for tto and nto pupils in the first and third grade of secondary school. This has been researched by a questionnaire which was administered in two tto schools and testing both tto and nto pupils. Both groups are more motivated for learning English than French. When comparing the groups it shows that the tto pupils are indeed more motivated for learning English, but not for French. A negative development for French motivation has been found however for the nto pupils. In the first year they seemed more motivated than the tto pupils. The exact opposite pattern is visible two years later. Now the tto pupils are more motivated for learning French when compared to the nto pupils. This has been noted as a remarkable contrast, offering insight in the influence of educational form on pupils' second language motivation.

Inhoudsopgave

Voorwoord	i
Nederlandse Samenvatting	ii
English Summary.....	iii
Inhoudsopgave.....	iv
Lijst van afkortingen.....	vi
1 Inleiding.....	1
2 Vreemde talen in het Nederlands voortgezet onderwijs	5
2.1 CLIL: een kort overzicht	5
2.2 Het tweetalig onderwijs in Nederland	6
2.3 Selectiviteit van tweetalig onderwijs	7
3 Het definiëren van motivatie in tweedetaalverwerving: een historisch overzicht	10
3.1 De sociaal-psychologische periode en het <i>socio-educational model</i>	11
3.2 Invloed van de cognitieve psychologie.....	14
3.3 Het <i>L2-motivational self system</i>	16
4 Motivatie in een educatieve context.....	20
4.1 Motivatie voor verschillende L2's	20
4.2 L2-Motivatie in CLIL en tto.....	23
4.3 Factoren die invloed hebben op motivatie: geslacht en leeftijd	25
5 Het onderzoek naar L2-motivatie van tto- en nto-leerlingen.....	26
5.1 Participanten.....	27
5.2 Instrument.....	28
5.3 Procedure en verwerking	31
6 Resultaten	32
6.1 <i>Ideal L2 Self</i>	35
6.2 Internationale attitude	37

6.3	Aan de taal gehecht belang.....	39
6.4	Culturele taal- en reisinteresse	41
6.5	Externe invloed en extrinsieke motivatie	43
6.6	L2-leerervaring.....	45
6.7	L2-zelfvertrouwen	47
6.8	Enkele tweetaligheid.....	49
7	Discussie	50
7.1.1	Beperkingen van het huidige onderzoek	56
7.1.2	Suggesties voor verder onderzoek.....	58
8	Conclusie.....	60
9	Literatuur.....	62
	Appendix A – Vragenlijst motivatie Engels en Frans	73
	Appendix B – Onderverdeling van vragen per aan L2-motivatie bijdragende schaal ..	78

Lijst van afkortingen

α = Cronbach's Alfa

ANOVA = *Analysis of Variance*

CLIL = *Content and Language Integrated Learning*

df = Vrijheidsgraad van t-test

EIBO = Engels in het basisonderwijs

ELF = *English as a Lingua Franca*

En = Engels

F = F-waarde van de ANOVA-test

Fr = Frans

L1 = Moedertaal (*First Language*)

L2 = Tweede taal (*Second Language*)

L2MSS = *L2 Motivational Self System*

L3 = Derde taal (*Third Language*)

LLOS = *Language learning orientation scale*

Part. $\eta^2 / p.\eta^2$ = Partieel Eta-kwadraat

N = Aantal participanten in steekproef

Nto = Nederlandstalig onderwijs

p = statistische significantiewaarde

sd = Standaarddeviatie

t = t-waarde van t-test

Tpo = Tweetalig primair onderwijs

Tto = Tweetalig onderwijs

Vvto = Vroeg vreemde-talenonderwijs

\bar{x} = Gemiddelde van de steekproefpopulatie

1 Inleiding

Het Nederlandse onderwijs kent op gebied van educatie in vreemde talen een uitgebreide historie die terug te traceren is tot de middeleeuwen. Duits, Frans en Engels zijn sinds de 19^e eeuw opgenomen in het Nederlandse curriculum, en ook de klassieke talen Latijn en Grieks hebben een lang verleden in Nederland (Loonen, 1990; Noordegraaf & Vonk, 1993; Wilhelm, 2005). De drie eerstgenoemde zijn nu nog steeds de belangrijkste vreemde talen in het onderwijs en ook Latijn en Grieks worden op gymnasia nog altijd onderwezen. Zowel in het verleden als in het heden hebben andere vreemde talen ook een rol gehad in het Nederlandse onderwijs, hoewel deze rol altijd minder prominent is geweest dan van de eerder genoemde talen. Dit zijn talen als Spaans, Hebreeuws, het regionaal gebonden Fries, en recenter het Arabisch, Turks, Russisch en Chinees (Noordegraaf & Vonk, 1993; Onderwijsraad, 2008). Bij een nadere beschouwing van de zaak wordt al gauw duidelijk dat het Nederlandse vreemde-talenonderwijs de afgelopen eeuwen wel degelijk aan verandering onderhevig geweest is. Met voortdurend nieuwe benaderingen ten opzichte van het leren van vreemde talen, kan dat ook haast niet anders (De Bot & Maljers, 2009; voor een internationaal overzicht, zie Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Een van deze benaderingen is taalonderwijs en taalverwerving volgens de principes van *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). De CLIL-methodologie kenmerkt zich door vakinhoudelijke zaken van niet-talenvakken te onderwijzen in een vreemde taal (Dalton-Puffer, 2011; Marsh & Frigols Martín, 2012). Deze benadering heeft in het Nederlandse voortgezet onderwijs geleid tot het tweetalig onderwijs (tto) en baseert zich op de CLIL-didactiek (De Graaff, 2013). Het tto is door De Bot en Maljers (2009: 131) de enige echte vernieuwing in de afgelopen jaren in het vreemde-talenonderwijs genoemd. Het tto heeft de afgelopen decennia aan populariteit gewonnen, wat er toe geleid heeft dat er nu bijna 130 scholen zijn in Nederland die tto aanbieden. Op twee uitzonderingen na zijn de instructietalen van alle tto-scholen Nederlands en Engels (Europees Platform, 2013; EP-Nuffic, 2015a). Hoewel er weleens gesproken wordt van aanbod in de vreemde taal, is de realiteit dus dat de vreemde taal altijd Engels is. Wellicht is dat niet zo vreemd, de Engelse taal is immers populair. Het is dé wereldtaal en het internationale communicatiemiddel en kan met recht de *lingua*

franca van de wereld genoemd worden (Crystal, 2003; Seidlhofer, 2004). Dat het Engels in het Nederlandse onderwijs zo populair is, blijkt niet alleen uit de groei van tto-scholen maar ook uit het feit dat sinds 2015 het Engels in het gehele voortgezet onderwijs een kernvak is. Hiermee is het Engels op gelijke voet komen te staan met Nederlands en wiskunde en dit onderstreept andermaal het belang dat er wordt gehecht aan het Engels.

In het basisonderwijs zijn er ook recente ontwikkelingen die aanwijzen dat het Engels steeds belangrijker wordt. Sinds de invoering van EIBO (Engels in het basisonderwijs) in 1986 zijn basisscholen wettelijk verplicht om vanaf groep 7 te beginnen met onderwijs in het Engels (Oostdam, 2009; Lobo, 2013). Een gigantische groei in het afgelopen decennium heeft er toe geleid dat er nu ongeveer 1100 scholen zijn die vroeg vreemde-talenonderwijs (vvto) aanbieden en Engels eerder onderwijzen dan wettelijk verplicht is (EP-Nuffic, 2015d). Daarnaast is in het schooljaar 2014/2015 de pilot tweetalig primair onderwijs (tpo) gestart waarbij achttien basisscholen vanaf de kleuterklas minimaal 30% van hun onderwijs aanbieden in het Engels (De Graaff, 2013; Van den Broek et al., 2014; Rijksoverheid, 2015). Het Nederlandse vreemde-talenonderwijs is een weerspiegeling van het belang dat aan Engels gehecht wordt.

Dit belang wordt niet alleen institutioneel opgelegd, het leeft ook bij de mensen zelf. Een enigszins generaliserende uitspraak is dat mensen over het algemeen gemotiveerd zijn om Engels te leren. Uit verschillende onderzoeken naar motivatie voor het leren van vreemde talen, komt over het algemeen naar voren dat het Engels zeer populair is, terwijl motivatie voor andere talen achter blijft (o.a. Dörnyei & Csizér, 2002; Henry, 2012, Humphreys & Spratt, 2008). Het feit dat het Nederlandse onderwijs de afgelopen decennia een steeds grotere positie inruimt voor het Engels kan dan ook gezien worden als een simpel principe van vraag en aanbod. Deze scholen zouden immers geen bestaansrecht hebben als er geen motivatie zou zijn voor het leren van Engels.

Andere vreemde talen genieten niet van dezelfde status als het Engels. De twee belangrijkste vreemde talen na het Engels zijn in Nederland het Frans en het Duits. In landen waar deze talen niet een van de nationale talen is, zoals bijvoorbeeld Hongarije (Dörnyei & Csizér, 2002) en Zweden (Henry, 2012), ligt de motivatie voor het leren van deze talen lager dan voor Engels. In het nabij Nederland gelegen België, waar het Frans een sterke culturele positie heeft doordat het een van de nationale talen is, blijkt ook dat de Nederlandstalige gemeenschap weinig gemotiveerd is om Frans te leren

(Mettewie, 2004).

Bij het leren van een tweede taal (L2) wordt een grote rol toegekend aan motivatie als voorspeller van verwervingssucces (Dörnyei, 2001, 2005). Motivatie in het algemeen is een complex construct dat door vele factoren beïnvloed kan worden en dit geldt logischerwijs ook voor motivatie voor het leren van een vreemde taal. In de afgelopen vijftig jaar is veel onderzoek gedaan naar L2-motivatie en tot op de dag van vandaag worden er nieuwe theorieën ontwikkeld en getoetst. In de afgelopen jaren is de groei van onderwijs volgens CLIL-methodologie gepaard gegaan met een groei van onderzoek naar L2-motivatie in een dergelijke context (Mearns, 2014; Lorenzo, 2014; Lasagabaster & Sierra, 2011; Lasagabaster, 2009; Merisuo-Storm, 2007). Het onderzoek dat in deze scriptie beschreven wordt valt in ditzelfde kader, en vergelijkt de rol van L2-motivatie voor meerdere L2's bij tto-leerlingen en leerlingen die Nederlandstalig onderwijs (nto) volgen.

De centrale onderzoeksvraag van deze scriptie is als volgt:

1. Hoe verhoudt L2-motivatie zich voor het leren van Engels en Frans tussen tto- en nto-leerlingen?

Dit zal worden onderzocht aan de hand van de volgende deelvragen:

- A. Is er een verschil in L2-motivatie tussen tto- en nto-leerlingen voor Engels en Frans?
- B. Hoe ontwikkelt L2-motivatie voor Engels en Frans zich na twee jaar tweetalig- of regulier onderwijs?

Antwoorden op deze vragen worden gezocht door middel van een beschrijving van relevantie theorie en een empirisch onderzoek. Deze vraag is relevant omdat, ondanks de recente groei, het onderzoek naar motivatie in een CLIL-context nog altijd schaars is. In meer praktische zin is het voor het onderwijs van belang te weten wat de rol is van tto op L2-motivatie. Uit eerder onderzoek blijkt dat CLIL/tto-leerlingen over het algemeen gemotiveerder zijn dan leerlingen uit een reguliere onderwijsstroom en ook meer motivatie hebben voor de tweede instructietaal (o.a. Mearns, 2014, Doiz et al., 2014a; Lorenzo, 2014; Merisuo-Storm, 2007). Uit eerder onderzoek blijkt echter niet of deze leerlingen *pur sang* gemotiveerder zijn voor het leren van andere vreemde talen, of dat ze alleen gemotiveerder zijn voor de tweede instructietaal. Het is deze vraag die zal worden beantwoord door het onderzoek dat in deze scriptie beschreven wordt.

In Hoofdstuk 2 wordt een beschrijving gegeven van het Nederlandse vreemde-

talenonderwijs en het tto in het bijzonder. Hoofdstuk 3 geeft een overzicht van de literatuur van L2-motivatie. In Hoofdstuk 4 wordt een praktisch gezicht gegeven door L2-motivatie te plaatsen in een educatieve context en door te bestuderen wat zorgt dat een individu wel of niet gemotiveerd is om een vreemde taal te leren. In Hoofdstuk 5 en 6 wordt het empirisch onderzoek beschreven dat uitgevoerd is op twee tto-scholen. Bij leerlingen die tto en nto volgen is onderzoek gedaan naar hun motivatie voor het leren van Engels en Frans. Dit is gebeurd in zowel de eerste als derde klas aangezien zo uitspraken gedaan konden worden over de ontwikkeling van motivatie door de schooljaren heen. In Hoofdstuk 7 wordt de discussie beschreven die op de gevonden resultaten gebaseerd is. Tot slot wordt in Hoofdstuk 8 een conclusie getrokken op basis van de resultaten en de besproken literatuur.

Ter afsluiting van deze inleiding wil ik enkele terminologische kwesties verhelderen. Strikt gesproken is er in de literatuur soms een verschil tussen een vreemde taal en een tweede taal. Een vreemde taal is een taal die geleerd wordt op school, een tweede taal is een taal die geleerd wordt in de taalgemeenschap zelf (De Vries, 1988; Extra, 1982). In de Nederlandse educatieve context houdt dit in principe in dat elke nieuwe taal een vreemde taal is en niet een tweede taal. In de praktijk worden de termen echter veelal door elkaar gebruikt en om praktische overwegingen zal ik dat in het verloop ook doen. In alle gevallen zal de context duidelijk maken om wat voor een soort taalverwerving het gaat. Het tweede punt dat ik wil verhelderen is de verwarrende terminologie omtrent meertaligheid. In principe kan een nieuw rangtelwoord gezet worden voor elke nieuwe taal die een individu leert; moedertaal of eerste taal (L1), tweede taal (L2), derde taal (L3), enzovoort. In de literatuur wordt echter vaak naar L2 verwezen voor alle talen die na de L1 geleerd worden, dus ook als het gaat om een L3 of alle opvolgende talen. Dit is in het bijzonder het geval als er simultaan vreemde talen worden aangeboden (Hammarberg, 2010). Praktisch gezien betekent het dat een individu dus meerdere L2's kan hebben, zoals een tweetalig opgevoed kind twee L1's heeft. Er is echter wel degelijk een verschil is tussen een L2 en een L3. Een L3 is namelijk een taal die na verwerving van een L2 geleerd wordt (Hammarberg, 2010; Cenoz, 2013). Deze scriptie richt zich op een taalverwervingscontext waar aangenomen wordt dat er nog geen L2's succesvol verworven zijn, en er dus geen sprake is van een L3 als de nieuwe taal wordt aangeboden. Daarom zal ik in het verloop van de scriptie spreken over L2's, tenzij het specifieke moment om een uitzondering vraagt.

2 Vreemde talen in het Nederlands voortgezet onderwijs

De manier waarop vreemde talen in de afgelopen decennia is aangeboden op school is door de jaren heen aan vele veranderingen onderhevig geweest (Noordegraaf & Vonk, 1993). Allicht de grootste innovatie van de afgelopen decennia in het Nederlandse vreemde talenonderwijs is het tweetalig onderwijs (tto), dat nu een sterke positie heeft verworven in het Nederlandse voortgezet onderwijs (De Bot & Maljers, 2009). Sinds het begin met één school in 1989, zijn er nu bijna 130 scholen die tto aanbieden (EP-Nuffic, 2015a). Tto is gebaseerd op de principes van *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (De Graaff, 2013). In de komende sectie zal ik deze principes en de gedachte achter CLIL kort behandelen, om vervolgens een overzicht te geven van het tto in Nederland.

2.1 CLIL: een kort overzicht

CLIL kan worden gezien als een educatieve benadering waar de inhoud van het curriculum wordt onderwezen via een vreemde taal (Dalton-Puffer, 2011). Marsh en Frigols Martín (2012: 1) definiëren CLIL als volgt:

“Content and language integrated learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. CLIL involves the use of language-supportive methodologies leading to authentic learning where attention is given to both the topic and the language of instruction.”

CLIL is een benadering die erop gestoeld is om vakinhoudelijke kennis aan te leren door middel van het gebruik van een vreemde taal, waardoor ook direct de specifieke vreemde taal geleerd wordt. CLIL is een flexibele en overkoepelende term gericht op tweetalig onderwijs waarbij de vakinhoudelijke instructie in een vreemde taal gegeven wordt (Coyle, 2006, 2007; Mearns, 2014) en kan op veel verschillende manieren worden vormgegeven (Eurydice, 2006). De CLIL-methodologie wordt wereldwijd op allerlei verschillende manieren toegepast (Marsh et al., 2001; Eurydice, 2006; Dalton-Puffer, 2011; Pérez-Cañado, 2012) en het Nederlandse tto-model kan het best gezien worden

als een van deze manieren (De Bot & Maljers, 2009) aangezien het ook gebaseerd is op deze didactische principes (De Graaff, 2013; De Graaff & Van Wilgenburg, 2015).

In de komende sectie wordt een inzicht gegeven in het tto. Hierbij zullen principes van CLIL nader worden uitgewerkt in de context van het tto. Hierom volstaat de korte beschrijving die hierboven staat. Voor een uitgebreidere beschrijving over CLIL verwijs ik naar het boek van Coyle, Hood en Marsh (2010). De focus zal hoofdzakelijk op Nederland en het tto liggen, maar aangezien er grote gelijkenissen zijn tussen het tto en CLIL zullen ook niet-Nederlandse onderzoeken besproken worden wanneer die relevante informatie hebben opgeleverd. Conclusies aan de hand van onderzoeken naar CLIL zullen om die reden leidend zijn bij uitspraken over tto.

2.2 Het tweetalig onderwijs in Nederland

Het tto is een onderwijsvorm in het Nederlands voortgezet onderwijs waarbij een groot deel van de instructie in een vreemde taal gegeven wordt. In het schooljaar 2014/2015 staan er 127 tto-scholen geregistreerd in Nederland. In Nederland is de vreemde taal eigenlijk altijd Engels, want slechts op twee van de 127 scholen wordt een andere taal, namelijk Duits, als vreemde taal aangeboden. Deze twee scholen zijn bovendien nabij de Duitse grens gelegen (Europees Platform, 2013; EP-Nuffic, 2015a). De dominantie van het Engels in CLIL-onderwijs zien we ook terug in andere Europese landen met soortgelijke tweetalige onderwijsvormen (Oonk, 2009; Dalton-Puffer, 2011; Lasagabaster, 2008; Marsh & Frigols Martín, 2012). Het merendeel van de tto-scholen in Nederland biedt tto op vwo-niveau aan maar ook op de havo en het vmbo wordt tto aangeboden. De belangrijkste voorwaarde van tto, en elke vorm van CLIL, is dat een deel van het aanbod in de vreemde taal geschiedt door instructie in niet-talige vakken, zoals bijvoorbeeld aardrijkskunde, geschiedenis of biologie (Edelenbos & De Jong, 2004). Aangezien bijna elk tto-programma Engels als vreemde taal kent, wordt er in de tto literatuur vaak gesproken over ‘Engels’ in plaats van ‘de vreemde taal’. Tegelijkertijd wordt in gevallen waar gesproken wordt over een vreemde taal vaak de onterechte suggestie gewekt dat het om een andere taal dan het Engels gaat en om deze verwarring te voorkomen zal ik ook refereren naar het Engels. Het tto is onder andere ontstaan uit de wens van ouders en beleidsmakers om de nieuwe generatie beter voor te bereiden op de internationale arbeidsmarkt door hen uit te rusten met voldoende vaardigheid in het Engels.

Om het tto in Nederland te stroomlijnen heeft EP-Nuffic in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de taak om het Nederlandse tto te coördineren.¹ Bijna alle Nederlandse tto-scholen zijn aangesloten bij het door EP-Nuffic opgezette landelijk netwerk tweetalig onderwijs (EP-Nuffic, 2015b). Tezamen met dit netwerk heeft EP-Nuffic standaarden ontwikkeld die fungeren als kwaliteitseisen voor tto-scholen (Maljers, 2007; EP-Nuffic, 2015c). Deze standaarden dienen als leidraad voor het tto en worden onderschreven door alle scholen in het landelijk netwerk tweetalig onderwijs. Een van de taken van EP-Nuffic is om eindexamencijfers te monitoren van tto-leerlingen en om zo te kijken hoe deze leerlingen zich verhouden tot leerlingen geen tweetalig onderwijs volgen (nto-leerlingen). Een reden hiervoor is omdat aan het begin nog wel gedacht werd dat deze vorm van onderwijs schadelijk kan zijn voor de Nederlandse taalontwikkeling (De Bot & Maljers, 2009). Echter is er ondertussen voldoende onderzoek dat laat zien dat CLIL-onderwijs geen negatieve gevolgen hoeft te hebben. Sterker nog, CLIL-leerlingen of tto-leerlingen presteren op meerdere vlakken vaak zelfs beter dan leerlingen uit een reguliere onderwijsstroom (o.a. Admiraal et al., 2006; Edelenbos & De Jong, 2004; Huibregtse, 2001; Rutgers, 2013; Lorenzo et al., 2010; Lasagabaster, 2011; Seikkula-Leino, 2007; Pérez-Cañado, 2012).

2.3 Selectiviteit van tweetalig onderwijs

Aan alle onderzoeken die positieve leeruitkomsten van CLIL- en tto-leerlingen rapporteren blijft altijd een bijzonder grote ‘maar’ kleven en dat is dat CLIL-onderwijs elementen van selectiviteit vertoont. Deze selectiviteit is belangrijk om eventuele motivatieverschillen tussen tto- en nto-leerlingen op de juiste manier te interpreteren aangezien deze selectiviteit iets kan zeggen over leerlingmotivatie. Bruton (2011b; 2013) zegt dat de effectiviteit van CLIL-onderwijs schuilt in de voorselectie van de onderwijsaanbieders ten opzichte van de leerlingen en dat CLIL niet voor iedereen toegankelijk is. Ook in Nederland roept de toegankelijkheid van tto vragen op (Mearns, 2014). Zo wordt wel gezegd dat er een elitaire en exclusieve identiteit kleeft aan tto

¹ EP-Nuffic is het resultaat van een fusie tussen het voormalig Europees Platform en Nuffic en bestaat sinds 1 januari 2015. Voorheen lag de coördinatie van het tto in handen van het Europees Platform. Alle in deze context relevante acties van het EP-Nuffic van voor 2015, zijn derhalve uitgevoerd door het Europees Platform. Vanwege praktische redenen en om verwarring te voorkomen noem ik het Europees Platform in deze tekst constant EP-Nuffic.

(Weenink, 2005; Oonk, 2009; Mearns, 2014). Veel tto-scholen bekostigen hun tto-lijn onder andere door middel van een verhoogde ouderbijdrage voor tto (Europees Platform, 2013). Het is goed voor te stellen dat niet elke ouder deze extra kosten kan of wil betalen. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat tto een elitair karakter heeft (Weenink, 2005; Maljers, 2007). In andere landen wordt ook blijk gegeven van het feit dat CLIL-onderwijs een elitair karakter heeft (Bruton 2011b; Apsel; 2012), dus daarin wijkt Nederland niet af van andere landen. Een tweede reden om aan te nemen dat tto niet voor iedereen toegankelijk is, is dat er scholen zijn die interviews afnemen bij potentiële tto-leerlingen, bijvoorbeeld om te kijken of de kandidaat wel gemotiveerd is. Dit gebeurt in principe niet voor toelating tot regulier onderwijs, hoewel het toelatingsniveau hetzelfde kan zijn (Maljers, 2007; Mearns, 2014). Dit zou een afschrikwekkend effect kunnen hebben voor kinderen en ouders, dat leidt tot zelfselectie, zodat uiteindelijk alleen kinderen tto volgen die de academische kwaliteiten hebben en vol zelfvertrouwen en motivatie zijn (Weenink, 2005; Oonk, 2009; Mearns, 2014). De reden waarom tto ontstaan is, namelijk door ouders die wilden dat hun kinderen later meer kansen zouden hebben in de internationale maatschappij, werkt het gevoel van een elitaire gemeenschap in de hand (Weenink, 2005; Maljers, 2007; Mearns, 2014). Een derde oorzaak waardoor tto als elitair of exclusief gezien wordt, is het feit dat tto-leerlingen worden geselecteerd op basis van Cito-scores en resultaten op taal- en toelatingstoetsen (Weenink, 2005; Verspoor & Edelenbos, 2009; Mearns, 2014). Als zodanig kan worden aangenomen dat scholen invloed hebben op welke leerlingen bij hun tto volgen en er dus een voorselectie wordt gemaakt op basis van academische vaardigheden. Hierdoor zouden tto-leerlingen van meet af aan een voorsprong hebben op nto-leerlingen. Om deze redenen moet altijd voorzichtig worden omgegaan met resultaten vergelijken tussen tto- en nto-leerlingen (Verspoor & Edelenbos, 2009; Mearns, 2014), en dit weerklinkt in de woorden van De Graaff (2013: 15) wanneer hij zegt dat het belangrijk is om mogelijke verschillen tussen leerlingen los van het onderwijs goed in het vizier te hebben bij onderzoek tussen tto- en nto-leerlingen.

Dit is relevant voor het huidige onderzoek aangezien op basis van deze gegevens het aannemelijk kan worden gemaakt dat de tto-leerlingen meer motivatie hebben dan de nto-leerlingen en dit wordt bevestigd in eerder onderzoek (Mearns, 2014). Zoals net al aangehaald, zijn er tto-scholen die interviews afnemen bij potentiële tto-leerlingen ter verkenning van hun motivatie. Scholen zijn zo in staat om de meest gemotiveerde

leerlingen toe te laten tot het tto. Dit is een van de redenen dat motivatie in de context van het tto een fenomeen is dat het bestuderen waard is. Dit geldt in het bijzonder voor motivatie voor het leren van een L2, aangezien de rol van de L2 zo prominent is in het tto. In de komende sectie wordt een historisch overzicht gegeven van enkele theorieën rondom L2-motivatie. Vanuit het dan geschetste kader wordt vervolgens L2-motivatie in de context van CLIL- en tto-onderwijs geplaatst.

3 Het definiëren van motivatie in tweedetaalverwerving: een historisch overzicht

Het succes bij het leren van een L2 is van vele verschillende factoren afhankelijk. Leeftijd, cognitieve vermogens en de aanleg voor het leren van een vreemde taal kunnen belangrijk zijn in de context van L2-verwerving. Daarnaast wordt ook een grote rol toegekend aan de leeromgeving, eerder geleerde talen en de rijkdom van het L2-aanbod. Een andere factor waar veel belang aan wordt gehecht bij L2-verwerving is motivatie (Dörnyei, 2001, 2003a; Dörnyei & Ushioda, 2009; MacIntyre, 2002; Ortega, 2009, Kuiken 2002). De vraag ‘wat is motivatie?’ is volgens MacIntyre (2002) een slecht beginpunt, aangezien de suggestie wordt gewekt dat het een ding of een bepaalde conditie is. Desondanks moet er toch enige bekendheid met de betekenis zijn om verder te kunnen werken.

Een transparante en bondige definitie van motivatie wordt door Dörnyei en Ottó (1998: 65) goed weergegeven in de volgende zin:

In general sense, motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out.

Skehan (1989) gaat in op de bronnen die mogelijk invloed hebben op iemands motivatie en hij geeft daarvan voorbeelden geplaatst in een educatieve context. Het eerste dat hij noemt is dat de activiteit die ondernomen wordt van zichzelf motiverend kan zijn. Bijvoorbeeld als de les leuk is of als het in een mooi lokaal plaatsvindt. De tweede bron die motiverend kan werken is het resultaat dat voortvloeit uit de uitgevoerde activiteit. Als het resultaat van de uitgevoerde activiteit belonend is, zoals bijvoorbeeld het halen van een hoog cijfer, kan dit positief zijn voor de motivatie en op dezelfde manier kan een slecht resultaat een negatieve werking hebben op motivatie. Als derde dient er rekening mee gehouden te worden dat een leerling vanuit zichzelf al gemotiveerd kan zijn. Als vierde kunnen externe factoren van belang zijn bij het vormen van motivatie, zoals bijvoorbeeld beloningen of straffen.

In het verleden hebben veel wetenschappers onderzoek gedaan naar motivatie in

L2-verwerving om zo hun definitie van dit concept te geven. In deze sectie zal ik de belangrijkste theorieën bespreken, te beginnen bij Gardner en het *socio-educational model*, vervolgens enkele belangrijke toevoegingen vanuit de cognitieve psychologie en tot slot het *L2-motivational self system* van Dörnyei.

3.1 De sociaal-psychologische periode en het *socio-educational model*

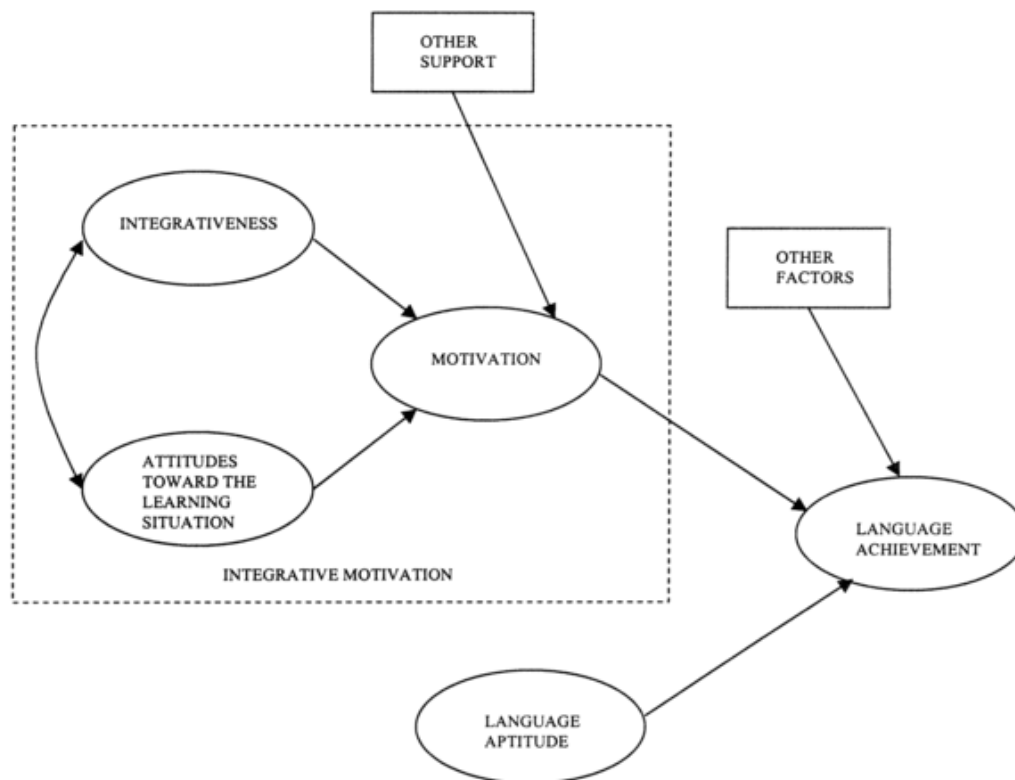
De eerste belangrijke theorie in de historie van motivatie in L2-verwerving is het *socio-educational model* van Gardner (Gardner & Lambert, 1972, Gardner, 1985). Sindsdien is het ook een van de meest dominante theorieën geweest in onderzoek naar L2-motivatie en daarom wordt het ook nu nog veel gebruikt in het onderzoek naar motivatie in L2-verwerving. Ondanks de dominantie van deze theorie is het model door de jaren heen niet gespaard gebleven van kritiek (Dörnyei & Ushioda, 2009; Dörnyei, 2003a; MacIntyre et al., 2009; Mearns, 2014; Ortega, 2009). Nadat de kern van het *socio-educational model* besproken is, zal worden ingegaan op deze kritiek.

Het *socio-educational model* is een model voor L2-verwerving in het algemeen. In het model is ruimte opgenomen voor de individuele factoren *motivation* en *language aptitude*. De term *aptitude* laat zich goed vertalen als aanleg. In het kader van L2-verwerving betekent dat simpelweg dat een individuele tweedetaalleerder wel of geen aanleg kan hebben voor taal (Skehan, 1989, 2002; Dörnyei & Skehan, 2003).

Motivatie wordt geïnterpreteerd als een variabele bestaand uit drie verschillende elementen (Gardner, 1985, 2001). De eerste is de moeite (*effort*) die een gemotiveerd individu in de activiteit stopt. Hierbij kun je denken aan het huiswerk of het extra werk en het actief zoeken naar uitdaging en mogelijkheden om meer te leren. Het tweede punt dat bijdraagt aan motivatie is de wens (*desire*) om een bepaald doel te bereiken. Een gemotiveerde leerling wil de taal leren en zal zijn best doen om succesvol te zijn. Als derde bijdragende punt noemt Gardner (1985, 2001) de activiteit van het leren zelf en de houding (*attitude*) ten opzichte hiervan. Een gemotiveerde leerling vindt het leren *an sich* plezierig, ondanks dat dit kan verschillen per taak (Gardner, 1985, 2001).

Nu duidelijk is geworden wat volgens Gardner motivatie is, kan het *socio-educational model* nader onder de loep worden gelegd. In Figuur 3.1. staat een recent model van Gardner uit 2001 wat de rol van motivatie en *aptitude* op L2-verwerving duidelijk maakt. Hieruit blijkt dat er drie factoren zijn die de motivatie van een individu kunnen beïnvloeden: *integrativeness*, *attitudes toward the learning situation* en *other*

support. Verder valt op dat de twee eerstgenoemde factoren een wisselwerking hebben met elkaar en tezamen met het product *motivation* de *integrative motivation* vormen.



Figuur 3.1 Het Socio-Educational Model van Gardner (2001)

Het vermoedelijk meest uitgebreide en meest bestudeerde begrip van Gardners werk is *integrativeness* (Dörnyei, 2001, 2003). Deze term staat voor de interesse van een individu om door middel van het leren van een L2 nader te komen tot een andere taalgemeenschap. Hier zit het respect voor deze taalgemeenschap, hun cultuur en hun manier van leven bij ingesloten (Gardner, 2001). *Integrativeness* zou grofweg vertaald kunnen worden als de mate waarin een individu zou willen integreren in een andere taalmaatschappij. In het kader van motivatie houdt het in als een individu graag zou willen integreren in de specifieke gemeenschap, dat hij de juiste attitude heeft tegenover deze gemeenschap waardoor een goede attitude tegenover de taal en het leren hiervan ontstaat (Gardner, 1985, 2001). De definitie van *integrativeness* is in de jaren die volgden door verschillende bijdragen, hoofdzakelijk vanuit de psychologie, uitgebreid op verschillende punten die term breder en rijker maakten (voor een overzicht, zie Mearns, 2014: 55).

Attitudes toward the learning situation is de houding tegenover het leren zelf. Deze kunnen in de context van de school tegenover de leraar zijn, tegenover het vak,

tegenover het lesmateriaal en nog vele andere zaken. Al deze attitudes tezamen vormen deze variabele die dus ook invloed heeft op de gehele motivatie. Het model laat daarnaast ook ruimte voor andere ondersteunende factoren die invloed hebben op motivatie. Hierbij kan gedacht worden aan stimulerende ouders of leerkrachten. Een ander punt hierbij is de instrumentele (*instrumentality*) waarde van de taal (Gardner, 2001), ofwel het gepercipieerde nut of dat wat het beheersen van de taal je oplevert (Baker & MacIntyre, 2000). Een typisch voorbeeld van deze vorm van extrinsieke motivatie is het leren van een taal voor het krijgen van een betere baan of meer salaris (Noels et al., 2000; Mearns, 2014; Ortega, 2009).

Het construct *integrative motivation* is volgens Gardner (1985, 2001) een complexe verzameling van de variabelen *integrativeness*, *attitudes toward the learning situation* en *motivation*. Gardner (2001: 6) zegt hierover:

“(..) the integratively motivated individual is one who is motivated to learn the second language, has a desire or willingness to identify with the other language community, and tends to evaluate the learning situation positively. In the model Integrativeness and Attitudes toward the learning situation are seen as supports for motivation, but it is motivation that is responsible for achievement in the second language.”

Het model van Gardner is lange tijd dominant geweest in het onderzoek naar motivatie in L2-verwerving. Zoals gezegd zijn de invloeden nog altijd prominent aanwezig maar is het model desondanks aan kritiek onderhevig geweest (Dörnyei & Ushioda, 2009; Dörnyei, 2003a; MacIntyre et al., 2009; Mearns, 2014; Ortega, 2009). In de jaren '90 verschenen enkele publicaties (Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994; Oxford & Shearin, 1994) die opriepen tot een herbeschouwing van het onderzoek in L2-motivatie (MacIntyre, 2002; Mearns, 2014; Ortega, 2009).

Het belangrijkste kritiekpunt op het werk van Gardner, is de beperkte waarde van de notie *integrativeness* buiten de Canadese context. In Canada is sprake van een tweetalige situatie waarbij de taalgemeenschappen in (enigszins) direct contact met elkaar staan. In andere taalverwervingssituaties, zoals bijvoorbeeld het leren van een vreemde taal op school, kan de taalgemeenschap van de desbetreffende taal een stuk minder zichtbaar zijn. Als zodanig is er minder contact tussen de leerling en de taalgemeenschap en is de waarde van *integrativeness* minder groot dan dat het geval is

in de Canadese context (Lamb, 2004; Dörnyei, 2001; Coetzee-Van Rooy, 2006). Dit gaat des te meer op voor het Engels dat niet langer een taal is van een duidelijk te definiëren gemeenschap maar gezien kan worden als de taal van de hele wereld (Lamb, 2004; Dörnyei & Csizér, 2005; Coetzee-Van Rooy, 2006; Crystal, 2003; Mearns 2014). Dit laatste wil overigens niet direct zeggen dat er geen taalgemeenschap is van het Engels. Volgens Ushioda (2006) is er namelijk sprake van een wereldgemeenschap waar je toegang toe kan krijgen door middel van het beheersen van het Engels. Een individu kan ook een positieve internationale attitude hebben. Dan wordt gesproken van *international posture*, waarbij het individu interesse heeft in internationale activiteiten en zaken en geneigd is tot internationale benadering (Yashima, 2002; Yashima et al., 2004). Een tweede punt van kritiek is dat het model weinig rekening heeft gehouden met de al bekende theorieën uit de psychologie omtrent educatie (Oxford & Shearin, 1994). In de jaren '90 en rond de eeuwwisseling is dan ook geprobeerd om psychologische modellen beter te incorporeren in het bestaande model (Mearns 2014; Dörnyei, 2001). Daarbij is ook rekening gehouden met het derde kritiekpunt, namelijk dat het *socio-educational model* zeer theoretisch is. Het is moeilijk om een idee te krijgen van de motivatie van leerlingen en hoe hier mee om te gaan in de praktijk (Oxford & Shearin, 1994; Dörnyei 1994, 2009).

3.2 Invloed van de cognitieve psychologie

Vanwege de eerdergenoemde kritieken gingen wetenschappers aan de slag met nieuwe modellen en toevoegingen op de bestaande theorie. Zoals gezegd hadden veel van deze toevoegingen op L2-motivatie een basis in de cognitieve psychologie. De meest invloedrijke en belangrijke worden nu besproken. Een van deze toevoegingen is de komst van componenten uit theorieën van *expectancy-value* uit de reguliere motivatiepsychologie. Volgens de belangrijkste principes van de *expectancy-value* theorieën, is motivatie om een bepaalde taak uit te voeren het product van twee factoren: de persoon zijn verwachting van succes in een gegeven taak en de waarde die de persoon hecht aan het behalen van succes in deze taak (Dörnyei, 2001). Binnen het concept van de *expectancy-value* zijn er verschillende theorieën die invloed hebben gehad op de theorieën van motivatie in L2 verwerving zoals de *achievement motivation* (Atkinson & Raynor, 1974), de *self-efficacy* (Bandura, 1993), de *attribution theory* (Weiner, 1992) en de *self-worth theory* (Covington, 1992). Ik zal de belangrijkste invloeden bespreken

die deze theorieën hebben gehad op de theorie van motivatie in L2-verwerving (voor een beschrijving van de basistheorieën, zie Dörnyei, 2001: vanaf p.20).

Het belangrijkste dat voortgekomen is uit de *expectancy-value* theorieën in onderzoek naar L2-motivatie is het werk van Richard Clément en het concept van *linguistic self-confidence* en *anxiety* (Dörnyei, 2001, 2005). Dit zelfvertrouwen is een eigen inschatting van de taalvaardigheden en een geloof in eigen kunnen om bepaalde doelen te bereiken en taken uit te voeren (Clément et al., 1977; Dörnyei, 2001). Het is een proces dat invloed kan hebben op de motivatie van een individu om een taal te leren en te gebruiken. Het kan worden beïnvloed door de mate van contact met de andere taalgemeenschap, gezien dit de wens om de taal te leren kan voeden (Clément et al., 1977; Clément & Kruidenier, 1985). Ook dit is vanuit een Canadese context gedacht, net zoals het *integrativeness* concept, waarbij er dus een zekere mate van direct contact tussen de taalgemeenschappen is. In later werk is aangetoond dat deze invloed ook kan worden bewerkstelligd zonder veel direct contact met de taalgemeenschap, door middel van indirect contact met bijvoorbeeld media (Clément et al., 1994; Csizér & Dörnyei, 2005b) dat ook wel *cultural interest orientation* wordt genoemd (Csizér & Dörnyei, 2005a).

Een andere belangrijke invloed in onderzoek naar L2-motivatie is gekomen vanuit de *self-determination theory* van Deci en Ryan (1985, 2002). In de *self-determination theory* wordt onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is motivatie die komt vanuit een individu zelf en kan ontstaan vanuit interesse of plezier. Extrinsieke motivatie is motivatie van buitenaf en niet zelf-geïnitieerd, zoals motivatie die als bron heeft om anderen niet teleur te stellen. Intrinsieke motivatie wordt als een sterkere vorm van motivatie beschouwd dan extrinsieke motivatie. Er is ook nog een derde vorm van motivatie, namelijk het complete gebrek eraan, hetgeen a-motivatie wordt genoemd (Vansteenkiste, 2006; Noels et al., 2000; Dörnyei, 2001; Ortega, 2009). Als we deze vormen van motivatie in een educatieve context plaatsen gericht op L2-verwerving, dan is een intrinsiek gemotiveerd individu iemand die graag de taal wil leren omdat hij het leuk en interessant vindt en de bezigheid plezierig vindt, en een extrinsiek gemotiveerd individu iemand die de taal moet leren van school en het bijvoorbeeld alleen doet om goede cijfers te halen. Een individu dat 'lijdt' aan a-motivatie is iemand die het leren van de taal zinloos en zonde van zijn tijd vindt (Noels et al., 2000; Dörnyei, 2001; Ortega, 2009). De uit de *self-*

determination theory ontstane L2-motivatatie schaal van Noels, Pelletier, Clément en Vallerand (2000) wordt de *Language Learning Orientation Scale* (LLOS) genoemd (Noels, 2001). Hierin zijn de uitersten van a-motivatatie en extrinsieke motivatie (*external regulation*) enerzijds en intrinsieke motivatie anderzijds opgenomen en zijn daartussen in de volgende begrippen respectievelijk opgenomen *introjected regulation* en *identified regulation*. *Introjected regulation* is wanneer een individu een taal wil leren om ergens bij te horen om zo bijvoorbeeld schaamte of gevoelens van schuld te voorkomen. *Identified regulation* is wanneer externe waarden worden geaccepteerd en overgenomen om er zo een eigen waarde aan te hechten (Noels, 2001).

3.3 Het *L2-motivational self system*

In het afgelopen decennium is door Zoltán Dörnyei (2005, 2009) de grootste innovatie voorgesteld op het gebied van theorie en onderzoek naar L2-motivatatie sinds het invloedrijke werk van Gardner; het *L2 motivational self system* (L2MSS). Dit systeem brengt volgens Dörnyei (2009) alle eerdere relevante theorieën uit het discours van onderzoek naar (L2-)motivatatie tezamen in een nieuw theoretisch concept specifiek bedoeld voor L2-motivatatie. Het L2MSS is ontwikkeld op basis van twee theoretische ontwikkelingen. Als eerste noemt Dörnyei de ontwikkeling in het onderzoek naar L2-motivatatie en de groeiende onvrede met het nog altijd dominante concept van *integrativeness* van Gardner. Zoals al is besproken in eerdere secties, was *integrativeness* als leidende factor in motivatie niet langer alles verklarend, omdat het volgens velen (o.a. Dörnyei zelf) niet in elke L2-context toepasbaar was. De tweede theoretische ontwikkeling die heeft bijgedragen aan het ontstaan van het L2MSS is de opkomst van het begrip *self* in de *mainstream* psychologie. Dit begrip heeft geleid tot een convergentie van *self*- en motivatie theorieën in de psychologie (Dörnyei 2005, 2009). De ontwikkeling in het veld van de L2-motivatatie zijn hier reeds besproken, het concept *self* nog niet. Ik zal kort uitleggen wat dit begrip volgens Dörnyei inhoudt, om vervolgens het *L2-motivational self system* te beschrijven.

Het concept *self* is onderhevig aan een grote ambiguïteit in de psychologie (MacIntyre et al., 2009) en om dit te ontwarren in de context van het L2MSS, zijn er voor Dörnyei (2009) twee onderzoeksvelden relevant geweest voor het ontwikkelen van het L2MSS; *possible selves* en *future self-guides*. Beide hebben betrekking op hoe een individu zichzelf beschouwt in de toekomst. De drie belangrijkste *possible selves* zijn

volgens Markus en Nurius (1986: 954) '*the ideal selves that we would very much like to become*', '*the selves we could become*' en '*the selves we are afraid of becoming*'.

De twee polen die de *ideal self* en de *feared self* invullen zijn volgens Dörnyei (2009: 12) eenvoudig te begrijpen. Het is moeilijker om de *self we could become* te begrijpen. Dit begrip laat zich goed uitleggen als de *expected* of *likely self*, ofwel het meest waarschijnlijke toekomstbeeld (Carver et al., 1994; Dörnyei, 2009). *Possible selves* worden ook wel gezien als *future-self guides*, waarmee bedoeld wordt dat *possible selves* een sturende werking kunnen hebben richting de toekomst van een individu. Door middel van de *ideal self* weet een individu wat het wilt en waar het naar toe moet streven en de *feared self* gidst een individu juist weg van bepaald gedrag om deze *self* niet te verworden. Hoewel er een verschil is in de betekenis van *possible selves* enerzijds en *future-self guides* anderzijds, hebben beide de werking dat ze sturend zijn voor de toekomst (Dörnyei, 2009). Het belangrijkste is het concept *self* en wat hierbij komt kijken en in deze context een verklaring kan zijn voor de motivatie van een individu om een bepaalde actie te ondernemen en derhalve ook een verklaring kan bieden voor menselijk gedrag (Dörnyei, 2009).

Een belangrijke bijdrage op het gebied van *possible selves* is gedaan door Higgins (1985, Higgins et al., 1987) die de concepten van *ideal self* en *ought self* heeft gedefinieerd in de *self-discrepancy theory*. De *ideal self* is de representatie van de attributen en kwaliteiten die een individu in een ideale wereld zou willen bezitten. De *ought self* is de representatie van de attributen die een individu vindt dat het zou moeten bezitten. Als voorbeelden geeft Higgins (1985: 320-321) respectievelijk de representatie van iemands wensen en aspiraties enerzijds, en de representatie van iemands gevoel van verantwoordelijkheid en verplichtingen anderzijds.

Deze bijdragen, en zoals gezegd de veranderingen in het discours van onderzoek in L2-motivatie, hebben geleid tot de ontwikkeling van het L2MSS. Dit systeem heeft vanzelfsprekend betrekking op motivatie voor het leren van een L2 en maakt daarbij gebruik van *possible selves*. Het L2MSS bestaat uit drie componenten; de *Ideal L2 Self*, de *Ought-to L2 Self* en de *L2 Learning Experience*. De *Ideal L2 Self* is het L2-facet van een individu zijn *ideal self*. Als iemand een persoon wil worden die een L2 spreekt, dan is de *Ideal L2 Self* een krachtig element om motivatie te stimuleren voor het leren van een L2, vanwege de wens om de huidige *self* te sturen naar de *ideal self* (Dörnyei, 2005, 2009). De *Ought-to L2 Self* refereert naar de eigenschappen die een individu vindt te

moeten bezitten om negatieve gevolgen te vermijden. De bijdragen in dit component zijn over het algemeen extrinsiek van aard. Het derde component van de L2MSS en betrekking heeft op het concept 'self' in een L2 verwervingscontext is de *L2 Learning Experience*. Een vertaling naar de leerervaring of leerbeleving van de L2 is veelzeggend over de inhoud van dit component. Dit component bestaat uit de bijdragen aan motivatie die voortkomen uit de directe leeromgeving en leerbeleving. Voorbeelden die Dörnyei (2005, 2009) geeft zijn onder andere de rol van de leerkracht, het curriculum en de succeservaring. Ter validatie van het systeem is het direct getest en onderzocht door middel van empirische studies (Taguchi et al., 2009; Csizér & Kormos, 2009; Ryan, 2009) en later is het L2MSS ook leidend geweest in veel andere onderzoeken naar L2-motivatie (o.a. Papi, 2010; Henry, 2010; Kim, 2012). Een punt van importantie dat Dörnyei (2009: 38) aanhaalt, en zich hierbij baseert op Zentner en Renaud (2007), is dat stabiele *self* representaties zich niet ontwikkelen voor de adolescentie en dat het systeem daarom wellicht niet goed compatibel is voor onderzoek naar jonge kinderen. Dit is in het licht van het huidige onderzoek een belangrijk punt om in gedachte te houden aangezien de kinderen die hier onderzocht worden in principe tussen de 12 en 16 jaar oud zijn.

Het L2MSS vertoont vanzelfsprekend gelijkenissen met eerdere theorieën rondom L2-verwerving. Het is vanzelfsprekend omdat de theorie gebaseerd is vanuit deze theorieën en niet uit de lucht is komen vallen. Wanneer het L2MSS vergeleken wordt met het *socio-educational model* van Gardner dan wordt dit inzichtelijk gemaakt.

“(...) Gardner’s motivation construct suggests, in effect, that motivated behaviour is determined by three major motivational dimensions, Integrativeness, Instrumentality, and Attitudes toward the learning situation, which corresponds closely with the proposed L2 Motivational Self System.”

(Dörnyei, 2009: 30)

Volgens Dörnyei (2009: 27-28) passen deze drie constructies allemaal in een *self*-kader. *Integrativeness* omdat als de *ideal self* geassocieerd wordt met het beheersen van een L2, de persoon die we wensen te zijn iemand is die de L2 beheerst. *Attitudes* jegens een L2-gemeenschap omdat er een relatie is tussen de houding tegenover sprekers van een L2 en ons eigen *ideal self*. Dat wil zeggen, als een bepaalde gemeenschap gehaat wordt door een individu zal dit individu zijn *ideal self* niet iemand zijn die de taal van

deze gemeenschap spreekt. *Instrumentality* omdat ons eigen ideale beeld van onszelf vanzelfsprekend iemand is die succesvol is, en dat daarom het pragmatisch nut logischerwijs gelinkt wordt aan de *ideal self*. Dörnyei (2009) onderscheidt twee soorten *instrumentality*, degene gericht op promotie en degene gericht op preventie. Degene gericht op promotie is hetgeen dat we willen bereiken zodat we er op wat voor een manier dan ook beter uitkomen. Degene gericht op preventie is juist iets dat we niet willen bereiken, dus het voorkomen van negatieve gevolgen. Deze vormen van *instrumentality* houden respectievelijk verband met de *ideal self* en de *ought self*.

De hier besproken theorieën zijn allemaal uitvoerig onderzocht en waardevol gebleken voor onderzoek naar L2-motivatie. Aangezien het huidige onderzoek gericht is op L2-motivatie, zullen al deze theorieën logischerwijs gestalte krijgen in het empirische deel. De essentiële onderdelen van het *socio-educational model* en het L2MSS, alsmede de invloeden van de cognitieve psychologie, zullen worden gebruikt om L2-motivatie van tto- en nto-leerlingen te onderzoeken. Deze theorieën hebben immers geleid tot een uitvoerige omschrijving van L2-motivatie en ze hebben geleerd dat ze breed kunnen worden ingezet voor onderzoek naar L2-motivatie. Ze zijn toepasbaar op de huidige onderzoekspopulatie en daarom zal er ook uit deze theorieën geput worden bij het samenstellen van het onderzoeksinstrument zoals beschreven wordt in Hoofdstuk 5.

4 Motivatie in een educatieve context

In het afgelopen hoofdstuk is een tijdspad gegeven van de betekenis van theorieën omtrent motivatie in L2-verwerving. In het aankomende deel zal L2-motivatie in praktischere termen besproken worden door recente onderzoeken naar L2-motivatie in een educatieve context door te nemen. Er wordt besproken hoe motivatie kan verschillen per L2 en er worden verschillende verklaringen gezocht die kunnen leiden tot verschil in motivatie. Deze verklaringen worden vervolgens ook gesitueerd in de context van tto.

4.1 Motivatie voor verschillende L2's

Alle factoren die samen motivatie maken kunnen per vreemde taal verschillend zijn; dat blijkt wel uit de reeds besproken theorieën omtrent motivatie. Dat motivatie per taal kan verschillen is ook al aangetoond in onderzoeken die specifiek L2-motivatie wilde onderzoeken voor meerdere talen (Henry, 2010, 2012; Henry & Apelgren, 2008; Dörnyei & Csizér, 2002; Williams et al., 2002; Humphreys & Spratt, 2008). Een individu kan voldoening halen uit het leren van een vreemde taal omdat hij deze taal nuttig en interessant vindt. Wellicht zou het dit individu vervullen met gevoelens van trots als hij deze taal vloeiend spreekt, vindt hij deze taal belangrijk om niet uit de toon te vallen bij vrienden en familie, en wil hij bovendien graag met andere mensen die deze taal spreken kunnen communiceren. Tegelijkertijd kan dezelfde persoon een andere taal zinloos vinden, een hekel hebben aan de mensen die deze taal spreken (en ook aan zichzelf als hij de taal zou spreken), en geen aanmoediging, of zelfs ontmoediging, van anderen krijgen om deze taal te leren. Als dit zo wordt beschouwd is het logisch dat motivatie voor het leren van een tweede taal per taal kan en wellicht wel moet verschillen. Dat betekent dat de motivatie voor de ene taal hoog kan zijn, terwijl er haast geen motivatie is voor het leren van de andere taal.

In het verleden is aangetoond dat leerlingen in scholen over het algemeen gemotiveerd zijn om Engels te leren, maar dat motivatie achterblijft als het gaat om het leren van andere talen (Dörnyei & Csizér, 2002; Henry, 2010, 2012). Een belangrijk argument dat hiervoor gegeven wordt is de groeiende dominantie of de prestige die het Engels heeft als onderdeel van globalisering (Seidlhofer, 2001; Crystal, 2003; Phillipson, 2008). Globalisering kan gezien worden als het vervagen van landsgrenzen, waardoor landen steeds dichterbij elkaar komen door groeiende internationalisering. Hoewel

globalisering op vele verschillende terreinen betrekking kan hebben, zoals economische en technologische ontwikkelingen, zijn de sociaal-culturele ontwikkelingen de belangrijkste als gesproken wordt in linguïstische termen. De globalisering heeft geleid tot een bijzonder dominante positie van het Engels (Crystal, 2003) en in de afgelopen twee decennia is deze groei van het Engels als onderdeel van globalisering onder de loep genomen in verschillende onderzoeken (Seidlhofer, 2001, 2009; Widdowson, 1994, 1997; Phillipson, 2001, 2008; Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1999). In deze jaren heeft het Engels veel verschillende benamingen gekregen als gesproken werd over het Engels als wereldtaal, welke zich in het Nederlands laten vertalen als; ‘Engels als internationale taal’, ‘Engels als *lingua franca*’ (ELF), ‘Engels als globale taal’, ‘Engels als wereldtaal’ en ‘Engels als een medium voor interculturele communicatie’ (Seidlhofer, 2004). Engels is de eerste internationale taal, blijktens uit internationaal contact en bijvoorbeeld ook uit de dominantie van het Engels als de wetenschapstaal (Crystal, 2003; Mauranen, 2012). Deze groei van het Engels als hyponiem van globalisering is in het verleden wel ‘*Englishisation*’ genoemd (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1999) en zal volgens veel onderzoekers niet gauw tot een stop komen (Crystal, 2003; Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1999; Seidlhofer, 2004). Volgens sommigen is dat zelfs een bedreiging voor alle andere talen (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1999). Deze groei heeft er onder andere toe geleid dat op dit moment de meeste sprekers van het Engels zelfs tweetalig zijn, waarbij het Engels de tweede taal is en zij een andere moedertaal hebben (Crystal, 2003; Seidlhofer, 2004). De 650 miljoen Engelse L2-sprekers zijn er aanzienlijk meer dan de ongeveer 90 miljoen Franse L2-sprekers (Ethnologue, 2015a, 2015b). Dit bevestigt het globale karakter van het Engels, als taal die toegang geeft tot de wereldgemeenschap (Lamb, 2004; Coetzee-Van Rooy, 2006; Ushioda, 2006), ook ten opzichte van het Frans. Ook in Nederland neemt het Engels een dominante positie in als tweede taal. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de prominente rol die het Engels heeft in het Nederlandse onderwijs. Zo heeft bijna elk tto-programma Engels als tweede instructietaal (Europees Platform, 2013) en is Engels als enige vreemde taal verplicht in het primair onderwijs (Oostdam, 2009). Het belangrijkste in het huidige onderzoek is echter wat deze groei, dominantie en prestige doet met de motivatie voor het leren van Engels enerzijds, en andere vreemde talen anderzijds en hoe dit zich vertaalt in de context van tto.

De belangrijke ontwikkelingen op het gebied van technologie, economie en internationale communicatie hebben als uitwerking gehad dat het Engels als een steeds

belangrijkere taal wordt gezien. Deze almaar hoger wordende status van het Engels, heeft er toe geleid dat de motivatie voor het leren van andere talen aan het afnemen is (Henry & Apelgren, 2008; Henry, 2012). Dit wordt onderschreven door verschillende onderzoeken die als doel hebben gehad om de motivatie van mensen voor het leren van verschillende talen te bestuderen. Dörnyei en Csizér (2002) hebben in een longitudinaal onderzoek in Hongarije onderzocht hoe scholieren aankijken tegen het leren van verschillende Europese vreemde talen. Uit het onderzoek van Dörnyei en Csizér (2002) blijkt dat de leerlingen een veel hogere motivatie hebben voor het leren van Engels, dan voor het leren van de andere vreemde Europese talen, waaronder Frans. Daarnaast heeft het longitudinale karakter van het onderzoek blootgelegd dat in vijf jaar tijd de motivatie voor Engels toegenomen is en de motivatie voor de andere talen afgenomen is, hetgeen de globalisering en de groei van het Engels als dominante wereldtaal onderschrijft. Een ander Europees land waar leerlingmotivatie voor verschillende L2's onder de loep is genomen is Zweden (Henry, 2012). Uit deze onderzoeken komt naar voren dat een individu verschillende *L2-self images* kan hebben en als zodanig wordt geconcludeerd dat motivatie kan verschillen per taal (Henry, 2010). Uit het onderzoek van Henry (2010, 2011) komt naar voren dat er bij middelbare scholieren inderdaad sprake is van verschillende *L2-self images* waarbij Engels veel meer waarde lijkt te hebben voor deze scholieren en dat er weinig behoefte is om andere vreemde talen te leren zolang het Engels maar van een goed niveau is. De vondst dat motivatie voor het Engels hoog is en voor andere talen over het algemeen lager wordt ook buiten Europa, in Hong Kong, bevestigd (Humphreys en Spratt, 2008). Daarnaast is er veel onderzoek gedaan naar L2-motivatie bij mensen uit Engelstalige gemeenschappen. Uit veel van deze onderzoeken blijkt ook dat de motivatie voor het leren van vreemde talen voor Engelse L1-sprekers laag is (Williams et al., 2002; Graham, 2004; Coleman et al., 2007; Coleman, 2009; Dewaele & Thirtle, 2009; Busse, 2013; Taylor & Marsden, 2014; Lanvers, 2013) hetgeen betekent dat zij het niet heel belangrijk vinden om een vreemde taal te leren aangezien zij toch al Engels kunnen.

Uit de bovenstaande onderzoeken blijkt soms direct en soms indirect dat de motivatie voor het Frans over het algemeen lager is dan voor het Engels. Wanneer gekeken wordt naar onderzoek in de nabije omgeving dat specifiek gericht is op L2-motivatie voor het Frans dan wordt dit bevestigd. Onderzoek in België laat zien dat de Nederlandstalige gemeenschap weinig motivatie heeft voor het leren van Frans,

ondanks de sterke culturele positie van het Frans in België. Dit wordt verklaard door de grote sociale afstand die de Nederlandstalige gemeenschap ervaart tussen henzelf en de Franstaligen (Mettewie, 2004). De rol van het Frans in België, en hoe de Nederlandstalige gemeenschap dit ervaart, is vanzelfsprekend anders in Nederland. België kent een verleden met politieke en sociale strijd tussen de taalgemeenschappen (Mettewie, 2004) en dit geldt niet voor Nederland. Het is aannemelijk dat Nederlanders neutraler tegen het Frans en een Franstalige gemeenschap aankijken aangezien er niet direct contact is met een dergelijke samenleving. Daarom moet er grote voorzichtigheid geboden worden bij eventuele vertaling van deze vondst naar de Nederlandse context. In het onderzoek van Mettewie (2004) valt overigens ook op dat deze negatieve houding tegenover de vreemde taal afwezig is in de context van het tweetalig onderwijs. Dit biedt ruimte voor de vraag hoe dit zou zijn in anderstalige contexten.

Naar mijn weten zijn er geen (grootschalige) onderzoeken gedaan in Nederland naar motivatie voor het leren van verschillende L2's, dus daarin is het huidige onderzoek uniek. De onderzoeksresultaten die zowel binnen als buiten Europa zijn aangetroffen bieden echter wel degelijk de ruimte om voorspellingen te doen over wat in Nederland wordt aangetroffen.

4.2 L2-Motivatie in CLIL en tto

In dit onderzoek wordt geprobeerd een verschil in L2-motivatie te ontdekken tussen leerlingen die een tto-traject volgen en leerlingen die dat niet doen (nto-leerlingen). Dit gebeurt vanuit de op onderzoek gebaseerde aanname dat de tto-leerlingen over het algemeen gemotiveerder zijn dan nto-leerlingen om de vreemde taal te leren (Doiz et al., 2014a, 2014b; Lasagabaster, 2011; Lorenzo et al., 2010; Merisuo-Storm, 2007; Seikkula-Leino, 2007; Mearns, 2012; 2014). Zoals al eerder aangehaald zijn er ook andere oorzaken die ten grondslag kunnen liggen aan dit verschil, zoals het vermeende elitaire karakter van tto of de voorselectie die plaatsvindt voor tto (Weenink, 2005; Oonk, 2009; Maljers, 2007; Verspoor & Edelenbos, 2009; Mearns, 2014). Met deze wetenschap in gedachte is de vraag die Mearns (2014: 82) stelt, of leerlingen die voor tto kiezen gemotiveerd raken doordat ze tto doen of dat ze van nature gemotiveerd zijn. De meeste onderzoeken naar CLIL-programma's en motivatie vertrekken vanuit de gedachte dat CLIL een motiverende methode is. Leerlingen raken gemotiveerd omdat ze een dergelijk programma volgen (Lorenzo, 2014; Lorenzo et al., 2010; Merisuo-Storm,

2007; Lasagabaster & Sierra, 2009). Er zijn echter ook onderzoeken die focussen op de beginsituatie en deze benoemen het feit dat leerlingen die een dergelijke programma volgen van nature gemotiveerd zijn (Bruton, 2011a; 2011b; 2013; Weenink, 2005). Wat de oorzaak ook moge zijn, het feit is dat tto-leerlingen in principe gemotiveerder zijn dan nto-leerlingen. Het zij in het algemeen, het zij voor de tweede instructietaal.

In 2014 heeft Tessa Mearns onderzocht of er motivatieverschillen zijn tussen tto- en nto-leerlingen en indien ja, om welke gebieden dit zou gaan. Zij vond een aantal belangrijke verschillen op gebied van L2-motivatie. Zo bleek dat tto-leerlingen over het algemeen meer intrinsiek gemotiveerd zijn dan nto-leerlingen en dat zij meer instrumentele waarde hechten aan vreemde talen, en Engels in het bijzonder (Mearns, 2014). De grootste verschillen werden gevonden bij de noties *future self* en internationale oriëntatie, die bij tto-leerlingen veel sterker aanwezig waren. Dit zijn allen belangrijke bevindingen voor het huidige onderzoek, zeker omdat de onderzoeksgroep haast identiek is. Mearns (2014) zegt dus dat tto-leerlingen over het algemeen gemotiveerder zijn dan nto-leerlingen voor het leren van vreemde talen. In haar onderzoek worden andere vreemde (school)talen niet apart van elkaar beschouwd maar als een geheel onder de noemer 'vreemde talen'. In het huidige onderzoek wordt specifiek ingezoomd op motivatie voor een van deze vreemde talen, te weten Frans, om zo te kijken of tto-leerlingen inderdaad gemotiveerder zijn voor het leren van een van deze vreemde talen. In haar onderzoek heeft Mearns (2014) ook verschillende leerjaren onderzocht, om te bepalen hoe motivatie zich ontwikkelt en om als zodanig uitspraken te kunnen doen of tto-leerlingen in beginsel gemotiveerder zijn, of dat de motivatie toeneemt doordat de leerlingen tto doen. Uit het onderzoek bleken er geen verschillen te zijn tussen de leerjaren bij tto-leerlingen. Dit betekent dat er geen groei waar te nemen was op gebied van motivatie. Sterker nog, de algehele motivatie leek eerder zelfs iets af te nemen. Bij de nto-leerlingen waren de contrasten groter en bleek dat een aantal eigenschappen die zouden bij kunnen dragen aan motivatie met verloop van tijd wel groeiden (Mearns, 2014).

De tweede instructietaal van CLIL en tto is in Europese context meestal Engels (Lasagabaster, 2008; Dalton-Puffer, 2011; Marsh & Frigols Martín, 2012). De situatie in Nederland is hierop bepaald geen uitzondering (Oonk, 2009). Dit blijkt ook uit al eerder aangehaalde cijfers van EP-Nuffic. Van de 127 scholen in het voortgezet onderwijs geven er 125 Engels en zijn er slechts twee die een andere taal (Duits) geven

als tto (Europees Platform, 2013). Dalton-Puffer (2011: 183) doopt CLIL zelfs om tot CEIL, wanneer zij zegt dat: “*CLIL effectively means CEIL, or content-and-English integrated learning*”.

Het feit dat CLIL en tto-leerlingen gemotiveerder zijn voor het leren van de tweede instructietaal, betekent naar analogie van de woorden van Dalton-Puffer (2011: 183), effectief gezien dat deze leerlingen gemotiveerder zijn voor het leren van Engels, en niet voor vreemde talen in het algemeen. Aangezien tto-leerlingen vermoedelijk zeer bewust kiezen voor een tto-programma is het niet zo vreemd dat zij gemotiveerder zijn om Engels te leren dan nto-leerlingen. Wat echter tot dusver onbeantwoord blijft is of tto-leerlingen daadwerkelijk gemotiveerder zijn voor het leren van L2's of dat zij enkel gemotiveerder zijn voor Engels. Concluderen dat tto-leerlingen meer L2-motivatie hebben dan nto-leerlingen doet geen recht aan het breder spectrum van L2-motivatie en is op voorhand derhalve een te beperkte conclusie. Om deze reden is in het huidige onderzoek ruimte ingebouwd voor motivatie voor meerdere L2's, te weten Frans en Engels.

4.3 Factoren die invloed hebben op motivatie: geslacht en leeftijd

Als laatste wil ik nog twee factoren kort behandelen die belangrijk zijn om in het vizier te hebben als onderzoek wordt gedaan naar motivatie. De eerste factor is de invloed van geslacht op motivatie. Nu is geslacht niet direct de oorzaak of een individu wel of niet gemotiveerd is, maar er is aangetoond dat meisjes over het algemeen gemotiveerder zijn dan jongens voor het leren van een vreemde taal en dat jongens minder nut zien in het leren van een vreemde taal (Dörnyei & Csizér, 2002; Henry, 2009; Clark & Trafford, 1995; Coleman et al., 2007). Dit blijkt in het bijzonder te gelden voor het Frans (Williams et al., 2002). De tweede factor die belangrijk is in het huidige onderzoek, is de wetenschap dat algemene motivatie voor - en de houding tegenover - school en leren rond de puberteit afneemt, en dat dit in het bijzonder geldt voor jongens (Davies & Brember, 2001; Coleman et al., 2007; Wigfield et al., 1998; Colley & Comber, 2003). Dit kan worden ingegeven door veel verschillende sociaalpsychologische factoren waar hier verder niet op in zal worden gegaan. Bij het interpreteren van de resultaten moet hier rekening mee gehouden worden, aangezien de onderzochte populatie in dit onderzoek hier onder valt en er een vergelijk wordt gemaakt tussen twee verschillende leeftijdsgroepen van uit elkaar liggende leerjaren.

5 Het onderzoek naar L2-motivatie van tto- en nto-leerlingen

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een vragenlijst, welke verspreid is onder middelbare scholieren van tto-scholen. Het doel van het afnemen van deze vragenlijst was om de motivatie van tto- en nto-leerlingen te meten voor twee talen; Engels en Frans. Om daarnaast een eventueel ontwikkelingsverschil bloot te leggen in L2-motivatie, is ervoor gekozen om een cross-sectioneel onderzoek op te zetten, waarbij het onderzoek is afgenomen bij twee leerjaren; de 1^e en de 3^e klas van het voortgezet onderwijs.

In de inleiding zijn de onderzoeksvragen besproken. Na de reeds behandelde theorieën bieden deze vragen nu ruimte voor hypotheses. De hoofd- en deelvragen zijn hier herhaald:

1. Hoe verhoudt L2-motivatie zich voor het leren van Engels en Frans tussen tto- en nto-leerlingen?
 - a. Is er een verschil in L2-motivatie tussen tto- en nto-leerlingen voor Engels en Frans?
 - b. Hoe ontwikkelt L2-motivatie voor Engels en Frans zich na twee jaar tweetalig- of regulier onderwijs?

Uitgaand van eerdere bevindingen (Dörnyei & Csizér, 2002; Henry, 2010; Humphreys & Spratt, 2008) ligt het in de lijn der verwachting dat beide groepen gemotiveerder zijn voor het leren van Engels dan Frans. Op basis van besproken theorieën en onderzoeken (Doiz et al., 2014a, 2014b; Lasagabaster, 2011; Lorenzo et al., 2010; Merisuo-Storm, 2007; Seikkula-Leino, 2007; Mearns, 2012; 2014) wordt aangenomen dat tto-leerlingen gemotiveerder zijn dan nto-leerlingen voor het leren van vreemde talen. De hypothese is dat tto-leerlingen gemotiveerder zijn voor het leren van zowel Engels als Frans dan nto-leerlingen. Uitgaand van het feit dat CLIL en tto motiverend werkt voor de leerlingen (Lorenzo et al., 2010) zou de hypothese zijn dat de tto-leerlingen in de 3^e klas gemotiveerder zijn dan die uit de 1^e klas. Het onderzoek van Mearns (2014) laat zien dat deze groei niet als zodanig plaatsvindt, en bovendien dat nto-leerlingen meer naar tto-leerlingen groeien op enkele vlakken die een rol spelen bij motivatie van het Engels.

5.1 Participanten

Het onderzoek is afgenomen op twee tto-scholen. Een school is gelegen in Zuid-Nederland, in een stad in verder niet-stedelijk gebied en de andere school is gelegen in het dichtbevolkte Randstadgebied. Ze hebben beide nu een aantal jaar een tto-lijn, namelijk drie en acht jaar, en hebben beide Engelse maar geen Franse *native-speakers*.

Er zijn 262 ingevulde vragenlijsten ontvangen. Hiervan zijn de resultaten van 248 participanten meegenomen voor nadere analyse (zie 'Hoofdstuk 5.3' voor de reden van het afvallen). De verdeling van de participanten per school is in Tabel 5.1 opgenomen. Uit dit schematisch overzicht wordt duidelijk hoeveel leerlingen per klas en per onderwijsstroom van welke school vandaan komen.

Tabel 5.1 Het aantal participanten per school per onderwijsvorm per klas.

	Tto			Nto			Totaal		
	1 ^e klas	3 ^e klas	Totaal	1 ^e klas	3 ^e klas	Totaal	1 ^e klas	3 ^e klas	Totaal
School A	25	37	62	22	43	65	47	80	97
School B	25	46	71	25	25	50	50	71	151
Totaal	50	83	133	47	68	115	97	151	248

De uiteindelijke analyse is niet op schoolniveau gedaan, maar op basis van geslacht, klas en onderwijsstroom. Het overzicht van de verdeling van de participanten op basis van deze groepen is opgenomen in Tabel 5.2. De belangrijkste getallen die hier uit blijken zullen expliciet benoemd worden.

Tabel 5.2 Het aantal participanten per geslacht per onderwijsvorm per klas.

	Tto			Nto			Totaal		
	1 ^e klas	3 ^e klas	Totaal	1 ^e klas	3 ^e klas	Totaal	1 ^e klas	3 ^e klas	Totaal
Meisje	23	36	60	22	38	60	45	74	119
Jongen	27	47	74	25	30	55	52	77	129
Totaal	50	83	133	47	68	115	97	151	248

Het aantal jongens en meisjes dat de lijst heeft ingevuld is ongeveer gelijk, 129 om 119 en ze zijn ook ongeveer gelijk verdeeld binnen hetzelfde schooljaar. Er zit wel een aanzienlijk verschil tussen de twee schooljaren, met 97 participanten uit de 1^e klas en 151 uit de derde klas. Wanneer gekeken wordt naar de verschillen in aantallen

tussen tto en nto, zien we dat er meer tto-leerlingen (133) de lijst hebben ingevuld dan nto-leerlingen (115).

5.2 Instrument

De vragenlijst is geconstrueerd op basis van eerdere relevante onderzoeken naar L2-motivatie (Dörnyei & Csizér, 2002; Taguchi et al., 2009; Csizér & Kormos, 2009; Ryan, 2009; Humphreys & Spratt, 2008; Mearns, 2014; Henry, 2010). Het feit dat deze onderzoeken als uitgangspunt hebben gediend bij het construeren van het onderzoeksinstrument van deze studie wil echter niet zeggen dat alles letterlijk overgenomen is. Deze onderzoeken bieden die ruimte ook niet vanwege het unieke karakter van het huidige onderzoek om de motivatie te onderzoeken voor meerdere talen in een tto-setting.

Bij het maken van de enquête is vanzelfsprekend rekening gehouden met de specifieke onderzoeksgroep van dit onderzoek. Die is over het algemeen jonger dan in de meeste van de net genoemde onderzoeken. Vanwege vermoedelijk een kortere aandachtspanne bij een dergelijke groep is aangenomen dat er minder vragen opgenomen konden worden in de vragenlijst dan bij de andere onderzoeken het geval is (Dörnyei, 2003b; Dörnyei & Csizér, 2012). Het meetinstrument is op voorhand getest bij een vijftal leerlingen die in een eerste havo/vwo-klas (nto) zitten. Na analyse hiervan zijn er geen wijzigingen gemaakt in de vragenlijst.

Uiteindelijk zijn er 42 vragen opgenomen die een aan L2-motivatie bijdragend construct meten. Aangezien dit voor zowel het Engels als het Frans gedaan is, zijn in totaal 84 vragen gericht op L2-motivatie. De verdeling hiervan staat in 'Tabel 5.3'. Participanten moesten in al deze gevallen per taal aangeven in hoeverre ze het eens waren met een bepaalde stelling. Dit deden zij door een cijfer van 1 ('helemaal niet mee eens') tot 5 ('helemaal mee eens') te geven. De enquête is opgenomen in 'Appendix A'. In 'Appendix B' staan de vragen per schaal geordend.

Het laatste deel van de vragenlijst bestond uit een aantal vragen naar persoonlijke eigenschappen van de participant. Het doel hiervan was meer te weten te komen over het type onderwijs (tto of nto), geslacht, leeftijd, klas en school. Aan de participanten is ook gevraagd of zij al van jongs af aan Engels of Frans spraken met tenminste één ouder. Indien hierop 'ja' werd geantwoord, volgde een tweede vraag die vroeg naar de verklaring hiervoor. Wanneer dit kwam doordat in elk geval één ouder

Engels- of Franstalig is, werd aangenomen dat de participant tweetalig is met Engels of Frans als moedertaal. Deze elf participanten zijn niet meegenomen in de analyse, aangezien dit onderzoek L2-motivatie betreft en er bij deze participanten niet in het geheel sprake was van een L2, aangezien minimaal één van de talen een L1 betrof.

Tabel 5.3 Schalen en meetconstructen in de vragenlijst voor L2-motivatie.

Schaal	Aan L2-motivatie bijdragende elementen	Aantal items	α	
			En	Fr
<i>Ideal L2 Self</i>	<i>Ideal L2 Self</i> <i>Instrumentality</i>	7	.87	.89
Internationale attitude	<i>International Posture</i> <i>Integrativeness</i>	7	.65	.77
Aan de taal gehecht belang	<i>L2 Vitality</i> Waargenomen belang van de taal	4	.66	.88
Culturele taal- en reisinteresse	Interesse in de taal, cultuur en reizen	5	.68	.75
Externe invloed en extrinsieke motivatie	<i>Ought to L2 self</i> <i>Milieu</i>	8	.78	.79
L2-leerervaring	<i>L2 Learning Experience</i>	4	.87	.88
L2-zelfvertrouwen	<i>L2-selfconfidence</i> <i>Anxiety</i>	6	.84	.78
Enkele tweetaligheid	De wens voor het leren van andere talen als de taal in kwestie beheerst wordt.	1	-	-

De gebruikte stellingen in het onderzoek zijn onderdeel van acht verschillende schalen. In deze schalen zijn meerdere constructen die in het verleden zijn onderzocht opgenomen. Deze zijn derhalve allemaal gebaseerd op eerder onderzoek naar L2-motivatie. Hoofdzakelijk bestaan ze uit onderdelen uit het *socio-educational model* van Gardner (1985) en het L2MSS van Dörnyei (2009), die veel van de deze meetelementen omvatten. Daarnaast zijn ook andere belangrijke theorieën geïncorporeerd die aan L2-motivatie bijdragen, hoewel deze in principe ook door het L2MSS worden omvat. De hier aangesproken elementen zijn meerdere keren onderzocht en zo is aangenomen dat deze zich goed laten onderzoeken in deze kwantitatieve context en bovenal dat ze iets zeggen

over de aard van L2-motivatie, hetgeen de theorie bevestigt. Alle elementen die aan L2-motivatie bijdragen zijn in ‘Tabel 5.3’ overzichtelijk weergegeven. Per schaal wordt aangegeven uit welke verschillende theoretische elementen het is opgebouwd. Daarnaast is per taal en voor elke schaal de interne betrouwbaarheid getest door Cronbach’s Alfa (α) te meten. In de meeste gevallen is deze betrouwbaar. In slechts één geval is een vraag uit een schaal verwijderd om tot een acceptabel niveau te komen. Deze vraag is apart berekend. De Alfa-waardes zijn eveneens weergegeven in ‘Tabel 5.3’.

De specifieke context van dit onderzoek heeft het moeilijk gemaakt om enkele elementen te meten. Bijvoorbeeld het onderzoeken van de houding tegenover het leren van de taal (*L2 learning experience*) is lastig omdat dit voor tto- en nto-leerlingen heel verschillend is. De tto-leerlingen krijgen immers een veel rijker en gevarieerder aanbod in het Engels dan de nto-leerlingen. Als de leerervaring van deze taalleerders volledig aangesproken zou moeten worden, hadden er geheel verschillende enquêtes geconstrueerd moeten worden. Dit is om praktische redenen niet gebeurd. Dat wil overigens niet zeggen dat de *L2-learning experience* niet is aangesproken. Het is echter in algemenere zin gebeurd dan dat anders het geval was geweest. Ook de notie van *integrativeness* en attitudes tegenover een taalgemeenschap is complex te onderzoeken, vanwege de al eerder genoemde bezwaren dat het Engels niet meer aan een specifieke gemeenschap toebehoort, anders dan van de wereldgemeenschap. Om deze reden zijn enkele aan L2-motivatie bijdragende elementen samengevoegd, gezien de hoge mate van vergelijkbaarheid van deze elementen en het feit dat er op deze manier het eenvoudigst generaliserende uitspraken over de L2-motivatie gedaan kunnen worden.

Wanneer het huidige instrument wordt vergeleken met dat van Mearns (2014), het belangrijkste onderzoek ter vergelijking, dan zijn de verschillen in vorm groot en op inhoudelijk vlak kleiner. Het onderzoek van Mearns is allereerst een stuk omvangrijker en het zal de leerlingen een stuk meer tijd hebben gekost om in te vullen. Mearns onderzoekt behalve Engels L2-motivatie ook motivatie in het algemeen voor school en leren, terwijl het huidige onderzoek er enkel op gericht is om L2-motivatie voor het Engels en het Frans te onderzoeken. Inhoudelijk komen de onderzoeken meer overeen, als gekeken wordt naar onderzoek naar L2-motivatie aangezien ze ongeveer dezelfde aan motivatie bijdragende constructen meten. Desondanks zouden de uiteindelijke resultaten goed met elkaar te vergelijken moeten zijn, aangezien in hoofdlijnen hetzelfde gemeten wordt.

5.3 Procedure en verwerking

De uiteindelijke enquête is gestuurd naar twee tto-scholen. De beide tto-coördinatoren van deze scholen hadden al in een eerder stadium aangegeven willen mee te werken aan het onderzoek. Om het afnameproces voor deze scholen zo min mogelijk belastend te maken, is er voor gekozen om een papieren versie van de vragenlijst te verspreiden bij de leerlingen. Op voorhand kon er namelijk niet van worden uitgegaan dat de scholen die mee zouden doen aan het onderzoek voldoende computercapaciteit zouden hebben om een digitale versie effectief te kunnen afnemen. De coördinatoren hebben gezorgd voor verspreiding van het onderzoeksinstrument bij hun 1^e en 3^e tto- en nto-klassen en hebben de ingevulde vragenlijsten per post opgestuurd.

Het feit dat de vragenlijst op papier is ingevuld betekent dat alle onderzoeksresultaten met de hand zijn ingevoerd in SPSS. Bij het invoeren zijn twee vragenlijsten niet verwerkt. Bij een omdat het overduidelijk was dat deze niet serieus was ingevuld, iets dat onder andere werd ingegeven dat de participant 24 jaar oud was, hetgeen onmogelijk is voor een middelbare scholier in de eerste klas. De ander omdat deze vanaf halverwege niet meer was ingevuld.

Er zijn 262 ingevulde enquêtes verwerkt in SPSS. Na het invoeren van alle verzamelde gegevens zijn enkele stappen ondernomen voordat er verder kon worden gegaan met de statistische analyses. Elf lijsten zijn afgevallen omdat de participant had aangegeven van jongs af aan Engels of Frans te spreken met minimaal één ouder, omdat dat deze ouder Engels- of Franstalig is. Zodoende is aangenomen dat deze participanten moedertaalspreker zijn van tenminste een van de twee talen waardoor er geen sprake was van een vergelijking tussen twee L2's, maar tussen een L1 en een L2, of twee L1's. Aangezien L2-motivatie het uitgangspunt is van dit onderzoek konden deze niet worden meegenomen in de analyse. Daarnaast zijn nog drie lijsten afgevallen omdat meer dan twintig niet beantwoord waren. Dat maakt dat ongeveer een kwart onbeantwoord is gebleven en bij deze grens is aangenomen dat de lijst niet voldoende serieus is ingevuld.

Ten tweede zijn de resultaten op negatief gestelde vragen andersom gecijferd zodat deze op gelijke voet kwamen te staan met de rest van de vragen. Na het ondernemen van deze stappen kon gekeken worden hoeveel participanten het onderzoek uiteindelijk kende en hoe deze verdeeld waren over de klassen, geslacht en onderwijsstroom.

6 Resultaten

De gemiddelde scores en de standaarddeviaties zijn voor de gehele populatie berekend voor zowel Engels als Frans. Het verschil tussen de behaalde scores van de twee talen is aanzienlijk. Dat blijkt uit de resultaten van de gepaarde t-testen die per schaal zijn uitgevoerd. De scores en de verschillen per taal zijn in ‘Tabel 6.1’ weergegeven.

Tabel 6.1 Het gemiddelde, standaarddeviatie, interne betrouwbaarheid van de L2-Motivatieschalen en t-test resultaten.

	\bar{x} (sd)		t	df
	Engels	Frans		
Ideal L2 Self	4.26 (.64)	2.19 (.77)	34.47*	247
Internationale attitude	4.27 (.5)	2.68 (.72)	31.38*	247
Aan de taal gehecht belang	4.63 (.47)	2.96 (1.05)	24.29*	247
Culturele taal- en reisinteresse	4.09 (.63)	2.41 (.77)	30.39*	247
Externe invloed en extrinsieke motivatie	3.50 (.74)	2.31 (.67)	23.84*	247
L2-leerervaring	3.58 (.97)	2.61 (.99)	13.23*	247
L2-zelfvertrouwen	4.02 (.77)	2.64 (.78)	21.39*	247
Enkele tweetaligheid	3.05 (1.25)	1.81 (.85)	14.76*	245

*= $p < .001$

Kijkend naar de resultaten met uitsluitend p -waardes kleiner dan .001, is het gerechtvaardigd om te zeggen dat er een behoorlijk motivatieverschil is tussen het leren van Engels en Frans. Het Engels scoort aanzienlijk hoger dan het Frans, hetgeen indiceert dat de participanten een hogere L2-motivatie hebben voor het Engels dan voor het Frans.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is het van belang om de resultaten van de verschillende groepen met elkaar te vergelijken. Om de rol van de onafhankelijke variabelen ‘onderwijsstroom’ (tto of nto), ‘klas’ en ‘geslacht’ te onderzoeken en met elkaar te kunnen vergelijken is per aan L2-motivatie bijdragende schaal een *three-way-ANOVA* (driefactor-variantieanalyse) uitgevoerd. De gemiddeldes en standaarddeviaties per groep zijn weergegeven in ‘Tabel 6.2’, de ANOVA-resultaten in ‘Tabel 6.3’.

Tabel 6.2 Gemiddeldes en standaarddeviaties per schaal per onderwijsstroom per klas.

		tto				nto			
		1e		3e		1e		3e	
		N	\bar{x} (sd)	N	\bar{x} (sd)	N	\bar{x} (sd)	N	\bar{x} (sd)
Ideal L2 Self	En	50	4.25 (.68)	83	4.43 (.49)	47	4.01 (.68)	68	4.22 (.72)
	Fr	50	2.04 (.54)	83	2.17 (.82)	47	2.55 (.79)	68	2.1 (.78)
Internationale attitude	En	50	4.35 (.44)	83	4.41 (.41)	47	4.1 (.52)	68	4.18 (.58)
	Fr	50	2.49 (.7)	83	2.68 (.75)	47	2.97 (.68)	68	2.61 (.67)
Aan de taal gehecht belang	En	50	4.71 (.4)	83	4.77 (.36)	47	4.3 (.56)	68	4.62 (.47)
	Fr	50	2.58 (.95)	83	3.05 (1.12)	47	3.18 (.94)	68	2.99 (1.07)
Culturele taal- en reisinteresse	En	50	4.23 (.57)	83	4.34 (.52)	47	3.76 (.63)	68	3.94 (.67)
	Fr	50	2.23 (.75)	83	2.47 (.84)	47	2.65 (.73)	68	2.3 (.72)
Externe invloed en extrinsieke motivatie	En	50	3.5 (.78)	83	3.65 (.68)	47	3.46 (.64)	68	3.36 (.85)
	Fr	50	2.29 (.64)	83	2.25 (.67)	47	2.74 (.64)	68	2.1 (.62)
L2- Leerervaring	En	50	3.85 (.9)	83	3.99 (.81)	47	3.08 (.89)	68	3.24 (.99)
	Fr	50	2.32 (.83)	83	2.8 (1.02)	47	2.81 (.91)	68	2.46 (1.06)
L2- Zelfvertrouwen	En	50	4.03 (.67)	83	4.37 (.56)	47	3.49 (.91)	68	3.97 (.74)
	Fr	50	2.46 (.73)	83	2.62 (.8)	47	2.73 (.76)	68	2.74 (.8)
Enkele tweetaligheid	En	50	2.96 (1.62)	83	3.24 (1.21)	46	2.76 (1.27)	68	3.07 (1.29)
	Fr	50	1.68 (.82)	83	1.94 (.79)	46	1.96 (.99)	67	1.66 (.83)

Hoewel geslacht in eerste instantie niet direct een antwoord zou geven op de voorgestelde onderzoeksvragen, is toch besloten om het mee te nemen in de analyse. Zoals eerder aangehaald, blijkt dat er verschillen zijn tussen jongens en meisjes bij L2-motivatie (Dörnyei & Csizér, 2002; Henry, 2009; Clark & Trafford, 1995; Coleman et al., 2007; Williams et al., 2002). Bij een verkenning door middel van onafhankelijke t-testen bleek dat er op meerdere schalen aanzienlijke verschillen waren tussen jongens en meisjes en daarmee wordt eerder onderzoek bevestigd. Aangezien eenvoudig een al bekende onafhankelijke variabele aan een ANOVA kan worden toegevoegd met weinig invloed op andere resultaten, is ervoor gekozen om de variabele 'geslacht' mee te nemen

in de verdere analyse. Alleen in het geval dat er opmerkelijke resultaten wat betreft geslacht voorkomen zal het worden besproken en om de reden dat het in eerste instantie niet de onderzoeksvraag is, zijn de gegevens over geslacht niet in ‘Tabel 6.2’ en ‘Tabel 6.3’ opgenomen.

Tabel 6.3 Resultaten van de driefactor-variantieanalyse voor onderwijsstroom en klas

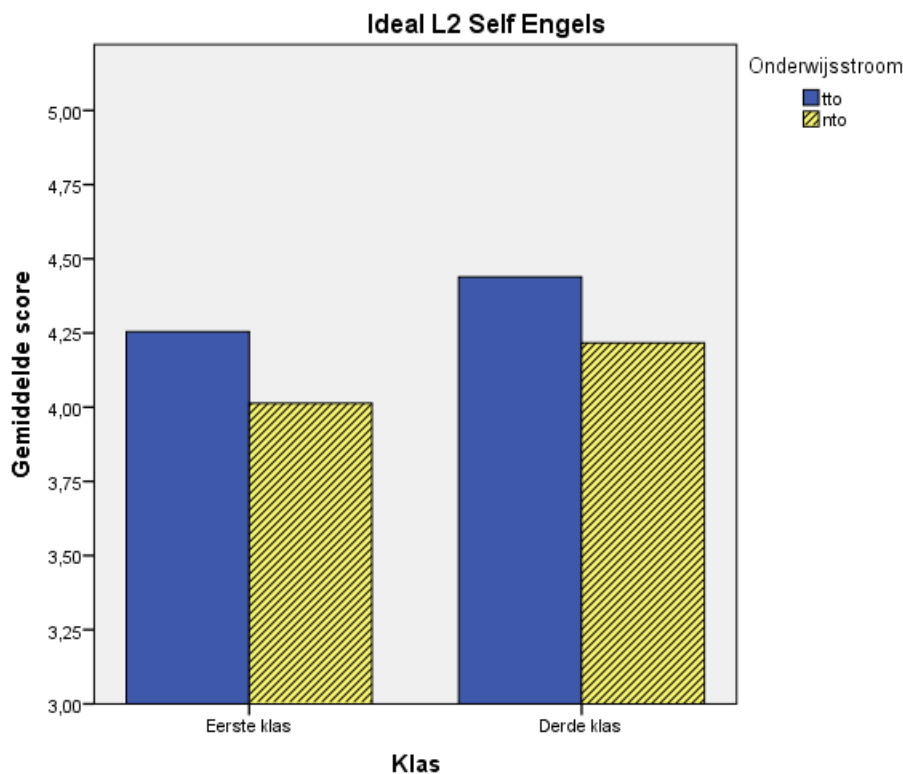
		Onderwijsstroom (tto/nto)			Klas (1 ^e /3 ^e)			Onderwijsstroom*Klas		
		F	p	p.η ²	F	p	p.η ²	F	p	p.η ²
Ideal L2 Self	En	8.74	.003*	.035	4.99	.026*	.02	.002	.966	
	Fr	1.9	.169		2.23	.136		9.8	.002*	.039
Internationale attitude	En	17.26	<.001*	.067	.89	.344		.021	.885	
	Fr	1.72	.190		.68	.408		10.56	.001*	.042
Aan de taal gehecht belang	En	22.54	<.001*	.086	9.19	.003*	.037	4.3	.039*	.018
	Fr	1.46	.227		1.36	.245		7.14	.008*	.029
Culturele taal- en reisinteresse	En	39.29	<.001*	.141	3.0	.085		.012	.912	
	Fr	.065	.799		.25	.614		10.68	.001*	.043
Externe invloed en extrinsieke motivatie	En	4.08	.044*	.017	.033	.856		1.69	.194	
	Fr	.93	.335		14.64	<.001*	.058	13.09	<.001*	.052
L2- Leerervaring	En	49.66	<.001*	.171	1.28	.257		.013	.910	
	Fr	.279	.698		.372	.543		13.95	<.001*	.055
L2- Zelfvertrouwen	En	24.33	<.001*	.092	19.95	<.001*	.077	.769	.381	
	Fr	3.59	.059		.855	.356		.399	.528	
Enkele tweetaligheid	En	1.31	.252		3.24	.073		.004	.942	
	Fr	.475	.491		.002	.966		6.44	.012*	.026

*= Significante score van $p < .05$

De resultaten worden per schaal en per taal besproken. Significante verschillen tussen groepen worden verder gespecificeerd. Wanneer geen significante verschillen worden gevonden zal dit enkel als zodanig benoemd worden, zonder hierbij cijfers te geven. Op het moment dat er interactie-effecten tussen de twee of drie onafhankelijke variabelen worden gevonden zal dit vanzelfsprekend worden behandeld. Daarnaast zal voor zowel het Engels als het Frans de interactie tussen klas en onderwijsstroom weergegeven worden door middel van een uit SPSS overgenomen grafisch overzicht. Bij elke schaalbehandeling wordt direct een verklaring gegeven in de vorm van een korte discussie. Hiervoor is gekozen om het overzicht te waarborgen bij het bespreken van de vele schalen. Na het bespreken van alle resultaten en de bijbehorende korte discussies zal in het volgende hoofdstuk de algemene discussie volgen, waarin ook een antwoord gegeven wordt op de onderzoeksvragen.

6.1 *Ideal L2 Self*

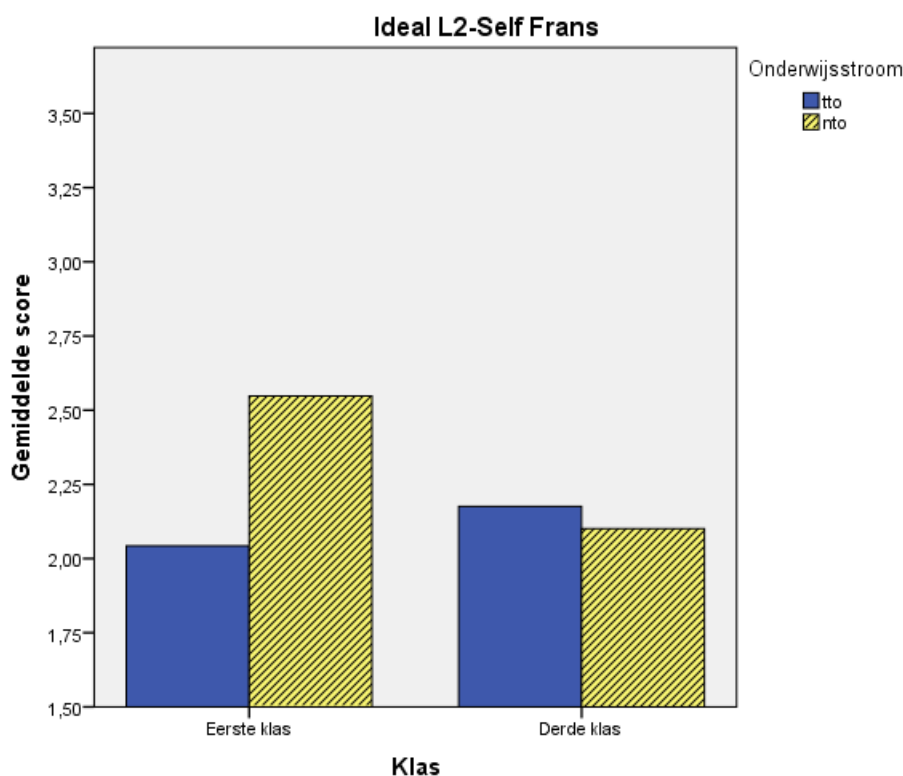
Om de effecten van onderwijsstroom, klas en geslacht op de *Ideal L2 Self* voor het Engels bloot te leggen is een driefactor-variantieanalyse uitgevoerd. Hieruit blijken significante doch kleine verschillen voor onderwijsstroom ($F_{1,240} = 8.74$, $p = .003$, part. $\eta^2 = .035$) en klas ($F_{1,240} = 4.99$, $p = .026$, part. $\eta^2 = .02$). Er zijn geen significante scores voor geslacht en interacties tussen de variabelen. Als de scores van deze groepen worden vergeleken, kan geconcludeerd worden dat tto-leerlingen ($\bar{x} = 4.36$, $sd = .57$) voor het Engels een sterker ontwikkeld *Ideal L2 Self* hebben dan nto-leerlingen ($\bar{x} = 4.13$, $sd = .7$). Wanneer de klassen worden vergeleken, blijkt dat leerlingen in de eerste klas ($\bar{x} = 4.13$, $sd = .68$) een minder sterk *Ideal L2 Self* hebben voor het Engels dan leerlingen uit de derde klas ($\bar{x} = 4.33$, $sd = .61$). In 'Figuur 6.1' is zichtbaar dat zowel tto- als nto-leerlingen in de derde klas een sterkere *Ideal L2 Self* voor het Engels hebben.



Figuur 6.1 *Ideal L2 Self* op Engels van tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas.

Voor de scores op *Ideal L2 Self* voor het Frans is eveneens een driefactor-variantieanalyse uitgevoerd. In tegenstelling tot bij het Engels, zijn er geen significante verschillen gevonden voor onderwijsstroom en klas, maar wel voor geslacht ($F_{1,240} = 9.47$, $p = .002$, part. $\eta^2 = .038$). Een nadere kijk op de scores leert dat meisjes ($\bar{x} = 2.34$, $sd = .76$) een sterker *Ideal L2 self* hebben dan jongens ($\bar{x} = 2.06$, $sd = .75$). Er is bovendien

een significant interactie-effect tussen onderwijsstroom en klas ($F_{1,240} = 9.08, p = .002$, part. $\eta^2 = .039$). Bij bestudering hiervan blijkt dat nto-leerlingen in de eerste klas een aanzienlijk sterkere *Ideal L2-self* ($\bar{x} = 2.54, sd = .78$) hebben voor Frans dan tto-leerlingen ($\bar{x} = 2.04, sd = .54$). Twee jaar later is in de derde klas is echter geen sprake van deze sterkere *self*-representatie en blijkt dat de nto-leerlingen ($\bar{x} = 2.1, sd = .78$) een minder sterke *Ideal L2 Self* hebben dan de tto-leerlingen ($\bar{x} = 2.17, sd = .82$). De gemiddelde scores per klas zijn per onderwijsstroom weergegeven in ‘Figuur 6.2’.



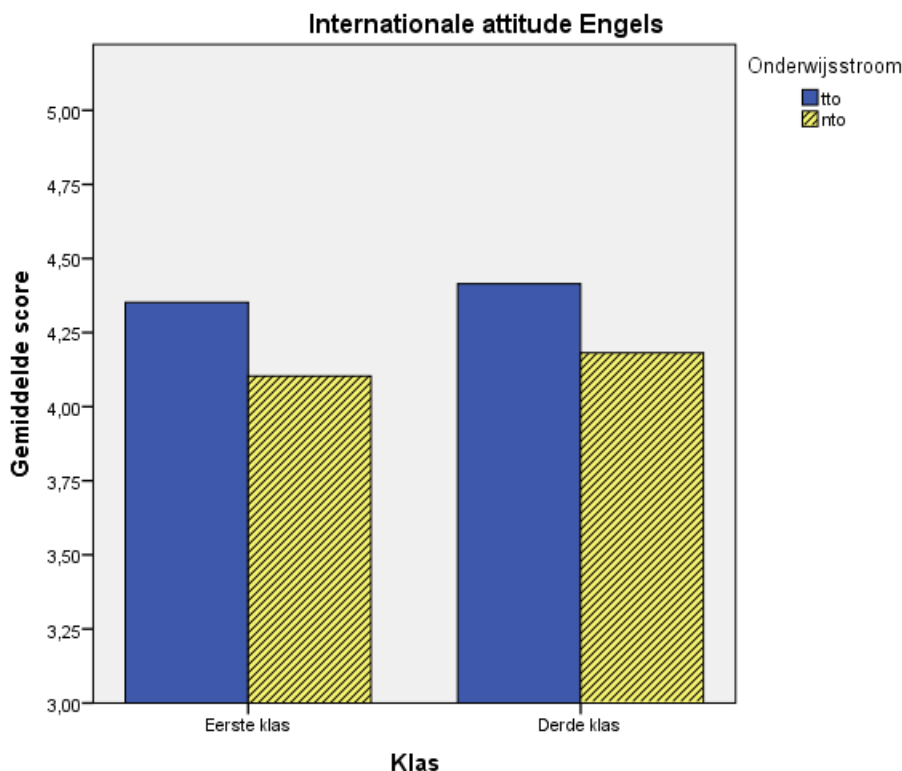
Figuur 6.2 *Ideal L2 Self* op Frans van tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas.

Het feit dat tto-leerlingen een sterkere *Ideal L2-self* visie hebben voor het Engels komt overeen met al eerder gevonden resultaten dat tto-leerlingen gemotiveerder zijn voor het leren van Engels (Mearns, 2014). Het feit dat leerlingen in de derde klas een sterkere *future-self* hebben dan leerlingen uit de eerste klas zou verklaard kunnen worden doordat het voor jonge kinderen moeilijker is om een *future-self*-beelden te schetsen, iets dat eerder al door Dörnyei (2009) voorgesteld is. Wanneer de focus op het Frans gelegd wordt, dan blijkt dat meisjes over het algemeen een sterkere *Ideal L2 Self* hebben dan jongens. Bovendien blijkt er een negatief verschil te zijn in het *Ideal L2 Self* van Frans bij nto-leerlingen. In de eerste klas hebben de nto-leerlingen een aanzienlijk

sterkere *Ideal L2 Self* dan de tto-leerlingen, maar in de derde klas juist niet. Dat komt vooral doordat de nto-leerlingen in de derde klas een minder sterke *Ideal L2 Self* hebben dan de nto-leerlingen in de eerste klas. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat tweetalig onderwijs een sterkere *self*-representatie aanwakkert bij de leerlingen, terwijl dit bij regulier onderwijs niet het geval is.

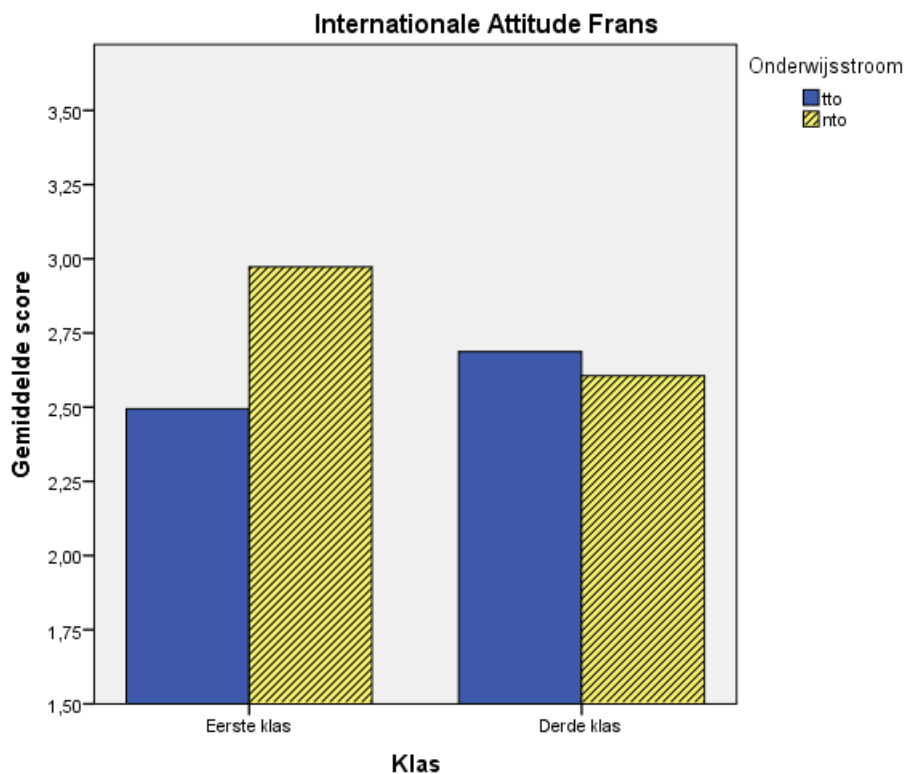
6.2 Internationale attitude

Voor het blootleggen van effecten van onderwijsstroom, klas en geslacht op de internationale attitude jegens het Engels en het Frans is een driefactor-variantieanalyse uitgevoerd. Voor het Engels zijn significante verschillen gevonden voor onderwijsstroom met gemiddelde sterkte ($F_{1,240} = 17.26$, $p < .001$, part. $\eta^2 = .067$), en voor geslacht met kleine sterkte ($F_{1,240} = 9.36$, $p = .002$, part. $\eta^2 = .038$). De tto-leerlingen scoren aanzienlijk hoger ($\bar{x} = 4.39$, $sd = .42$) dan de nto-leerlingen op internationale attitude ($\bar{x} = 4.14$, $sd = .55$), hetgeen indiceert dat tto-leerlingen positiever tegenover integratie in, en communicatie met, Engelse en internationale gemeenschappen staan. Voor geslacht blijkt dat de meisjes hoger scoren ($\bar{x} = 4.36$, $sd = .52$) dan de jongens ($\bar{x} = 4.19$, $sd = .47$). De scores op internationale attitude voor tto- en nto-leerlingen in de derde en eerste klas voor het Engels is weergegeven in 'Figuur 6.3'.



e eerste en

Bij de analyse van internationale attitude jegens het Frans is wederom een significant geslachtsverschil gevonden met kleine sterkte ($F_{1,240} = 12.41, p = .001, \text{part. } \eta^2 = .049$) en is bovendien een interactie-effect gevonden tussen onderwijsstroom en klas, eveneens met een klein verband ($F_{1,240} = 10.56, p = .001, \text{part. } \eta^2 = .042$). Voor het geslacht geldt een sterkere internationale attitude bij meisjes ($\bar{x} = 2.83, \text{sd} = .68$) dan bij jongens ($\bar{x} = 2.53, \text{sd} = .72$). Kijkend naar het interactie-effect, blijkt dat nto-leerlingen uit de eerste klas een sterkere internationale attitude hebben voor het Frans ($\bar{x} = 2.97, \text{sd} = .68$) dan tto-leerlingen ($\bar{x} = 2.49, \text{sd} = .7$) maar dat dit in de derde klas niet het geval is, respectievelijk ($\bar{x} = 2.6, \text{sd} = .67$) om ($\bar{x} = 2.68, \text{sd} = .75$). In 'Figuur 6.4' is weergegeven hoe de groepen van elkaar verschillen.



Figuur 6.4 Internationale attitude op het Frans van tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas.

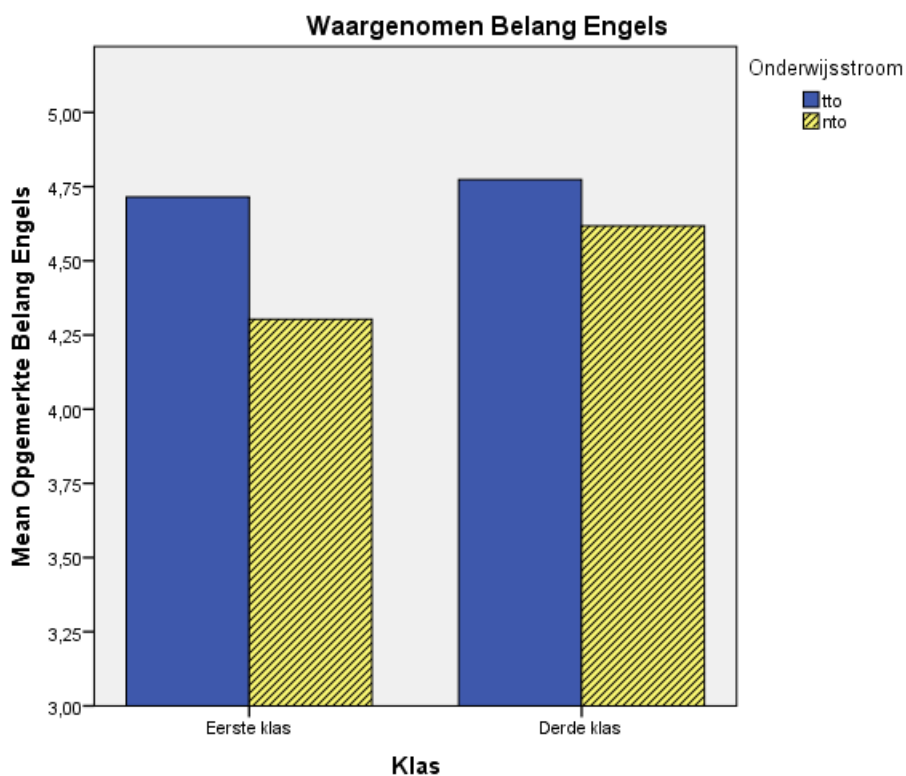
Uit de resultaten van de internationale attitude voor het Engels blijkt dat tto-leerlingen een aanzienlijk betere attitude hebben dan de nto-leerlingen. Dit mag geen verrassing heten, aangezien deze leerlingen zeer bewust voor het Engels hebben gekozen en ze ook meer onderwijs in het Engels en over internationalisering krijgen. Dat deze leerlingen positiever staan tegenover het Engels blijkt bijvoorbeeld ook al uit

onderzoek van Mearns (2014). Verder is er een geslachtsverschil gevonden, zowel voor het Engels als het Frans, iets dat ook overeen komt met eerder onderzoek (Henry, 2012). Bovenal is er een in het oog springend verschil waar te nemen in de internationale attitude jegens het Frans bij de nto-leerlingen. In het eerste jaar hebben zij een aanzienlijke betere attitude tegenover het Frans dan de tto-leerlingen, maar bij de nto-leerlingen is deze attitude in de derde klas minder, terwijl die bij de tto-leerlingen juist meer is. Dat motivatie, of aan motivatie bijdragende aspecten, dalen rond de puberteit is al uit eerder onderzoek gebleken (Coleman et al., 2007), dus het is op zich niet vreemd dat dit blijkt uit de attitude van de nto-leerlingen. Zo bezien is het echter wel opmerkelijk dat de tto-leerlingen in de derde klas hoger scoren dan de tto-leerlingen in de eerste klas. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat tweetalig onderwijs een methode is die kan bijdragen aan internationale attitude.

6.3 Aan de taal gehecht belang

Er is een driefactor-variantieanalyse uitgevoerd om de effecten van onderwijsstroom, klas en geslacht te bepalen op het belang dat aan Engels en Frans gehecht wordt. Bij het Engels zijn er significante verschillen gevonden met een gemiddeld verschil voor onderwijsstroom ($F_{1,240} = 22.54$, $p < .001$, part. $\eta^2 = .086$) en met een klein verschil voor klas ($F_{1,240} = 9.19$, $p = .003$, part. $\eta^2 = .037$) en geslacht ($F_{1,240} = 4.79$, $p = .03$, part. $\eta^2 = .02$). Daarnaast is een interactie-effect gevonden met een zwakke samenhang voor onderwijsstroom en klas ($F_{1,240} = 4.3$, $p = .039$, part. $\eta^2 = .018$). Wanneer het verschil van onderwijsstroom nader bekeken wordt, blijkt dat de tto-leerlingen hoger scoren ($\bar{x} = 4.75$, $sd = .37$) dan de nto-leerlingen ($\bar{x} = 4.48$, $sd = .53$). Wanneer gekeken wordt naar het leerjaar, blijkt dat de leerlingen uit de eerste klas ($\bar{x} = 4.51$, $sd = .52$) lager scoren dan leerlingen uit de derde klas ($\bar{x} = 4.7$, $sd = .42$). Tto-leerlingen hechten dus meer belang aan het Engels dan nto-leerlingen. Daarnaast hechten leerlingen in de derde klas meer waarde aan het Engels dan leerlingen in de eerste klas. Bij het significante interactie-effect tussen onderwijsstroom en klas blijkt de groei van de nto-leerlingen in de eerste klas ($\bar{x} = 4.3$, $sd = .56$) naar ($\bar{x} = 4.61$, $sd = .47$) in de derde klas, sterker dan die voor de tto-leerlingen van ($\bar{x} = 4.71$, $sd = .39$) naar ($\bar{x} = 4.77$, $sd = .36$). Voor de grafische weergave hiervan verwijs ik naar 'Figuur 6.5', waar de zojuist genoemde verschillen tussen onderwijsstroom en klas goed in kaart worden gebracht. Hieruit blijkt dat nto-leerlingen in de derde klas het Engels aanzienlijk

belangrijker vinden dan de nto-leerlingen in de eerste klas, hoewel het nog altijd minder is dan de tto-leerlingen.

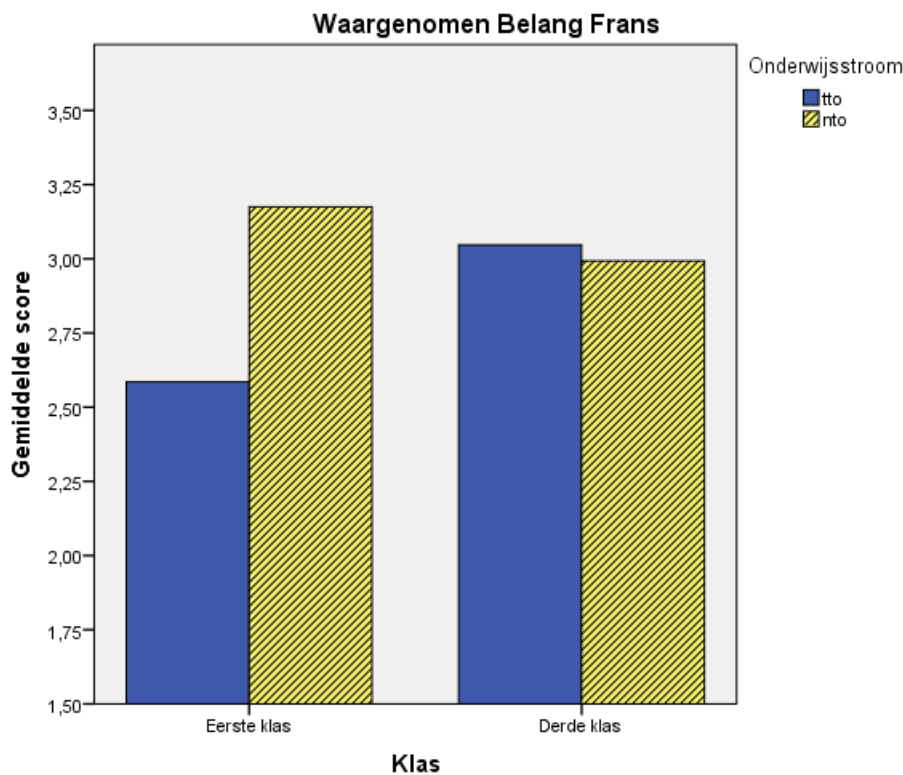


Figuur 6.5 Het waargenomen belang van het Engels door tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas.

Bij aan het Frans gehecht belang is een significant verschil met een gemiddeld effect gevonden voor geslacht ($F_{1,240} = 15.65$, $p < .001$, part. $\eta^2 = .061$), waaruit blijkt dat meisjes Frans belangrijker vinden ($\bar{x} = 3.22$, $sd = .97$) dan jongens ($\bar{x} = 2.72$, $sd = 1.06$). Er is bovendien een significant doch zwak interactie-effect gevonden voor onderwijsstroom en klas ($F_{1,240} = 7.14$, $p = .008$, part. $\eta^2 = .029$). Dit effect is weergegeven in 'Figuur 6.6'. Hieruit blijkt dat nto-leerlingen in de eerste klas hoger scoren ($\bar{x} = 3.17$, $sd = .93$) dan tto-leerlingen ($\bar{x} = 2.58$, $sd = .94$), maar dat dit in de derde klas andersom is, wanneer nto-leerlingen lager scoren ($\bar{x} = 2.99$, $sd = 1.06$) dan tto-leerlingen ($\bar{x} = 3.04$, $sd = 1.11$).

Uit de resultaten blijkt dat tto-leerlingen Engels belangrijker vinden dan nto-leerlingen en dat ze in de loop van de tijd meer belang zijn gaan hechten aan het Frans. Voor nto-leerlingen geldt dat zij Frans in de derde klas minder belangrijk vinden en zij zouden daarom minder gemotiveerd kunnen zijn om Frans te leren dan de nto-leerlingen uit de eerste klas. Over het algemeen vinden de oudste leerlingen de beide

talen belangrijker. De enige uitzondering hierop is het belang dat nto-leerlingen aan het Frans hechten, dit is in de derde klas minder.



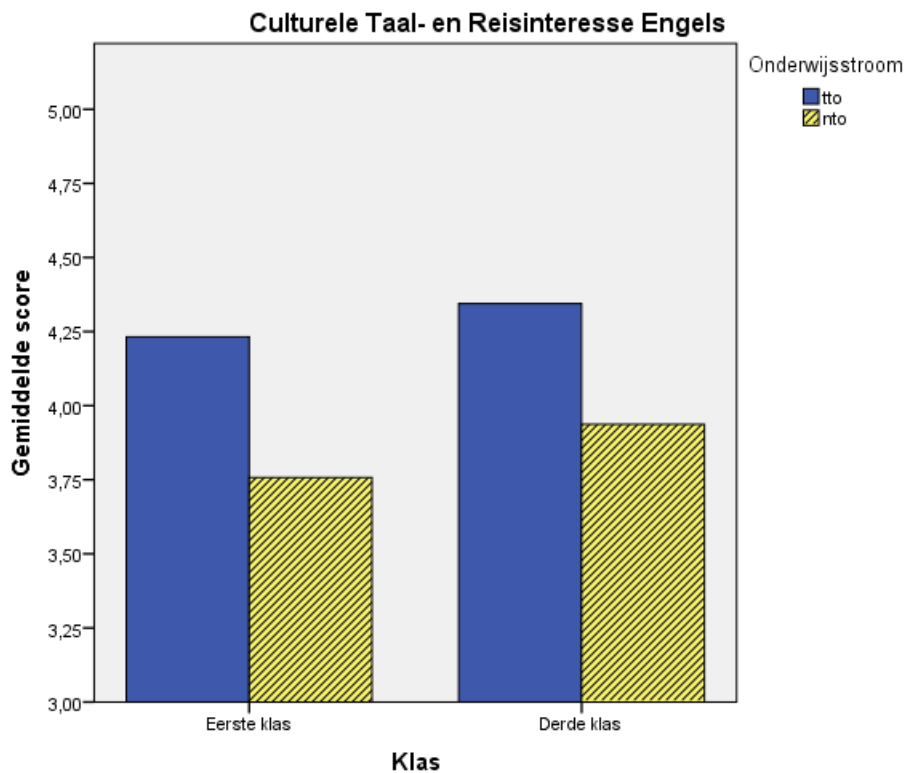
Figuur 6.6 Het waargenomen belang van het Frans door tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas.

6.4 Culturele taal- en reisinteresse

Om te bepalen wat de invloed is van onderwijsstroom, klas en geslacht op de culturele taal- en reisinteresse voor zowel het Engels als het Frans, is een driefactor-variantieanalyse uitgevoerd. Voor het Engels blijkt dat er een significant verschil zit bij onderwijsstroom met een sterk effect ($F_{1,240} = 39.19, p < .001, \text{part. } \eta^2 = .141$) en geslacht met een gemiddeld effect ($F_{1,240} = 17.59, p < .001, \text{part. } \eta^2 = .068$). Er zijn geen interactie-effecten waargenomen. Voor onderwijsstroom blijkt dat de tto-leerlingen aanzienlijk hoger scoren ($\bar{x} = 4.3, \text{sd} = .53$) dan de nto-leerlingen ($\bar{x} = 3.86, \text{sd} = .65$). Bij geslacht scoren de meisjes hoger ($\bar{x} = 4.24, \text{sd} = .59$) dan de jongens ($\bar{x} = 3.96, \text{sd} = .64$). In 'Figuur 6.7' staan de scores van beide groepen op Engelse culturele taal- en reisinteresse.

Op de driefactor-variantieanalyse van het Frans blijkt een significant verschil voor geslacht ($F_{1,240} = 17.37, p < .001, \text{part. } \eta^2 = .067$) waar meisjes hoger scoren ($\bar{x} = 2.6,$

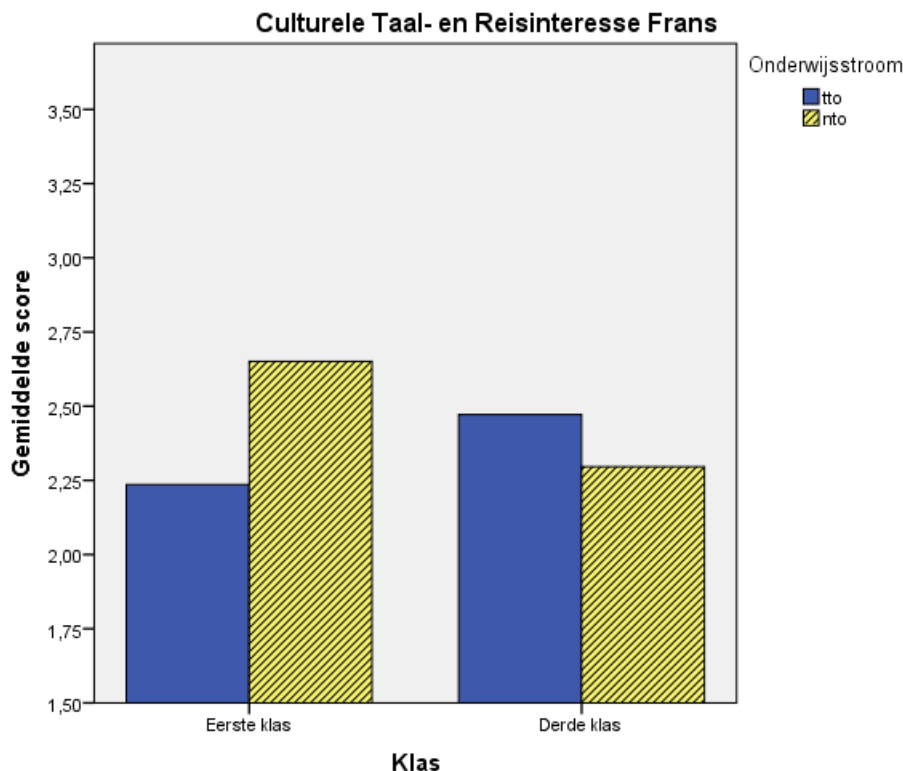
sd = .7) dan jongens ($\bar{x} = 2.22$, sd = .8). Daarnaast is een interactie-effect gevonden voor onderwijsstroom en klas (zie 'Figuur 6.8') met een lichte samenhang ($F_{1,240} = 10.68$, $p = .001$ part. $\eta^2 = .043$). Een nadere kijk hierop leert dat nto-leerlingen in de eerste klas meer interesse hebben in de taal en cultuur van het Frans ($\bar{x} = 2.65$, sd = .63) dan tto-leerlingen ($\bar{x} = 2.23$, sd = .74), maar dat dit in de derde klas niet het geval is met scores respectievelijk van ($\bar{x} = 2.29$, sd = .72) en ($\bar{x} = 2.47$, sd = .83).



Figuur 6.7 Culturele taal- en reisinteresse voor het Engels bij tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas.

Uit de resultaten blijkt dat tto-leerlingen geïnteresseerder zijn in de taal en cultuur van het Engels dan nto-leerlingen. Op basis van eerder onderzoek (Mearns, 2014), en de aanname dat tto-leerlingen bewust voor tto kiezen omdat ze Engels en de bijbehorende cultuur interessant vinden, is dat niet verrassend. Verder blijkt dat meisjes over het algemeen meer interesse hebben in taal en cultuur dan jongens, aangezien zij zowel voor het Engels als het Frans hoger scoren dan de jongens. Voor Frans blijkt bovendien dat nto-leerlingen gaandeweg het onderwijs minder geïnteresseerd raken in de taal en cultuur, aangezien de nto-leerlingen in de eerste klas het Frans interessanter vinden dan de nto-leerlingen in de derde klas. Voor tto-leerlingen geldt het omgekeerde, namelijk dat deze interesse groter is bij de leerlingen

in de derde klas ten opzichte van de leerlingen in de eerste klas.



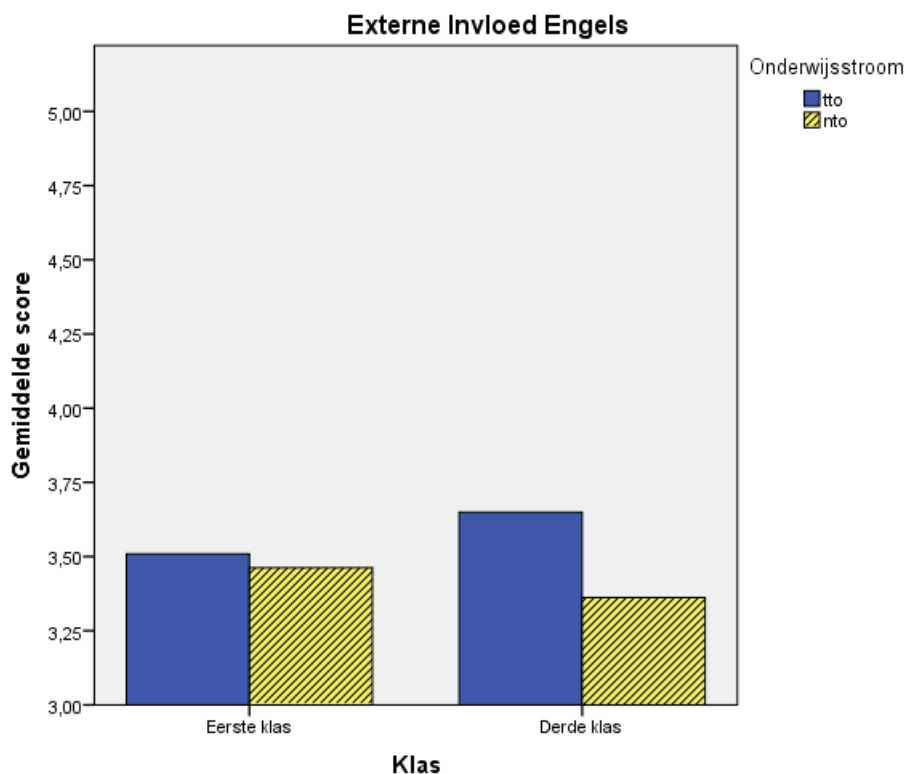
Figuur 6.8 Culturele taal- en reisinteresse voor het Frans bij tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas.

6.5 Externe invloed en extrinsieke motivatie

Een driefactor-variantieanalyse is uitgevoerd om de effecten van onderwijsstroom, klas en geslacht te bepalen op de externe invloed op L2-motivatie en de extrinsieke motivatie die hierbij komt kijken. Bij het Engels is voor onderwijsstroom een klein significant verschil gevonden ($F_{1,240} = 4.08$, $p = .004$, part. $\eta^2 = 0.17$) en niet voor klas of geslacht. Voor onderwijsstroom geldt dat de tto-leerlingen meer externe druk voelen ($\bar{x} = 3.59$, $sd = .71$) dan de nto-leerlingen ($\bar{x} = 3.4$, $sd = .77$). Voor alle leerlingen lijkt over het algemeen te gelden dat ze Engels niet leren omdat dit belangrijk is voor anderen in hun omgeving, of voor externe druk die ze voelen. De scores van deze factor bij tto- en nto-leerlingen is weergegeven in 'Figuur 6.9'.

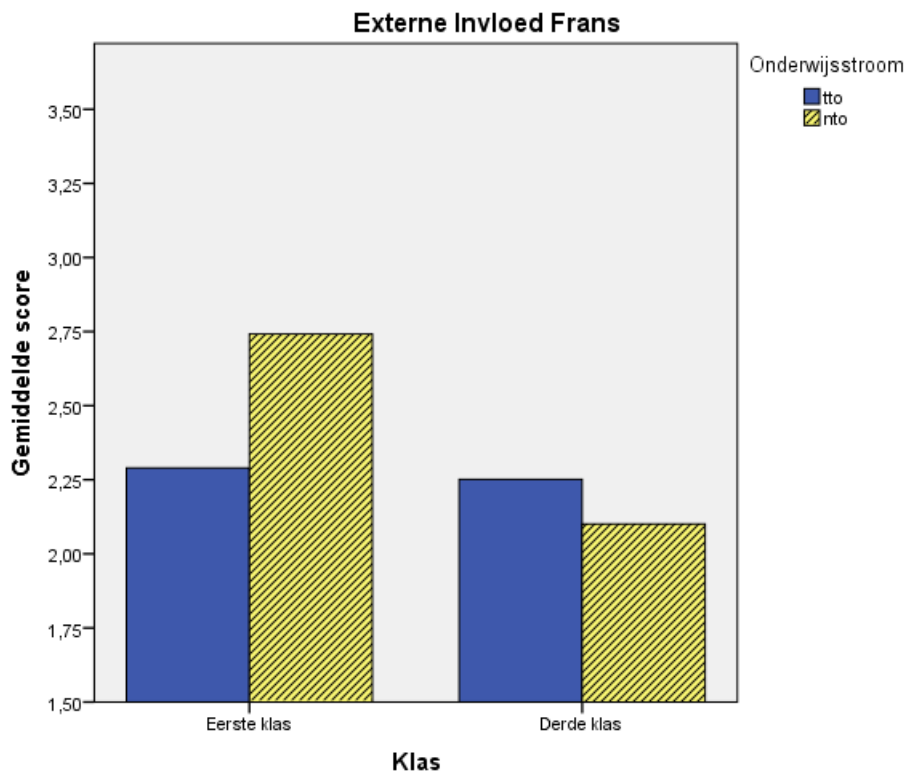
Voor het Frans is eveneens een driefactor-variantieanalyse uitgevoerd. Hieruit is een significant verschil voor klas gevonden met een gemiddelde sterkte ($F_{1,240} = 14.64$, $p < .001$, part. $\eta^2 = .58$). Bovendien is er een significant interactie-effect met gemiddelde sterkte gevonden voor onderwijsstroom en klas ($F_{1,240} = 13.09$, $p < .001$, part. $\eta^2 = .52$). Om te beginnen bij klas, blijkt dat de leerlingen in de eerste klas meer extrinsieke

motivatie hebben ($\bar{x} = 2.5$, $sd = .67$) dan leerlingen uit de derde klas ($\bar{x} = 2.18$, $sd = .64$). Het gevonden interactie-effect blijkt te komen doordat nto-leerlingen in de eerste klas gemotiveerder zijn ($\bar{x} = 2.74$, $sd = .64$) dan de tto-leerlingen uit hun jaar ($\bar{x} = 2.29$, $sd = .63$), maar dat ze dit twee jaar later niet meer zijn, respectievelijk ($\bar{x} = 2.1$, $sd = .61$) en ($\bar{x} = 2.26$, $sd = .65$). In 'Figuur 6.10' zijn de scores van tto- en nto-leerlingen weergegeven. Hieruit blijkt dat externe invloed op motivatie bij nto-leerlingen in de derde klas een stuk lager is dan bij de leerlingen in de eerste klas. Tussen de tto-leerlingen zit weinig verschil.



Figuur 6.9 Externe factoren en extrinsieke motivatie voor het Engels bij tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas.

Over het algemeen kan geconcludeerd worden dat de externe omgeving niet direct leidt tot grote verschillen tussen de groepen. Uit de resultaten blijkt dat de deze factor na verloop van tijd minder wordt, aangezien leerlingen in de derde klas hier minder waarde aan hechten dan leerlingen in de eerste klas. Wellicht dat dit komt doordat leerlingen in de derde klas de mening van ouders minder belangrijk vinden dan de twee jaar jongere leerlingen. Voor het Frans blijkt dat nto-leerlingen in de derde klas minder druk voelen van buitenaf dan de nto-leerlingen uit de eerste klas.



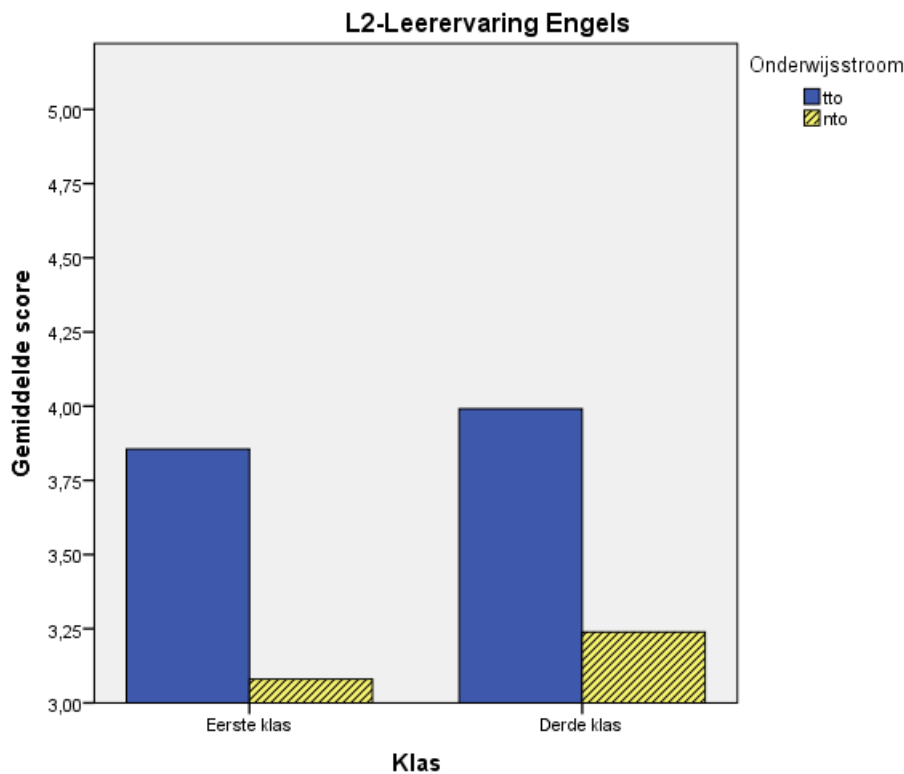
Figuur 6.10 Externe factoren en extrinsieke motivatie voor het Frans bij tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas.

6.6 L2-leerervaring

Voor het bepalen van de rol van onderwijsstroom, klas en geslacht bij de L2-leerervaring voor het Engels en het Frans is een driefactor-variantieanalyse uitgevoerd. Voor het Engels is een significant verschil met sterk effect gevonden ($F_{1,240} = 49.66$, $p < .001$, part. $\eta^2 = .171$) en een significant verschil met redelijk effect voor geslacht ($F_{1,240} = 13.36$, $p < .001$, part. $\eta^2 = .053$). Voor onderwijsstroom geldt dat de tto-leerlingen hoger scoren ($\bar{x} = 3.93$, $sd = .84$) dan de nto-leerlingen ($\bar{x} = 3.17$, $sd = .95$). Bij geslacht scoren meisjes hoger ($\bar{x} = 3.76$, $sd = .86$) dan jongens ($\bar{x} = 3.41$, $sd = 1.03$). De verschillen tussen de tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas met betrekking tot de L2-leerervaring zijn weergegeven in 'Figuur 6.11'.

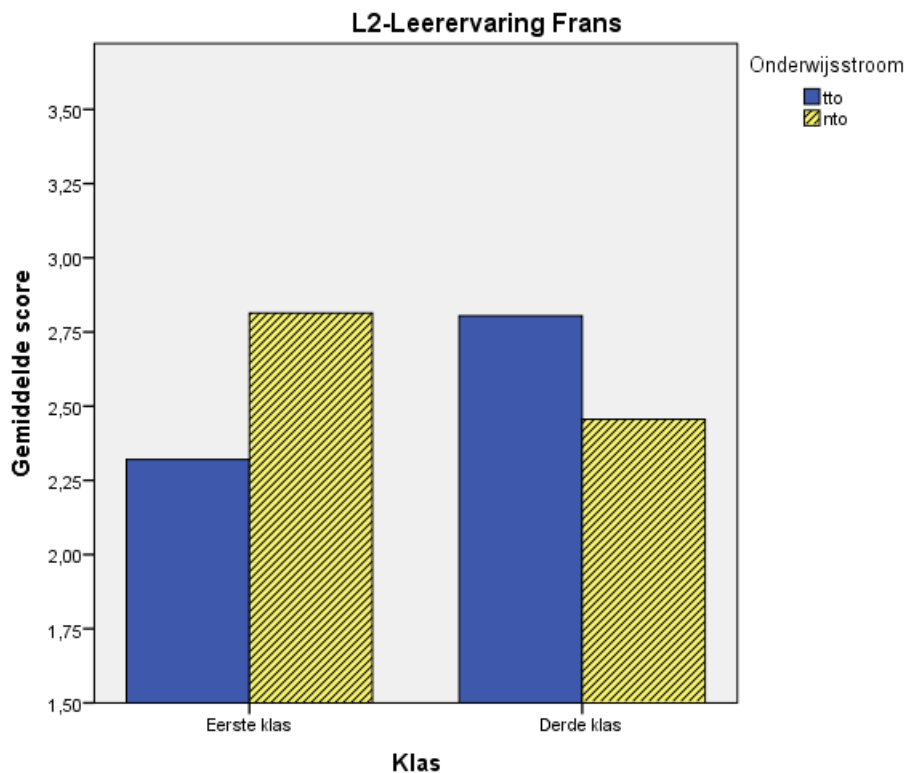
Bij het Frans zijn met de driefactor-variantieanalyse geen significante verschillen gevonden voor onderwijsstroom en klas maar wel voor geslacht ($F_{1,240} = 20.12$, $p < .001$, part. $\eta^2 = .077$), waarbij meisjes hoger scoren ($\bar{x} = 2.87$, $sd = .94$) dan jongens ($\bar{x} = 2.36$, $sd = .97$). Er is een redelijk sterk significant interactie-effect gevonden voor onderwijsstroom en klas ($F_{1,240} = 13.55$, $p < .001$, part. $\eta^2 = .055$). Eerstejaars nto-leerlingen scoren hoger ($\bar{x} = 2.81$, $sd = .95$) dan tto-leerlingen ($\bar{x} = 2.32$, $sd = .83$). In het

derde jaar scoren nto-leerlingen juist lager ($\bar{x} = 2.45$, $sd = 1.05$) dan tto-leerlingen ($\bar{x} = 2.8$, $sd = 1.01$). Deze verhoudingen op L2-leerervaring van het Frans tussen de tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas zijn weergegeven in 'Figuur 6.12'.



Figuur 6.11 L2-leerervaring voor het Engels bij tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas.

De tto-leerlingen vinden het leuker om Engels te leren dan de nto-leerlingen. Dat ligt in de lijn der verwachting, als ervan uit wordt gegaan dat tto-leerlingen in beginsel een hogere motivatie hebben om Engels te leren. Voor het Frans geldt dat de nto-leerlingen na verloop van tijd steeds minder plezier halen uit het leren van de taal, terwijl dat voor de tto-leerlingen niet zo is. Dat is gebaseerd op de vondst dat de nto-leerlingen in de eerste klas de leerervaringen leuker achten dan de nto-leerlingen uit de derde klas. Voor de tto-leerlingen geldt het tegenovergestelde, de tto-leerlingen in de eerste klas vinden het leren van Frans minder leuk dan de tto-leerlingen uit de derde klas. Dat leidt uiteindelijk tot een verschil tussen de groepen tto en nto. In het eerste jaar vinden de nto-leerlingen het Frans leuker en in de derde klas vinden juist de tto-leerlingen het Frans leuker dan de nto-leerlingen.



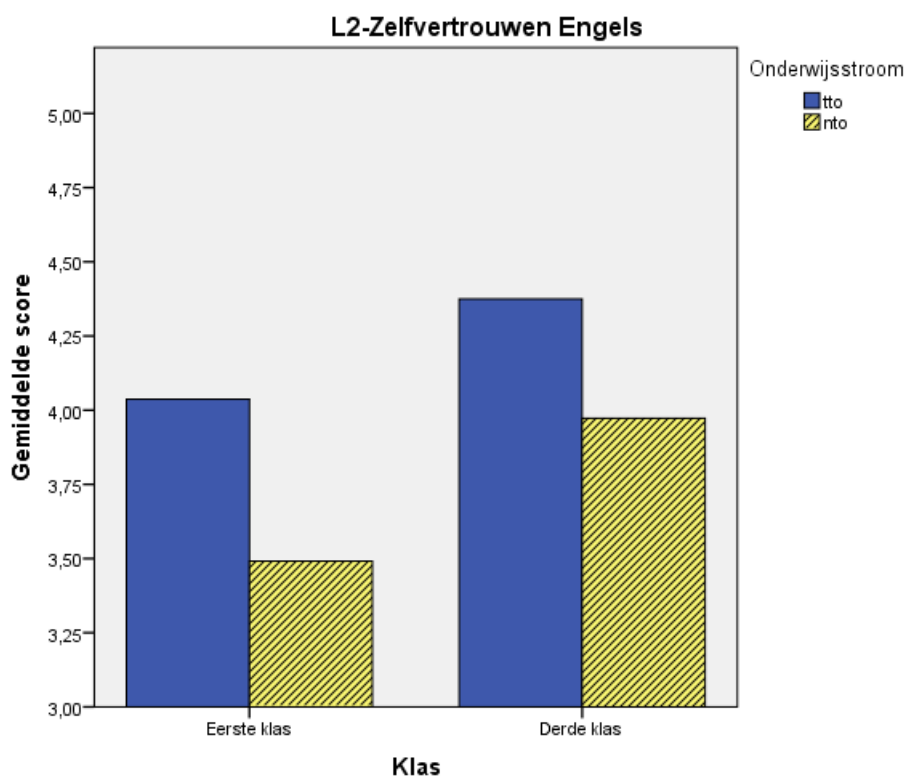
Figuur 6.12 L2-leerervaring voor het Frans bij tto- en nto-leerlingen in de eerste en derde klas.

6.7 L2-zelfvertrouwen

Om het L2-zelfvertrouwen voor Engels en Frans te bepalen en de rol van onderwijsstroom, klas en geslacht is een driefactor-variantieanalyse uitgevoerd. Hierbij zijn voor het Engels significante verschillen met een redelijke sterkte gevonden voor onderwijsstroom ($F_{1,240} = 24.33, p < .001, \text{part. } \eta^2 = .092$) en klas ($F_{1,240} = 19.95, p < .001, \text{part. } \eta^2 = .077$). Voor onderwijsstroom blijkt dat de tto-leerlingen meer L2-zelfvertrouwen hebben ($\bar{x} = 4.24, \text{sd} = .62$) dan de nto-leerlingen ($\bar{x} = 3.77, \text{sd} = .64$). De tto-leerlingen zijn meer overtuigd van hun L2-vaardigheden dan de nto-leerlingen. Wanneer gekeken wordt naar klas, is duidelijk dat de leerlingen in de derde klas meer L2-zelfvertrouwen hebben ($\bar{x} = 4.19, \text{sd} = .67$) dan de leerlingen uit de eerste klas ($\bar{x} = 3.77, \text{sd} = .83$). Het vertrouwen in de eigen kunnen in de L2 neemt in verloop van tijd dus toe. De groei die tto- en nto-leerlingen doormaken op het gebied van het Engelse L2-zelfvertrouwen is weergegeven in 'Figuur.6.13'.

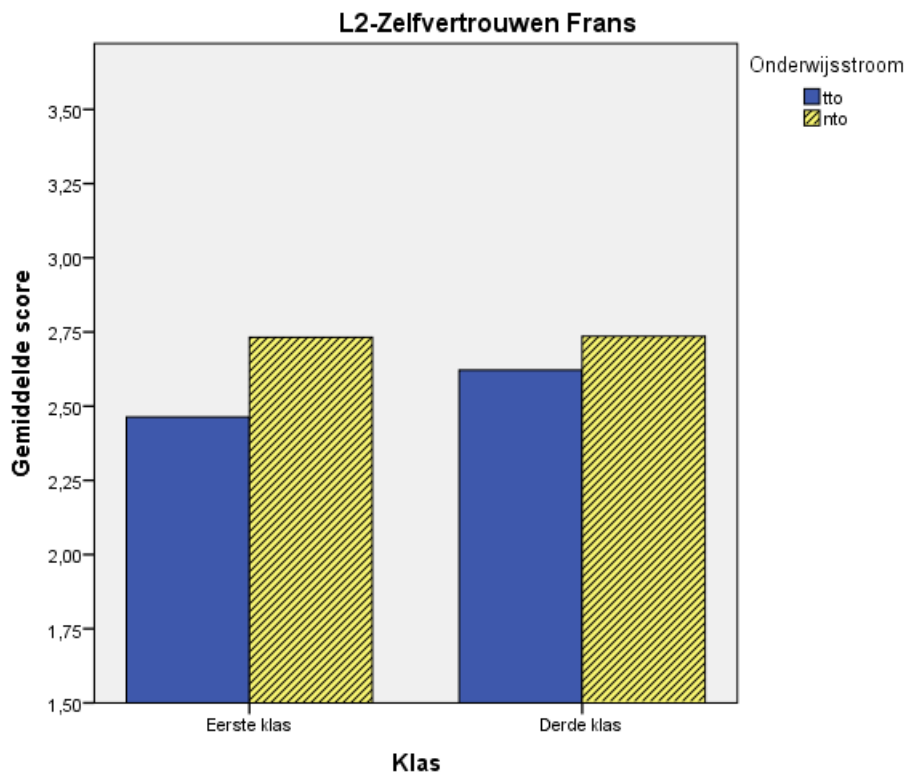
Voor het Frans is eveneens een driefactor-variantieanalyse uitgevoerd en hieruit zijn geen significante verschillen gebleken. Dit leidt tot de conclusie dat L2-zelfvertrouwen voor het Frans zich weinig laat beïnvloeden door het type onderwijs,

leerjaar of het geslacht. De ontwikkeling in twee jaar tijd is weergegeven in 'Figuur 6.14'.



Figuur 6.13 L2-Zelfvertrouwen voor het Engels bij tto- en nto-leerlingen

De resultaten die gevonden zijn bij het Engels L2-zelfvertrouwen leiden tot de conclusie dat tto-leerlingen meer vertrouwen hebben in eigen kunnen dan de nto-leerlingen. Ervan uitgaand dat zelfvertrouwen toeneemt naarmate een taak vaker wordt uitgevoerd is dit een verwacht resultaat. Immers, de tto-leerlingen krijgen de helft van hun lesaanbod in het Engels en derhalve spreken zij veel vaker Engels dan nto-leerlingen. Daarnaast geldt voor het Engels dat het vertrouwen toeneemt naarmate de leerlingen ouder worden. Dit kan op dezelfde manier verklaard worden als het verschil tussen de tto- en nto-leerlingen. De leerlingen in de derde klas hebben ondertussen veel meer ervaring met het Engels dan de leerlingen in de eerste klas en zijn minder zenuwachtig als zij Engels moeten spreken. Zo bezien is het uitblijven van dit verschil voor het Frans opmerkelijk. Wellicht kan dit verklaard worden door het geringe aanbod in het Frans van beide groepen, en de lage algemene motivatie om hier daadwerkelijk beter in te worden.



Figuur 6.14 Zelfvertrouwen voor het Frans bij tto- en nto-leerlingen

6.8 Enkele tweetaligheid

Een vraag in de vragenlijst vroeg naar de relevantie voor het leren van andere vreemde talen, als de taal in kwestie goed beheerst zou worden. Oftewel, is het nog nodig om een andere vreemde taal te leren als Engels of Frans goed beheerst zou worden? Deze vraag is apart beoordeeld omdat die niet goed onder een schaal te plaatsen bleek. Vanwege de beperkte waarde van slechts één vraag zijn geen figuren gegeven in dit stuk. De driefactor-variantieanalyse op deze vraag heeft alleen significantie gevonden op het interactie-effect onderwijsstroom en klas voor het Frans ($F_{1,240} = 6.44$, $p = 0.12$, part. $\eta^2 = .026$). Wederom blijkt dat nto-leerlingen in de eerste klas het Frans hoger waarderen dan tto-leerlingen en dat dit twee jaar later *vice versa* is.

7 Discussie

De reden dat in het huidige onderzoek specifiek gekozen is om L2-motivatie voor het Engels en Frans te onderzoeken is van praktische aard. Om een ontwikkelingsverschil bloot te leggen in L2-motivatie, is er voor gekozen om een cross-sectioneel onderzoek op te zetten, waarbij het onderzoek is afgenomen bij twee leerjaren; de 1^e en de 3^e klas van het voortgezet onderwijs. Frans en Engels zijn de enige twee talen die in beide leerjaren gegeven worden. Als gekozen zou worden voor een andere vreemde taal, zoals Duits, dan zou een oneerlijke vergelijking ontstaan doordat de leerlingen uit de 1^e klas nog geen onderwijs hebben gekregen in het Duits. Het was een optie geweest om bijvoorbeeld de 2^e en de 4^e klas te vergelijken maar veel scholen bouwen het tto af vanaf de vierde klas waardoor er geen eerlijk vergelijk tussen tto en nto mogelijk zou zijn. Een vergelijking tussen de 2^e en de 3^e klas was ook een optie alleen zou het tijdsverschil kleiner zijn waardoor een eventueel ontwikkelingsverschil onwaarschijnlijker zou zijn en bovendien lastiger te duiden. Hierom konden enkel en alleen het Engels en Frans gekozen worden en konden er geen andere vreemde talen worden toegevoegd.

De verwachting was dat de leerlingen gemotiveerder zouden zijn om het Engels te leren dan het Frans. Dit is uitgekomen maar het is geenszins beschouwd als een verrassing. Kijkend naar eerdere onderzoeken (Dörnyei & Csizér, 2002; Henry, 2012) lag dit in de lijn der verwachting. Vaardigheid in het Engels biedt de mogelijkheid om de internationale wereldgemeenschap te betreden (Lamb, 2004; Dörnyei & Csizér, 2005; Coetzee-Van Rooy, 2006; Crystal, 2003; Ushioda, 2006) en het Frans geeft deze mogelijkheid vermoedelijk niet. Het Engels wordt belangrijk gevonden, zeker in Nederland. Dit blijkt onder andere uit de grote rol van het Engels in het Nederlandse onderwijs en de Nederlandse maatschappij in het algemeen. Wanneer dit vergeleken wordt met de rol die het Frans heeft, zijn de verschillen al gauw zichtbaar. Engels is bijvoorbeeld in het primair onderwijs een verplicht vak en het Frans niet (Oostdam, 2009; Ep-Nuffic, 2015d). Een verdere bevestiging van deze status wordt gevonden in het feit dat bijna elke tto-school Engels aanbiedt als tweede instructietaal (Europees Platform, 2013). Er zijn bovendien legio voorbeelden denkbaar waaruit blijkt dat het Engels in de Nederlandse maatschappij een aanzienlijke sterkere positie heeft dan het Frans, zoals bijvoorbeeld het televisieprogramma-aanbod. Daarnaast doen er

tegenwoordig veel uit technologische ontwikkeling ontstane woorden uit het Engels zijn intrede in de Nederlandse taal. Het statusverschil van de beide talen in Nederland is gauw duidelijk. De gevonden verschillen tussen de L2-motivatie voor beide talen zijn in dat opzicht niet verrassend.

Het is interessanter om de verschillen tussen de groepen eens nader onder de loep te nemen. Deze ruimte wordt geboden door de eerder gestelde onderzoeksvragen te beantwoorden aan de hand van de besproken resultaten.

1. Hoe verhoudt L2-motivatie zich voor het leren van Engels en Frans tussen tto- en nto-leerlingen?
 - a. Is er een verschil in L2-motivatie tussen tto- en nto-leerlingen voor Engels en Frans?
 - b. Hoe ontwikkelt L2-motivatie voor Engels en Frans zich na twee jaar tweetalig- of regulier onderwijs?

Om te beginnen bij de eerste deelvraag; er is wel degelijk een verschil voor L2-motivatie tussen tto- en nto-leerlingen. Voor het Engels geldt dat de tto-leerlingen een sterkere *Ideal L2-self* visie hebben dan de nto-leerlingen. Bovendien blijkt dat tto-leerlingen een aanzienlijk betere attitude hebben tegenover het Engels, de sprekers ervan en de internationale gemeenschap. Daarnaast vinden de tto-leerlingen het Engels belangrijker dan nto-leerlingen en hebben zij meer interesse in de cultuur achter de taal. Verder hebben de tto-leerlingen ook meer dan nto-leerlingen de indruk dat hun omgeving Engels belangrijk vindt. Tto-leerlingen vinden het leuker om Engels te leren en hun Engels te ontwikkelen en ze zijn bovendien meer dan nto-leerlingen overtuigd van hun eigen vaardigheid in het Engels. Hierdoor hebben zij meer zelfvertrouwen om het Engels te gebruiken dan nto-leerlingen. Al deze factoren dragen bij aan L2-motivatie en als zodanig kan geconcludeerd worden dat tto-leerlingen meer motivatie hebben voor het Engels. Dat tto-leerlingen, of CLIL-leerlingen, hogere L2-motivatie hebben is al in verschillende onderzoeken aangetoond (Doiz et al., 2014a, 2014b; Lasagabaster, 2011; Lorenzo et al., 2010; Merisuo-Storm, 2007; Seikkula-Leino, 2007; Mearns, 2012; 2014) en dit wordt ook vaak als een van de belangrijke pijlers van dergelijk onderwijs gezien. Het feit dat tto-leerlingen op alle aan L2-motivatie bijdragende factoren beter scoren dan de nto-leerlingen is niet verrassend, aangezien het een bevestiging is van eerder onderzoek. De resultaten zijn een nieuwe ondersteuning van de effectiviteit op Engelse L2-motivatie van het tweetalig onderwijs.

Wanneer de focus gelegd wordt op L2-motivatie voor het Frans is een ander beeld zichtbaar dan voor het Engels. Uit de resultaten blijkt niet direct dat een groep meer gemotiveerd is dan de andere. Er zijn geen verschillen gevonden tussen tto- en nto-leerlingen voor Franse L2-motivatie. Een verklaring is dat L2-motivatie voor het Frans sowieso laag is en dat de vorm van onderwijs hierop geen invloed heeft. Uit eerder onderzoek (Dörnyei & Csizér, 2002, Mettwie, 2004) blijkt inderdaad dat motivatie voor het Frans laag is en de hier gevonden resultaten bevestigen dat. Over het algemeen blijkt echter wel dat meisjes gemotiveerder zijn dan jongens, voor Frans in het bijzonder, iets dat ook al in eerder onderzoek is aangetoond (Williams et al., 2002; Henry, 2009). Dit is op zich een interessante vondst, maar het zegt niet direct iets over het verschil tussen tto en nto. Om die reden zal er niet verder op worden ingegaan.

Samenvattend kan besloten worden dat tto-leerlingen meer L2-motivatie hebben voor het Engels dan de nto-leerlingen. Voor het Frans is dit echter niet het geval, aangezien hier geen verschillen zijn gevonden. De conclusie dat tto- of CLIL-leerlingen een hogere L2-motivatie hebben is deels juist en deels onjuist. Ze hebben inderdaad meer motivatie voor de tweede instructietaal, maar op basis van de hier besproken resultaten kan niet geconcludeerd worden dat ze over het algemeen een hogere motivatie hebben voor L2's. Dit is enkel van toepassing op het Engels, dat hier de instructietaal is. Zo bezien kan geconcludeerd worden dat tweetalig onderwijs een motiverende methode is voor de verwerving van de instructietaal, maar niet voor vreemde talen in het algemeen.

De tweede deelvraag is gericht op de aard van de ontwikkeling van L2-motivatie in de schoolperiode. Om te bepalen of er een L2-motivatieverval zit tussen de leerjaren, en voor tto- en nto-leerlingen, zijn leerlingen uit de eerste en de derde klas onderzocht. Voor het Engels blijkt dat er inderdaad een verschil zit tussen de leerjaren. De verschillen leren dat leerlingen in de derde klas meer L2-motivatie hebben voor het Engels, maar deze verschillen zijn een stuk minder aanzienlijk dan tussen de tto- en nto-leerlingen. Daarnaast kan dit over het algemeen ook op een andere manier verklaard worden. Zij hebben een sterkere *Ideal L2 Self* voor deze taal, hetgeen echter ook kan komen doordat het voor oudere kinderen makkelijker is om een *future self* te formeren (Dörnyei, 2009). Daarnaast blijkt dat leerlingen in de derde klas het Engels belangrijker vinden dan leerlingen in de eerste klas en dat zij meer zelfvertrouwen hebben om het Engels te gebruiken. Dit laatste is echter logisch, gezien zij aanzienlijk

meer aanbod hebben gehad in het Engels dan de leerlingen in de eerste klas en daarom mag aangenomen worden dat zij een stuk vaardiger zijn in het Engels. Gepaard met die vaardigheidsgroei is het logisch dat ze minder angstig zijn om het Engels te gebruiken en het is daarom niet waarschijnlijk dat het in dit geval zou bijdragen aan L2-motivatie. De verschillen tussen de onderwijsjaren zijn niet groot en de punten waarop ze van elkaar afwijken hebben vermoedelijk andere verklaringen dan L2-motivatie. Zo bezien is het voor het Engels niet voor de hand liggend om te concluderen dat er een verschil zit tussen de leerjaren.

Voor de Franse L2-motivatie zien we een ander beeld. Hoewel er aanvankelijk geconcludeerd lijkt te kunnen worden dat de leerjaren niet verschillen, blijkt een nadere analyse echter iets anders te suggereren. Er vindt namelijk een bijzondere ontwikkeling plaats in twee jaar tijd bij tto- en nto-leerlingen. In het eerste jaar blijkt dat nto-leerlingen aanzienlijk beter scoren dan de tto-leerlingen op verschillende aan L2-motivatie bijdragende factoren. Zo hebben deze nto-leerlingen een sterkere *Ideal L2 Self* voor het Frans. Verder blijkt dat ze het Frans belangrijker vinden en een positievere attitude hebben tegenover de taal, de gemeenschap en de cultuur. Daarnaast voelen ze, meer dan tto-leerlingen, externe factoren om goed te presteren in het Frans en geven ze aan het onderwijs in het Frans leuker te vinden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat nto-leerlingen in de eerste klas gemotiveerder zijn voor het Frans dan tto-leerlingen. Twee jaar later is hier echter niets meer van over. In de derde klas blijkt deze hogere motivatie te gelden voor tto-leerlingen en niet meer voor nto-leerlingen. Tto-leerlingen in de derde klas hebben meer interesse in het Frans en de cultuur, hechten meer belang aan de taal en hebben een sterker ideaal zelfbeeld in deze taal dan tto-leerlingen in de eerste klas. Bij nto-leerlingen geldt het omgekeerde, namelijk dat dit juist allemaal minder is voor de leerlingen uit de derde klas dan uit de eerste klas. De nto-leerlingen in de derde klas hebben veel minder motivatie voor het Frans dan de nto-leerlingen in de eerste klas. Deze verschillen leiden tot de conclusie dat in de derde klas de tto-leerlingen gemotiveerder zijn voor het leren van Frans dan nto-leerlingen.

Welke verklaring kan geboden worden om deze verschillen te duiden? Op basis van enige speculatie kan een aantal redenen bedacht worden. Hierbij zal ervan worden uitgegaan dat de hierboven beschreven resultaten een ontwikkelingsverschil tussen tto- en nto-leerlingen bloot legt. Eerder onderzoek suggereert dat tweetalig onderwijs een motiverende methode is (Doiz et al., 2014a, Lasagabaster, 2011; Lorenzo et al., 2010;

Mearns, 2014). Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat de L2-motivatie voor Frans hoger is bij tto-leerlingen in de derde klas. Als tto inderdaad een motiverende methode is, dan zou het betekenen dat motivatie versterkt aan de hand van de onderwijsduur. Een van de redenen van het versterken van motivatie zou kunnen liggen in het belang dat aan talen en cultuur in het algemeen wordt gehecht bij het tto. Een positievere attitude zou bij deze leerlingen versterkt kunnen worden doordat zij door het tweetalig onderwijs meer belang zien in andere talen en culturen dan nto-leerlingen doen. Aan de andere kant van de medaille zou dit moeten betekenen dat het reguliere onderwijs een niet-motiverende methode is, en dat de nto-leerlingen in de derde klas daarom minder motivatie hebben voor het Frans. Een andere, en hiermee samenhangende verklaring voor het verliezen van motivatie, zou kunnen zijn dat de nto-leerlingen schoolwerk in het algemeen minder belangrijk vinden in de derde klas. Wanneer dit het geval is, dan is het wel opmerkelijk dat de nto-leerlingen geen motivatie verliezen voor het Engels.

Een mogelijk verschil in didactiek tussen de taallessen die tto- en nto-leerlingen krijgen zou ook verklarend kunnen zijn voor de waargenomen verschillen. Volgens de standaard van EP-Nuffic geldt namelijk het streven dat voor alle vreemde talen de doeltaal de voertaal is (Europees Platform, 2012). Het is de vraag in hoeverre dit in de praktijk ook daadwerkelijk wordt uitgevoerd en het is onbekend in welke mate dat het geval is bij de onderzochte scholen. Als zodanig is het ook niet bekend of het onderwijs in het Frans verschilt voor de tto- en nto-leerlingen. Indien dat echter wel het geval is, zou het kunnen dat dit heeft bijgedragen aan de waargenomen verschillen. Mocht dat kloppen, dan lijkt het een bevestiging voor de onderwijsvorm van het tto, aangezien die groep leerlingen in de derde klas meer motivatie heeft voor het Frans dan de nto-leerlingen en het is aannemelijk dat de effecten van het type onderwijs sterkere effecten heeft na drie jaar instructie dan na een jaar.

Wat ook een verklaring kan bieden voor de hogere L2-motivatie voor het Frans bij tto-leerlingen in de derde klas is de groeiende tweetaligheid van deze leerlingen. Tto-leerlingen kunnen op een gegeven moment gezien worden als Nederlands-Engels tweetalige leerlingen en het is niet uit te sluiten dat dit in de derde klas al het geval is (Rutgers, 2013). In dat geval leren de tto-leerlingen het Frans als L3 en niet als L2. Verschillende onderzoeken rapporteren voordelen voor tweetaligen bij het leren van een nieuwe taal ten opzichte van eentaligen en deze kunnen bijdragen aan het gemak voor

het leren van de taal (Cenoz, 2003, 2013). Het is niet onwaarschijnlijk dat het leren van het Frans voor de tto-leerlingen naar verloop van tijd makkelijker wordt, doordat ze zo vaardig zijn in het Engels. Dit voordeel hebben de nto-leerlingen niet. Dit relatieve 'gemak' waarmee het Frans geleerd wordt door tto-leerlingen zou er voor kunnen zorgen dat het verwerven van de taal leuker wordt. Plezier in een bepaalde activiteit kan weer een bijdrage leveren aan motivatie (Skehan, 1989). Als het klopt dat de oudere tto-leerlingen meer tweetalig zijn dan de andere leerlingen, kan worden aangenomen dat dit gunstig is voor het leren van andere vreemde talen aangezien het voor hun makkelijker wordt. Derhalve kunnen zij gemotiveerder raken voor het leren van deze taal. Wat de exacte oorzaak is voor de schijnbare daling van Franse L2-motivatie bij nto-leerlingen en de schijnbare stijging bij tto-leerlingen is niet geheel duidelijk. Wellicht is het een, of een combinatie, van de hier gegeven verklaringen of wellicht is het iets heel anders. Er is verder onderzoek nodig om een voldoende toereikende verklaring te vinden op dit vraagstuk.

Op het moment dat dit onderzoek naast eerder onderzoek naar L2-motivatie wordt gelegd, zijn de overeenkomsten goed zichtbaar. De motivatie voor het Engels is aanzienlijk hoger dan voor het Frans, net als in andere Europese landen (Dörnyei & Csizér, 2002; Henry, 2012). Als dit onderzoek wordt vergeleken met eerder onderzoek naar L2-motivatie in een CLIL- of tto-context zijn de overeenkomsten wederom duidelijk. De tto-leerlingen zijn gemotiveerder voor het leren van de tweede taal, dat in dit geval Engels is (Doiz et al., 2014a, 2014b; Lasagabaster, 2011; Lorenzo et al., 2010; Merisuo-Storm, 2007; Seikkula-Leino, 2007; Mearns, 2012; 2014). Wanneer de resultaten in dit onderzoek naast die van Mearns (2014) worden gelegd, het belangrijkste onderzoek ter vergelijking, dan zijn er voornamelijk overeenkomsten. Tto-leerlingen zijn voor het Engels gemotiveerder dan de nto-leerlingen. Kijkend naar de *Ideal L2 Self*, internationale attitude, het zelfvertrouwen, leerhouding en het belang dat aan de taal gehecht wordt, blijkt dat al deze dimensies overeenkomstig zijn met de resultaten van Mearns (2014). Voor Frans, dat niet onderzocht is door Mearns, blijkt echter een ander, reeds besproken, beeld. Mearns (2014) heeft geen onderzoek gedaan naar L2-motivatie voor een specifieke andere vreemde taal, maar wel naar vreemde talen in het algemeen. Zij concludeert dat de tto-leerlingen in principe meer belangstelling hebben voor het leren van vreemde talen. Op basis van de resultaten van het huidige onderzoek, is deze conclusie deels gerechtvaardigd. Hier geldt dat de tto-leerlingen pas later, in de derde

klas, meer belangstelling hebben voor het Frans dan nto-leerlingen en in de eerste klas nog niet.

De beantwoorde deelvragen geven samen een antwoord op de hoofdonderzoeksvraag. Tto-leerlingen zijn gemotiveerder dan nto-leerlingen voor het leren van Engels en dat komt overeen met vergelijkbaar onderzoek (Mearns, 2014). Deze verhoogde L2-motivatie geldt echter niet voor het Frans, aangezien beide groepen ongeveer even gemotiveerd zijn voor het leren van deze taal. Verder blijkt dat L2-motivatie voor zowel Engels als Frans hoger is bij oudere tto-leerlingen ten opzichte van jongere tto-leerlingen. Voor nto-leerlingen kan dit niet gezegd worden. De hogere motivatie die zij aanvankelijk hebben voor het leren van Frans neemt naar verloop van hun schooltijd af. In de derde klas zijn nto-leerlingen aanzienlijk minder gemotiveerd voor het leren van Frans dan de tto-leerlingen, terwijl dit in de eerste klas juist andersom geldt. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat het volgen van tweetalig onderwijs een versterkend effect heeft op L2-motivatie. Het feit dat de Franse L2-motivatie lager is bij nto-leerlingen de derde klas dan die van nto-leerlingen in de eerste klas, suggereert voor nto op dit gebied het tegenoverstelde. Namelijk dat regulier onderwijs demotivatie voor het Frans niet kan beperken.

7.1.1 Beperkingen van het huidige onderzoek

De resultaten van dit onderzoek bieden inzicht in de L2-motivatieontwikkeling van tto- en nto-leerlingen. Desondanks moet er voorzichtigheid worden geboden om deze resultaten te extrapoleren naar het gehele onderwijs, aangezien er enkele beperkingen te noemen zijn die hebben kunnen leiden tot een ander beeld dan dat de werkelijkheid is. Het eerste dat in ogenschouw genomen dient te worden bij de interpretatie is de aard van de vragenlijst. Om het voor scholen en leerlingen zo eenvoudig mogelijk te maken is een korte vragenlijst samengesteld, waarbij op een stelling werd gevraagd een cijfer te geven in hoeverre die stelling van toepassing is voor het Engels en het Frans. Het Engels en het Frans staan in deze vorm direct naast elkaar (zie Appendix I), waardoor het mogelijk is dat leerlingen sterk tegengesteld cijferen tussen de twee talen, om eventuele verschillen extra te benadrukken. Het is mogelijk dat er een ander beeld zou ontstaan als de vragen per taal los gesteld zouden worden tussen de twee talen. Vanwege de betere toegankelijkheid van de vragenlijst in de huidige vorm is dit echter niet op deze manier gedaan. Hiermee hangt samen dat de vragenlijst relatief kort is, en

het een leerling vijf à tien minuten kostte om het in te vullen. Om L2-motivatie nog breder te kaderen was een grotere vragenlijst wellicht geschikter geweest, hoewel het dan de vraag geweest zou zijn in hoeverre de leerlingen de aandacht bij het invullen konden houden en niet verveeld zouden raken.

Dit onderzoek is uitgevoerd op twee tto-scholen. Er zijn weliswaar veel participanten maar het is niet een geheel representatief beeld van het Nederlandse voortgezet onderwijs. Om de rol van de specifieke school te bepalen is in een analyse achteraf onderzocht in hoeverre de leerlingen van beide scholen van elkaar verschilden. Hieruit bleek dat de tendens bij het Frans van de dalende lijn van de nto-leerlingen en de stijgende lijn bij tto-leerlingen op beide scholen waarneembaar was, waardoor er wel degelijke generaliserende uitspraken over dit verschijnsel mogelijk zijn. Toch is het mogelijk dat onderzoek naar een grotere populatie, en bovenal meerdere scholen, een ander beeld zou laten zien dan hier het geval is. Daarbij moet bij dit beperkte aantal scholen ook de kracht van de leraar niet onderschat worden, en de momentafname van het onderzoek. In het eerste geval is het mogelijk dat een groep een heel leuke leraar heeft, terwijl de andere groep dit niet heeft. Dit zou ontegenzeggelijk de motivatie voor het leren van een taal sterk kunnen beïnvloeden. In het tweede geval moet er aan gedacht worden dat bijvoorbeeld een groep net een heel zware en lastige les heeft gehad in het Engels of Frans, waardoor zij op dat precieze moment minder motivatie zouden voor die specifieke taal. In principe sluit de vraagstelling in de enquête een groot deel van dit effect uit maar het is niet ondenkbaar dat dit een rol gespeeld zou kunnen hebben. Het mogelijke effect van de school en het specifieke meetmoment wordt overigens afgezwakt doordat op beide scholen de L2-motivatieontwikkeling van de leerlingen een vergelijkbaar verloop heeft.

Het huidige onderzoek is cross-sectioneel van aard. Hoewel er uitspraken worden gedaan over een ontwikkelingsverschil tussen groepen, is het van belang in gedachte te houden dat er niet daadwerkelijk een ontwikkeling bij dezelfde leerlingen onderzocht is. Het onderzoek is uitgegaan van één meetmoment bij verschillende groepen. Om echt een ontwikkelingsverschil bloot te leggen zou er een longitudinaal onderzoek moeten worden uitgevoerd waar groepen leerlingen enkele jaren worden onderzocht op hun L2-motivatie gedurende hun schoolperiode. Om praktische redenen was dit vanzelfsprekend niet mogelijk in dit afstudeeronderzoek maar dit zou wel een vollediger en correcter beeld van L2-motivatie bij tto- en nto-leerlingen hebben gegeven en zou

eventueel hebben kunnen leiden tot andere resultaten en conclusies.

7.1.2 Suggesties voor verder onderzoek

Voor het onderwijs is het interessant om de verklaring te vinden voor het afnemen van de Franse L2-motivatie van nto-leerlingen, en waarom deze juist stijgt bij de tto-leerlingen. In het huidige onderzoek is hiervoor een aantal mogelijke verklaringen gegeven, maar het is vooral gedaan op basis van speculatie. Een mogelijke verklaring van deze ontwikkeling is dat tto een motiverende methode is, terwijl nto dat juist niet is. Naarmate kinderen langer een dergelijke methode volgen raken ze respectievelijk meer of minder gemotiveerd. Deze verklaring is echter niet volledig, aangezien de motivatie voor het Engels wel groeit bij nto-leerlingen. De afname geldt alleen voor het Frans. Hiermee hangt samen wat de rol van leeftijd is op L2-motivatie. Er is bekend dat dit over het algemeen afneemt rond de puberteit. Dit lijkt in dit geval voor geen van beide groepen te gelden voor het Engels maar wel voor het Frans bij de nto-leerlingen. Het is mogelijk dat de invloed van de puberteit bij deze groep sterker is dan bij tto-leerlingen. Mocht dit het geval zijn, is het onduidelijk waarom dit zo is. Het zou wederom kunnen komen doordat tto een motiverende methode en nto niet. Er is verder onderzoek nodig om te bepalen in hoeverre deze verklaring nauwkeurig is.

Een andere verklaring die gegeven is om de Franse L2-motivatiegroei van de tto-leerlingen enerzijds en de nto-leerlingen anderzijds te duiden, is dat de tto-leerlingen het Frans naar verloop van tijd steeds beter beheersen en makkelijker zijn gaan vinden door hun verworven tweetaligheid. Als deze leerlingen Nederlands-Engels tweetalig zijn en nto-leerlingen niet, zoals Rutgers (2013) suggereert, is het mogelijk dat Frans makkelijker en leuker wordt, uitgaand van het feit dat tweetaligen voordelen hebben bij het verwerven van een nieuwe vreemde taal (Cenoz, 2003, 2013). Het is nog onduidelijk of dit inderdaad het geval is en het is het daarom waard om verder te onderzoeken of deze tweetaligheid de reden is voor de groei in motivatie bij tto-leerlingen.

Voor een betere validering van het huidige onderzoek had het uitgevoerd moeten worden op zowel tto-scholen als niet-tto-scholen (nto-scholen). Uit onderzoek van Verspoor en Edelenbos (2009) bleek dat op sommige onderzoeksgebieden de nto-leerlingen van nto-scholen niet verschilden met tto-leerlingen, terwijl nto-leerlingen van tto-scholen dat wel deden. Samenvattend werd dit verklaard doordat de nto-

leerlingen van nto-scholen op hun school het hoogste niveau deden, terwijl dit niet gold voor de nto-leerlingen van tto-scholen, ervan uitgaande dat tto een 'hogere' vorm van onderwijs is dan nto. In het onderzoek van Mearns (2014) bleken deze verschillen echter afwezig. Eerder onderzoek biedt dus geen uitsluitsel op deze kwestie. Daarom zou voor een vollediger en eerlijkere vergelijking tussen tto- en nto-leerlingen er in dit onderzoek een nto-school meegenomen kunnen worden.

Bovendien zou een longitudinale onderzoeksopzet daadwerkelijk een eventueel ontwikkelingsverschil bloot kunnen leggen. Het huidige cross-sectionele onderzoek biedt die ruimte slechts gedeeltelijk. Er zouden verschillende groepen tto- en nto-leerlingen gedurende enkele jaren onderzocht kunnen worden op hun L2-motivatie en op basis van die resultaten zouden er daadwerkelijk uitspraken gedaan kunnen worden hoe L2-motivatie zich ontwikkelt bij deze groepen. Bij een dergelijke benadering is het ook raadzaam om eventuele verschillen in lesmethode voor tto- en nto-leerlingen goed in het oog te hebben, aangezien dit soort verschillen mogelijk leiden tot van elkaar afwijkende motivatiepatronen.

Daarnaast zou in een vervolgonderzoek ook een vreemde taal extra onderzocht kunnen worden, waarbij ik dan specifiek denk aan het Duits vanwege het feit dat dit naast het Engels en Frans doorgaans een verplichte vreemde taal is. Het is niet ondenkbaar dat de motivatie voor Duits hoger ligt bij Nederlandse leerlingen dan dat voor het Frans het geval is. Wellicht omdat het Duits makkelijker is voor Nederlanders dan het Frans, vanwege de ruimere lexicale-transfermogelijkheden, of bijvoorbeeld omdat Duitsland een direct buurland is van Nederland en Frankrijk dat niet is. In elk geval is de uitbreiding van dit onderzoek met een andere vreemde taal de moeite waard. Hierbij zou dan wel rekening gehouden moeten worden met het feit dat Duits over het algemeen pas van de tweede klas wordt onderwezen, waardoor een vergelijking tussen de eerste en derde klas niet meer mogelijk is. Hiermee samenhangend, zou een onderzoek naar de twee Nederlands-Duitse tto-scholen ook meer inzicht bieden in de invloed van tto op L2-motivatie. Zouden deze tto-leerlingen in verloop van tijd ook gemotiveerder raken voor het Duits, en andere vreemde talen, of zou er een heel ander beeld waargenomen worden bij deze groep? Zo bezien is er nog een aantal onbeantwoorde vragen op gebieden van L2-motivatie in de context van het tto. Het onderzoeksveld is dan ook bij lange na nog niet uitgeput.

8 Conclusie

Deze scriptie is de beschrijving van een onderzoek naar L2-motivatie voor het Engels en het Frans in het Nederlandse tweetalig onderwijs. Leerlingen in het Nederlandse onderwijs blijken veel gemotiveerder voor het leren van Engels dan voor het Frans. De verklaring hiervoor is hoogstwaarschijnlijk de sterke en dominante positie van het Engels als wereldtaal, een status die het Frans ontbeert.

Daarnaast is een vergelijking gemaakt tussen leerlingen die tweetalig onderwijs volgen en leerlingen die dat niet doen. De vergelijking is erop gestoeld om verschillen bloot te leggen tussen deze twee groepen bij hun L2-motivatie voor het Engels en het Frans. Uit het onderzoek blijkt dat de tto-leerlingen gemotiveerder zijn dan nto-leerlingen voor het leren van Engels. Er is echter geen verschil tussen deze twee groepen leerlingen voor de L2-motivatie van het Frans. Op basis hiervan lijkt de conclusie dat tto-leerlingen een hogere L2-motivatie hebben niet volledig gerechtvaardigd, aangezien dit alleen geldt voor het Engels, dat de tweede instructietaal is voor deze leerlingen.

Bij de gemaakte vergelijking tussen leerjaren is een interessant verschijnsel waargenomen voor L2-motivatie voor het Frans. De nto-leerlingen zijn aanvankelijk gemotiveerder voor het leren van Frans dan tto-leerlingen. Waar de motivatie van de nto-leerlingen na twee jaar tijd echter minder is, is de motivatie voor het Frans bij de tto-leerlingen juist meer. Dit leidt er toe dat in de derde klas de tto-leerlingen een hogere L2-motivatie hebben voor het Frans dan de nto-leerlingen. Dit is een opmerkelijk contrast en er zijn verschillende mogelijke oorzaken die een verklaring kunnen bieden. Wellicht is het tweetalig onderwijs een motiverende methode, of misschien is het reguliere onderwijs dit juist niet. Een andere verklaring kan zijn dat tto-leerlingen gemotiveerder raken omdat het Frans op den duur makkelijker voor hun wordt te leren doordat zij zo goed zijn in het Engels. De verklaring is hoogstwaarschijnlijk een combinatie van factoren.

De in de wetenschap bestaande consensus dat tto-leerlingen een hogere L2-motivatie hebben, lijkt deels op de waarheid te berusten. Waar dit in ieder geval geldt voor het Engels, blijkt dat L2-motivatie van deze groepen voor het Frans echter moeilijker te interpreteren zijn. Jonge tto-leerlingen zijn niet gemotiveerder voor het Frans dan nto-leerlingen maar oudere zijn dat juist wel. Dit komt enerzijds door een groei in L2-motivatie van tto-leerlingen en anderzijds door een daling in L2-motivatie

van nto-leerlingen. Zo bezien versterkt tweetalig onderwijs op den duur inderdaad motivatie. De conclusie dat tweetalig onderwijs een motiverende methode is, lijkt daarmee deels gerechtvaardigd.

9 Literatuur

- Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93.
- Apsel, C. (2012). Coping with CLIL: Dropouts from CLIL streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 47-56.
- Atkinson, J. W., & Raynor, J. O. (1974). Motivation and achievement. Washington, DC: Winston.
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bruton, A. (2011a). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532.
- Bruton, A. (2011b). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2), 236-241.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41(3), 587-597.
- Busse, V. (2013). Why do first-year students of German lose motivation during their first year at university?. *Studies in Higher Education*, 38(7), 951-971.
- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of research in personality*, 28(2), 133-141.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86.
- Clark, A., & Trafford, J., (1995). Boys into modern languages: an investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education*, 7(3), 315-326.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group

- cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417-448.
- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9(2), 123.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of language and Social Psychology*, 4(1), 21-37.
- Coetzee-Van Rooy, S. (2006). Integrativeness: Untenable for world Englishes learners? *World Englishes*, 25(3/4), 437-450.
- Coleman, J. A. (2009). Why the British do not learn languages: myths and motivation in the United Kingdom. *Language Learning Journal*, 37(1), 111-127.
- Coleman, J. A., Galaczi, Á., & Astruc, L. (2007). Motivation of UK school pupils towards foreign languages: a large-scale survey at Key Stage 3. *Language Learning Journal*, 35(2), 245-281.
- Colley, A., & Comber, C. (2003). Age and gender differences in computer use and attitudes among secondary school students: what has changed?. *Educational Research*, 45(2), 155-165.
- Covington, M. V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL; Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language (Second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005a). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.

- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005b). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language learning*, 55(4), 613-659.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 98-119). Bristol: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: from practice to principles?. *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- Davies, J., & Brember, I. (2001). The closing gap in attitudes between boys and girls: A 5-year longitudinal study. *Educational Psychology*, 21(1), 103-114.
- De Bot, K. (2008). Introduction: Second language development as a dynamic process. *The Modern Language Journal*, 92(2), 166-178.
- De Bot, K., & Maljers, A. (2009). De enige echte vernieuwing: Tweetalig onderwijs. In: De Graaff, R., & Tuin, D. (eds.), *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 131-145). Utrecht; Enschede: IVLOS, Universiteit Utrecht; NaB-MVT.
- De Graaff, R. (2013). Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs. *Inaugurale rede*, 3 oktober 2013. Universiteit Utrecht.
- De Graaff, R., & Van Wilgenburg, O. (2015). The Netherlands: Quality control as a driving force in bilingual education. In Mehisto, P., & Genesee, F. (eds.), *Building bilingual education systems: Forces, mechanisms and counterweights* (pp. 167-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Vries, J. W. (1988). Nederlands als vreemde en tweede taal. *Colloquium Neerlandicum*, 10, 115-128.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Dewaele, J. M., & Thirtle, H. (2009). Why do some young learners drop foreign languages? A focus on learner-internal variables. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(6), 635-649.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014a). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224.

- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014b). Giving voice to the students: What (de)motivates them in CLIL classes? In Lasagabaster, D., Doiz, A., & Sierra, J. M. (eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (pp. 117-138). Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching: Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2003a). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(1), 3-32.
- Dörnyei, Z. (2003b). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 327-357.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74-94). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Edelenbos, P., & De Jong, J. H. A. L. (2004). Een analyse in opdracht van OCenW uitgevoerd door het NaB-MVT. In: Nationaal Bureau Vreemde Talen (NAB-MVT).

- (ed.), *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: Een situatieschets* (pp. 7-102)
 Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT).
- EP-Nuffic. (2015a). Scholen. [Online beschikbaar]:
<http://www.europeesplatform.nl/tto/scholen> [Datum: 29 mei, 2015].
- EP-Nuffic. (2015b). Het netwerk tto. [Online beschikbaar]:
<http://www.europeesplatform.nl/tto/het-netwerk-tto> [Datum: 3 juni, 2015].
- EP-Nuffic. (2015c). Tto-standaarden. [Online beschikbaar]:
<http://www.europeesplatform.nl/tto/het-netwerk-tto/tto-standaarden> [Datum: 3 juni, 2015].
- EP-Nuffic. (2015d). Adressen vvto-scholen. [Online beschikbaar]:
<http://www.europeesplatform.nl/vvto/scholen/> [Datum: 7 juni, 2015].
- Ethnologue (2015a). English [Online beschikbaar]:
<http://www.ethnologue.com/language/eng> [Datum: 29 juli, 2015].
- Ethnologue (2015b). French [Online beschikbaar]:
<http://www.ethnologue.com/language/fra> [Datum: 29 juli, 2015].
- Europees Platform (2012). *Standaard tweetalig onderwijs: Engels – havo/vwo*. Haarlem: Europees Platform.
- Europees Platform. (2013). *Bilingual education in Dutch schools: a success story*. Haarlem: Europees Platform
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: European Commission - Directorate-General for Education and Culture.
- Extra, G. (1982). Nederlands en toch geen moedertaal. In K. Ehlich, G. Extra, H. C. van Riemsdijk, & H. J. A. Verdaasdonk (Eds.), *Openbare redes*. (pp. 35-61). (Tilburg Studies in Language and Literature; No. 3). Tilburg: Katholieke Hogeschool Tilburg.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawai'i.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. MA: Newbury House.
- Graham, S. J. (2004). Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of

- learning French. *The Modern Language Journal*, 88(2), 171-191.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 91-104.
- Henry, A., & Apelgren, B. M. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System*, 36(4), 607-623.
- Henry, A. (2009). Gender differences in compulsory school pupils' L2 selfconcepts: A longitudinal study. *System*, 37(2), 177-193.
- Henry, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: Using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(2), 149-162.
- Henry, A. (2011). Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 235-255.
- Henry, A. (2012). *L3 Motivation*. PhD Thesis. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319-340.
- Higgins, E. T., Klein, R., & Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social cognition*, 3(1), 51-76.
- Huibregtse, I. (2001). *Effecten en Didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. PhD Thesis, Universiteit Utrecht
- Humphreys, G., & Spratt, M. (2008). Many languages, many motivations: A study of Hong Kong students' motivation to learn different target languages. *System*, 36(2), 313-335.
- Kim, T. Y. (2012). The L2 motivational self system of Korean EFL students: Cross-grade survey analysis. *English Teaching*, 67(1), 29-56.
- Kuiken, F. (2002). Taalverwerving. In Appel, R., Baker, A. E., Hengeveld, K., Kuiken, F., & Muysken, P. (eds.), *Taal en Taalwetenschap* (pp. 48-68). Oxford: Blackwell Publishing.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3-19.
- Lanvers, U. (2013). Language learning motivation, Global English and study modes: a comparative study. *The Language Learning Journal*, 1-25.

- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 31-42.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), pp. 4-17.
- Little, D. (2004). Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 105-126.
- Lobo, V. R. (2013). *Teaching L2 English at a very young age: a study of Dutch schools*. PhD Thesis. University of Nijmegen. Utrecht.
- Loonen, P. L. M. (1990). *For to learne to buye and sell: learning English in the Low Dutch area between 1500 and 1800. A critical survey*. PhD Thesis. University of Nijmegen.
- Lorenzo, F. (2014). Motivation meets bilingual models: Goal-oriented behavior in the CLIL classroom. In Lasagabaster, D., Doiz, A., & Sierra, J. M. (eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (pp. 139-155). Amsterdam: John Benjamins.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In Robinson, P. (ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Amsterdam: Benjamins.
- MacIntyre, P. D., MacKinnon, S.P., & Clément, R. (2009). The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 43-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Maljers, A. (2007). The Netherlands. In: Maljers, A., Marsh, D., & Wolff, D. (eds.) *Windows on CLIL* (pp. 130-138). The Hague: European Platform for Dutch Education.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954-969.
- Marsh, D., & Frigols Martín, M. J. (2012). Content and Language Integrated

- Learning. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge University Press.
- Mearns, T. L. (2012). Using CLIL to enhance pupils' experience of learning and raise attainment in German and health education: a teacher research project. *The Language Learning Journal*, 40(2), 175-192.
- Mearns, T. L. (2014). *Chicken, egg or a bit of both? Motivation in bilingual education (tto) in the Netherlands*. Phd Thesis. University of Aberdeen.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 226-235.
- Mettewie, L. (2004). *Attitudes en motivatie van taalleerders in België*. Academisch proefschrift. Vrije Universiteit Brussel, België.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu, HI: University of Hawai'i.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50, 57-85.
- Noordegraaf, J., & Vonk, F. (1993). *Five hundred years of foreign language teaching in the Netherlands 1450-1950*. Stichting Neerlandistiek VU, Amsterdam.
- Onderwijsraad (2008). *Vreemde Talen in het Onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oonk, H. (2009). Internationalisering als drijvende kracht van het vreemdetalenonderwijs. In: De Graaff, R., & Tuin, D. (eds.), *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 27-36). Utrecht; Enschede: IVLOS, Universiteit Utrecht; NaB-MVT.
- Oostdam, R. (2009). Engels na ruim twintig jaar in het basisonderwijs: push it or leave it!. In: De Graaff, R., & Tuin, D. (eds.), *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 249-264). Utrecht; Enschede: IVLOS, Universiteit Utrecht; NaB-MVT.

- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Phillipson, R. (2001). English for Globalisation or for the World's People?. *International review of education*, 47(3-4), 185-200.
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27(2), 250-267
- Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (1999). Englishisation: One Dimension of Globalization. *AILA review*, 13, 19-36.
- Rijksoverheid. (2015). Wat houdt de pilot tweetalig primair onderwijs (tpo) in? [Online beschikbaar]: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/wat-houdt-de-pilot-tweetalig-primair-onderwijs-tpo-in.html>. [Datum: 7 juni, 2015].
- Rutgers, D. (2013). *Multilingualism and Metalinguistic Development in Context: A Comparative Analysis of Metalinguistic Mediation in the Learning of German as a Foreign Language by Pupils Following a Dutch-English Bilingual Education Programme and Pupils following a Regular Programme in the Netherlands*. PhD Thesis. Clare College: Cambridge.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133-158.
- Seidlhofer, B. (2004). 10. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual review of applied linguistics*, 24, 209-239.
- Seidlhofer, B. (2009). Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28(2), 236-245.

- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In Robinson, P. (ed.) *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69-94). Amsterdam: Benjamins.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Taylor, F., & Marsden, E. J. (2014). Perceptions, Attitudes, and Choosing to Study Foreign Languages in England: An Experimental Intervention. *The Modern Language Journal*, 98(4), 902-920.
- Ushioda, E. (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(2), 148-161.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Van den Broek, E., de Graaff, R., Unsworth, S., & van der Zee, V. (2014). *Voorstudie Pilot Tweetalig Primair Onderwijs*. GION: Groningen.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Verspoor, M., & Edelenbos, P. (2009). Tweetalig onderwijs: beter geschoolde leerlingen in 2024 In: De Graaff, R., & Tuin, D. (eds.), *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 131-145). Utrecht; Enschede: IVLOS, Universiteit Utrecht; NaB-MVT.
- Weenink, D. (2005). *Upper middle-class resources of power in the education arena. Dutch elite schools in an age of globalization*. Doctoral thesis. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL quarterly*, 28(2), 377-389.
- Widdowson, H. G. (1997). EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. *World*

englishes, 16(1), 135-146.

- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of research in education*, 73-118.
- Wilhelm, F. (2005). *English in the Netherlands. A history of foreign language teaching 1800-1920*. PhD Thesis. Nijmegen: University of Nijmegen.
- Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28(4), 503-528.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Yashima, T., Zenk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language learning*, 54(1), 119-152.
- Zentner, M., & Renaud, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: an intergenerational perspective. *Journal of personality and social psychology*, 92(3), 557.

Appendix A – Vragenlijst motivatie Engels en Frans

Om zo veel mogelijk recht te doen aan de originele opmaak van de vragenlijst, begint het voorbeeld op een nieuwe pagina. Ook dit voorbeeld is niet de exacte weergave van het origineel, aangezien dat in een ander programma gemaakt is dan de rest van de scriptie en de bestanden niet volledig op elkaar aansluiten. De zeer minieme verschillen schuilen echter enkel en alleen in de opmaak. De inhoud is exact hetzelfde als in het oorspronkelijke bestand.

Jouw mening over talen op school

Deze vragenlijst gaat over jouw mening over het leren van Engels en Frans op school. Door het invullen van deze lijst help je om inzicht te krijgen in de behoefte voor het leren van deze talen. Dit onderzoek wordt uitgevoerd voor het afstuderen aan de Universiteit Utrecht. Het zou heel erg helpen als je deze vragenlijst wilt invullen. Deze vragenlijst vraagt naar jouw mening, dus er zijn geen goede of foute antwoorden. De antwoorden worden anoniem verwerkt dus je hoeft er geen naam op te schrijven. Geef alsjeblieft een eerlijk antwoord, omdat jouw mening anders niet helpt bij het onderzoek. Heel erg bedankt voor de hulp!

Deel 1

In dit deel geef je jouw mening op een stelling door een cijfer te geven van 1 tot en met 5.

5= Helemaal mee eens, 4= Mee eens, 3= Deels mee eens, deels mee oneens,
2= Mee oneens, 1= Helemaal mee oneens.

Als je bijvoorbeeld heel erg van 'patat' houdt, niet echt van 'tomatensoep' en helemaal niet van 'spruitjes' dan schrijf je het volgende:

	Patat	Tomatensoep	Spruitjes
Ik vind dit gerecht lekker	5	2	1

Vul elk vakje onder 'Engels' en 'Frans' in en gebruik telkens één nummer en niet meer of minder. Bedankt!

5= Helemaal mee eens, 4= Mee eens, 3= Deels mee eens, deels mee oneens,
2= Mee oneens, 1= Helemaal mee oneens.

	Engels	Frans
1. Ik vind het leren van deze taal leuk.		
2. Ik vind dat ik goed ben in deze taal.		
3. Televisieprogramma's in deze taal zijn stom.		
4. Ik heb deze taal nodig voor mijn toekomst.		
5. Ik heb deze taal nodig om te kunnen reizen.		
6. Mijn vrienden vinden het belangrijk dat ik deze taal leer.		

	Engels	Frans
7. Ik kan me voorstellen ooit in een land te wonen waar deze taal gesproken wordt.		
8. Ik heb deze taal nodig om later een goede baan te krijgen.		
9. Ik word zenuwachtig als ik deze taal moet spreken in de les.		
10. Ik vind het leren van deze taal interessant.		
11. Mijn ouders vinden het belangrijk dat ik deze taal goed leer.		
12. Ik vind deze taal handig.		
13. Ik wil goed zijn in deze taal omdat andere mensen dat belangrijk vinden.		
14. Ik heb altijd het gevoel dat iedereen deze taal beter kan dan ik.		
15. Ik vind deze taal zinloos.		
16. Ik leer deze taal alleen omdat het verplicht is op school.		
17. Deze taal is belangrijk omdat het een internationale taal is.		
18. Als ik mijn toekomst voor me zie, dan zie ik mijzelf deze taal gebruiken.		
19. De mensen in mijn omgeving vinden dit een belangrijke taal.		
20. Ik vind het belangrijk om meer te weten over de cultuur van deze taal.		
21. Als ik goed ben in deze taal, zijn andere talen niet belangrijk		

Het gaat heel goed! Je bent nu halverwege.

Deel 2

Hier komt weer een aantal stellingen. Geef op dezelfde manier antwoord zoals je net hebt gedaan. Bedankt en veel succes!

5= Helemaal mee eens, 4= Mee eens, 3= Deels mee eens, deels mee oneens,
2= Mee oneens, 1= Helemaal mee oneens.

	Engels	Frans
22. Ik wil tijdschriften, boeken of kranten in deze taal lezen.		
23. Ik vind deze taal interessant.		
24. Ik kan me voorstellen dat ik deze taal spreek met mensen uit andere landen.		

	Engels	Frans
25. Mijn ouders stimuleren me om deze taal te leren.		
26. Als ik naar mijn toekomst kijk, dan stel ik me voor dat ik deze taal goed spreek.		
27. Ik heb deze taal nodig voor mijn toekomstige carrière.		
28. Deze taal kan je overal ter wereld spreken.		
29. Als ik deze taal niet goed zou beheersen, zou dat negatieve gevolgen voor mij hebben.		
30. Ik vind het makkelijk om deze taal te gebruiken.		
31. Ik vind dit schoolvak interessant .		
32. Ik vind deze taal belangrijk.		
33. Als ik deze taal niet goed spreek, vinden anderen mij misschien wel dom.		
34. Ik zou zenuwachtig worden als iemand mij aanspreekt in deze taal.		
35. Mijn ouders zouden teleurgesteld zijn als ik deze taal niet goed leer.		
36. Ik heb deze taal nodig om internationale contacten op te doen.		
37. Ik zou het moeilijk vinden om met iemand in deze taal te spreken.		
38. Ik bewonder mensen die deze taal goed spreken.		
39. Ik zou het leuk vinden om vaker les te krijgen in deze taal.		
40. Als ik later wil studeren, dan moet ik deze taal spreken.		
41. Ik heb deze taal nodig voor het werk dat ik later wil doen.		
42. Ik wil graag kunnen communiceren met de mensen die deze taal spreken.		

Deel 3

Als laatste zijn hier nog een paar korte persoonlijke vragen. Vergeet niet de achterkant te maken!

1. Volg jij tweetalig onderwijs? Zet een cirkel om het goede antwoord.
Ik volg **WEL/GEEN** tweetalig onderwijs.

2. Ben je een jongen of een meisje? Zet een cirkel om het goede antwoord.

Jongen - meisje

3. Hoe oud ben je?

4. In welke klas zit je? Zet een cirkel om het goede antwoord.

1e klas - 3e klas.

5. Spreek jij thuis al van jongs af aan Engels of Frans met ten minste één van jouw ouders? Zet een cirkel om het goede antwoord.

Ja - nee

Is jouw antwoord 'ja'? Maak dan vraag 6. Heb je 'nee' geantwoord? Dan mag je vraag 6 overslaan en verder gaan met vraag 7.

6. Je spreekt dus al heel lang Engels of Frans met tenminste één van jouw ouders. Komt dat doordat tenminste één van jouw ouders Frans- of Engelstalig is? Zet een cirkel om het goede antwoord.

Ja - nee

7. Ben je op de middelbare school ooit blijven zitten? Zet een cirkel om het goed antwoord.

- **Nee**

- **Ja, in de 1e klas**

- **Ja, in de 2e klas**

- **Ja, in de 3e klas**

8. Wat is de naam van jouw school?

**Heb je alle vier de kantjes ingevuld?
Dan ben je klaar!**

Heel erg bedankt voor het meedoen aan het onderzoek!

Appendix B – Onderverdeling van vragen per aan L2-motivatie bijdragende schaal

Ideal L2 Self

1. Ik heb deze taal nodig voor mijn toekomst (4)
2. Ik heb deze taal nodig om later een goede baan te krijgen (8)
3. Als ik mijn toekomst voor me zie, dan zie mijzelf deze taal gebruiken (18)
4. Als ik naar mijn toekomst kijk, dan stel ik me voor dat ik deze taal goed spreek (26)
5. Ik heb deze taal nodig voor mijn toekomstige carrière (27)
6. Als ik later wil studeren dan moet ik deze taal spreken (40)
7. Ik heb deze taal nodig voor het werk dat ik later wil doen (41)

Internationale attitude

8. Ik kan me voorstellen ooit in een land te wonen waar deze taal gesproken wordt (7)
9. Deze taal is belangrijk omdat het een internationale taal is (17)
10. Ik kan me voorstellen dat ik deze taal ooit spreek met mensen uit andere landen (24)
11. Deze taal kan je overal ter wereld spreken (28)
12. Ik heb deze taal nodig om internationale contacten op te doen (36)
13. Ik bewonder mensen die deze taal goed spreken (38)
14. Ik wil graag kunnen communiceren met mensen die deze taal spreken (42)

Aan de taal gehecht belang

15. Ik vind deze taal handig (12)
16. Ik vind deze taal zinloos (15)
17. Ik leer deze taal alleen omdat het verplicht is op school (16)
18. Ik vind deze taal belangrijk (32)

Culturele taal- en reisinteresse

19. Televisieprogramma's in deze taal zijn stom (3)
20. Ik heb deze taal nodig om te kunnen reizen (5)
21. Ik vind het belangrijk om meer te weten over de cultuur van deze taal (20)
22. Ik wil tijdschriften, boeken of kranten in deze taal lezen (22)
23. Ik vind deze taal interessant (23)

Externe invloed

24. Mijn vrienden vinden het belangrijk dat ik deze taal leer (6)
25. Mijn ouders vinden het belangrijk dat ik deze taal goed leer (11)
26. Ik wil goed zijn in deze taal omdat andere mensen dat belangrijk vinden (13)
27. De mensen in mijn omgeving vinden dit een belangrijke taal (19)
28. Mijn ouders stimuleren me om deze taal te leren (25)
29. Als ik deze taal niet goed beheers, zou dat negatieve gevolgen hebben voor mij (29)
30. Als ik deze taal niet goed spreek, vinden anderen mij misschien wel dom (33)
31. Mijn ouders zouden teleurgesteld zijn als ik deze taal niet goed leer (35)

L2-leerervaring

- 32. Ik vind het leren van deze taal leuk (1)
- 33. Ik vind het leren van deze taal interessant (10)
- 34. Ik vind dit schoolvak interessant (31)
- 35. Ik zou het leuk vinden om vaker les te krijgen in deze taal (39)

L2-zelfvertrouwen

- 36. Ik vind dat ik goed ben in deze taal (2)
- 37. Ik word zenuwachtig als ik deze taal moet spreken in de les (9)
- 38. Ik heb altijd het gevoel dat iedereen deze taal beter kan dan ik (14)
- 39. Ik vind het makkelijk om deze taal te gebruiken (30)
- 40. Ik zou zenuwachtig worden als iemand mij aanspreekt in deze taal (34)
- 41. Ik zou het moeilijk vinden om met iemand in deze taal te spreken (37)

Enkele tweetaligheid

- 42. Als ik goed ben in deze taal, zijn andere talen niet belangrijk (21)