

Motivatie voor Engels en Frans in het tweetalig onderwijs

Zijn leerlingen in het tweetalig onderwijs gemotiveerdere taalleerders?

ARD ELZENGA & RICK DE GRAAFF

Motivatie is een belangrijke factor bij het leren van vreemde talen op school. In dit onderzoek is gekeken naar de motivatie van leerlingen voor het leren van Engels en Frans. Er is een vergelijking gemaakt tussen leerlingen uit de eerste en derde klas van het tweetalig onderwijs (tto) en het reguliere eentalige onderwijs (eto). Uit het onderzoek bleek dat de tto-leerlingen gemotiveerder zijn voor het leren van Engels dan de eto-leerlingen. Voor het Frans waren de tto-leerlingen in de eerste klas minder gemotiveerd dan de eto-leerlingen, terwijl in de derde klas het tegenovergestelde bleek. Hier waren de tto-leerlingen niet alleen gemotiveerder voor het leren van Engels, maar ook van Frans. Wat is de verklaring voor dit opmerkelijke verschil?

Het tweetalig onderwijs (tto) is volgens sommigen (De Bot & Maljers, 2009) de grootste innovatie in het taalonderwijs van de afgelopen decennia. Deze onderwijsvorm is gebaseerd op de didactische principes van *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en kenmerkt zich door het onderwijzen van vakinhoud van niet-talenvakken in een vreemde taal. Deze benadering is erop gericht om vak-

inhoudelijke kennis aan te leren door middel van het gebruik van een vreemde taal, waardoor ook direct de betreffende vreemde taal geleerd wordt (De Graaff, 2013). Tweetalig onderwijs is in Nederland praktisch gezien synoniem met Nederlands-Engelstalig onderwijs, aangezien bijna alle tto-scholen Engels als tweede instructietaal hebben.¹ Dit overwicht van het Engels in tto-programma's is een weerspiegeling van het belang dat in Nederland aan het Engels wordt gehecht.

Het verband tussen behoefte en motivatie is gauw gelegd. Een enigszins generaliserende uitspraak is dat veel mensen meer gemotiveerd zijn voor het leren van Engels, terwijl motivatie voor het leren van andere vreemde talen achterblijft. Onderzoeken in andere Europese landen als Hongarije (Dörnyei & Csizér, 2002) en Zweden (Henry, 2010) bevestigen dit beeld. In Nederland is onderzoek gedaan naar de beleving van het vak Duits ten opzichte van andere talen. Hieruit blijkt ook dat Engels de meest populaire taal is, en dat andere talen achterblijven (Duitsland Instituut Amsterdam, 2011). Veel docenten zullen dan ook vermoedelijk ervaren dat leerlingen over het algemeen gemotiveerder zijn voor Engels dan voor Frans of Duits.

Motivatie is belangrijk als voorspeller van succes bij het verwerven van een tweede taal (L2) (Dörnyei & Kubanyiova, 2014). Het lijkt vanzelfsprekend dat een gemotiveerde leerling veel meer kans maakt om een taal gemakkelijker en beter te verwerven dan een ongemotiveerde leerling. Motivatie is echter een complex construct, waarop verschillende factoren invloed kunnen hebben. Voor het onderwijs kan hierbij bijvoorbeeld gedacht worden aan de rol van de leraar, de moeilijkheidsgraad van de taak of les, de wens om een goed cijfer te behalen, de wens om de taak goed te beheersen, de invloed van ouders en vrienden, enzovoort. Om een deel van deze factoren te kunnen identificeren in onderzoek, is het afgelopen decennium door Zoltán Dörnyei het *L2-Motivational Self System* (L2MSS) voorgesteld (Dörnyei, 2009). Het L2MSS bestaat uit drie componenten; de *Ideal L2 Self*, de *Ought-to L2 Self* en de *L2 Learning Experience*. De *Ideal L2 Self* staat voor de wil van een individu om een persoon te worden die een tweede taal spreekt. Als een leerling heel graag iemand wil worden die goed Engels spreekt, bijvoorbeeld omdat hij weet dat hij later een internationale baan wil of omdat hij in een Engelstalig land wil wonen, dan is de *Ideal L2 Self* een krachtig element om motivatie te stimuleren voor het leren van Engels. De *Ought-to L2 Self* refereert aan de eigenschappen die een individu meent te moeten bezitten om negatieve gevolgen te vermijden. De bijdragen in deze component zijn over het algemeen extrinsiek van aard. De derde component van de L2MSS is de *L2 Learning Experience*. Deze component bestaat uit de invloed op motivatie die voortkomt uit de directe leeromgeving en leerbeleving. Voorbeelden zijn onder andere de rol van de leerkracht, het curriculum en de succesverwachting (Dörnyei, 2009).

De recente groei van CLIL en tto is gepaard gegaan met een groei van onderzoeken naar dergelijk onderwijs. In deze onderzoeken is

ook (L2-)motivatie niet onderbelicht gebleven. Veel van deze onderzoeken vergelijken CLIL/tto-leerlingen met leerlingen in het reguliere eentalige onderwijs (eto), en over het algemeen blijkt dat de CLIL/tto-leerlingen betere resultaten halen en bovendien gemotiveerder zijn om te leren (Admiraal et al., 2006; Lorenzo et al., 2010; Doiz et al., 2014). Verschillende oorzaken kunnen hiervoor een verklaring bieden. Het kan zijn dat CLIL/tto een methode is die motivatie aanwakkert en versterkt, waardoor leerlingen uiteindelijk beter presteren. Een andere verklaring kan zijn dat CLIL/tto-leerlingen voor deze uitdagender onderwijsvorm kiezen omdat ze van nature gemotiveerder zijn (Bruton, 2011). In Nederland heeft Tessa Mearns in 2014 een promotieonderzoek afgerond naar (L2-)motivatie in het tto. Uit haar onderzoek bleek dat tto-leerlingen over het algemeen meer intrinsiek gemotiveerd zijn dan eto-leerlingen en dat zij meer waarde en praktisch nut zien in het leren van vreemde talen, en Engels in het bijzonder. Bovenal hadden de tto-leerlingen een sterkere *Ideal L2 Self*; zij zagen veel waarde in wat beheersing van Engels hun zou kunnen brengen in de toekomst (Mearns, 2014). Deze factor draagt sterk bij aan L2-motivatie. Uit het onderzoek bleek dat er geen grote verschillen zijn tussen de leerjaren bij tto-leerlingen. Bij de eto-leerlingen waren de contrasten groter en bleek dat de motivatie met verloop van tijd groeide.

Zoals gezegd kan op basis van onderzoek aangenomen worden dat CLIL/tto-leerlingen over het algemeen gemotiveerder zijn voor onderwijs dan eto-leerlingen en dat dit ook geldt voor het leren van een L2. De onderzoeken die rapporteren dat CLIL/tto-leerlingen een hogere L2-motivatie hebben, hebben zich echter altijd gefocust op de tweede instructietaal (dat wil zeggen Engels). Dat deze leerlingen een hogere L2-motivatie hebben voor de tweede instructietaal mag op voorhand

verwacht worden, aangezien de keuze voor CLIL/tto, waar de tweede instructietaal een zeer prominente rol heeft, waarschijnlijk een bewuste keuze is. Onderzoek naar motivatie voor specifieke andere vreemde talen werd nog niet uitgevoerd, en het is dan ook niet bekend of CLIL/tto-leerlingen gemotiveerder zijn voor het leren van vreemde talen in het algemeen, of alleen voor de tweede instructietaal.

In dit onderzoek is de hypothese dat CLIL/tto-leerlingen gemotiveerder zijn voor het leren van vreemde talen in het algemeen getoetst. De motivatie voor het leren van Engels en Frans is onderzocht bij tto- en eto-leerlingen om te kijken hoe zij van elkaar verschillen. Door dit in twee verschillende leerjaren te doen (eerste en derde klas) kunnen er ook uitspraken worden gedaan over het verschil in leerervaring om zo een mogelijke ontwikkeling in kaart te brengen. Twee onderzoeksvragen zijn hierin leidend geweest.

- Is er een verschil in motivatie voor Engels en Frans tussen leerlingen uit het tweetalig onderwijs (tto) en het eentalig onderwijs (eto)?
- Hoe verschilt motivatie voor Engels en Frans tussen leerlingen uit het eerste en derde leerjaar van het tto of eto?

	TTO			ETO			TOTAAL		
	1e vwo	3e vwo	totaal	1e vwo	3e vwo	totaal	1e vwo	3e vwo	totaal
School A	25	37	62	22	43	65	47	80	127
School B	25	46	71	25	25	50	50	71	121
Totaal	50	83	133	47	68	115	97	151	248

Tabel 1. Verdeling van participanten over school, onderwijsstroom en leerjaar

Methode

Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd op twee tto-scholen, met zowel een tweetalige als een reguliere eentalige stroom. De scholen zijn gelegen in Zuid-Holland en Zeeland en hebben beide geen Franse maar wel Engelse moedertaalsprekers als docent. De ingevulde lijsten van 248 participanten zijn meegenomen voor nadere analyse. In tabel 1 is de verdeling van participanten opgenomen. Er zijn meer tto-leerlingen (133) dan eto-leerlingen (115) en er zijn meer deelnemers uit de derde klas (151) dan leerlingen uit de eerste klas (97). De tto-leerlingen volgden tweetalig onderwijs met de helft van de vakken in het Engels, en Frans als reguliere vreemde taal. De eto-leerlingen volgden onderwijs in het Nederlands, met Engels en Frans als reguliere vreemde talen.

Instrument

Voor het onderzoek naar L2-motivatie is een vragenlijst geconstrueerd die verschillende factoren meet die aan L2-motivatie bijdragen. Uiteindelijk zijn er 42 vragen opgenomen die een aan L2-motivatie bijdragend construct meten, gebaseerd op de L2MSS (Dörnyei, 2009). Aangezien dit voor zowel het Engels

als het Frans gedaan is, zijn in totaal 84 vragen gericht op L2-motivatie. 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. In tabel 2 staat het aantal vragen per schaal. De Cronbach's Alfa waarde van de schalen varieert tussen 0.65 en 0.89 en is daarom acceptabel. In Appendix I staan de vragen geordend per schaal.² Het laatste deel van de vragenlijst bestond uit acht vragen: naar het type onderwijs (tto of eto), geslacht, leeftijd, taalachtergrond, klas en school van de participant. De schalen en de vragen zijn gebaseerd op de belangrijkste theorieën omtrent L2-motivatie, waarbij de grootste

invloed is weggelegd voor het L2 Motivational Self System van Dörnyei (2009). In tabel 2 staat ook aangegeven onder welke component de gebruikte schaal in het L2MSS zou vallen. Bij de constructie is gebruik gemaakt van de vragenlijsten uit het onderzoek van Mearns (2014).

Procedure

De vragenlijst is eind mei gestuurd naar tto-coördinatoren van twee tto-scholen. Zij hebben zorg gedragen voor de afname van de vragenlijst bij tto- en eto-leerlingen in de eerste en derde klas. De papieren resultaten zijn overgedragen aan de eerste auteur van dit artikel. Het onderzoek is cross-sectioneel: twee verschillende leerjaren worden met

SCHAAL	AANTAL ITEMS*	L2MSS	OMSCHRIJVING
Ideal L2 Self	7	Ideal L2 Self	Mate waarin het leren van de L2 bijdraagt aan een ideaal zelfbeeld in de toekomst.
Internationale attitude	7	Ideal L2 Self	Houding tegenover de L2-gemeenschap en internationale rol van de taal
Aan de taal gehecht belang	4	Ideal L2 Self	Gepercipieerd nut en belang van de L2
Culturele taal- en reisinteresse	5	Ideal L2 Self	Interesse in cultuur en land(en) van de L2
Externe invloed en extrinsieke motivatie	8	Ought-to L2 Self	Rol van ouders en vrienden en externe druk om de L2 goed te beheersen
L2-leerervaring	4	L2 Learning Experience	Plezier in het leren van L2 (op school)
L2-zelfvertrouwen	6	L2 Learning Experience	Het zelfvertrouwen bij het gebruik van de L2
Enkele tweetaligheid	1	n.v.t.	De stelling: 'Als ik goed ben in deze taal, zijn andere talen niet belangrijk'

*= Aangezien elk item voor Engels en Frans geldt, zijn er in werkelijkheid tweemaal zoveel vragen als items

Tabel 2. Het aantal vragen per aan L2-motivatie bijdragende schaal

elkaar vergeleken om uitspraken te doen over de verschillen tussen groepen. In totaal zijn er 262 ingevulde lijsten verwerkt in SPSS. Er zijn er 14 afgevallen omdat de participant een moedertaalspreker van Engels of Frans was, of omdat de lijst voor een kwart niet was ingevuld, of omdat de lijst zeer duidelijk niet serieus was ingevuld. Uiteindelijk zijn de resultaten van 248 lijsten meegenomen voor de analyse.

Resultaten

Het verschil tussen Engels en Frans
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 3 weergegeven. We kunnen zien dat er een motivatieverschil is tussen het leren van Engels en Frans. De motivatie van tto- en eto-leerlingen samen is voor het Engels aanzienlijk hoger 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 eto) en ‘leerjaar’ te onderzoeken en met elkaar te kunnen vergelijken is per aan L2-motivatie bijdragende schaal een two-way-ANOVA (tweefactor-variantieanalyse) uitgevoerd. Hieronder zal

	Gemiddelden (sd)		T-test
	Engels	Frans	
Ideal L2 Self	4,26 (0,64)	2,19 (0,77)	34,47*
Internationale attitude	4,27 (0,50)	2,68 (0,72)	31,38*
Aan de taal gehecht belang	4,63 (0,47)	2,96 (1,05)	24,29*
Culturele taal- en reisinteresse	4,09 (0,63)	2,41 (0,77)	30,39*
Externe invloed en extrinsieke motivatie	3,50 (0,74)	2,31 (0,67)	23,84*
L2-leerervaring	3,58 (0,97)	2,61 (0,99)	13,23*
L2-zelfvertrouwen	4,02 (0,77)	2,64 (0,78)	21,39*
Enkele tweetaligheid	3,05 (1,25)	1,81 (0,85)	14,76*

*= p < 0,001

Tabel 3. Gemiddelden, standaarddeviaties (sd) en t-testresultaten (t) op de L2-motivatieschalen voor Engels en Frans

de tendens van de resultaten van ‘onderwijsstroom’ en ‘leerjaar’ besproken worden.

Verschillen in L2-motivatie tussen tto- en eto-leerlingen.

Uit tabel 4 en 5 blijkt dat er op verschillende schalen significante verschillen gemeten zijn, zowel voor onderwijsstroom als leerjaar. In tabel 4 worden per taal de gemiddelde scores per onderwijsvorm en leerjaar weergegeven. Tabel 5 toont de resultaten van de ANOVA-test en laat zien waar significante verschillen gevonden zijn.

Beginnend bij de verschillen tussen tto- en eto-leerlingen valt op dat er voor het Engels bij zeven van de acht schalen significante verschillen gemeten zijn. Een nadere kijk op de gemiddelde scores van de tto- en eto-leerlingen leert dat de tto-leerlingen op elke schaal hoger scoren dan de eto-leerlingen en dat zij dus een hogere L2-motivatie hebben. Voor het Frans is op geen enkele schaal een significant verschil gevonden.

Er zijn significante verschillen bij het Engels gevonden voor leerjaar hoewel dit slechts voor vier schalen geldt. De gemiddelde scores op

		motivatiescore tto (sd)		motivatiescore eto (sd)	
		1e jaar	3e jaar	1e jaar	3e jaar
Ideal L2 Self	En	4,25 (0,68)	4,43 (0,49)	4,01 (0,68)	4,22 (0,72)
	Fr	2,04 (0,54)	2,17 (0,82)	2,55 (0,79)	2,10 (0,78)
Internationale attitude	En	4,35 (0,44)	4,41 (0,41)	4,10 (0,52)	4,18 (0,58)
	Fr	2,49 (0,70)	2,68 (0,75)	2,97 (0,68)	2,61 (0,67)
Aan de taal gehecht belang	En	4,71 (0,40)	4,77 (0,36)	4,30 (0,56)	4,62 (0,47)
	Fr	2,58 (0,95)	3,05 (1,12)	3,18 (0,94)	2,99 (1,07)
Culturele taal- en reisinteresse	En	4,23 (0,57)	4,34 (0,52)	3,76 (0,63)	3,94 (0,67)
	Fr	2,23 (0,75)	2,47 (0,84)	2,65 (0,73)	2,30 (0,72)
Externe invloed en extrinsieke motivatie	En	3,50 (0,78)	3,65 (0,68)	3,46 (0,64)	3,36 (0,85)
	Fr	2,29 (0,64)	2,25 (0,67)	2,74 (0,64)	2,10 (0,62)
L2-Leerervaring	En	3,85 (0,90)	3,99 (0,81)	3,08 (0,89)	3,24 (0,99)
	Fr	2,32 (0,83)	2,80 (1,02)	2,81 (0,91)	2,46 (1,06)
L2-Zelfvertrouwen	En	4,03 (0,67)	4,37 (0,56)	3,49 (0,91)	3,97 (0,74)
	Fr	2,46 (0,73)	2,62 (0,80)	2,73 (0,76)	2,74 (0,80)
Enkele tweetaligheid	En	2,96 (1,62)	3,24 (1,21)	2,76 (1,27)	3,07 (1,29)
	Fr	1,68 (0,82)	1,94 (0,79)	1,96 (0,99)	1,66 (0,83)

Tabel 4. Gemiddelde motivatiescores en standaarddeviaties (sd) per schaal per onderwijsstroom per leerjaar voor Engels en Frans

deze schalen laten zien dat leerlingen in de derde klas hoger scoren, waardoor aangenomen zou kunnen worden dat zij gemotiveerder zijn dan de leerlingen in de eerste klas voor het leren van Engels. Bij het Frans is op de schaal 'Externe invloed en extrinsieke motivatie' een significant verschil gevonden, waarbij juist de leerlingen in de eerste klas hoger scoren. Dit betekent dat zij meer druk van buitenafvoelen om goed te presteren bij het Frans dan leerlingen in de derde klas.

Voor het Engels is op de schaal 'aan de taal gehecht belang' een zwak interactie-effect gevonden tussen 'onderwijsstroom' en 'leer-

jaar' ($F_{1,240} = 4,30, p = 0,039, \text{part. } \eta^2 = 0,018$). Vanwege de kleine effectsterkte zullen we hier niet verder op ingaan. De meest opvallende resultaten zijn gevonden bij het Frans. Hier zijn meerdere interactie-effecten gevonden tussen 'onderwijsstroom' en 'leerjaar'. De tendens van de scores op het Frans is op al deze schalen gelijk, dus wij beperken ons hier door alleen de meest uitgesproken score te bespreken; het redelijk sterke interactie-effect op de schaal 'L2-leerervaring' ($F_{1,240} = 13,55, p < 0,001, \text{part. } \eta^2 = 0,055$). Eerstejaars eto-leerlingen scoren hoger ($= 2,81, \text{sd} = 0,95$) dan

		Onderwijsstroom (tto/eto)		Leerjaar (1e/3e)		Onderwijsstroom * Leerjaar	
		F	p.η2 #	F	p.η2 #	F	p.η2 #
Ideal L2 Self	En	8,74**	0,035	4,99*	0,020	0,002	
	Fr	1,90		2,23		9,80**	0,039
Internationale attitude	En	17,26***	0,067	0,89		0,021	
	Fr	1,72		0,68		10,56**	0,042
Aan de taal gehecht belang	En	22,54***	0,086	9,19**	0,037	4,30*	0,018
	Fr	1,46		1,36		7,14**	0,029
Culturele taal- en reisinteresse	En	39,29***	0,141	3,00		0,012	
	Fr	0,065		0,25		10,68**	0,043
Externe invloed en extrinsieke motivatie	En	4,08*	0,017	0,033		1,69	
	Fr	0,93		14,64***	0,058	13,09***	0,052
L2-Leerervaring	En	49,66***	0,171	1,28		0,013	
	Fr	0,279		0,372		13,95***	0,055
L2-Zelfvertrouwen	En	24,33***	0,092	19,95***	0,077	0,769	
	Fr	3,59		0,855		0,399	
Enkele tweetaligheid	En	1,31		3,24		0,004	
	Fr	0,475		0,002		6,44*	0,026

*= p < 0,05; **= p < 0,01; ***= p < 0,001; # = Partieel η² (eta-kwadraat) geeft de effectgrootte weer. Een waarde hoger dan 0,06 wordt beschouwd als een gemiddeld effect en een waarde hoger dan 0,13 als een sterk effect

Tabel 5. Resultaten van de variantieanalyse voor onderwijsstroom en leerjaar

tto-leerlingen ($= 2,32, \text{sd} = 0,83$). In het derde jaar scoren eto-leerlingen juist lager ($= 2,45, \text{sd} = 1,05$) dan tto-leerlingen ($= 2,80, \text{sd} = 1,01$). Oftewel, de eto-leerlingen in de eerste klas vinden het Frans leuker dan de tto-leerlingen, maar in de derde klas zien we een omgekeerd beeld. Hier vinden de tto-leerlingen Frans leuker dan de eto-leerlingen. Dit komt zowel doordat de eto-leerlingen in de derde klas het Frans minder leuk vinden dan de eto-leerlingen in de eerste klas, als doordat de tto-leerlingen in de derde klas het Frans leuker vinden dan de tto-leerlingen in de eerste klas.

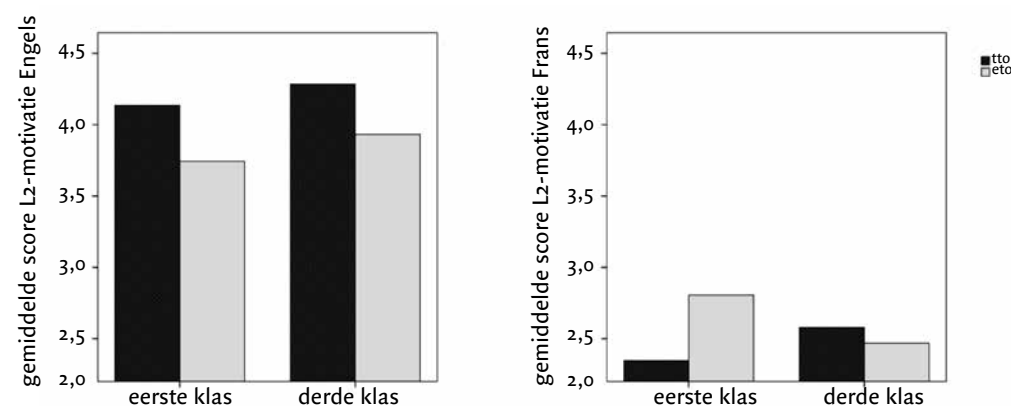
Zoals gezegd is deze tendens op de meeste schalen zichtbaar. Op het moment dat de schalen gecombineerd worden met elkaar, als één noemer van L2-motivatie, blijft het zelfde beeld dan ook bestaan. In figuur 1 zijn per taal de gecombineerde gemiddelde scores per onderwijsstroom en per leerjaar gegeven om goed in kaart te brengen hoe de verschillen tussen de groepen liggen.

Discussie en conclusie

Het doel van het onderzoek was om conclusies te kunnen trekken over de motivatie voor

het leren van Engels en Frans bij tto- en eto-leerlingen in de eerste en derde klas. Uit het onderzoek blijkt dat de tto-leerlingen meer motivatie hebben voor Engels dan de eto-leerlingen. Op basis van het feit dat tto-leerlingen zeer bewust voor deze onderwijsvorm kiezen, waar Engels een grote rol speelt, mag dat ook verwacht worden. De leerlingen in de derde klas lijken iets gemotiveerder te zijn voor het Engels dan leerlingen in de eerste klas en dat geldt zowel voor de tto- als de eto-leerlingen. In beide onderwijsstromen en beide leerjaren zijn de leerlingen gemotiveerder voor Engels dan voor Frans.

De meest opvallende resultaten zijn naar voren gekomen bij de L2-motivatie voor het Frans. In de eerste klas blijkt dat de eto-leerlingen aanzienlijk gemotiveerder zijn dan de tto-leerlingen. Zo hebben deze eto-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, de druk van externe factoren om goed te presteren in het Frans en geven ze aan het onderwijs in het Frans leuker te vinden. In de derde klas blijkt deze hogere motivatie te



Figuur 1. De gemiddelde scores op L2-motivatie van tto- en eto-leerlingen voor Engels en Frans in de eerste en derde klas

gelden voor tto-leerlingen en niet meer voor eto-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 eto-leerlingen geldt het omgekeerde, namelijk dat dit juist allemaal minder is voor de leerlingen uit de derde klas dan uit de eerste klas.

Eerder onderzoek suggereert dat tweetalig onderwijs een motiverende methode is (Doiz et al., 2014a; Lorenzo et al., 2010). Uit onderzoek van Mearns (2014) blijkt dit echter niet zomaar het geval te zijn. Tto-leerlingen in haar onderzoek waren wel gemotiveerder voor Engels dan eto-leerlingen in de eerste klas, maar in de derde klas bleek bij de eto-leerlingen de motivatie toegenomen en bij de tto-leerlingen gelijk gebleven. Indien tto motiverend werkt, zou het een verklaring kunnen zijn voor het feit dat de L2-motivatie voor Frans hoger is bij tto-leerlingen in de derde klas. Een van de oorzaken 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 hechten aan andere talen en culturen dan eto-leerlingen. Aan de andere kant zou dit betekenen dat het reguliere eto motivatievermindering niet tegen kan gaan. Het is goed mogelijk dat eto-leerlingen schoolwerk in het algemeen minder belangrijk vinden in de derde klas en dat zij daarom minder gemotiveerd zijn. Wanneer dit het geval is, dan is het wel opmerkelijk dat de eto-leerlingen geen motivatie verliezen voor het Engels. Het is ook mogelijk dat de aandacht van tto-leerlingen in het eerste jaar nog heel erg gericht is op het Engels, en dat dit in de derde klas meer gebalanceerd is. Deze focus op vooral het Engels zou er toe kunnen leiden dat de tto-leerlingen in de eerste klas minder motivatie hebben voor het Frans.

Een eventueel verschil in didactiek tussen de taallessen in de tto- en eto-klassen zou de motivatieverschillen ook deels kunnen verklaren. Bij tto geldt het streven dat voor elke vreemde taal de doeltaal de voertaal is. Het is de vraag in hoeverre dit in de praktijk ook daadwerkelijk wordt uitgevoerd; dat is niet onderzocht bij de betrokken scholen. Ook weten we niet of de tto-klassen bij Engels en/of Frans vaker les hebben gehad van *native speaker*-docenten dan de eto-klassen, en of dat zou kunnen bijdragen aan motivatieverschillen. Voor vervolgonderzoek is het interessant om te bestuderen of de gevonden motivatieverschillen gerelateerd kunnen worden aan didactische verschillen.

Wat ook een verklaring kan bieden voor de hogere L2-motivatie voor het Frans bij tto-leerlingen in de derde klas is de groeiende algemene taalvaardigheid van deze leerlingen. Het is niet onwaarschijnlijk dat het leren van het Frans voor de tto-leerlingen na verloop van tijd makkelijker wordt, doordat ze zo vaardig zijn in het Engels. Dit relatieve 'gemak' waarmee het Frans geleerd wordt door tto-leerlingen zou er voor kunnen zorgen dat het verwerven van de taal leuker wordt waardoor de motivatie kan toenemen.

De L2-motivatie voor het Frans blijkt bij tto-leerlingen in de derde klas hoger te zijn dan in de eerste klas en bij eto-leerlingen juist lager, terwijl deze verschillen niet opgaan voor het Engels. Wat betekent deze vondst voor het onderwijs? Dit hangt af van de verklaring voor deze verschillen. Als blijkt dat het principe van *doeltaal is voertaal* de taallessen aantrekkelijker maakt, dan zou het raadzaam zijn voor taalleerkrachten om hun lessen meer op dit principe te baseren. Wanneer de algemene taalontwikkeling de oorzaak is voor het beter leren van een derde taal, dan zouden de leerlingen erbij gebaat zijn als het onderwijs sterkere verbindingen legt tussen het leren en onderwijzen van de verschillende vreemde talen.

NOTEN

1. Van de 130 tto-scholen zijn er twee, beide nabij Duitsland, die Duits als tweede instructietaal geven. De andere hebben allemaal Engels als tweede instructietaal.
2. Het gehele onderzoek en de bijbehorende vragenlijst is te vinden in de masterscriptie van de eerste auteur van dit stuk: 'L2-motivatie in het Nederlandse tweetalig onderwijs: Een onderzoek naar leerlingmotivatie voor het leren van Engels en Frans in het Nederlandse tto.' Deze is te downloaden uit het digitale scriptiearchief van de Universiteit Utrecht op <<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/319117>>.

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.
- Bot, K. de & 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: IVLOS, Universiteit Utrecht; Enschede: NaB-MVT.
- Bruton, A. (2011). 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.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Duitsland Instituut Amsterdam (2011). *Rapport belevingsonderzoek Duits 2010*. Onderwijsafdeling.
- Graaff, R. de (2013). *Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*. Inaugurale rede, 3 oktober 2013. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- 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.
- 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.
- Mearns, T. L. (2014). *Chicken, egg or a bit of both? Motivation in bilingual education (tto) in the Netherlands*. Phd Thesis. University of Aberdeen.

ARD ELZENGA is afgelopen zomer afgestudeerd bij de opleiding Taal, Mens en Maatschappij aan de Universiteit Utrecht. Momenteel werkt hij als onderzoeksassistent van Rick de Graaff aan de Universiteit Utrecht. E-mail: <a.elzenga@uu.nl>, <ardelzenga@hotmail.com>.

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Tweetalig onderwijs en Didactiek van de Vreemde Talen aan de Universiteit Utrecht, en lector Taal & Didactiek aan Hogeschool Inholland. Hij doet onderzoek naar de didactiek en leeropbrengsten van tweetalig onderwijs en vreemdetalenonderwijs, en geeft onderwijs aan toekomstige docenten vreemde talen aan de lerarenopleiding. E-mail: <r.degraaff@uu.nl>.

Appendix I. Onderverdeling van vragen per Lt-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 ik 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)

Geautomatiseerde beoordeling van schrijfvaardigheid:

de (on)mogelijkheden voor teksten van beginnende schrijvers

HISKE FEENSTRA, KAREN KEUNE, HENK PANDER MAAT, THEO EGGEN & TED SANDERS

In deze exploratieve studie is de relatie tussen tekstcomplexiteit en tekstkwaliteit onderzocht, en is verkend wat de mogelijkheden zijn om maten van tekstcomplexiteit in te zetten binnen een schrijfvaardigheidsmeting in het primair onderwijs. De resultaten van deze studie laten zien dat de validiteit van verschillende maten van tekstcomplexiteit beïnvloed wordt door het feit dat schrijfproducten van basisschoolleerlingen nog van gebrekkige kwaliteit zijn. Niettemin kan geautomatiseerde tekstanalyse dienen als een objectieve en informatieve meetmethode, waarmee een uitgebreide analyse mogelijk wordt van verscheidene linguïstische kenmerken die gerelateerd zijn aan tekstkwaliteit. De resultaten benadrukken daarnaast de noodzaak om nader onderzoek uit te voeren en zo de bruikbaarheid van geautomatiseerde tekstanalyse in het primair onderwijs verder te onderbouwen.

Taaltechnologische ontwikkelingen maken het mogelijk een groot aantal tekstkenmerken automatisch te analyseren. Applicaties die gebouwd zijn met behulp van machine learning-technieken kunnen woordsoorten benoemen, morfologische analyses uitvoeren

en de structuur van zinnen bepalen. Op die manier zijn verscheidene tekstkenmerken te extraheren die kunnen dienen als voorspeller van de complexiteit van een tekst. Deze complexiteitskenmerken kunnen bijvoorbeeld gebruikt worden bij het beoordelen van de leesbaarheid van een tekst (onder de aanname dat een hoge tekstcomplexiteit het lezen bemoeilijkt) (Pander Maat & Kraf, 2009), of bij het bepalen van de vaardigheid van een schrijver (onder de aanname dat een hoge tekstcomplexiteit blijkt geeft van een hoge schrijfvaardigheid).

Dit artikel doet verslag van een exploratieve studie naar de inzet van taaltechnologische applicaties bij het analyseren van opstellen geschreven door beginnende schrijvers; onderdeel van een proefschrift over het meten van schrijfvaardigheid in het primair onderwijs (Feenstra, 2014).¹ De huidige applicaties zijn tot nu toe voornamelijk ingezet voor teksten van (jong)volwassen schrijvers. Teksten van beginnende schrijvers bevatten namelijk relatief veel fouten in spelling en zinsbouw, bovendien is vaak is weinig tot geen interpunctie toegepast. Deze onvolkomenheden brengen enkele moeilijkheden in de analyse met zich mee, die verderop in dit