



De Rol van Motivatie bij het Leren van een Tweede Taal

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

Student: S.F. Kun (4024524)

Thesisdocent: E.M. de Zeeuw

Tweede beoordelaar: J. van de Beek

Datum: 27 juni 2013

Voorwoord

Deze masterthesis is het resultaat van het onderzoek dat ik heb uitgevoerd voor de master Orthopedagogiek aan de Universiteit van Utrecht. Voor dit onderzoek had ik mij niet eerder verdiept in het onderwerp tweedetaalverwerving, waardoor ik pas ontdekt heb hoe omvangrijk en interessant dit gebied van onderzoek is. Tijdens de totstandkoming van huidig onderzoek besloot ik mij niet te richten op de talige aspecten van dit onderzoeksdomein, maar een meer gedragsmatige kijk op taalverwerving te hanteren en mij te verdiepen in de motivatie voor het leren van een tweede taal (T2). Deze motivatie bleek een ruim onderzocht concept te zijn waarover verscheidene, al dan niet empirisch ondersteunde, theorieën bestaan. Een rijke geschiedenis met meer dan 40 jaar aan onderzoek, heeft diverse nieuwe en aanvullende theorieën opgeleverd. Echter, vastgesteld kan worden dat het veld nog steeds in volle ontwikkeling is. Ondanks het gebrek aan overeenstemming in de literatuur over de conceptualisatie van motivatie, moge het duidelijk zijn dat motivatie een niet te verwaarlozen plaats inneemt in onderzoek naar T2 verwerving. Voor beter begrip en nieuwe inzichten over aard en het praktische belang van motivatie is meer onderzoek naar dit interessante concept van belang.

Graag wil ik van deze gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen te bedanken. In de eerste plaats wil ik mijn thesisbegeleidster Marlies de Zeeuw bedanken voor de begeleiding van het proces en de waardevolle feedback wanneer ik deze nodig had. Daarnaast bedank ik mijn medestudenten Mirjam van Hartingsveldt en Merel Verberne voor de fijne samenwerking aan de voorbereiding en de uitvoering van het onderzoek. Mede dankzij jullie flexibiliteit hebben we verschillende onderzoeksrichtingen tot een passend geheel kunnen integreren. Ook wil ik de scholen en leerkrachten die aan dit onderzoek hebben deelgenomen bedanken voor de medewerking en voor het vrijmaken van waardevolle lestijd.

Samenvatting

In huidig onderzoek werd gekeken naar de relatie tussen motivatie en Engelse receptieve woordenschat bij groep acht leerlingen van een reguliere school, een Vrije school en een EarlyBird school ($n = 63$). Om motivatie te meten werd gebruik gemaakt van een vragenlijst gebaseerd op de vertaalde mini Attitude Motivation Test Battery (mini-AMTB; Gardner & MacIntyre, 1993), waarmee een Motivatie/Attitude Score (MAS) werd berekend. Tevens werd de relatie tussen Engelse receptieve woordenschat en zes afzonderlijke variabelen onderzocht, te weten: integrativiteit, attitudes tegenover de leersituatie, motivatie, instrumentele oriëntatie, taalangst, en ouderlijke aanmoediging. De Engelse receptieve woordenschat werd onderzocht met behulp van de Vocabulary Levels Test (VLT; Schmitt, Schmitt, & Clapham, 2001). Vanuit de resultaten kan worden geconcludeerd dat weinig taalangst, een instrumentele oriëntatie en de EarlyBird school de Engelse receptieve woordenschat verhogen. Er bestaat geen verschil in motivatieniveau tussen leerlingen van de verschillende typen scholen. Daarbij blijkt een hoge MAS alleen op de EarlyBird school een relatie te hebben met een betere Engelse receptieve woordenschat. Vanuit huidig onderzoek kan geconcludeerd worden dat de EarlyBird scholen een veelbelovend perspectief bieden om het Engelse onderwijs op Nederlandse basisscholen naar een hoger niveau te tillen. Ondanks dat (nog) niet duidelijk is welke factoren hier allemaal hun aandeel in hebben, kan vastgesteld worden dat motivatie hier een belangrijke rol in speelt.

Kernwoorden: motivatie, attitude, Engelse receptieve woordenschat, EarlyBird, Vrije school, taalangst, instrumentele oriëntatie

Abstract

The present study examined the consistency between motivation and English receptive vocabulary size of sixth grade pupils from a regular school, a Waldorf school and an EarlyBird school ($n = 63$). Motivation was measured using a questionnaire based on the translated mini Attitude Motivation Test Battery (mini-AMTB; Gardner & MacIntyre, 1993), as a Motivation/Attitude Score (MAS) was calculated. Also, the relationship between English receptive vocabulary size and six distinct variables was investigated, namely: integrativeness, attitudes toward the learning situation, motivation, instrumental orientation, language anxiety, and parental encouragement. The English receptive vocabulary size was examined by using the Vocabulary Levels Test (VLT; Schmitt, Schmitt, & Clapham, 2001). It can be concluded that little language anxiety, an instrumental orientation and the EarlyBird school enhance the English receptive vocabulary size. There are no differences in levels of motivation between

the students of the different types of schools. In addition, only on the EarlyBird school a high MAS is associated with an improved English receptive vocabulary. From current research it can be concluded that the EarlyBird schools offer a promising perspective for lifting the English education in Dutch primary schools to a higher level. Despite the fact that it is (currently) not clear which factors have their share in these results, it can be adopted that motivation has an important part in this.

Keywords: motivation, attitude, English receptive vocabulary, EarlyBird, Waldorf school, language anxiety, instrumental orientation

Inleiding

Gezien de toenemende globalisering is een goede beheersing van een gemeenschapstaal als Engels – een taal die gebruikt kan worden als communicatiemiddel door groepen mensen met diverse moedertalen – van groot belang (Onderwijsraad, 2008). Nederlandse kinderen maken op de basisschool voor het eerst kennis met het Engels, maar het verschilt per school wanneer en op welke manier dit gebeurt (Corda, Phielix, & Krijnen, 2012). Om het Engelse onderwijs te kunnen optimaliseren zou het voor Nederlandse basisscholen relevante informatie op kunnen leveren om zicht te krijgen op de factoren die van belang zijn voor het leren van een tweede taal (T2).

Eén van deze factoren betreft de motivatie en een positieve attitude tegenover het leren van de T2. Bij het succesvol aanleren en beheersen van een T2 blijkt dit een belangrijke rol te spelen (Csizér & Dörnyei, 2005; Ellis, 2008; Moskovsky, Alrabai, Paolini, & Ratcheva, 2013; Tseng & Schmitt, 2008). Het construct motivatie bevat in ieder geval de volgende componenten; (1) een belangrijk doel of behoefte, (2) de wens om dit doel te bereiken, (3) de perceptie dat het leren van de T2 relevant is om dit doel te bereiken, (4) het geloof in de kans op succes of falen bij het leren van de T2, en (5) de waarde van potentiële uitkomsten of beloningen (Saville-Troike, 2012). Motivatie bepaalt voor een groot deel hoeveel inspanning een leerling levert aan zijn of haar T2 ontwikkeling en lijkt daarmee de sleutel te zijn tot een hoge T2 bekwaamheid. In dit onderzoek is deze hypothese getoetst bij groep acht leerlingen van verschillende typen scholen, met Nederlands als moedertaal. Onderzocht is of een hogere motivatie inderdaad voor een betere T2 vaardigheid zorgt en of het type school een relatie heeft met het motivatieniveau van de leerlingen. Een vergelijking werd gemaakt tussen leerlingen van het reguliere basisonderwijs, leerlingen van een Vrije school en leerlingen van een reguliere school waarbij gebruik werd gemaakt van het EarlyBird programma (vanaf nu

aangeduid als “EarlyBird school”). Op deze manier zouden mogelijk aanbevelingen gedaan kunnen worden over de wijze waarop Engels als T2 het beste verworven kan worden.

Om een indruk te verkrijgen van de Engelse taalvaardigheid van kinderen met Nederlands als moedertaal aan het einde van het basisonderwijs, spitste dit onderzoek zich toe op de receptieve woordenschat, oftewel het woordbegrip. Uit onderzoek is gebleken dat receptieve woordenschat een goede voorspeller is van Engelse leesvaardigheid, woordidentificatie en algemene taalvaardigheid (Kieffer & Lesaux, 2010; Levelt, Roelofs, & Meyer, 1999; Soureshjani & Naseri, 2011; Wise, Sevcik, Morris, Lovett, & Wolf, 2007).

Huidig onderzoek was onderdeel van een groter project waarin het verschil in Engelse receptieve woordenschat van leerlingen in groep acht bekeken werd op basis van het type school, de Nederlandse receptieve woordenschat en de motivatie/attitude van de leerlingen.

Motivatie en Attitude

Hoewel men het erover eens is dat een hoge motivatie en positieve attitude tegenover het leren van een T2 helpt bij het leren van de T2, blijkt motivatie een moeilijk te operationaliseren concept te zijn. Dat motivatie gerelateerd is aan iemands ‘drive’ om iets te bereiken is duidelijk, maar over de exacte aard van motivatie en over hoe dit concept te meten is, bestaan verschillende theorieën (De Bot, Lowie, & Verspoor, 2005).

Een van de bekendste (en eerste) theorieën op gebied van onderzoek naar motivatie en het leren van een T2 is geïntroduceerd door Gardner en Lambert (1972), die voorstelden dat iemands motivatie om een T2 te leren gevormd wordt door zowel attitudes tegenover de T2 gemeenschap, als doelen (of “oriëntaties”) die nagestreefd worden. Gardner en Lambert maakten een onderscheid tussen “integratieve” motivatie en “instrumentele” motivatie. Integratieve motivatie is gebaseerd op een interesse in de T2 en haar cultuur en refereert naar de intentie om deel te worden van die cultuur. Deze vorm van motivatie is een vaak onderzocht concept, dat meestal is onderzocht aan de hand van zelfrapportages. Hierin beantwoorden leerlingen een aantal vragen over hun attitudes tegenover de T2 gemeenschap, hun interesse in buitenlandse talen en hun wens om de T2 te leren. De meest invloedrijke testbatterij om motivatie en attitude te meten is de Attitude Motivation Test Battery (AMTB) van Gardner (1985). In de test is de attitude van de leerling opgenomen in de motivatie, waarbij aangenomen wordt dat een positieve attitude en integrativiteit de motivatie verhogen (De Bot et al., 2005; Dörnyei & Schmidt, 2001). Motivatie wordt gezien als de belangrijkste factor voor een goede T2 prestatie, maar ook een positieve attitude tegenover de leersituatie

en integrativiteit zijn in direct verband gebracht met een betere T2 prestatie (Masgoret & Gardner, 2003).

Instrumentele motivatie heeft daarentegen betrekking op de mogelijke pragmatische voordelen van het leren van de T2, zoals het krijgen van een betere baan of een hoger salaris (Dörnyei & Ushioda, 2011). Gardner en Lambert (1972) gingen er vanuit dat een integratieve oriëntatie voor een grotere T2 motivatie en T2 vaardigheid zorgde dan een instrumentele oriëntatie. Onderzoek wijst echter uit dat het ene type motivatie niet beter of effectiever is dan het andere en beide oriëntaties worden vaak positief gerelateerd aan het verwerven van een tweede taal (Clément, Dörnyei, & Noels, 1994; Saville-Troike, 2012). De verschillende types van motivatie zijn echter maar moeilijk van elkaar te scheiden en sommige onderzoekers beweren zelfs dat de types helemaal geen aparte componenten zijn, maar een continuüm (Oxford, 1996). Zo kan een leerling die een T2 in een schoolse setting leert een integratief motief hebben om de T2 te leren, maar ook een instrumentele oriëntatie hebben om een hoog cijfer te halen (Saville-Troike, 2012).

Verschillende onderzoeken hebben Gardner's motivatietheorie bevestigd en vonden dat motivatie resulteert in betere T2 prestaties (Bernaus & Gardner, 2008) en dat integrativiteit een belangrijke variabele is bij het voorspellen van gemotiveerd gedrag en voor het succesvol leren van de T2 (Shaaban & Ghaith, 2000). Bernaus en Gardner (2008) onderzochten de relaties tussen de variabelen van de verkorte versie van de AMTB, namelijk de mini Attitude Motivation Test Battery (mini-AMTB; Gardner & MacIntyre, 1993) en Engelse lees- en luistervaardigheden onder Spaanse studenten. De variabele "motivatie" bleek een positieve predictor voor een goede Engelse vaardigheid, waar "taalangst" juist een negatieve predictor bleek te zijn. Taalangst kan leiden tot slechtere T2 prestaties doordat hierbij negatieve zelfcognities worden geactiveerd. Deze cognities kunnen zich uiten in faalgedachten, zelfspot en vermijdingsgedrag en staan cognitieve processen in de weg die nodig zijn voor het leren van een T2. Dit kan vervolgens leiden tot faalervaringen en nog meer negatieve cognities. Taalangst kan op deze manier een significant probleem vormen voor de leerling bij het leren van een T2 (Khan & Zafar, 2010; Saville-Troike, 2012).

Gardner's concept van integrativiteit is echter ook meerdere malen bekritiseerd. Uit verschillende onderzoeken bleek dat de identificatie met sprekers van de T2 geen significante voorspeller was voor de motivatie (Lamb, 2004; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000; Warden & Lin, 2000). Voor een groot aantal leerlingen van de Engelse taal zou identificatie met de sprekers van de T2 niet meer relevant zijn, omdat de taal apart is komen te staan van haar moedertaalsprekers en hun culturen (Ryan, 2005; Skutnabb-Kangas, 2000,

zoals geciteerd in Kormos & Csizér). Sinds de basis van Gardner's motivatietheorie was gelegd, zijn de daaropvolgende decennia dan ook verschillende andere invloedrijke motivatietheorieën voorgesteld, waaronder de zelfbeschikkingstheorie (Deci & Ryan, 1985; 2002), de attributietheorie (Weiner, 1992) en een nieuwe neurobiologische kijk op T2 motivatie (Schumann, 2001).

Bij de zelfbeschikkingstheorie van Deci en Ryan (1985, 2002) worden “intrinsieke” en “extrinsieke” motivatie onderscheiden. Intrinsieke motivatie komt voort uit persoonlijke interesses en persoonlijke behoeftes van de leerling, extrinsieke motivatie komt voort uit externe bronnen zoals materiële beloningen of het voorkomen van ouderlijke sancties (Noels, 2001a; 2001b; Noels, Clément, & Pelletier, 2001). Tachibana, Matsukawa en Zhong (1996) vonden dat de interesse in het leren van T2 (Engels) van Japanse studenten gerelateerd was aan een verhoogde intrinsieke motivatie, meer vastberadenheid om een betere T2 score te behalen en een grotere kans op het behalen van hoge scores. Uit onderzoek van Ehrman (1996) bleek dat intrinsieke motivatie positief correleerde met spreek- en leesbekwaamheid. Gardner's integratieve oriëntatie lijkt hierbij sterk gerelateerd te zijn aan een meer zelfbeschikkende (intrinsieke) motivatie (Noels, 2001a), waar de instrumentele oriëntatie juist gerelateerd lijkt te zijn aan een extrinsieke motivatie (Soureshjani & Naseri, 2011).

Een andere cognitieve motivatietheorie is de attributietheorie (Weiner, 1992). Uitgangspunt van deze theorie is dat manier waarop successen en mislukkingen van het verleden worden geattribueerd, van groot belang zijn voor het vormen van de motivatie. Volgens Weiner (1992) zijn er vier hoofdoorzaken waaraan men uitkomsten van prestaties attribueert: capaciteiten, inspanning, moeilijkheid van de taak en geluk. Als een bepaalde taak in het verleden mislukt is en dit toegeschreven wordt aan eigen capaciteiten, is de kans groot dat iemand de taak niet nogmaals probeert. Als deze mislukking echter toegeschreven wordt aan onvoldoende inspanningen of ongeschikte leerstrategieën, is de kans groter dat iemand de taak nog een kans wil geven. Verschillende taalstudies hebben uitgewezen dat attributieprocessen een belangrijke motivatierol spelen (Williams & Burden, 1999; Williams, Burden, & Al-Baharna, 2001).

In de jaren '90 vond de zogenoemde “motivatie renaissance” of “educatieve verschuiving” plaats (Dörnyei, 2003). De belangrijkste aanname die verantwoordelijk was voor deze opleving, was dat de schoolse leeromgeving een veel grotere invloed op de motivatie had dan eerder was voorgesteld. Onderzoekers richtten hun studies op de impact van verschillende aspecten van de leercontext op de motivatie. Zo werden cursus-specifieke componenten onderzocht (zoals de relevantie van het materiaal en de interesse in de taken),

leraar-specifieke componenten (manier van lesgeven en de invloed van de persoonlijkheid van de docent) en groep-specifieke componenten (karakteristieken van de lesgroep zoals groepsnormen en groepscohesie). Noels (2001a) vond dat naarmate de docent meer waargenomen werd als controlerend, minder studenten het gevoel hadden dat zij de T2 uit eigen beweging leerden. Dit gaat ten koste van hun intrinsieke motivatie en daarmee van hun T2 prestaties. Ook uit ander onderzoek bleek dat docenten de motivatie van hun studenten niet alleen beïnvloedden middels de lesmethoden die zij gebruikten, maar ook via de relaties die zij met de studenten hadden verkregen en via hun eigen motiverende gedrag (Moskovsky et al., 2013; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Kozaki en Ross (2011) vonden daarnaast dat de samenstelling van de klas zowel positieve als negatieve effecten uit kan oefenen op de T2 vaardigheid; leeftijdsgenoten kunnen de T2 motivatie van een student zowel vergoten als ondermijnen.

Onderzoek heeft niet alleen uitgewezen dat motivatie een multidimensionele aard heeft, maar ook een dynamische aard en zelden constant blijft over de tijd. Motivatie ontwikkelt zich en wordt beïnvloed door verschillende sociale- en omgevingsfactoren (Dörnyei & Ushioda, 2011; Fan, 2011). Naast de schoolse leeromgeving, speelt de thuisomgeving hier een rol in. Ouders kunnen attitudes beïnvloeden en T2 motivatie bevorderen door hun kinderen te stimuleren, te ondersteunen en te monitoren bij hun buitenschoolse activiteiten. Zo vonden Gardner, Masgoret en Tremblay (1999) een link tussen vroege ervaringen bij het leren van een taal, waaronder de hoeveelheid ouderlijke aanmoediging, en een latere verhoogde T2 motivatie.

Ondanks een gebrek aan overeenstemming over de conceptualisatie van T2 motivatie, bestaat de consensus dat T2 motivatie de drijvende kracht is die leerlingen in staat stelt om voortdurende inspanningen te leveren om de taal te leren. Significante correlaties die herhaaldelijk gevonden zijn tussen zelfgerapporteerde motivatie en T2 vaardigheid wijzen erop dat motivatie één van de predictoren is voor het succesvol leren van een T2 (Bernaus & Gardner, 2008; Dörnyei & Clément, 2001; Noels, 2001a; 2001b; Saviile-Troike, 2012). Toch richt onderzoek naar T2 motivatie zich tot nu toe nog vooral op algemene leeruitkomsten en zijn er maar weinig studies uitgevoerd om de rol van motivatie bij het leren van (receptieve) woordenschat te bepalen (Dörnyei, 2005; Fernández & Terrazas, 2012; Kim, 2008).

Engels onderwijs op de basisschool

Sinds 1986 is Engels onderwijs op Nederlandse basisscholen vanaf groep 7 een verplicht vak. Echter, omdat in Nederland scholen voor een groot deel zelf hun leerproces

mogen inrichten, bestaat op basisscholen veel variatie in zowel de hoeveelheid tijdsbesteding aan Engelse taalles, als het startmoment van het geven van Engelse taalles (Corda et al., 2012; Thijs et al., 2011). De meeste scholen (66%) starten met Engels in de bovenbouw (groep 7/8), 17% start met Engels in groep 5 of 6 en 17% start met Engels in de onderbouw (groep 1-4). Hierbij wordt uitgegaan van één uur Engelse les per week in groep 7 en 8, wat neerkomt op 80 uur totaal. Er zijn echter scholen die de helft van deze uren nog niet te halen. Voor de reguliere basisscholen staat communicatief Engels centraal en gelden algemeen gestelde kerndoelen, die niet worden getoetst. De activiteiten zijn vooral gericht op het ontwikkelen van spreekvaardigheid, luistervaardigheid en woordenschat. Methoden die vaak worden toegepast zijn het invullen van Engelse woorden bij plaatjes, het beantwoorden van vragen over Engelse woordbetekenissen en het vertalen van Nederlandse woorden (Thijs et al., 2011).

De algemene tendens binnen de psycholinguïstiek is dat een T2 het beste kan worden geleerd wanneer deze op zo vroeg mogelijke leeftijd wordt aangeboden (Blakemore & Frith, 2005). Met dit uitgangspunt is in 2003, op initiatief van het Bestuur Openbaar Onderwijs in Rotterdam (BOOR), het EarlyBird programma ontwikkeld. EarlyBird heeft als doelstelling een vroegere, betere en intensievere invoering van Engels onderwijs op de basisschool. Vaak maken kinderen al vanaf groep één kennis met de taal via liedjes en spelletjes. Ook kunnen scholen ervoor kiezen om in groep drie te starten, wanneer de kinderen beginnen met lezen en schrijven, of pas vanaf groep 5 of hoger. De activiteiten richten zich eerst op luisteren, spreken en meedoen en geleidelijk worden hier lezen en schrijven aan toegevoegd. Net als bij Engels op het reguliere onderwijs, ligt het accent bij EarlyBird op de communicatieve vaardigheden en staan vooral luisteren en spreken van het Engels centraal. Scholen kunnen de EarlyBird methode flexibel gebruiken en kunnen deze op maat maken naar eigen mogelijkheden en ambities (Nortier, 2009).

Ook de Vrije scholen kennen een andere aanpak dan reguliere basisscholen wanneer het op Engelse les aankomt; kinderen maken hier vanaf groep drie spelonderwijs kennis met de T2. Door de klassen en jaren heen groeit spel uit tot spreekvaardigheid. De Vrije school maakt geen gebruik van een specifieke methode, maar is gebaseerd op de antroposofische pedagogiek van Rudolf Steiner. Deze gaat er vanuit dat de talenten die in het kind zelf liggen op school ontwikkeld moeten worden (Steiner, 2004). Tijdens de Engelse les wordt naast taal oefeningen, zang en verhalen, gebruik gemaakt van bewegingen zoals klappen en dansen. Er is weinig bekend over de effectiviteit van de Vrije school (Steenbergen, 2009), wat het interessant maakt om dit type school bij het onderzoek te betrekken.

Huidig onderzoek

Het doel van dit onderzoek was driedelig. Ten eerste werd hypothese toetsend onderzoek gedaan naar de motivatie/attitude van leerlingen in groep acht en de Engelse receptieve woordenschat. Uit de literatuur bleek dat een goede motivatie en positieve attitude in verband werden gebracht met een betere T2 prestatie (Bernaus & Gardner, 2008; Dörnyei & Schmidt, 2001; Ellis 2008). Op basis van deze bevindingen werd een positief verband verwacht tussen motivatie/attitude en Engelse receptieve woordenschat. In lijn met de andere twee onderzoeken binnen dit project, zijn naast motivatie/attitude de variabelen “Nederlandse receptieve woordenschat” en “schooltype” als predictoren voor de Engelse receptieve woordenschat onderzocht. Zie Van Hartingsveldt (2013) en Verberne (2013) voor meer informatie over de verwachtingen betreft deze variabelen. Ten tweede werd de relatie tussen Engelse receptieve woordenschat en zes subschalen gebaseerd op de mini-AMTB, nader onderzocht. Verwacht werd dat de variabelen “motivatie”, “attitudes tegenover de leersituatie”, “taalangst” en “instrumentele oriëntatie” belangrijke predictoren zouden zijn voor de Engelse receptieve woordenschat, waar uit eerder onderzoek positieve relaties zijn gevonden tussen deze variabelen en T2 prestatie (Bernaus & Gardner, 2008; Clément et al., 1994; Masgoret & Gardner, 2003). Ook werd een positief verband met “ouderlijke aanmoediging” verwacht, omdat uit de literatuur bleek dat ouderlijke aanmoediging de motivatie verhoogt (Gardner et al., 1999). Voor “integrativiteit” werd geen relatie met de Engelse receptieve woordenschat verwacht (Noels et al., 2000; Lamb, 2004; Warden & Lin, 2000). Tot slot werd de interactie tussen drie typen scholen en de motivatie/attitude van de leerlingen onderzocht. Hiervoor is exploratief onderzoek gedaan en werden vooraf geen hypothesen gesteld.

Methode

Participanten

In totaal zijn 66 kinderen uit groep acht benaderd, waarna alle benaderde participanten meewerkten aan huidig onderzoek. Twee participanten die tweetalig waren opgevoed en één participant die de gehele VLT niet had ingevuld, zijn buiten beschouwing gelaten. Hierdoor zijn de analyses uitgevoerd over een aantal van 63 participanten. Dit participantenaantal resulteerde in een power van .70 ($\alpha = .05$, $f^2 = .15$; Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009). De participanten hadden een leeftijd tussen de 10.9 en 13.4 jaar ($M = 12.2$ jaar; $SD = 5.06$) en bestonden voor 54% uit meisjes. De kinderen waren afkomstig van drie verschillende basisscholen uit de provincies Zuid-Holland en Utrecht. Van de participerende kinderen zaten

er 21 op een reguliere school (33.3%), 22 op een Vrije school (34.9%) en 20 op een EarlyBird school (31.7%). De gemiddelde leeftijd op de reguliere school was 12;2 jaar ($SD = .51$ maanden; 47.6% meisje), op de Vrije school was dit 12;3 jaar ($SD = .51$ maanden; 50% meisje) en op de EarlyBird school was dit 12 jaar ($SD = .49$ maanden; 65% meisje). Kinderen op de reguliere school hadden Engelse les ontvangen vanaf groep 7 (totaal rond 80 uur), de kinderen op de Vrije school vanaf groep 3 (totaal rond 240 uur) en de kinderen op de EarlyBird school vanaf groep 5 (totaal rond 160 uur).

Meetinstrumenten

In huidig onderzoek zijn twee instrumenten gebruikt: de Vocabulary Levels Test (VLT; Schmitt, Schmitt, & Clapham, 2001) en een vragenlijst gebaseerd op de vertaalde mini-AMTB (Gardner & MacIntyre, 1993), vanaf nu aangeduid als de “motivatie/attitudevragenlijst”. Voor het grotere project waar huidig onderzoek deel van uitmaakt, werd tevens gebruik gemaakt van de Taaltoets Alltochtone Kinderen Bovenbouw (TAK-BB; Verhoeven & Vermeer, 1993), waarmee de Nederlandse receptieve woordenschat werd gemeten (zie Van Hartingsveldt, 2013; Verberne, 2013). De instrumenten zijn samengevoegd tot één vragenlijst waarin tevens enkele achtergrondgegevens bevraagd werden, te weten: geslacht, geboortedatum, groep, school, aantal jaren dat de participant op de school zat en de taal die thuis vooral gesproken werd.

Engelse receptieve woordenschat. De VLT is een klassikaal af te nemen test die de receptieve breedtekennis van de Engelse taal, ofwel het aantal woorden waaraan iemand betekenis kan geven, meet (Kieffer & Lesaux, 2010). De VLT is een matching test bestaande uit tien opdrachten waarbij de betekenis van drie woorden/zinnen, uit een rij van zes woorden moet worden geïdentificeerd. In de instructie werd de participanten gevraagd om het nummer van het (Engelse) woord bij de overeenkomstige betekenissen te schrijven. Voor iedere juist gekozen betekenis werd een punt toegekend, waardoor een maximale score van 30 te behalen was. De woorden zijn gekozen uit de 2000 meest frequente woorden en de definities zijn gekozen uit de 1000 meest frequente woorden. Schmitt en collega's (2001) beoordeelden de VLT als valide en betrouwbaar. De items betreffende de VLT beschikten over een goede interne consistentie, Cronbachs alfa was .82. Het gemiddelde op de schaal was 15.96 ($SD = 5.70$), waarbij een minimale score van 6 en een maximale score van 30 was behaald. Na de dataverzameling van het onderzoek bleken op de Vrije school veel items op de VLT niet ingevuld te zijn. Deze kinderen gaven veel vragen niet beantwoord te hebben, omdat zij het antwoord echt niet wisten. Om deze reden is ervoor gekozen om door de participanten niet

ingevulde items op de VLT fout te rekenen, waar de participanten het antwoord waarschijnlijk ook fout hadden gehad wanneer het item wel was beantwoord.

Motivatie/Attitude. De motivatie/attitudevragenlijst is gebaseerd op de mini-AMTB en bestaat uit 11 items, waarbij vijf categorieën aan bod komen, namelijk: (1) integrativiteit, (2) motivatie, (3) attitudes tegenover de leersituatie, (4) instrumentele oriëntatie en (5) taalangst (Dörnyei & Schmidt, 2001). Als extra categorie is ouderlijke aanmoediging toegevoegd (zie Appendix voor de gehele vragenlijst). Ontbrekende items op de motivatie/attitudevragenlijst zijn vervangen voor het gemiddelde op de schaal. De subschaal integrativiteit beschikte over een Cronbachs alfa van .63, de subschaal motivatie over een Cronbachs alfa van .82, de subschaal attitudes tegenover de leersituatie over een Cronbachs alfa van .58 en de subschaal taalangst over een Cronbachs alfa van .79. De subschalen ouderlijke aanmoediging en instrumentele oriëntatie bestonden beide uit één item. De respondenten dienden op een 7-punt Likertschaal aan te geven hoe zij zich voelden over de items. Een 1 stond hierbij voor *negatief, helemaal niet waar* of *zwak* en 7 voor *positief, helemaal waar* of *sterk*. Door de scores van de schalen integrativiteit, motivatie, attitudes tegenover de leersituatie en instrumentele oriëntatie, bij elkaar op te tellen, werd gebaseerd op de Attitude/Motivatie Index (AMI; Gardner, 2010), een Motivatie/Attitude Score (vanaf nu afgekort tot MAS) berekend. De items betreffende de MAS beschikten over voldoende interne consistentie, Cronbachs alfa was .72. Vanwege de verzwakkende effecten van taalangst op de MAS, werd deze categorie hiervoor buiten beschouwing gelaten (Dörnyei & Schmidt, 2001). De respondenten konden een MAS van 9-63 behalen. Het gemiddelde op de schaal was 47.37 ($SD = 8.89$), waarbij een minimale score van 25 en een maximale score van 63 was behaald.

Procedure

De gehele vragenlijst is afgenomen door de eigen leerkracht. Er is voor een vertrouwd persoon gekozen om te taken af te nemen, om kinderen en ouders een gerust gevoel te geven. De ouders zijn op de hoogte gesteld van het onderzoek via een informatiebrief. Om de afname zo betrouwbaar mogelijk te kunnen vergelijken, zijn de drie taken in een vaste volgorde afgenomen. Voorafgaand aan de vragenlijst was een pagina toegevoegd waarop algemene instructies voor het invullen van de vragenlijst stonden gegeven. In deze instructies werd aangegeven dat de antwoorden anoniem zouden blijven en dat de participanten niet beoordeeld zouden worden op hun antwoorden. Tevens werd de participanten gevraagd te controleren of overal een antwoord was ingevuld. Daarbij was voor ieder onderdeel een extra instructie toegevoegd. De TAK-BB werd als eerste afgenomen, omdat de Nederlandse taal

voor kinderen vertrouwd is. Vervolgens werd de Engelse receptieve woordenschat bevraagd, waarbij de moeilijkheidsgraad iets toenam door de relatief onbekende taal. De motivatie/attitude van de leerlingen werd als laatst bevraagd om te voorkomen dat kinderen al na gaan denken over deze begrippen en beïnvloed worden in hun prestaties op de andere vragenlijsten. De gehele vragenlijst nam ongeveer 45 minuten per leerling in beslag.

Data-analyse

Voorafgaand aan de statistische analyses is bekeken of aan de assumpties van de analyses was voldaan. In huidig onderzoek werd eenweg variantieanalyse (ANOVA), correlatie- en regressieanalyse uitgevoerd, waarvoor sprake dient te zijn van een normaalverdeling. Geconcludeerd kon worden dat vrijwel alle variabelen de normaalverdeling voldoende benaderden en er geen sprake was van significante uitbijters. Alleen voor de Vrije school was de assumptie van normaliteit geschonden voor de variabele Engelse receptieve woordenschat. Voor de uitvoering van een ANOVA dient sprake te zijn van homogeniteit van varianties. Levene's test wees uit dat de variabelen hieraan voldeden ($F(2, 60) = .20, p > .05$). Door middel van scatterplots en histogrammen is vervolgens gecontroleerd of er sprake was van lineaire relaties tussen de afhankelijke variabele Engelse receptieve woordenschat en alle onafhankelijke variabelen. Deze assumptie was geschonden voor de onafhankelijke variabelen: integrativiteit, motivatie, attitudes tegenover de leersituatie, ouderlijke aanmoediging, MAS (op de EarlyBird school werd wel aan de assumptie voldaan), Nederlandse receptieve woordenschat en de Vrije school. Daarnaast werd gecontroleerd op normaliteit, homoscedasticiteit en onafhankelijkheid van residuals. Scatterplots wezen uit dat aan deze voorwaarden werd voldaan. Ook kon geconcludeerd worden dat voor alle variabelen aan de assumptie van multicorrelariteit was voldaan. Omdat de variabelen voor lineaire regressie van minimaal intervalniveau dienen te zijn, zijn de drie typen scholen vanwege hun categorische aard omgezet in dummyvariabelen.

Voor alle analyses is tweezijdig getoetst en werd een $\alpha = .05$ gehanteerd. Correlaties tussen Engelse receptieve woordenschat en de onafhankelijke variabelen zijn onderzocht door middel van Pearson's correlatiecoëfficiënt (r), waarbij $r < .30$ als zwakke correlatie werd geïnterpreteerd, $.30 \leq r < .50$ als een matige correlatie en $r \geq .50$ als een sterke correlatie. Effectgroottes werden beoordeeld aan de hand van het gekwadrateerde multipele correlatiecoëfficiënt R^2 , waarbij $R^2 = .01$ gekwalificeerd werd als zwak effect, $R^2 = .09$ als matig effect en $R^2 = .25$ als groot effect (Field, 2005).

Resultaten

Een eenweg variantieanalyse (ANOVA) liet geen verschil in MAS zien voor de drie typen scholen. Een volgende ANOVA liet voor de drie typen scholen wel een verschil in Engelse receptieve woordenschat zien ($F(2, 60) = 5.78$; $p < .001$; $\eta^2 = .16$). Omdat aan de assumptie van homoscedasticiteit was voldaan, is gekozen voor Tukey's post hoc test. Hieruit bleek dat alleen de EarlyBird school en de reguliere school significant van elkaar verschilden ($MD = 5.43$; $SE = 1.61$; $p < .01$). De gemiddelde scores, standaarddeviaties en minimaal en maximaal behaalde scores, zijn per school weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Beschrijvende Statistieken per School voor de Scores op Engelse Receptieve Woordenschat en MAS

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Minimum	Maximum
Reguliere school					
MAS	45.33	9.04	21	25	63
Engelse receptieve woordenschat	12.67	4.72	21	6	23
Vrije school					
MAS	48.09	8.03	22	34	63
Engelse receptieve woordenschat	15.86	5.66	22	9	30
EarlyBird school					
MAS	48.70	9.67	20	30	63
Engelse receptieve woordenschat	18.10	4.99	20	9	29

Middels lineaire regressieanalyses werd daarna gekeken of de MAS de Engelse receptieve woordenschat kon voorspellen (zie Tabel 2). Voor alle scholen werd verwacht dat een hoge score op de MAS positief zou correleren met de Engelse receptieve woordenschat en dat Engelse receptieve woordenschat voorspeld kon worden door de MAS. Voor de drie scholen bij elkaar bleek geen samenhang te bestaan tussen de Engelse receptieve woordenschat en de MAS. Voor de scholen afzonderlijk werd alleen voor de EarlyBird school een medium samenhang tussen de MAS en de Engelse receptieve woordenschat ontdekt ($r = .48$; $p < .05$) en zorgde een hoge MAS voor een betere Engelse receptieve woordenschat ($F(1, 18) = 5,50$; $p < .05$).

Tabel 2

Samenvatting van Lineaire Regressieanalyses per School met MAS als Predictor voor de Afhankelijke Variabele Engelse Receptieve Woordenschat

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	<i>p.</i>
Reguliere school (<i>n</i> = 21)	-.18	.11	-.34	.12	.13
Vrije school (<i>n</i> = 22)	.13	.16	.18	.03	.42
EarlyBird school (<i>n</i> = 20)	.25	.11	.48	.23	.03
Totaal (<i>n</i> = 63)	.11	.08	.17	.03	.18

Vervolgens werden per school en voor alle scholen bij elkaar, multiële regressieanalyses uitgevoerd om te onderzoeken in hoeverre alle subschalen van de motivatie/attitudevragenlijst de Engelse receptieve woordenschat konden voorspellen. In Tabel 3 worden de correlaties tussen de subschalen van de motivatie/attitudevragenlijst en de Engelse receptieve woordenschat weergegeven en Tabel 4 bevat de resultaten van de multiële regressieanalyses.

Tabel 3

Pearsons Product-Moment Correlatiecoëfficiënten tussen de Subscales van de Motivatie/Attitudevragenlijst en Engelse Receptieve Woordenschat

Variabele	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Integrativiteit	-						
2. Motivatie	.75*	-					
3. Attitudes tegenover de leersituatie	.37*	.40*	-				
4. Instrumentele oriëntatie	.31*	.42*	.06	-			
5. Taalangst	-.09	.04	.07	.08	-		
6. Ouderlijke aanmoediging	.22	.34*	.07	.04	.31*	-	
7. Engelse receptieve woordenschat	.13	.10	.13	.27*	-.44*	-.19	-

* $p < .05$

Tabel 4

Resultaten Multipele Regressieanalyses met Afhankelijke Variabele Engelse Receptieve Woordenschat

Variabelen	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>R</i> ²	<i>p.</i>
Reguliere school (<i>n</i> = 21)					
(Constant)	4.40	8.00		.55	.59
Integrativiteit	.10	.42	.07		.83
Motivatie	-.77	.52	-.67		.16
Attitudes tegenover de leersituatie	.26	.52	.12		.62
Instrumentele oriëntatie	3.45	1.22	.82		.01
Taalangst	-.71	.30	-.52		.04
Ouderlijke aanmoediging	.05	.49	.02		.92
Vrije school (<i>n</i> = 22)					
(Constant)	21.57	10.30		.36	.05
Integrativiteit	.43	.54	.27		.45
Motivatie	-.36	.58	-.21		.54
Attitudes tegenover de leersituatie	.15	.49	.08		.76
Instrumentele oriëntatie	-.07	1.12	-.02		.95
Taalangst	-.84	.54	-.35		.14
Ouderlijke aanmoediging	-.97	.83	-.32		.25
EarlyBird school (<i>n</i> = 20)					
(Constant)	12.29	6.01		.68	.06
Integrativiteit	-.06	.42	-.04		.89
Motivatie	.20	.32	.20		.54
Attitudes tegenover de leersituatie	.42	.55	.18		.46
Instrumentele oriëntatie	1.04	.67	.27		.15
Taalangst	-.91	.26	-.65		.00
Ouderlijke aanmoediging	-.32	.52	-.11		.56
Totaal (<i>n</i> = 63)					
(Constant)	10.06	4.24		.31	.02
Integrativiteit	-.03	.28	-.02		.90
Motivatie	-.08	.26	-.06		.76
Attitudes tegenover de leersituatie	.41	.29	.18		.16

Instrumentele oriëntatie	1.36	.53	.32	.01
Taalangst	-.79	.21	-.46	.00
Ouderlijke aanmoediging	-.14	.37	-.05	.71

Voor de scholen bij elkaar werd de Engelse receptieve woordenschat significant voorspeld door de zes subschalen ($F(6, 56) = 4.20; p < .01$). De verklaarde variantie van 31% kan gekwalificeerd worden als een groot effect (Field, 2005). Een instrumentele oriëntatie zorgde voor een betere Engelse receptieve woordenschat en een hoge taalangst zorgde voor een slechtere Engelse receptieve woordenschat. Voor de reguliere school bleken zowel instrumentele oriëntatie als taalangst voorspellers te zijn van de Engelse receptieve woordenschat, echter was voor beide variabelen de assumptie van lineariteit geschonden. Op deze school bestond geen enkele samenhang tussen de Engelse receptieve woordenschat en de schalen van de motivatie/attitudevragenlijst. Voor de Vrije school bleek alleen een medium, negatieve samenhang tussen Engelse receptieve woordenschat en taalangst te bestaan ($r = -.46; p < .05$). Tot slot bestond voor de EarlyBird school een medium samenhang tussen integrativiteit en de Engelse receptieve woordenschat ($r = .45; p < .05$) en een sterke, negatieve samenhang tussen taalangst en de Engelse receptieve woordenschat ($r = -.68; p < .01$). Een hoge taalangst bleek op deze school voor een slechtere Engelse receptieve woordenschat te zorgen.

Omdat huidig onderzoek onderdeel was van een groter project waarbij de voorspellende waarde van meerdere variabelen werd onderzocht, is tevens een multiële lineaire regressieanalyse uitgevoerd waarin drie voorspellers van Engelse receptieve woordenschat zijn opgenomen, te weten: MAS, Nederlandse receptieve woordenschat en de verschillende typen scholen. In Tabel 5 zijn de correlaties tussen de onafhankelijke variabelen en Engelse receptieve woordenschat weergegeven en Tabel 6 geeft de resultaten van de multiële regressieanalyse weer. Engelse receptieve woordenschat werd significant verklaard door het model ($F(4, 58) = 3.12; p < .05$). De verklaarde variantie van 18% kan gekwalificeerd worden als matig tot groot effect (Field, 2005). Echter, alleen de EarlyBird school bleek een voorspeller te zijn voor een betere Engelse receptieve woordenschat.

Tabel 5

Pearsons Product-Moment Correlatiecoëfficiënten tussen de Onafhankelijke Variabelen en Engelse Receptieve Woordenschat

Variabele	1.	2.	3.	4.	5.
1. Vrije school	-				
2. EarlyBird school	-.50**	-			
3. Nederlandse receptieve woordenschat	-.02	.04	-		
4. MAS	.06	.10	.04	-	
5. Engelse receptieve woordenschat	.05	.32*	-.05	.17	-

* $p < .05$, ** $p < .001$

Tabel 6

Resultaten Multipele Regressieanalyse met Afhankelijke Variabele Engelse Receptieve Woordenschat

Model	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	<i>p.</i>
1 (Constant)	12.96	7.69		.18	.10
MAS	.07	.08	.11		.36
Nederlandse receptieve woordenschat	-.08	.16	-.06		.62
EarlyBird school	5.22	1.64	.44		.00
Vrije school	3.00	1.60	.26		.07

Conclusie en Discussie

Huidig onderzoek richtte zich in de eerste plaats op de relatie tussen T2 motivatie en Engelse receptieve woordenschat. Met lineaire regressieanalyses werd gekeken of een hoge motivatie en een positieve attitude leidde tot een betere Engelse receptieve woordenschat. In tegenstelling tot de verwachtingen bleek motivatie/attitude voor alle scholen bij elkaar noch samenhang te vertonen met Engelse receptieve woordenschat, noch deze te kunnen voorspellen. Dit resultaat is in strijd met de resultaten uit eerder onderzoek (Bernaus & Gardner, 2008; Dörnyei & Schmidt, 2001; Ellis, 2008). Wanneer de drie typen scholen echter apart werden bekeken, bleek motivatie/attitude op de EarlyBird school wel een predictor te zijn voor Engelse receptieve woordenschat. Ook bleken de kinderen van de EarlyBird school over een betere Engelse receptieve woordenschat te beschikken dan de kinderen van de reguliere school. De EarlyBird school en de Vrije school verschilden hierin niet van elkaar.

Het is opvallend dat motivatie/attitude op de EarlyBird school wel een positief verband vertoont met Engelse receptieve woordenschat, maar dat dit verband op de andere twee scholen uitblijft. Mogelijk oefent de verhoogde Engelse taalvaardigheid van de kinderen van de EarlyBird school een positieve invloed uit op hun motivatie/attitude. Zo is eerder beargumenteerd dat succes motivatie opwekt, omdat leerlingen dingen leuk vinden waar zij goed in zijn (De Bot et al., 2005; Saville-Troike, 2012). Het uitblijven van een verband tussen motivatie/attitude en Engelse receptieve woordenschat op de reguliere school en de Vrije school zou wellicht kunnen komen doordat leerlingen ondanks een goede motivatie, geen efficiënte strategieën hanteren voor het verwerven van de Engelse taal (Bonney, Kai, Fiori, & Smith-Darden, 2008). Op deze manier leidt een verhoogde T2 motivatie niet automatisch tot een verhoogde T2 vaardigheid. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat leerlingen wel aangeven een sterke wens en een hoge motivatie te hebben om de T2 te leren, maar geen zin hebben in het leren van woordenlijsten (De Bot et al., 2005). De werkelijke inspanningen van de leerlingen en daarmee hun motivatie op de korte termijn, bepalen uiteindelijk hun T2 prestaties.

Voor de tweede onderzoeksvraag werd door middel van een multipole regressieanalyse de relatie tussen de zes subschalen van de motivatie/attitudevragenlijst en Engelse receptieve woordenschat onderzocht. Zoals verwacht bleken instrumentele oriëntatie en taalangst predictoren te zijn voor Engelse taalvaardigheid (Bernaus & Gardner, 2008; Clément et al., 1994; Khan & Zafar, 2010) en bleek integrativiteit geen predictor te zijn (Noels et al., 2000; Lamb, 2004; Warden & Lin, 2000). Dit laatste resultaat bevestigt de vooronderstelling dat de identificatie met sprekers van de Engelse taal niet relevant is voor de Engelse taalvaardigheid (Ryan, 2005; Skutnabb-Kangas, 2000 zoals geciteerd in Kormos & Csizér, 2008). Op basis van huidig onderzoek kunnen echter geen causale relatie vastgesteld worden. Zo kan bijvoorbeeld weinig taalangst het leren van een T2 en daarmee de Engelse taalvaardigheid bevorderen, maar andersom kunnen meer succesvolle T2 leerlingen zich ook minder angstig voelen in situaties waarbij de T2 geleerd of gebruikt wordt (Saville-Troike, 2012).

In tegenstelling tot de verwachtingen, bleek de subschaal motivatie de Engelse taalvaardigheid niet te kunnen voorspellen (Bernaus & Gardner, 2008). Ook de attitudes tegenover de leersituatie bleken geen predictor te zijn van een verhoogde Engelse receptieve woordenschat, wat suggereert dat een positief gevoel over de Engelse les en de leerkracht niet van belang zijn voor de T2 vaardigheid. Deze resultaten zijn in strijd met de bevindingen uit eerder onderzoek (Bernaus & Gardner, 2008; Noels, 2001a). Het uitblijven van een relatie

tussen motivatie en positieve attitudes tegenover de leersituatie en een betere T2 vaardigheid, zou verband kunnen houden met de instrumentele oriëntatie van de participanten. In huidig onderzoek werd met de subschaal motivatie naar de intrinsieke motivatie van de leerling gevraagd, wat tevens wordt bevestigd door de hoge correlatie tussen de subschalen motivatie en integrativiteit (Noels, 2001a; 2001b; Noels et al., 2001). Gezien de invloed van instrumentele oriëntatie op de T2 vaardigheid van de participanten, lijken zij eerder over een extrinsieke, dan over een intrinsieke motivatie te beschikken (Soureshjani & Naseri, 2011). Hierdoor zou een mogelijke invloed van motivatie op T2 vaardigheid uitgebleven kunnen zijn. Attitudes tegenover de leersituatie zouden in dit geval niet van belang kunnen zijn, omdat de participanten niet gemotiveerd lijken te worden vanuit eigen interesses maar vanuit externe bronnen zoals het verkrijgen van een goed cijfer. Ook een waargenomen controlerende leerkracht heeft dan geen invloed op de T2 prestaties van de leerlingen, omdat dit ten koste zou gaan van hun intrinsieke motivatie en niet van hun extrinsieke motivatie.

De laatste subschaal ouderlijke aanmoediging bleek tevens geen directe invloed te hebben op de Engelse receptieve woordenschat. Wel bleek een positieve correlatie te bestaan tussen ouderlijke aanmoediging en motivatie, wat eerdere onderzoeksbevindingen ondersteunt (Gardner et al., 1999). Tevens bleek een positieve samenhang te bestaan tussen ouderlijke aanmoediging en taalangst. Wellicht uiten de kinderen hun taalangst in de thuissituatie waardoor ouders hen extra stimuleren, ondersteunen en monitoren bij het leren van de T2.

Tot slot is onderzocht of de motivatie/attitude verschilde voor de drie typen scholen. Omdat eerder onderzoek op dit gebied ontbreekt zijn vooraf geen verwachtingen gesteld. De resultaten lieten geen verschil in motivatie en attitude zien voor de reguliere school, Vrije school en EarlyBird school. Toekomstig onderzoek zou kunnen analyseren of een dergelijke relatie ook uitblijft wanneer gebruik wordt gemaakt van een groter databestand, waarbij meerdere scholen van de verschillende typen betrokken zijn. Het is opvallend dat er geen verschil in motivatie bestond tussen de leerlingen, maar de leerlingen van de EarlyBird school wel over een verhoogde Engelse receptieve woordenschat beschikten ten opzichte van de reguliere school. Ook vanuit de multiële regressie waarin naast motivatie/attitude, Nederlandse receptieve woordenschat en het type school waren opgenomen, bleek alleen de EarlyBird school een predictor voor Engelse receptieve woordenschat te zijn. Met het oog op Engelse taalvaardigheid kan dus gesteld worden dat de EarlyBird school een voordeel geniet ten opzichte van de andere twee scholen. De vroegere en intensievere invoering van Engelse taalonderwijs op de EarlyBird scholen zou hiervoor verantwoordelijk kunnen zijn (Nortier, 2009). Of de hoeveelheid input van Engelse lestijd of effectievere strategieën of methoden

voor het Engels geven hierin zwaarder wegen, zou nader onderzocht moeten worden. Hierbij kan wel opgemerkt worden dat er ondanks een groot verschil in input tussen de Vrije school (240 Engelse uren) en de reguliere school (80 Engelse uren), er tussen deze scholen geen verschil bestond in Engelse receptieve woordenschat. Dit zou kunnen suggereren dat een combinatie van voldoende Engelse lestijd en een methodiek zoals de EarlyBird, tot de meest vruchtbare resultaten leidt.

De resultaten van dit onderzoek dienen met voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden, daar waar deze studie een aantal beperkingen kent. Ten eerste dient opgemerkt te worden dat huidig onderzoek vanwege een kort tijdsbestek, is gebaseerd op een beperkt databestand. Het uitblijven van significante resultaten zou te maken kunnen hebben met de power, welke onvoldoende was om een gemiddeld effect vast te kunnen stellen (Faul et al., 2009). Vanwege de beperkte aard van het databestand kon binnen dit onderzoek niet aan alle voorwaarden voor multiële regressie en eenweg variantieanalyse worden voldaan. Zo was de assumptie van normaliteit geschonden voor de Engelse receptieve woordenschat op de Vrije school en werden er maar weinig correlaties gevonden tussen variabelen, welke bij een groter databestand mogelijk wel zouden correleren. Omdat de metingen daarbij binnen schoolklassen zijn verricht kan tevens niet over aselecte onderzoeksobjecten en onafhankelijke metingen gesproken worden. Daarnaast beschikten de subschalen integrativiteit en attitudes tegenover de leersituatie over onvoldoende interne consistentie, waardoor over deze schalen geen betrouwbare conclusies getrokken konden worden. Tevens is van ieder schooltype maar één school opgenomen, waardoor de resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden naar andere reguliere scholen, Vrije scholen en EarlyBird scholen. Leraarspecifieke-, en groepspecifieke componenten zijn niet uit te sluiten als potentiële confounders (Bernaus & Gardner, 2008; Noels, 2001a). Zo kunnen naast lesmethoden, leerkrachten en klasgenoten een positieve of negatieve invloed hebben gehad op de T2 motivatie en T2 vaardigheid van de leerlingen (Bernaus & Gardner, 2008; Kozaki & Ross, 2011; Moskovsky et al., 2013; Patrick et al., 2007). Om een helder beeld te krijgen van de werkzame elementen van de EarlyBird methode, zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op hoe deze verschillende aspecten de Engelse taalvaardigheid en de motivatie op deze school beïnvloeden.

Daarnaast bestaan er een aantal beperkingen betreft de gehanteerde meetinstrumenten. Om de Engelse receptieve woordenschat te meten is gebruik gemaakt van de VLT, welke in eerder onderzoek al eens bij dezelfde doelgroep is afgenomen (Terrazas & Agustín Llach, 2009). Participanten in deze studie hadden echter in “6th grade” al 629 uur Engelse les gehad,

waar participanten in huidig onderzoek 80 tot 240 uur Engelse lestijd hadden ontvangen. De VLT bleek voor hen een hoge moeilijkheidsgraad te hebben, wat maakt dat de resultaten op de Engelse receptieve woordenschat aan betrouwbaarheid en validiteit missen. Hierdoor zijn mogelijke relaties tussen Engelse receptieve woordenschat en de predictoren in dit onderzoek wellicht niet goed naar voren gekomen. Daarnaast is de betrouwbaarheid van de motivatie/attitudevragenlijst in twijfel getrokken, omdat met zelfrapportages niet de werkelijke inspanningen van de leerling vastgesteld worden en naar de motivatie en wensen op de lange termijn wordt gevraagd (De Bot et al., 2005).

Er kunnen echter ook een aantal sterke punten van huidig onderzoek benoemd worden. Zo heeft deze studie een nieuwe invalshoek op motivatieonderzoek belicht door zich op de receptieve woordenschat te richten, waar eerder onderzoek zich nog veelal richtte op de relatie met algemene taalaspecten van de T2 (Dörnyei, 2005; Fernández & Terrazas, 2012). Daarnaast is de interactie tussen motivatie en verschillende typen scholen een nieuw concept binnen T2 motivatieonderzoek. Dit onderzoek biedt daarmee een goede basis voor vervolgonderzoek naar de invloed van verschillende schooltypen op T2 motivatie. Een ander sterk punt betreft de diverse variabelen met betrekking tot motivatie die binnen dit onderzoek zijn gehanteerd. Doordat naast de MAS, tevens zes schalen gebaseerd op de mini-AMTB als predictoren voor Engelse receptieve woordenschat zijn getoetst, is het onderwerp motivatie vanuit een breed perspectief belicht. De gehanteerde variabelen geven een goed beeld van verschillende motivatiefactoren die een invloed kunnen hebben op T2 vaardigheid, hetgeen bevestigd wordt vanuit de literatuur. Zo bestaat er een relatie tussen taalangst en Engelse taalvaardigheid; een hoge taalangst verhoogt de kans op een slechtere Engelse receptieve woordenschat, en leidt een instrumentele oriëntatie tot een verhoogde Engelse receptieve woordenschat. Tot slot zorgen een hoge motivatie/attitude op de EarlyBird school voor een betere Engelse receptieve woordenschat.

Voor implicaties voor de praktijk is het gezien de sterke relatie tussen taalangst en een verminderde Engelse receptieve woordenschat, sterk aan te raden om taalangst bij kinderen zoveel mogelijk te voorkomen of te verhelpen. Hierbij is het van belang om attributieprocessen van de leerling te achterhalen, omdat negatieve attributies en cognities over het leren van de T2 de taalangst in stand kunnen houden of kunnen versterken (Khan & Zafar, 2010). Tevens lijkt het van belang te zijn om kinderen te wijzen op het praktische belang van het leren van de T2, vanwege het belang van een instrumentele oriëntatie voor de T2 vaardigheid. Daarnaast kan op basis van de resultaten, zij het met enige voorzichtigheid, aanbevolen worden om een vroege en intensieve invoering van Engelse taalles te hanteren op

basisscholen, zodat kinderen aan het eind van hun basisschoolperiode met een goede Engelse taalvaardigheid de overstap kunnen maken naar het middelbare onderwijs.

Naar aanleiding van huidig onderzoek kunnen naast eerder benoemde zaken nog een aantal aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek. Vanwege de aard van huidig onderzoek kunnen geen verbanden en causale effecten tussen variabelen worden vastgesteld. Door middel van longitudinaal onderzoek zou nader onderzocht moeten worden hoe de relatie tussen motivatie en T2 vaardigheid eruit ziet. Hierbij is het aan te raden om naast de “lange termijn” motivatie en de intrinsieke motivatie (zoals middels de motivatie/attitudevragenlijst bevestigd werd), aandacht uit te laten gaan naar de extrinsieke en bovendien de “korte termijn” motivatie. Meer kwalitatieve benaderingen om motivatie te meten zoals protocollen waarbij hardop denken centraal staat, kunnen helpen om de ware aard van motivatie aan het licht te brengen. Ook zou toekomstig longitudinaal onderzoek zich kunnen richten op de causale relatie tussen T2 vaardigheid en de overige onderzochte predictoren, als taalangst. Om motivatie beter te leren begrijpen en om effectieve interventies in te kunnen zetten voor het verbeteren van de Engelse taalvaardigheid, is het van belang om deze oorzaak-gevolgrelaties helder te krijgen. Tot slot kan voor vervolgonderzoek aanbevolen worden om bij eenzelfde onderzoeksgroep, voor een ander meetinstrument dan de VLT te kiezen om Engelse taalvaardigheid vast te stellen. Een alternatief voor het meten van de Engelse receptieve woordenschat zou de Peabody Picture Vocabulary Test-Third Edition (PPVT-III; Dunn & Dunn, 1997) kunnen zijn.

Ondanks beperkingen heeft huidig onderzoek geleid tot nieuwe en bevestigende inzichten op het gebied van T2 motivatie en Engelse taalvaardigheid. Hoewel er geen verschil bestond in motivatie tussen de leerlingen van de scholen, bleek de EarlyBird school een voorspeller te zijn van een verhoogde Engelse receptieve woordenschat. Daarbij bleek een goede T2 motivatie/attitude op deze school een predictor te zijn voor de verhoogde woordenschat. Bovendien blijken weinig taalangst en een instrumentele oriëntatie van belang voor een goede Engelse receptieve woordenschat. Vanuit huidig onderzoek kan geconcludeerd worden dat de EarlyBird scholen een veelbelovend perspectief bieden om het Engelse onderwijs op Nederlandse basisscholen naar een hoger niveau te tillen. Ondanks dat (nog) niet duidelijk is welke factoren hier allemaal hun aandeel in hebben, kan vastgesteld worden dat motivatie hier een belangrijke rol in speelt. Deze studie heeft een goede basis voor vervolgonderzoek gelegd en biedt suggesties voor het positief beïnvloeden van de Engelse receptieve woordenschat bij Nederlandse leerlingen in groep 8.

Referenties

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Bernaus, M. & Gardner, R. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92, 387-401.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford: Blackwell.
- Bonney, C. R., Kai, S. C., Fiori, K. L., & Smith-Darden, J. P. (2008). Understanding strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motivation distinct predictors? *Learning and Individual Differences*, 18, 1-10.
- Corde, A., Phielix, C., & Krijnen, E. (2012). *Wat weten we over vroeg Engels op de basisschool? Effecten van vroeg vreemde talenonderwijs op de moedertaal en de leerprestaties in de vreemde taal: review van de onderzoeksliteratuur*. Leiden: Expertisecentrum mvt.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55, 613-659.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44, 417-448.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition. An advanced resource book*. London: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination*. New York: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations and motivations in language learning. *Language Learning*, 53, 3-32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 399-432). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Eds.) (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii.

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *Examiner's manual for the Peabody Picture Vocabulary Test-Third Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety. In J. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 81–103). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition, 2nd ed.* Oxford: Oxford University Press.
- Fan, W. (2011). Social influences, school motivation and gender differences: An application of the expectancy-value theory. *Educational Psychology Review, 31*, 157–175.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods, 41*, 1149-1160.
- Fernández, A., & Terrazas, M. (2012). The role of motivation and age in vocabulary knowledge. *Vigo International Journal of Applied Linguistics, 9*, 39-62.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning, 43*, 157-194.
- Gardner, R. C., Masgoret, A.-M., & Tremblay, P. F. (1999). Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology, 18*, 419–437.
- Khan, Z. A., & Zafar, S. (2010). The effects of anxiety on cognitive processing in English language learning. *English Language Teaching, 3*, 199-209.
- Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning, 58*, 285-325.
- Kozaki, Y., & Ross, S. J. (2011). Contextual dynamics in foreign language learning motivation. *Language Learning, 61*, 1328–1354.

- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3–19.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 1–75.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
- Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second *Language Learning*, 63, 34–62.
- Noels, K. A. (2001a). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51, 107–144.
- Noels, K. A. (2001b). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.) *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424-444.
- 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.
- Nortier, J. (2009). *Nederland, meertalenland: Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Utrecht: Uitgeverij Askant.
- Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oxford, R. (Ed.). (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Ryan, S. (2005). Language learning motivation within the context of globalization: An L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies*, 3, 23-45.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., Schmitt, D. and Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18, 55-88.
- Schumann, J. H. (2001). Learning as foraging. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation*

- and second language acquisition* (pp. 21-28). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Shaaban, K. A., & Ghaith, G. M. (2000). Student motivation to learn English as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33, 632–644.
- Soureshjani, K. H., & Naseri, N. (2011). The interrelationship of instrumental, integrative, intrinsic, and extrinsic motivations and the lexical-oriented knowledge among Persian EFL language learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6, 662-670.
- Steenbergen, H. (2009). *Vrije en reguliere scholen vergeleken. Een onderzoek naar de effectiviteit van Vrije scholen en reguliere scholen voor voortgezet onderwijs.* (proefschrift). GION: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.
- Steiner, R. (2004). *Opvoeding en onderwijs. Spirituele grondslagen.* Zeist: Uitgeverij Christofoor
- Tachibana, Y., Matsukawa, R., & Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-national comparison of Japanese and Chinese high school students. *Psychological Reports*, 79, 691-700.
- Terrazas, M., & Agustín Llach, M. P., (2009). Exploring the increase of receptive vocabulary knowledge in the foreign language: A longitudinal study. *International Journal of English Studies*, 9, 113-133.
- Thijs, A., Trimbos, B., Tuin, D., Bodde, M., & Graaff, R. de (2011). *Engels in het Basisonderwijs. Vakdossier.* Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).
- Tseng, W., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58, 357-400.
- Van Hartingsveldt, M. (2013). *De invloed van de Nederlandse op de Engelse woordenschat op verschillende typen scholen* (ongepubliceerde thesis). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Verberne, M. (2013). *Liever laat of vroeg een vreemde taal?: Het verschil in Engelse woordenschat tussen drie basisscholen* (ongepubliceerde thesis). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Warden, C. A., & Lin, H. J. (2000). Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting. *Foreign Language Annals*, 33, 535–547.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, theories and research.* Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*, 83, 193-201.

- Williams, M., Burden, R. L., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 173–186). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*, 1093-1109.

Appendix

Bij de volgende 12 vragen of stellingen kan je op een schaal van 1 tot 7 aangeven hoe jij je over die vraag of stelling voelt. Voor iedere vraag omcirkel je het nummer dat het best bij jou past. Een voorbeeld:

a. Nederlandse voetballers zijn veel beter dan Engelse voetballers.

Helemaal niet mee eens ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 Helemaal mee eens

Bij het beantwoorden van deze vraag heb je één cijfer omcirkeld. Sommige kinderen zullen een 1 hebben omcirkeld (zij vinden Nederlandse voetballers helemaal niet beter dan Engelse voetballers) en anderen een 7 (zij vinden Nederlandse voetballers veel beter dan Engelse voetballers) en sommigen iets hier tussenin. Welke jij kiest hangt af van jouw eigen mening. Sommige vragen lijken misschien een beetje op elkaar, maar ze zijn toch anders. Belangrijk: er zijn geen goede of foute antwoorden.

1. Ik zou graag Engels willen leren om met Engels sprekende mensen te kunnen praten:

HELEMAAL NIET WAAR ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 HELEMAAL WAAR

2. Mijn gevoel over Engels sprekende mensen is:

NEGATIEF ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 POSITIEF

3. Mijn interesse in buitenlandse talen is:

ERG LAAG ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 ERG HOOG

4. Mijn wens om Engels te leren is:

ZWAK ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 STERK

5. Mijn gevoel over het leren van Engels is:

NEGATIEF ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 POSITIEF

6. Mijn gevoel over mijn Engelse leraar/lerares is:

NEGATIEF ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 POSITIEF

7. Ik zou graag Engels willen leren omdat het handig is (bijvoorbeeld om een goede baan te krijgen) is:

HELEMAAL NIET WAAR ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 HELEMAAL WAAR

8. Ik vind het eng om Engels te spreken buiten de klas:

HELEMAAL NIET ENG ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 HEEL ENG

9. Mijn gevoel over mijn Engelse les is:

NEGATIEF ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 POSITIEF

10. Ik vind het eng dat ik Engels moet spreken tijdens de Engelse les:

HELEMAAL NIET ENG ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 HEEL ENG

11. Ik wil heel graag Engels leren:

HELEMAAL NIET WAAR ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 HELEMAAL WAAR

12. Mijn ouders moedigen mij aan om Engels te leren:

BIJNA NIET ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 HEEL VEEL