

ONDERZOEK NAAR MOTIVEREND TAALONDERWIJS

OMDAT EEN HOGERE MATE VAN MOTIVATIE RESULTEERT IN EEN GROTERE LEERWINST.



Het effect van functioneel-communicatief taalonderwijs op de motivatie om de Nederlandse taal te leren.

VERGELIJKEND ONDERZOEK TUSSEN EEN SCHOOL IN
FRIESLAND EN EEN SCHOOL OP DE ANTILLEN.

T. van der Meer
Januari 2018

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Inleiding.....	4
Hoofdstuk 1 Probleemanalyse	5
1.1 De school op de Antillen.....	5
1.1.1 De talige omgeving binnen en buiten de school	5
1.1.2 De noodzaak van de Nederlandse taal	5
1.1.3 Het huidige taalonderwijs	6
1.2 De school in Friesland.....	6
1.2.1 De talige omgeving binnen en buiten de school	7
1.2.2 De noodzaak van de Nederlandse taal	7
1.2.3 Het huidige taalonderwijs	7
1.3 Relevantie en bruikbaarheid voor de beroepspraktijken.....	8
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	8
2.1 Taal en visies op taalonderwijs.....	8
2.1.1 Traditioneel taalonderwijs	9
2.1.2 Thema- cursorisch taalonderwijs	9
2.1.3 Taal bij alle vakken	9
2.1.4 Communicatief taalonderwijs	9
2.1.5 Strategisch taalonderwijs	9
2.1.6 Taalgericht taalonderwijs	9
2.1.7 Interactief taalonderwijs	9
2.1.8 Functioneel-communicatieve visie.....	10
2.2 verschillen tussen het leren van een T1 en een T2	10
2.2.1 Transfertheorie.....	10
2.2.2 Universele grammaticatheorie.....	10
2.2.3 Creatieve-constructie theorie	11
2.3 Meertaligheid	11
2.4 Motivatie	12
2.4.1 Intrinsieke en extrinsieke motivatie	12
2.4.2 Zelfbeschikkingstheorie Deci en Ryan	12
2.4.3 Motivatietheorie Gardner en Lambert.....	13
2.5 Mini- Attitude & Motivation Test Batterij (AMTB)	15
2.6 Een motiverende leersituatie	15
2.6.1 De leerkracht als motivator	15
2.6.2 De leertaak als motivator	16

2.7 Didactische middelen	17
2.7.1 Taalronde.....	17
2.7.2 Stappen bij stellen	18
2.7.3 Scaffolding	19
2.7.4 Translanguaging	19
Hoofdstuk 3 Probleemstelling	20
3.1 Inleiding	20
3.2 Onderzoeksdoel en hoofdvraag	20
3.3 Deelvragen.....	21
3.4 Literatuurstudie.....	21
3.5 Prognose.....	22
Hoofdstuk 4 Onderzoeksaanpak	23
4.1 Het onderzoeksproces.....	23
4.2 Onderzoeksinstrument en methodiek	23
4.3 Randvoorwaarden	24
4.4 De onderzoeksgroepen	24
4.4.1 Onderzoeksgroep 1	24
4.4.2 Onderzoeksgroep 2	24
4.5 Ethische aspecten van het onderzoek.....	25
Hoofdstuk 5 Resultaten.....	26
Hoofdstuk 6 Conclusies, aanbevelingen en discussie	28
6.1 Conclusie	28
6.2 Aanbevelingen.....	28
6.3 Discussie	29
Hoofdstuk 7 Bronnen	30
Hoofdstuk 8 bijlagen.....	34
Bijlage 1 Bijkomende resultaten.....	34
Bijlage 2 Het functioneel-communicatieve lesontwerp	37
Bijlage 3 Mini-AMTB vragenlijst	38
Bijlage 4 Analyse vragen Mini-AMTB vragenlijst.....	40

Samenvatting

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat een hoger gemotiveerde leerling, hogere leerresultaten behaalt. Leren en ontwikkelen is het doel van iedere basisschool. Omdat een hogere motivatie de leerresultaten positief beïnvloedt is het voor iedere leerkracht van belang om de motivatie van leerlingen aan te wakkeren. In dit rapport staat de motivatie van een Friese en een Antilliaanse klas gevestigd op Curaçao om de Nederlandse taal te leren centraal.

De Antilliaanse leerlingen worden in dit rapport omschreven als onderzoeksgroep 1. Deze groep bestaat uit twaalf groep 5 leerlingen uit een school gevestigd op Curaçao. De Friese leerlingen worden in dit rapport omschreven als onderzoeksgroep 2. De groep bestaat uit tien groep 5 leerlingen van een school in Friesland.. Directie en leerkrachten van onderzoeksgroep 1 hebben aangegeven handelingsverlegen te zijn wat betreft het aanbieden van motiverend Nederlands taalonderwijs. De school vroeg om handvaten voor motiverend taalonderwijs. Onderzoeksgroep 2 is tevens geïnteresseerd in motiverend Nederlands taalonderwijs en nam daarom graag deel aan dit onderzoek.

Uit de hulpvraag van onderzoeksgroep 1 en de belangstelling van onderzoeksgroep 2 is dit onderzoek voortgevloeid. Literatuuronderzoek deed blijken dat functioneel-communicatief taalonderwijs een motiverend effect heeft. Functioneel-communicatief taalonderwijs heeft als uitgangspunt dat opdrachten en lessen direct functioneel zijn voor de leerlingen. De taal op zichzelfstaand wordt bij deze visie in de eerste plaats omschreven als communicatiemiddel, met een bepaald doel. Bijvoorbeeld het overdragen van kennis, iets willen bereiken, delen of om kennis te tot je te nemen. Aspecten van taal die aangeleerd moeten worden om tot zo'n doel te komen, worden aangeboden in een zinvolle context. Bij deze vorm van taalonderwijs staat het gebruik en de redzaamheid van de taal bovenaan. Op beide scholen is een functioneel-communicatief project gegeven. Voorafgaand en na afloop van het project is de is de motivatie gemeten. Hierdoor kon het effect van functioneel-communicatief taalonderwijs op de motivatie van de betreffende leerlingen in kaart gebracht worden. Vervolgens konden beide onderzoeksgroepen met elkaar vergeleken worden, wat dit onderzoek een vergelijkend onderzoek maakt.

De motivatietheorie van Gardner (1972) is als basis genomen van dit onderzoek, omdat dit de meest gebruikte en meest invloedrijkste motivatietheorie in de geschiedenis is. De grondlegger van deze theorie bracht in 1985 een test uit het motivatiegehalte om een tweede taal te leren in kaart kan brengen. Deze test genaamd de mini-A(ttitude) M(otivation) T(est) B(atterij), diende als meetmiddel bij dit onderzoek.

Het onderzoek wees uit dat het functioneel-communicatieve lesproject voor beide onderzoeksgroepen motivatie bevorderend is. Gardner (1972) verdeelt motivatie in 5 deelaspecten; integrativiteit, motivatie, attitudes tegenover de leersituatie, instrumentele oriëntatie en taalangst. Het functioneel-communicatieve lesproject heeft op alle 5 deelaspecten een positief effect. De grootste groei vindt plaats op het gebied van de attitudes tegenover de leersituatie.

Na het project hebben beide onderzoeksgroepen een motivatiegehalte van 6 (onderzoeksgroep 1 een 6,3 en onderzoeksgroep 2 een 6,0 op een 7-puntschaal. Voorafgaand aan het onderzoek was dit bij onderzoeksgroep 1 een 5,3 en bij onderzoeksgroep 2 een 5,5. Op basis hiervan kon geconcludeerd worden dat functioneel-communicatief taalonderwijs een motivatie verhogend effect heeft op het leren van de Nederlandse taal bij de beide onderzoeksgroepen.

Inleiding

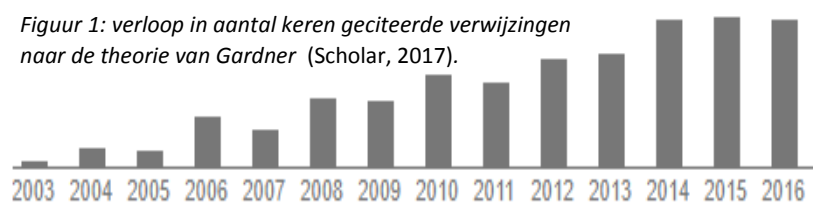
Motivatie is het onderwerp dat u als lezer telkens tegen zult komen in dit rapport. Hierbij staat motivatie in relatie tot het leren van de Nederlandse taal. In deze inleiding wordt aan u als lezer, zicht geboden op het onderwerp. De aanleiding vanuit de literatuur staat in dit hoofdstuk beschreven, evenals de persoonlijke beweegredenen van de onderzoeker.

In dit rapport staat het effect van functioneel-communicatief taalonderwijs op motivatie, bij het leren van Nederlands als tweede taal beschreven. De effecten van functioneel-communicatief taalonderwijs op de motivatie van leerlingen afkomstig van twee scholen, uit een totaal verschillende omgeving, worden met elkaar vergeleken. Het doel van een vergelijkend onderzoek is het in kaart brengen van overeenkomsten en verschillen tussen twee praktijken (Donk & Lanen, 2009). De twee praktijksituaties die vergeleken worden zijn twee groepen 5 van het basisonderwijs. Een groep vijf van Nederlandstalige school in Friesland. Waarbij de talige omgeving overheersend Nederlands is, maar de moedertaal van de leerlingen Fries is. Vergeleken met Nederlandstalige school gevestigd op Curaçao, waarbij de talige omgeving overheersend Papiaments is. De moedertaal van deze leerlingen is Papiaments.

Motivatie staat in dit onderzoek centraal. In beide praktijksituaties, wordt de motivatie tijdens de huidige Nederlandse taallessen gemeten aan de hand van de mini-AMTB (Attitude Motivation Test Battery) van Gardner (1985). De mini-AMTB is een vragenlijst die de motivatie van leerlingen meet, ten opzichte van het leren van een tweede taal. Volgens hem zijn er twee vormen van motivatie. Instrumentele motivatie en integratieve motivatie met daaronder vallend; *integrativeness, attitude ten opzichte van de leersituatie, motivatie* (Masgoret & Gardner, 2002). Deze begrippen worden in het theoretisch kader toegelicht. De theorie van Gardner (1985) is de basis van dit onderzoek omdat deze, de eerste en meest invloedrijkste motivatietheorie is sinds 1985. De uitgebreide meta-analyse die Masgoret & Gardner in 2003 deden, zorgde in de daaropvolgende jaren voor een ruime 1100 geciteerde verwijzingen naar dit rapport en daarmee naar de theorie (Masgoret & Gardner, 2003).

De interesse van de onderzoeksweld en het gebruik van deze theorie is na de meta-analyse toegenomen. Met als hoogtepunt het jaar 2015, zoals in de tabel weergegeven wordt.

Figuur 1: verloop in aantal keren geciteerde verwijzingen naar de theorie van Gardner (Scholar, 2017).



Literaire stukken omschrijven motivatie als een invloedrijke factor bij leren. Zo ook bij het leren van een tweede taal. Een gemotiveerde leerling, resulteert volgens onderzoek in een grotere leerwinst (Csizér & Dörnyei, 2005; Ellis, 2008; Moskovsky, Alrabai, Paolini, & Ratcheva, 2013; Tseng & Schmitt, 2008). Dit heeft mij gedreven om een motiverend lesontwerp te ontwerpen en uit te voeren bij twee verschillende scholen. Mijn persoonlijke missie als leerkracht is namelijk het optimaliseren van de leerwinst bij leerlingen. Om dit te kunnen realiseren dien ik kennis te hebben van iedere invloedrijke factor bij leren. Motivatie is daar één van, die vaak als onduidelijk wordt omschreven. Het wordt namelijk ook wel het zwarte gat van het onderwijs genoemd (Colombe, 2006). Dit geeft mij extra motivatie en heeft mij mede gedreven tot de keuze van dit onderwerp. Om andere geïnteresseerden mee te delen in de kennis die ik tijdens dit onderzoek vergaar, heb ik ervoor gekozen om het publiekelijk te maken.

Een andere drijfveer om motivatie te onderzoeken, is de hulpvraag van de school op Curaçao. Deze school kampt naar eigen zeggen met grote motivatieproblemen bij onder andere Nederlands taalonderwijs. Met die reden is de school erg geïnteresseerd in motiverende didactiek. Als gevolg van deze hulpvraag en interesse is een motiverend lesontwerp ontworpen. Dit lesontwerp is gebaseerd om de functioneel-communicatieve theorie, een visie op tweede taal leren die zich kenmerkt als motiverend (Schrijfgroep LPTN, 2017). Deze visie op taalonderwijs staat in het theoretisch kader in de bijlage. De school in Friesland wil tevens graag ervaren wat deze volgens de literatuur motiverende didactiek, teweegbrengt op hun school op het gebied van motivatie.

Hoofdstuk 1 Probleemanalyse

In dit hoofdstuk wordt de praktijksituatie van de aan het onderzoek deelnemende scholen beschreven. De situaties van beide scholen worden beschreven aan de hand van enkele vraagstukken. Zo wordt er beschreven wie de betrokkenen zijn, wat het probleem is, waar de situatie zich afspeelt, wanneer de situatie zich voor doet, waarom het onderzoek als noodzaak wordt ervaren door de school, en hoe de school tot nu toe werkzaam is op het gebied van onderzoek. Ter afbakening van het onderzoek staat alleen de motivatie om de Nederlandse taal te leren centraal. In deze probleemanalyse staan alleen relevante zaken rondom dit onderwerp beschreven.

1.1 De school op de Antillen

De betreffende school is een Antilliaanse basisschool op Curaçao met ongeveer 250 leerlingen. De school staat in een achterstandswijk in de omgeving van Willemstad, de hoofdstad van het eiland. De school wordt als achterstandswijk bestempeld omdat het gros van de leerlingen voortkomt uit laag- tot gemiddeld geschoolde ouders (H, 2017). Enkele wijken waaruit de leerlingen komen zijn Suffisant, Kanga, Dein, Seru Fortuna, Muizenberg en Buena Vista. Kenmerken van een achterstandswijk die overeenkomen met de wijken waaruit een deel van de leerlingen van de school komen zijn; slechte voorzieningen, een onveilige sfeer, veel hangjongeren, onvoldoende aansluiting tussen opleidingsniveau en werkaanbod, hoog percentage schoolverlaters en een lage mate van sociale cohesie (Infonu, 2014; H, 2018).

1.1.1 De talige omgeving binnen en buiten de school

De moedertaal van het gros van de leerlingen is Papiaments, een mengelmoe van verschillende talen waaronder, Spaans, Portugees, Nederlands en Engels. Van oorsprong een Kreoolse taal, ontstaan door contact tussen slaven en kolonisten (Jacobs, 2015). Sinds 2007 wordt de taal naast Nederlands en Engels als officiële taal erkend. De meeste ouders van leerlingen van de school kunnen zich in hun leefmilieu uitdrukken en verstaanbaar maken in het Papiaments. De talige omgeving van de leerlingen is grotendeels Papiaments. Radio en televisie wordt voornamelijk uitgezonden in het Papiaments, daarnaast kunnen leerlingen zich op eiland over het algemeen in het Papiaments verstaanbaar maken (H, 2017). Het streven van een groot deel van de scholen is nu weer om Nederlands onderwijs te geven, in verband met de noodzaak die beschreven wordt in de volgende paragraaf. Doordat het onderwijs de afgelopen tijd in het Papiaments geweest is, spreekt gemiddeld gezien alleen een deel van de wat oudere bewoners nog goed Nederlands. Het gaat hierbij om de mensen die zijn opgegroeid in de tijd dat het onderwijs op Curaçao nog in het Nederlands was (Mensing, 2014). Die generatie wordt nu verzocht les te geven in het Nederlands, wat moeizaam is omdat deze generatie er zelf niet mee groot gebracht is. Velen hebben zelf grote moeite met het foutloos spreken en schrijven van de taal (H, 2017).

1.1.2 De noodzaak van de Nederlandse taal

Het Papiaments is gelijkwaardig aan het Nederlands, het zijn beide officiële talen. Toch pleit de directrice voor Nederlands als voertaal in alle groepen. Niet alleen op papier maar ook in de praktijk. Met als reden dat het voortgezet onderwijs op Curaçao compleet in het Nederlands gegeven wordt. Wanneer de leerlingen van deze basisschool opgeleid willen worden voor een beroep, op het voortgezet onderwijs op Curaçao of bijvoorbeeld in Nederland, dan moeten ze over de Nederlandse taal beschikken. De taal zorgt ervoor dat de leerlingen in staat zijn om het onderwijs te volgen. Studenten gaan studeren in Nederland omdat vele Antilianen familieconnecties in Nederland hebben. Daarnaast zijn de studies in Nederland veel goedkoper dan in Amerika.

De directie omschrijft de situatie als volgt: “Het wel of niet beschikken over het Nederlands als T2, bepaalt hoe de toekomst van deze kinderen wordt” (H, 2017). Het beschikken over een T2, omschrijft H. (2017) als het redzaam zijn in praktijksituaties met de taal. Het Nederlands is nodig om een opleiding af te kunnen ronden en een diploma in bezit te kunnen krijgen. Onderzoek van de OESO (2014) vult dit aan met het feit dat iemand met een diploma meer kans heeft op een baan en daarmee meer kans op inkomsten (Jobat, 2014).

1.1.3 Het huidige taalonderwijs

De school heeft als doel Nederlandstalig te onderwijzen, maar in de praktijk gaat dit nog niet zoals gewenst. Een reden hiervan is dat de Nederlandse taal voor de meeste leerlingen, voor een groot deel onbegrijpelijk is. Uit een interview over hoe dit kan met de directrice, blijkt dat dit komt omdat er een enorme kloof is tussen het onderwijs in de onder- en bovenbouw. Voor de onderbouwgroepen staan Papiamentse leerkrachten, die voornamelijk in het Papiaments alfabetiseren. Ze voelen zich prettiger bij het onderwijzen in het Papiaments en beschikken niet altijd over voldoende beheersing van de Nederlandse taal. De overstap naar de bovenbouw is erg groot. Hier wordt meer aan de hand van methodes gewerkt, en deze zijn in het Nederlands geschreven. In de bovenbouw is een deel van de leerkrachten niet afkomstig van Curaçao, en spreekt helemaal geen Papiaments. Deze leerkrachten beschikken over het Nederlands. Wat hen belemmert, is dat ze de leerlingen niet kunnen verstaan wanneer zij in de moedertaal met elkaar spreken. Wanneer de leerlingen wel voldoende kennis over een onderwerp hebben, maar geen antwoord kunnen geven in het Nederlands, kan de leerkracht de kennis niet beoordelen (H, 2017). Om dit te verhelpen is de school van plan om Papiamentse cursussen aan te bieden, zodat anderstalige leerkrachten ook deze taal in de basis leren beheersen.

Op de school wordt veelal klassikaal lesgegeven. Het streven vanuit het schoolbestuur is dat er in de klas gedifferentieerd wordt. Op dit moment wordt dit niet gedaan in groep 5, de groep waarin dit onderzoek plaatsvindt (H, 2017). De taallessen worden deels gegeven vanuit de methode Taal actief, en deels vanuit de methode Zonnig Nederland, een taalmethode speciaal ontworpen voor de Antillen in 1954. In de onderzoeksgroep ligt de nadruk tijdens de lessen op de receptieve vaardigheden, luisteren en lezen. In 1993 wordt deze methode al achterhaald en niet meer van deze tijd genoemd (Langelaan, 1993). Op dit moment is er niet eens voor alle leerlingen een boek, laat staan voor een nieuwe methode, aldus de schooldirectie van de school. Nieuwe materialen en methodes is afhankelijk van de onderwijssubsidie en de giften voornamelijk vanuit Nederland (H, 2017).

De klassikale vorm van lesgeven wordt ook wel frontaal onderwijs genoemd. Bij deze vorm van onderwijs geeft de leerkracht aan de gehele klas, vaak een grote groep, tegelijkertijd instructie (Elbaum, 1999). De verwerking door de leerlingen gebeurt vervolgens individueel. Frontaal onderwijs wordt traditioneel genoemd omdat deze vorm al voor de 19^e eeuw ontstond. In de 19^e en 20^e eeuw kwamen er andere visies op onderwijs.

Leerkrachten en directie willen heel graag dat de leerlingen aan het einde van de basisschoolperiode de school verlaten met een voldoende beheersingsniveau van de Nederlandse taal. Op dit moment slaagt het team hier niet in. Als mogelijke oorzaak geven ze het tekort aan motivatie aan. De theorie van Pintrich en Schunk (2002) ondersteunt dit wanneer ze concluderen dat lage motivatie resulteert in lage resultaten. De school geeft aan te kampen met grote problemen op het gebied van motivatie. Ze omschrijven de leerlingen als ongemotiveerd tijdens de Nederlandse lessen. Daarnaast geven ze aan handelingsverlegen te zijn wat betreft het aanbieden van Nederlands T2 onderwijs op een motiverende manier. De beschrijving die de groepsleerkracht geeft van de groep tijdens onder andere de Nederlandse taallessen is als volgt; onderuitgezakte houding, geen uiting van enthousiasme, afkeer, tegenstribbelen, laag werktempo, veel onbegrip. Deze omschrijving wordt bevestigd door de observaties die plaatsgevonden hebben in het belang van dit onderzoek door mijzelf en de directrice (H, 2017; P, 2017; M, 2017).

1.2 De school in Friesland

De betreffende school is een Nederlandse basisschool met evenals de Antiliaanse school ongeveer 250 leerlingen. De school staat in een dorp in de provincie Friesland. De gemiddelde Fries is trots op taal en volk, deze sfeer heerst volgens schoolbestuur ook in het dorp waar de school staat. Het Fries is van oorsprong een Germaans dialect en is een officiële taal, evenals het Nederlands in Nederland (Tourist Info, 2017).

Groep vijf is de groep die in dit onderzoek centraal staat. De groepsleerkracht omschrijft de leerlingen van groep vijf als leuk en spontaan. Als kanttekening geeft ze dat de groep grote niveaueverschillen kent. Een deel van de leerlingen is gebaat bij heldere regels en afspraken en veel structuur (V, 2017). De moedertaal van de leerlingen is Fries. Deze taal leren leerlingen van hun ouder(s) of opvoeder(s) en wordt gebruikt in de gezinssituatie. Onderling communiceren de leerlingen in vrije situaties met elkaar in het Fries. De talige omgeving heeft veel Nederlandse invloeden. Zo kijken de leerlingen voornamelijk naar Nederlandse televisie en luisteren ze in de meeste gevallen naar Nederlandse radio. Het grootste deel van reclame, kranten, folders, websites etc. is

allemaal in het Nederlands. Voor beide scholen geldt dat de Nederlandse taal niet de moedertaal is, dit is een overeenkomst. De talige omgeving verschilt daarentegen heel veel van elkaar. Friesland kent veel meer Nederlandse invloeden dan Curaçao.

1.2.1 De talige omgeving binnen en buiten de school

Net als de Antilliaanse school is de school in Friesland een Nederlandstalige school. De school hanteert een Friese dag, waarop de spreek- en instructietaal Fries is. Daarnaast krijgen de leerlingen wekelijks Friese les (V, 2017). Toch is het verschil dat de voertaal van de leerkracht vanaf groep 1 al grotendeels Nederlands is, wat op de school op Curaçao niet het geval is. Het schoolteam omschrijft groep 1 als een schakelklas, waarbij de leerlingen heel veel Nederlandse input krijgen, en waarbij ze de ruimte krijgen om te groeien zodat ze zich op termijn ook in het Nederlands kunnen uitdrukken. Groep 1 is altijd een combinatiegroep met leerlingen uit groep 2. In een communicatieve situatie als de vertelkring, moet groep 2 in het Nederlands vertellen en mag groep 1 ook nog overgaan in het Fries wanneer hij of zij niet kwijt kan, wat de leerling zou willen. Op deze manier spreekt men van een geleidelijke overgang van de thuistaal naar de schooltaal. Penning-De Vries (2008) noemt een talige omgeving waarin de taal die aangeleerd moet worden volop aanwezig is, ook wel een nabootsing van het natuurlijke proces. Een pasgeboren kind hoort immers ook eerst de taal in zijn omgeving voordat hij zelf begint met spreken (Vries, 2008). Onderzoekers noemen een situatie waarbij leerlingen van verschillende leeftijden van elkaar leren in dezelfde klas ook wel kansrijke combinaties, waarbij leerlingen leren van elkaar (Wouda, 2017).

Wanneer leerlingen vol emotie zitten, als met een ruzie of een ongeval of enthousiast nieuws, uiten ze zich vaak in de moedertaal is de ervaring op deze school. Volgens onderzoek klopt het dat de moedertaal de geschiktste taal is voor het uiten van gevoelens (De Standaard, 2006). De lessen Nederlands, maar ook de andere vakken op de taalvakken na, worden gegeven in het Nederlands. De spreektaal is dan ook Nederlands. Een deel van de leerlingen uit groep 1 heeft hier nog moeite mee in de beginperiode. Door tijd die de leerlingen krijgen in groep 1 om over te stappen van receptief tot productief, ervaren de leerlingen het als een onbewust en geleidelijk proces. Deze periode van taalontwikkeling wordt ook wel de 'stille tijd'. In deze periode is er nog weinig of geen uiting in de taal, maar neemt de taalleerder de taal al wel in zich op (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, Samenvatting Engels in het Basisonderwijs, 2011). Taallectoren van Ruimte voor nieuwe talenten (2017) omschrijven dit proces als een periode die niet verstoord moet worden door forceren (Schrijfgroep LPTN, 2017). Uit gesprekken met de leerlingen blijkt dat de leerlingen het leren en spreken van Nederlands als 'normaal' ervaren. Ze vinden het logisch omdat heel veel dingen in de omgeving Nederlands zijn, als televisie, handleidingen, lessen op school.

1.2.2 De noodzaak van de Nederlandse taal

Net zoals een groot deel van het basisonderwijs, wordt het meeste vervolgonderwijs in Nederland in het Nederlands gegeven. De boeken die gebruikt worden zijn grotendeels in het Nederlands. Er is meer werkgelegenheid in de randstad en omgeving dan in Friesland (Blik op nieuws, 2015). Er is dus een redelijke kans dat Friese leerlingen in het vervolg buiten Friesland gaan wonen en of werken. Leerlingen verhuizen ook in verband met studie, volop naar andere provincies. Er is dan een noodzaak om de Nederlandse taal te beheersen. Naast het onderwijs is er veel Nederlandse input in de Friese provincie zelf. De meeste televisie, radio, kranten, officiële brieven zijn allemaal in het Nederlands. De Koninklijke bibliotheek en VOB omschrijven het beheersen van een taal als noodzaak voor maatschappelijke participatie (Stichting Lezen en Schrijven, 2013), wat de noodzaak van het leren van de Nederlandse taal voor Friese leerlingen benadrukt.

1.2.3 Het huidige taalonderwijs

De groepsleerkracht omschrijft het huidige taalonderwijs als interactief en afwisselend. Er is veel leerkracht-kind contact en leerling-leerling contact, over het onderwerp van de les. Op verschillende manieren wordt de leerstof verwerkt. De groepsleerkracht beschrijft de houding van de leerlingen tijdens het leren van de Nederlandse taal als volgt; actief en gemotiveerd tijdens opdrachten, een nog verbeterbare luisterhouding tijdens de instructie, het is waarneembaar dat de leerlingen tijdens de instructie sneller geneigd zijn om af te haken dan wanneer ze een actieve instructieve opdracht krijgen. Ze nemen graag deel aan het onderzoek naar motivatie omdat een hogere mate van motivatie bevorderend is voor de leerresultaten (Csizér & Dörnyei, 2005; Ellis, 2008; Moskovsky, Alrabai, Paolini, & Ratcheva, 2013; Tseng & Schmitt, 2008).

1.3 Relevantie en bruikbaarheid voor de beroepspraktijken

De relevantie en bruikbaarheid in de praktijk van dit onderzoek wordt nu toegelicht. Wanneer motivatie, in plaats van een 'zwart gat' in het onderwijs, een helder begrip wordt, kan doelgericht gewerkt worden aan optimale motivatie. Zoals al in de inleiding beschreven, heeft een hoge motivatie een positieve relatie met hogere leerresultaten, het doel van het onderwijs. Wanneer een school weet, op welke gebieden van motivatie nog winst te behalen valt, kunnen zij zich hierop focussen. Hiervoor kunnen zij de aanbevelingen van dit onderzoek als startpunt gebruiken ter verhoging van de algehele motivatie van de leerlingen om een taal te leren. Daarnaast wordt tijdens dit onderzoek een volgens de literatuur motiverend lesproject gegeven aan beide scholen. Wanneer deze manier van lesgeven een verhoogde invloed op de motivatie heeft, kan de school deze didactiek integreren. Op deze manieren is dit onderzoek direct relevant en bruikbaar in de beroepspraktijk. Wat de vergelijking tussen beide scholen zo interessant maakt, is de verschillende manier waarop zij instappen. De diversiteit van beide onderzoeksgroepen kan verklaren, waarom bepaalde aspecten van motivatie bij de ene school wel stijgen en bij de andere niet. Zo kan iedere school na afloop van dit onderzoek kritisch naar eigen resultaten kijken, op zichzelf staand en in vergelijking tot de andere school.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt bestaande kennis met betrekking tot het onderwerp van dit onderzoek beschreven. De informatie komt zoveel mogelijk uit recente literatuur. Daarnaast worden ook oudere, maar wel zeer invloedrijke literaire stukken meegenomen in dit theoretisch kader. Gedurende de theorie komt u af en toe een scheefgedrukt gedeelte tegen, welke de samenhang tussen de stukken beschrijven.

2.1 Taal en visies op taalonderwijs

Paus (2014) en Huizenga (2013) omschrijven taal als een betekenisvol systeem met als functie communicatie, greep krijgen op de werkelijkheid en expressie. Spreken en schrijven worden ook wel de productieve taaldomeinen genoemd en luisteren en lezen de receptieve (Paus, 2014; Henk & Robbe, 2013).

In dit onderzoek staat de motivatie om een taal te leren centraal. Van Norden (2004) stelt dat men het er algemeen over eens is dat leerlingen het beste leren wanneer ze gemotiveerd zijn, bij voorkeur vanuit hun persoonlijke wil. Door Covey (2011) ook wel insintriek gemotiveerd genoemd, vanuit zijn binnenste vuur. Van Norden (2011) spreekt over zeven functies van taal, die een kind naarmate zijn ontwikkeling ontdekt en zich eigen wil maken. De functies volgen nu. 1. Instrumenteel (dingen proberen te krijgen) 2. Regelend (controle hebben over anderen) 3. Interactioneel (sociale interactie met anderen) 4. persoonlijk (zelfontdekking) 5. emotionele expressie (uitdrukkingsvermogen) 6. Ontdekken (de omgeving leren kennen) 7. Informatief (ervaringen en kennis uitwisselen) (Norden, 2004).

Er zijn verschillende visies op taalverwerving, deze komen aan bod in de volgende paragraaf. In deze paragraaf worden verschillende begrippen rondom taal gedefinieerd. De moedertaal wordt ook wel de geboortetaal genoemd. Dit is de eerste taal (T1), men leert en neemt deze over van mensen uit de directe omgeving. Men beschikt over een tweede taal (T2) wanneer men de taal beheerst die dominant is in de omgeving, maar die niet de eerste taal is van de persoon. Men spreekt over een vreemde taal wanneer de taal die men leert niet de moedertaal is en ook niet in de omgeving gesproken wordt (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011).

Volgens Smits en Koeven (2016) verloopt het leren van een T1 nauwelijks anders dan een T2. Visies op algemeen taalonderwijs kunnen doorgetrokken worden naar het leren van een T2. Paus beschrijft in zijn boek Portaal, zeven visies op taalonderwijs. Deze worden hieronder beknopt beschreven met daarbij voor- en nadelen (Paus, 2014). Smits en Koeven (2016) spreken over nauwelijks verschil bij het leren van een T1 in vergelijking met een T2, dit houdt in dat er wel degelijk kleine verschillen zijn. Deze verschillen ontstaan omdat de leerder van de taal bagage meeneemt vanuit zijn eerste taal (Smits & Koeven, 2016). De invloeden worden na de beknopte visiebeschrijvingen, beschreven in dit hoofdstuk.

2.1.1 Traditioneel taalonderwijs

Deze visie ziet taal als een belangrijke cultuurdrager. De nadruk ligt op de schriftelijke vorm van taal, waarbij grammatica en ontleden als hoofdonderdelen gezien worden. Bij schrijven ligt het accent op de juiste spelling. Bij lezen ligt het accent op techniek. Er is weinig aandacht voor spreek- en luisteronderwijs. Dat de deelaspecten helder losgekoppeld zijn wordt gezien als voordeel bij het aanbieden van de taal. Kinderen ervaren de vorm van onderwijs niet als betekenisvol en er zijn onderbelichte gebieden zoals spreken en luisteren, dat zijn nadelige kanttekeningen (Paus, 2014).

2.1.2 Thema- cursorisch taalonderwijs

Taal leren door het te gebruiken staat bij deze vorm van taalonderwijs centraal. Leerlingen leren door middel van thema's. Daarnaast bevat deze vorm van taalonderwijs een cursorisch aspect; leerstof dat niet binnen het thema past maar wel belangrijk is, wordt los aangeboden. Het voordeel van deze vorm van taalonderwijs is dat leerlingen het werken binnen thema's zinvol ervaren. Als nadeel wordt beschreven dat het cursorische deel vaak ondergesneeuwd is omdat het thematische werken veel tijd en moeite kost (Paus, 2014).

2.1.3 Taal bij alle vakken

Bij deze vorm van taalonderwijs is er geen speciale taallessen. De leerlingen leren een taal tijdens het volgen van andere vakken. Tijdens de andere vakken is de leerkracht gericht op het stimuleren en benutten van interactie om zo tot het verbeteren en leren van de taal die gebruikt wordt te komen. Nadelig aan deze vorm van onderwijs is dat er te weinig aandacht is voor het leren van de taal. Als voordeel wordt het betekenisvolle aspect dat deze visie meedraagt beschouwd (Paus, 2014).

2.1.4 Communicatief taalonderwijs

Bij deze vorm van taalonderwijs staat communicatie op mondeling en schriftelijke wijze centraal. Communiceren en uitwisselen van informatie staat hoger in het vaandel dan de correctheid. Leerkrachten creëren bij deze visie reële situaties. Een voordeel bij deze vorm van taalonderwijs is de motivatie die vrijkomt bij de reële situaties. Nadelig aan deze visie is dat het voor de leerkracht lastig is om de leerlingen telkens van reële situaties te voorzien. De situaties kunnen hierdoor geknutseld overkomen met als gevolg een dalende motivatie. Communicatief taalonderwijs ontwikkelde zich vanaf de jaren 80 (Paus, 2014).

2.1.5 Strategisch taalonderwijs

Bij deze visie wordt ervan uitgegaan dat leerlingen strategieën moeten beheersen om de taal juist in te zetten. Leerkrachten bieden vaste procedures aan, ook wel strategieën genoemd. Deze vorm van onderwijs kreeg vanaf de jaren 80 populariteit. Leerlingen hebben een vast stappenplan, deze houvast en structuur wordt als positief beschouwd. Er is niet altijd begrip, wanneer de strategie het doel is in plaats van het middel om begrip te creëren. Dit wordt als negatieve kanttekening genoemd, evenals dat de vaste patronen leerlingen kunnen gaan vervelen (Paus, 2014).

2.1.6 Taalgericht taalonderwijs

Deze vorm van onderwijs is in ontwikkeld in de jaren 90 door een steunpunt van NT2 onderwijs. Deze vorm kent dezelfde voor- en nadelen als communicatief taalonderwijs en taal bij alle vakken. De uitgangspositie is het werken op een schoolse manier vanuit een taak die de leerlingen interessant vinden. Bij het onderwerp van interesse wordt een doel gesteld, om dit te bereiken is taal nodig. Taal leren is hier een middel om tot het volbrengen van de taak te komen (Paus, 2014).

2.1.7 Interactief taalonderwijs

Interactief taalonderwijs heeft een tiental uitgangspunten. Er wordt vanuit gegaan dat de taalontwikkeling een emancipatorisch en sociaal, actief proces is. Goed onderwijs vergt volgens deze visie flexibiliteit in het onderwijs, coöperatieve werkvormen en adaptieve instructie. Daarnaast is afstemming met school, gezin en de buurt evenals wederkerend onderwijs en een effectieve schoolorganisatie een van de pijlers. Deze visie is gebaseerd op de ervaringen met de visies op taalonderwijs die in de voorgaande kopjes beschreven staan. Deze visie omvat van iedere visie de positieve effecten (Paus, 2014).

Enkele van deze visies zijn vorige eeuw ontstaan, maar worden nog steeds ingezet in het basisonderwijs. Daarnaast zijn er nieuwe visies ontstaan. Een daarvan is de functioneel-communicatieve visie. Deze visie is ontworpen in 2017, door de werkgroep: Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (LPTN) op aanvraag van de raad van Primair Onderwijs (PO). De LPTN-groep spreekt over visies uit de geschiedenis, die onder andere beschreven worden door Paus (2014), die uiteenlopen van op structuurgericht maar betekenisloos tot visies met meer accent op begrip en gebruik.

2.1.8 Functioneel-communicatieve visie

De functioneel-communicatieve visie stelt het functionele aspect van taal voorop. Hiermee wordt bedoeld dat de leerling datgene leert dat zinvol voor hem of haar is. Als bijgaand effect heeft dit volgens de grondleggers van de visie een verhoogde motivatie. Dit aspect wordt uitgelicht omdat motivatie zorgt voor oplettendheid en betrokkenheid, wat de leerresultaten bevordert. Een voorbeeld van functionele situaties is het communiceren met vriendjes die dezelfde moedertaal of dezelfde T2 spreken, maar ook het in staat zijn van het volgen van een vervolgopleiding waarbij de voertaal de T2 is. De taal op zichzelfstaand wordt bij deze visie in de eerste plaats omschreven als communicatiemiddel, met een bepaald doel. Bijvoorbeeld het overdragen van kennis, iets willen bereiken, delen of om kennis tot je te nemen. Aspecten van taal die aangeleerd moeten worden om tot zo'n doel te komen, worden aangeboden in een zinvolle context. De LPTN-werkgroep noemt in haar rapport:

“De grootste sprongen in taal- en woordenschatontwikkeling maakt een kind nu eenmaal in betekenisvolle en authentieke taalcontexten, door interactie en kennisontwikkeling” (Schrijfgroep LPTN, 2017, p. 22).

Bij deze vorm van taalonderwijs staat de redzaamheid met de taal om iets te kunnen bereiken hoger in het vaandel dan de correctheid. Volgens de lectoren die deze visie opstelden, is het van groot belang dat de taal die geleerd wordt, rijk terug te zien en te merken is in de omgeving. Voorwaarden aan de omgeving zijn (1) een begrijpelijk, voldoende en rijk taalaanbod, (2) de mogelijkheid voor de leerder om de te leren taal actief te gebruiken, zowel sprekend als schrijvend, (3) feedback (Schrijfgroep LPTN, 2017).

2.2 verschillen tussen het leren van een T1 en een T2

Zoals beschreven in het begin van dit hoofdstuk stellen Smits en Koeven (2016) dat het verloopt van het leren van een T1 nauwelijks anders dan een T2. De verschillen die er wel zijn volgens onderzoekers, worden in deze paragraaf volgend op deze inleiding, beschreven.

2.2.1 Transfertheorie

Bij deze theorie wordt de T1 aan de T2 gekoppeld. Appel en Vermeer (1996) onderzochten en concludeerden dat er een verband is bij het leren van een T2 met de T1 van de leerling. De leerling maakt een schakeling van een woord, zin of grammaticale bepaling, vanuit de T1 naar de T2. Dit wordt ook wel ‘transfer’ genoemd. Dit verschijnsel kan zowel positief als negatief zijn. Wanneer een bepaalde grammatica bij beide talen gelijk is heeft de ‘transfer’ een positief effect. De leerlingen koppelen het principe sneller aan de T2 omdat het gelijk is als bij de T1. Wanneer grammatica bij de T1 anders is als bij de T2 vermoeilijkt dit het leerproces, in dat geval is het effect negatief. Dit kan ook aan de orde zijn bij bepaalde vast woordvolgordes in een T1 die overgenomen worden in de T2, deze fouten worden ook wel interferentiefouten genoemd. Wanneer er sprake van interferentie is, dan is de transfer negatief (Appel en Muysken, 1988)

2.2.2 Universele grammaticatheorie

De universele grammaticatheorie gaat er net zoals de transfertheorie vanuit dat er veel taal in de omgeving moet zijn om een taal te leren. Deze theorie gaat er echter niet vanuit dat het leren van de T1 anders verloopt dan T2. Volgens Michell en Myles (1998) leert het kind vanuit eigen kunnen. Hij construeert taalregels aan de hand van de input in zijn omgeving. Taallectoren die het boek ‘Ruimte voor nieuwe talenten’ schreven in 2017, sluiten zich aan bij Michel en Myles als het gaat om de omgeving die een kind nodig heeft om een taal eigen te maken. Ze pleiten ervoor dat er veel in de doeltaalgesproken wordt, en bestempelen diversiteit in een groep als positief, zodat taalleerders van hun omgeving kunnen leren (Schrijfgroep LPTN, 2017).

2.2.3 Creatieve-constructie theorie

Deze theorie gaat er net zoals de universele grammaticatheorie, ervan uit dat een kind een taal leert op basis van hun persoonlijke creatieve vermogen. Deze theorie onderzocht onder andere of fouten die bij het leren van een T1 ook voorkwamen bij T2 leerders. Toch blijkt volgens het onderzoek dat dit in vele gevallen niet zo blijkt te zijn. Dit wordt verklaard aan de hand van het de cognitieve ontwikkeling van de leerder, die bij een tweede taal al veel verder ontwikkeld is. Uit het onderzoek bleek dat fouten die leerlingen op hetzelfde moment maakten bij spreken of schrijven van de T1, ook gemaakt werden bij de T2. Wanneer de leerling de fout in de T1 begreep, verdween deze ook in de T2 (Appel & Vermeer, 1996).

2.3 Meertaligheid

In het eerste deel van het theoretisch kader staat beschreven op welke manier taalonderwijs gegeven kan worden. De verschillen met een eerste en een tweede taal zijn tevens toegelicht. Iemand kan ook over meerdere talen beschikken, dit wordt meertaligheid genoemd. Het begrip meertaligheid wordt in deze paragraaf toegelicht, evenals de voor- en nadelen ervan.

Meertaligheid wordt in de literatuur op verschillende wijze gedefinieerd. De overeenkomst zit hem in het feit dat iedere definitie benoemt dat het om een persoon gaat die kan communiceren in meerdere talen. De ene definitie is strenger dan de andere als het gaat om het niveau waarop de persoon de taal beheerst. De een vindt elke minimale uiting in een andere taal al een bestempeling als 'meertalig' waard. Andere theorieën spreken pas van meertaligheid wanneer de bijkomende taal even goed beheerst wordt door de spreker als de moedertaal (Burkhardt Montari, Aarssen, Bos en Wagenaar, 2004). Er is veel onderzoek naar gedaan, maar geen eenduidigheid in gevonden (Schaerlaekens, 2008). Baker (2011) spreekt pas van meertaligheid als iemand zich kan uiten in meer dan twee talen. Taalkundigen van de taalstudio in Monnickendam spreken van meertaligheid als iemand meer dan 1 taal nodig heeft om te kunnen functioneren in het dagelijkse leven. Dat is van toepassing voor beide onderzoeksgroepen, uitgaande van deze theorie.

Het switchen tussen meerdere talen bevordert de ontwikkeling van het verstand. Het switchen zorgt daarnaast ook voor het verlengen van concentratie en flexibiliteit in de hersenen. Doordat meertalige mensen telkens een bepaald deel van informatie uit en een bepaald deel aan zetten, kunnen ze hun makkelijker focussen op bepaalde informatie. Meertalige mensen zijn daarnaast in het algemeen beter in technisch lezen en leren sneller nog een extra taal bij. Naast de cognitieve voordelen, biedt meertaligheid ook sociaal-emotionele voordelen. Zo kan een meertalig persoon meer contacten leggen, aangezien de taal geen belemmering vormt. Dit sociale voordeel zorgt tegelijkertijd voor een meer mogelijkheden op cognitief gebied, er is meer informatie voor je ter beschikking wanneer je meerdere talen beheerst. Zo kun je naast informatie dat geschreven is in je moedertaal, ook anderstalige informatie bestuderen en tot je nemen. Tegenstanders van meertaligheid stellen dat personen mogelijk verward worden wanneer ze over twee talen beschikken, wat een negatief effect heeft op de ontwikkeling. Echter is dit niet bewezen, maar juist het tegenovergestelde wat ontwikkeling betreft. Ook sociaaleconomisch gezien heeft het beheersen van meerdere talen voordelen. De persoon kan namelijk dan een opleiding volgen in meerdere talen en werk zoeken in meerdere landen of een internationale functie (Taalstudio, 2018).

Meertaligheid binnen het basisonderwijs wordt op verschillende manieren vormgegeven. Sommige scholen die een meertalige omgeving willen creëren, voeren een anderstalige dag in. Op deze dag is de voer- en instructie taal afwijkend van het Nederlands. Scholen die dit vanaf groep 1 op een bepaalde wijze doorvoeren vallen onder scholen met VVTO (Vroeg Vreemde Talen Onderwijs) (Bodde-Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Er zijn ook drie talige scholen. Een voorbeeld hiervan is een school in Friesland, waar onderwijs gegeven wordt in het Nederlands, Fries en Engels.

In 2000 in 2002 is het Europese taalbeleid door de raad aangescherpt. Doelstelling is dat ieder kind minimaal 2 vreemde talen leert beheersen, waarvan één taal een gemeenschapstaal is. Een taal die door een grote groep mensen gesproken wordt, die allemaal een andere moedertaal hebben, bijvoorbeeld het Engels. Dit doel is gesteld voor 2020 (Europa-nu, 2017). De eentalige groep wordt steeds kleiner. Taallectoren van Ruimte voor nieuwe talenten (2017) omschrijven eentaligheid als een uitzondering. Naar schatting kent de gemiddelde wereldburger twee tot vijf talen, waarvan hij er twee dagelijks gebruikt (Schrijfgroep LPTN, 2017).

Motivatatie en taalonderwijs zijn in dit onderzoek onlosmakelijk van elkaar. Uit bovenstaande theorie staat beschreven dat meertaligheid, tal van voordelen heeft. Des te meer reden om taalonderwijs meer en meer aan te bieden in het onderwijs. Motivatie heeft zoals eerder in dit hoofdstuk beschreven, een positief effect op leerresultaten. Het hoofddoel van iedere basisschool. Reden genoeg om voor optimale motivatie te gaan dus, en je aan te sluiten bij een visie die dit nastreeft. Van de beschreven visies op taalonderwijs is functioneel-communicatief taalonderwijs degene die er bovenuit springt wat betreft motiverende aspecten die deze vorm van taalonderwijs met zich meedraagt.

2.4 Motivatie

In de vorige paragrafen stond 'taal' centraal. Uit de theorie kon geconcludeerd worden dat functioneel-communicatief taalonderwijs bij uitstek een geschikte taalmethode is wanneer het om motivatiebevordering gaat. In de komende paragrafen staat 'motivatie' centraal.

Motivatatie wordt omschreven als een invloedrijke factor bij leren. Zo ook bij het leren van een tweede taal. Een gemotiveerde leerling resulteert volgens de theorie in een hogere leeropbrengst (Csizér & Dörnyei, 2005; Ellis, 2008; Moskovsky, Alrabai, Paolini en Ratcheva, 2013; Tseng & Schmitt, 2008). Motivatie wordt ook wel omschreven als wilskracht, beweegredenen, drijfveer, stimulans en de mate van welwillendheid (Encyclo dektop, 2017). Wanneer een leerkracht streeft naar optimale leerwinst is het zinvol om de motivatie van de leerlingen in kaart te brengen. Bij een lage motivatie kan de leerkracht dit als ontwikkelpunt zien en hieraan werken door zich te verdiepen in motiverende lesinhouden- en vormen.

2.4.1 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Intrinsieke motivatie wordt ook wel interne motivatie genoemd. Wanneer de reden van je doen en laten je persoonlijke wilskracht en drijfveer is, ben je intrinsiek gemotiveerd. Je doet iets omdat je het leuk vindt in de eerste plaats. Niet omdat er een gevolg aan vast zit waarvoor je iets doet. Bij een hobby is er bijvoorbeeld sprake van intrinsieke motivatie. Deze motivatie kan opgewekt worden door externe drijfveren, maar pas wanneer er zonder de externe drijfveren nog sprake is van motivatie, spreekt men van interne motivatie.

"Interne motivatie is als een vuur van binnenuit. Als iemand anders dat vuur onder jou probeert op te stoken, dan is de kans groot dat het maar kort zal branden" (Covey, 2011, p. 2).

Iemand die extrinsiek gemotiveerd is wordt niet gedreven vanuit een innerlijke drijfveer, maar door drijfveren van buitenaf. Dit kan een beloning of een bestraffing zijn. Emonds (2011) beschrijft in haar rapport dat extrinsieke motivatie een mogelijk beginpunt kan zijn om intrinsieke motivatie aan te wakkeren. Wel haalt ze daarbij als kanttekening aan dat extrinsieke motivators in staat zijn de krachtigste, maar tevens meest kwetsbare drijfveer uit te doven: de intrinsieke motivatie (Emonds, 2011).

2.4.2 Zelfbeschikkingstheorie Deci en Ryan

De zelfbeschikkingstheorie van Deci en Ryan (1985) spreekt over drie basisbehoeften die nodig zijn om tot intrinsieke motivatie te komen. Dit zijn relatie, competentie en autonomie (Deci & Ryan, 1985). Relatie is volgens Deci en Ryan (1985) een van de voorwaarden om intrinsiek gemotiveerd te zijn. Hiermee wordt de verbondenheid met personen uit de omgeving bedoeld. Het gaat vooral om de aanwezigheid van vertrouwen. Personen in de omgeving bij het leren van een tweede taal in het basisonderwijs, zijn onder andere de leerkracht en de medeklasgenoten.

De basisbehoefte competentie houdt in dat men zich competent voelt om iets te kunnen bereiken. Deze gevoelens ervaart men wanneer men beseft dat een bepaald doel haalbaar is voor diegene. Vygotsky (1962) beschrijft dit als doelen binnen de zone van naaste ontwikkeling. Dit houdt in dat leeraanbod of op niveau is, of net daarboven. Belangrijk is dat de leerling het niveau van de leerstof aan kan (Janssen-Voss, 2008). Tevens werkt het motivatie verlagend wanneer de leerling het niveau wel aan kan, maar dit gevoel niet heeft. Daarom is het belangrijk dat de leerling zijn bewust is van zijn eigen competentieniveau.

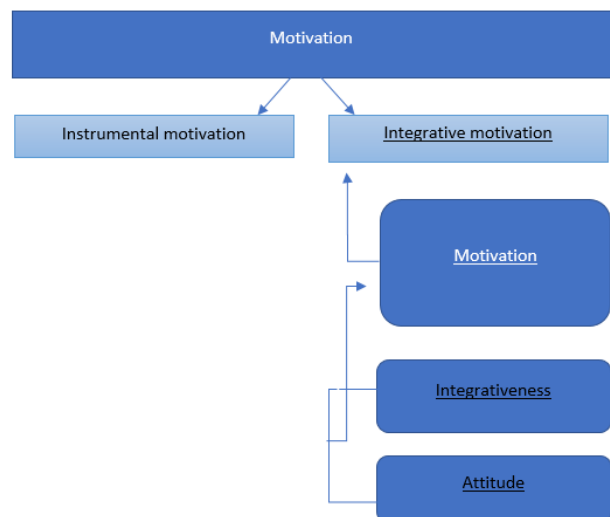
Autonomie houdt in dat men zeggenschap heeft. Externe factoren, of door Gardner en Lambert (1972) instrumentele factoren genoemd, kunnen deze intrinsieke motivatie beperken. Dit gebeurt onder andere door belonen, straffen en controleren. Een ander voorbeeld hiervan is de waarde van beoordeling, een cijfer als

externe factor kan heel positief werken maar ook heel demotiverend. In een leersituatie is er sprake van autonomie, wanneer de leerling invloed heeft op het proces en of resultaat.

Emonds (2011) ondersteunt de theorie van Emonds en Ryan (1985) in haar artikel. Beide beschrijven dat er motivatie, inzet, zin om te leren en een gevoel van welbevinden ontstaat wanneer er aan de behoeften relatie, competentie en autonomie voldaan is. Emonds (2011) spreekt daarnaast ook over de aangeboren interesses die een kind heeft in het leren van nieuwe dingen. Wanneer dit in de klas niet het geval is raad zij aan om de relatie te verbeteren. Ze stuurt aan op het stellen van vragen die inzichtelijk maken waar het tekort aan leermotivatie vandaan komt, zodat de leerkracht vanuit daar verder kan handelen (Emonds, 2011).

2.4.3 Motivatietheorie Gardner en Lambert

In 1972 ontwierpen Gardner en Lambert een motivatietheorie, die beschrijft welke motivatie-elementen een rol spelen tijdens het leren van een tweede taal. Gardner en Lambert (1972) zien motivatie hier als het overkoepelende begrip dat beschrijft welke motivatie een persoon heeft om een andere taal te kunnen spreken. Hier voorafgaand gaat een leerproces, waarbij motivatie een belangrijke factor speelt. De motivatietheorie stelt dat motivatie ook weer afhankelijk is van verschillende factoren, die onderscheiden kunnen worden in twee vormen van motivatie: “integratieve” en “instrumentele” motivatie. (Masgoret & Gardner, 2002). Deze twee begrippen worden in deze paragraaf nader uitgewerkt.



Figuur 2: Motivatietheorie van Gardner en Lambert (1972).

Instrumentele motivatie

Wanneer een leerling instrumenteel gemotiveerd is dan doet hij iets om een ander doel te bereiken. De reden om iets te doen is niet het plezier dat diegene heeft in de activiteit op zichzelfstaand, maar het gevolg. Dit houdt dus in dat de persoon zelf helemaal niet gemotiveerd hoeft te zijn om de tweede taal te leren tijdens het leerproces. Bij een instrumenteel gemotiveerd persoon gaat het diegene bij het leren van een tweede taal niet om de taal op zich, de bijkomende cultuur of om sociale contacten met anderen die de betreffende taal spreken, de persoon wil iets anders bereiken en heeft daarom de taal nodig. Het leren van de taal is een middel om een ander (hoger) doel te bereiken. Bijvoorbeeld: Een persoon leert een tweede taal, omdat hij die taal nodig heeft om een baan te vinden is niet integratief maar instrumenteel gemotiveerd. Het gaat diegene om de baan in plaats van om de taal, maar de taal is een noodzakelijk middel om kans te maken op een baan.

Integratieve motivatie

Bij integratieve motivatie is er sprake van plezier hebben in hetgeen dat je doet. Wanneer de taalleerder werkelijke interesse heeft in de taal en het leuk vindt om de taal te leren, dan gaat het om integratieve motivatie. De integratieve motivatie is een breed begrip. Gardner en Lambert hebben dit overkoepelende begrip onderverdeeld in drie factoren die de aanwezigheid en hoogte van de integratieve motivatie bepalen. De factoren zijn: *Integrativeness*, *Attitudes* en *Motivation* (zie figuur 2). Alle drie worden hieronder nader toegelicht.

Integrativeness

De eerste factor die invloed heeft op de integratieve motivatie van een individu is 'Integrativeness'. Gardner en Lambert (1972) beschrijven dit begrip als volgt: de mate waarin een persoon openstaat voor een andere gemeenschap en de mate waarin iemand een andere cultuur zich probeert eigen te maken. Het begrip is verdeeld in drie onderdelen, deze volgen nu. (1) De houding ten opzichte van de te leren taal. Het gaat hierbij om de mate van openheid van een persoon tegenover de andere taal. (2) Integratieve oriëntatie, het gaat hierbij om de reden om de taal te leren is om in contact te kunnen treden met mensen van de andere taal, zodat het individu kan 'socializen' en vrienden maken. (3) Interesse in vreemde talen, hierbij gaat om de mate waarin het individu openstaat voor andere vreemde talen.

Attitudes ten opzichte van de leersituatie

De tweede factor die Gardner en Lambert (1972) beschrijven is de houding van een individu ten opzichte van de leersituatie. Het gaat hierbij om de individuele reacties van mensen op alle invloeden die te maken kunnen hebben met het leren van een andere taal. Gardner en Lambert (1972) vermelden hier duidelijk bij dat dit per klas kan verschillen, aangezien de samenstelling van elke klas anders is. De factoren die de meeste invloed hebben op de houding van het individu zijn: het lesprogramma (1) en de leerkracht (2), het gaat hierbij om de evaluatie van een persoon om de gegeven situatie.

Motivation

De laatste factor die invloed heeft op integratieve motivatie is 'Motivation'. Dit kan verwarrend ogen, aangezien alle begrippen over motivatie gaan. Het is daarom goed om hierin een duidelijk onderscheid te maken. Gardner en Lambert (1972) bedoelen met dit begrip van motivatie, de doelgerichte houding van een persoon ten opzichte van de te leren taal. Het gaat hier dus specifiek om de motivatie tijdens het leerproces, in plaats van de motivatie om de taal ook daadwerkelijk te kunnen spreken. Motivatie kan beïnvloed worden door drie factoren: (1) motivatie intensiteit. Dit is de mate waarin iemand moeite steekt om de vreemde taal te leren. (2) Het verlangen om de tweede taal te leren, dit is de mate waarin het individu een hoog competentie niveau wil behalen binnen de vreemde taal die hij of zij aan het leren is. (3) Attitude ten opzichte van de tweede taal, dit is de mate waarin invloeden van buitenaf, impact hebben op het leren van een andere taal.

Na het uitkomen van de motivatietheorie, bleef Gardner doorgaan met onderzoek rondom 'motivatie'. Indien nodig vulde hij de motivatietheorie aan of stelde hem bij. In 1989 concludeerde hij dat ook taalangst invloed heeft op de motivatie van een tweede taal leerder (McIntyre & Gardner, 1989), evenals de ouderlijke aanmoediging. Andere onderzoekers erkennen de invloed van taalangst ook en omschrijven taalangst als een belemmering om een taal te leren (Tanveer, 2007; Von Worde, 2003; McIntyre & Gardner, 1989; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). In de AMTB-vragenlijst zijn daarom ook vragen opgenomen om de taalangst en de ouderlijke aanmoediging in kaart te brengen. In de vragenlijst is taalangst als apart onderdeel toegevoegd. Ouderlijke aanmoediging valt onder de instrumentele motivatie.

Verbanden tussen de verschillende factoren

Gardner en Lambert (1972) geven een directe relatie aan tussen de verschillende variabelen. Wanneer de attitude of integrativeness tegenover bijvoorbeeld de lesgever of de les zelf positief is, groeit de motivatie waardoor de integratieve motivatie toeneemt. Van de Bot (2005) en Dörnyei en Schmidt (2001) bevestigen die relatie met de uitspraak dat een positieve attitude, motivatie verhogend werkt.

De instrumentele motivatie en integratieve motivatie zijn in bovenstaande beschrijvingen los van elkaar beschreven. In de praktijk spelen beide vormen van motivatie meestal in een bepaalde mate mee tijdens het leren van een tweede taal (Masgoret & Gardner, 2002).

In dit onderzoek wordt uitgegaan van de theorie en inzichten van Gardner omdat deze, de eerste en meest invloedrijkste motivatietheorie is sinds 1985. De uitgebreide meta-analyse die Masgoret & Gardner in 2003 deden, zorgde in de daaropvolgende jaren voor een ruime 1100 geciteerde verwijzingen naar dit rapport en daarmee naar de theorie (Masgoret & Gardner, 2003). De interesse van de onderzoekswereld en het gebruik van deze theorie is na de meta-analyse toegenomen. Met als hoogtepunt het jaar 2015, zoals in figuur 1 (inleiding) weergegeven wordt.

Daarnaast is Gardner het meest uitgebreid als het gaat om het uitpluizen van het begrip motivatie. In de praktijk betekent dit dat aan de hand van Gardner zijn motivatietheorie de meest specifieke aanbevelingen kunnen worden gedaan. Gardner heeft een test ontworpen om motivatie in kaart te brengen, een beschrijving van deze test volgt nu.

2.5 Mini- Attitude & Motivation Test Batterij (AMTB)

Gardner heeft in 1985 een testbatterij opgesteld. Dit is een test om motivatie van leerlingen, bij het leren van een T2, in kaart te brengen. Gardner (1985) heeft de vragen van de test opgesteld aan de hand van de elementen waar volgens hem motivatie uit bestaat. Deze elementen zijn eerder in paragraaf 2.4.3 toegelicht. De vragen zijn deels gericht op de instrumentele motivatie, en deels op de integratieve motivatie met onderliggende elementen; Integrativeness, attitudes ten opzichte van de leersituatie en motivation (Gardner, 1985). Tevens is door Gardner het onderdeel taalangst toegevoegd (McIntyre & Gardner, 1989).

Het antwoordmodel van deze testbatterij is een zevenpuntschaal. De leerlingen vullen de mate van hun gevoel ergens van in aan de hand van deze zeven mogelijkheden: sterk oneens – oneens – licht oneens – neutraal - licht eens – eens – sterk eens. Aan beide kanten van de schaal staan bij iedere vraag twee uitersten. Bijvoorbeeld: eens/oneens, helemaal waar/helemaal niet waar, negatief/positief, erg hoog/erg laag etc. De invuller dient het nummer dat aanvoelt als zijn of haar persoonlijke gevoel bij de zin die boven de schaal staat, te omcirkelen (Masgoret & Gardner, 2002). De motivatie/attitudevragenlijst is gebaseerd op de mini-AMTB en bestaat uit 11 items, waarbij vijf categorieën aan bod komen, namelijk: integrativiteit (1), motivatie (2), attitudes tegenover de leersituatie (3), instrumentele oriëntatie (4) en taalangst (5) (Dörnyei & Schmidt, 2001). De mini-AMTB bevat dezelfde categorieën als de gewone AMTB, maar is korter en bondiger. En daarom uitermate geschikt voor de doelgroep. Ter verduidelijking zullen nu drie vragen afkomstig uit de Mini-AMTB beschreven staan, met daarbij het element van motivatie dat ten grondslag ligt (Masgoret & Gardner, 2002). De volledige Mini-AMTB staat beschreven in bijlage 3.

1. Ik zou graag Nederlands willen leren om met Nederlandssprekende mensen te kunnen praten:

Ten grondslag aan deze vraag ligt het element '*Integrativeness*' dat valt onder de integratieve motivatie. Dit element is door Gardner verdeeld in drieën, de houding ten opzichte van de te leren taal (1), de integratieve oriëntatie (2) en de interesse in vreemde talen (3). Deze vraag valt onder integratieve oriëntatie (2). Gardner spreekt van dit element van motivatie wanneer de reden om de taal te leren is om in contact te kunnen treden met mensen van de andere taal, zodat het individu kan 'socializen', en vrienden maken.

2. Mijn gevoel over de Nederlandse lessen die ik krijg is:

Ten grondslag aan deze vraag ligt het element '*Attitudes ten opzichte van de leersituatie*' dat valt onder de integratieve motivatie. Dit element is door Gardner verdeeld in tweeën, de houding van het lerende individu ten opzichte van het lesprogramma (1) en de leerkracht (2). Deze vraag valt onder element 1.

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

Ten grondslag aan deze vraag ligt de instrumentele motivatie. Instrumenteel gemotiveerde leerlingen leren de taal niet vanuit interesse in de taal zelf, of de bijhorende cultuur of bevolking. Maar om een ander doel te bereiken, bijvoorbeeld een goede baan.

2.6 Een motiverende leersituatie

Zoals in het vorige hoofdstuk beschreven staat, gaat Gardner (1972) uit van vijf aspecten die motivatie omvatten. In dit onderzoek wordt onderzocht of de functioneel-communicatieve lessen de motivatie verhogen. Een lesontwerp heeft voornamelijk invloed op aspect 3 de attitudes tegenover de leersituatie. De leersituatie bestaat uit de leertaak en de leerkracht. Specifiek wordt bij onderstaande kopjes ingegaan op hoe een leertaak en een leerkracht een leerling optimaal kan motiveren volgens literatuur.

2.6.1 De leerkracht als motivator

De leerkracht kan zowel de intrinsieke/integratieve als de extrinsieke/instrumentele motivatie ontluiken bij leerlingen. Verschillende onderzoekers kwamen tot een algemene conclusie van manieren waarop een leerkracht dit kan doen.

1. Betekenisvolle en zinvolle leertaken aanbieden

Wanneer iemand een leertaak als zinvol beleeft, is er sprake van een hogere mate van motivatie. Op basis hiervan stellen Marzano en Miedema (2005) dat leertaken betekenisvol en zinvol moeten zijn.

Een vorm van lesgeven die hierbij aansluit is de functioneel-communicatieve theorie. Deze theorie zet in op zinvolle en betekenisvolle, authentieke leercontexten (Schrijfgroep LPTN, 2017). In paragraaf 2.7 wordt diepgaander ingegaan op aspecten van een motiverende leertaak.

2. Keuzevrijheid integreren in de leertaken

Veel onderzoeken wijzen uit dat creativiteit en ruimte binnen de leertaak voor de leerder positieve uitwerkingen heeft op het motivatiegehalte, de volgende studies bevelen dit van harte aan; Hattie, 2009; Jolles, 2011; Ledoux & Volman, 2011; Marzano & Miedema, 2005; Peetsma & Van der Veen, 2008.

3. Competentiegevoel bevorderen

Leerlingen laten zien en ervaren dat ze in staat zijn om de leertaak te volbrengen, omvat het bevorderen van competente gevoelens. Volgens Dweck (2011) heeft het geven van feedback op een leerproces/prestatie een positieve invloed op de inspanning die een leerling doet.

4. Een positieve omgeving creëren

Marzano en Miedema (2005) beschrijven een positieve omgeving als een klimaat waarbij leerlingen zich geaccepteerd voelen door klasgenoten en leerkrachten in een ordelijke en veilige omgeving. Daarnaast is samenwerkend leren bevorderend om een positief klimaat te realiseren, wel van belang is dat de veiligheid door de leerkracht gewaarborgd wordt (Ebbens en Ettekoven, 2005). Ryan en Deci (2000) benadrukken in onderzoek dat zij hebben gedaan, dat relatie, competentie en autonomie aanwezig moet zijn om de omgeving positief te houden (zie paragraaf 2.2.4).

2.6.2 De leertaak als motivator

Volgens Van der Ven (2009) staat en valt het succes bij een taak met motivatie. In zijn vaktijdschrift 'Levende talen Tijdschrift' staat beschreven dat de leerkracht de taak heeft om de leerlingen inzicht te geven in hun persoonlijke motief om mee te leren, doen en denken bij een taak. Omdat van der Ven (2009) van mening is dat een leertaak valt en staat met motivatie, eigent hij leerkrachten deze taak toe. Naast Van der Ven (2009) zijn er nog veel meer onderzoekers die aspecten beschrijven die een leertaak motiverend maken. Deze aspecten worden in deze paragraaf beschreven.

De LPTN-schrijfgroep (2017) beschrijft op advies van de PO-raad en het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap dat vernieuwend T2 onderwijs gevormd moet worden aan de hand van communicatieve, functionele leertaken (Schrijfgroep LPTN, 2017). Zij baseren zich hierbij op de functioneel-communicatieve visie op taalonderwijs, waarover meer geschreven staat in hoofdstuk 1 van het theoretisch kader. Een taak, aangedragen door de leerkracht, heeft in zekere zin altijd een functie. Bij deze visie wordt met het begrip functie bedoeld, dat de leertaak voor de leerlingen zinvol is. In sommige gevallen zal deze intrinsieke of ook wel integratieve motivatie aanwezig zijn. In andere gevallen kan de leerkracht het inzicht en daarmee de motivatie, aanwakken door inzicht te creëren in het doel voor de leertaak. De leerkracht kan de leertaak ook veranderen zodat de leerlingen toch het gestelde doel bereiken, maar door middel van een voor hen functionele leertaak. Het communicatieve aspect staat bij deze visie op taalonderwijs voorop. Met als reden dat kinderen zichzelf moeten kunnen redden door middel van communicatie in de tweede taal. Communiceren kan zowel mondeling als schriftelijk zijn. Brouwer (2011) beschrijft het feit dat mondelinge eindproducten zouden moeten worden ondersteund door schriftelijke taal en andersom. Zo kan de ene vorm van taal de andere ondersteunen, dit zou een positieve werking hebben op het eindresultaat van de taak (Brouwer, 2011).

In het lesontwerp dat centraal staat bij dit ontwerponderzoek staat de geschreven taal als eindcommunicatiemiddel centraal. De leerlingen hebben van de school op Curacao namelijk niet de middelen om regelmatig en veel mondeling contact te hebben met de school in Friesland. Op advies van Brouwer (2011) is de mondelinge taal wel ingezet in het lesontwerp, door middel van de 'taalronde'. Deze vorm van taalonderwijs wordt later in dit theoretisch kader uitgewerkt. Deze vorm van taalonderwijs sluit aan bij functioneel-communicatief taalonderwijs, een vorm van taalonderwijs ontworpen in 2017 door taallectoren van schrijfgroep LPTN. Omdat het eindproduct van het lesontwerp schriftelijk is, gaat deze paragraaf nu verder over schriftelijk

motiverende T2 taken. Theorie rondom dit onderwerp zal tekens gekoppeld worden aan informatie van schrijfgroep LPTN, omdat functioneel-communicatief taalonderwijs de manier van onderwijs is die de meeste motivatie bevorderende elementen bevat.

2.7 Didactische middelen

Schrijfgroep LPTN (2017) spreekt over functionele taken die een verhogend effect hebben op de intrinsieke en integratieve motivatie. Brouwer (2011) geeft enkele schriftelijke taken aan die kinderen als functioneel ervaren. Gemeenschappelijk aan alle genoemde taken is het publiek, dat telkens echt is. Onder andere noemt hij het schrijven van brieven, het maken van een boek of een verhaal dat echt uitgegeven wordt aan bijvoorbeeld ouders, vrienden of mensen die de T2 spreken. Naast het positieve effect dat deze functionele leertaken op de motivatie hebben, toont onderzoek aan dat er een hogere mate van reviseren en kritisch reflecteren is, dan bij taken zonder echt publiek. Leerlingen voelen bij deze vorm van T2 onderwijs meer het verlangen om goed werk af te leveren, waarbij de puntjes op de i staan (Brouwer, 2011).

Volgens Brouwer (2011) is het aanbod van T2 schrijfonderwijs ondermaats vergeleken met de andere domeinen; spreken, luisteren en lezen. Leerkrachten kunnen er niet goed mee uit de voeten en de kwaliteit van het werk van de leerlingen is ondermaats. Hij geeft als reden hiervoor dat de schrijflessen vaak te kort zijn. Daarom spreekt hij van 5 fases die moeten worden doorgegaan om tot kwalitatief hoogstaande resultaten te komen, het doorgegaan van deze fases vergt minimaal een uur (Brouwer, 2011).

Oriënteren (1): de leerlingen worden voorbereid op de opdracht en krijgen input in deze fase. Schrijfopdracht (2): de opdracht wordt afgebakend door duidelijke eisen aan de tekst, tevens wordt het schrijfpubliek aangegeven. Schrijven en hulp geven tijdens het schrijven (3): leerlingen die zelfstandig te werk kunnen gaan, doen dit tijdens deze fase. Daarnaast kunnen leerlingen elkaar in deze fase helpen met het ordenen van gedachten evenals de leerkracht dit met een leerling kan doen. Beschrijven en herschrijven van de tekst (4): in groepjes of in tweetallen bespreken en beoordelen leerlingen elkaars werk. De schrijver bepaald aan de hand van de beoordeling of de verbeterpunten worden doorgevoerd. Verzorgen en publiceren (5): de tekst wordt verzorgd door middel van deze laatste controlerend fase. Er wordt gecontroleerd op spelfouten en lay-out. Vervolgens wordt de tekst op de afgesproken manier gepubliceerd. Een geschreven boek kan in de leeshoek geplaatst worden, een verhaal voor de schoolkrant in de schoolkrant en een brief naar de ontvanger (Brouwer, 2011).

Brouwer (2011) spreekt evenals de taallectoren van LPTN (2017) van een positief effect op gebied van leerresultaten, wanneer mondelinge en schriftelijke taal elkaar ondersteunen. Er volgt nu een lesmodel, de taalronde genoemd, die mogelijk geïntegreerd kan worden met het fasen-model van Brouwer (2011) om zo de mondelinge taal optimaal met de schriftelijke taal te combineren.

2.7.1 Taalronde

Een taalronde is een werkvorm waarbij alle vier componenten van taal worden gecombineerd; lezen, luisteren, schrijven en spreken. De taalronde start met het samen nadenken, praten of verwonderen over een verhaal of een object.

De taalronde valt onder taalvormende didactiek. Waarbij op een creatieve wijze een brug geslagen wordt tussen cognitief en technisch gericht taalonderwijs en de expressie en beleving. Wat deze vorm van taalonderwijs onder andere te bieden heeft, is het betrokkene- en motiverende aspect dat het met zich meedraagt. Daarnaast heeft deze vorm van taalonderwijs, nauwe banden met de werkelijke talige wereld. Evenals in de wereld om ons heen is interactie de basis van de taalronde. Daarnaast is er altijd een samenhang tussen de componenten van taal, wat ook in de wereld waarin wij leven het geval is. Technische vaardigheden staan bij deze vorm van taalonderwijs altijd in dienst van de inhoud en het doel van de tekst. Net als in de wereld om ons heen, waar het technische deel niet een doel opzichzelfstaand is, maar een middel om een ander doel te behalen. Ook wel functioneel genoemd, wat maakt dat deze vorm van taalonderwijs zo goed aansluit bij functioneel-communicatief taalonderwijs. De onderwerpen die centraal staan in de taalronde, komen vanuit de leerlingen zelf. Dit zorgt voor de betrokkenheid en motivatie. Onderwerpen die vanuit de leerlingen zelf komen, worden als functioneel gezien door de leerlingen.

De taalronde wordt omschreven als didactische werkvorm waarbij leerlingen leren op eigen kracht. Een waardevolle aanvulling hierop is dat dit in wisselwerking is met de omgeving. De interactie is volgens Van Norden (2004) onmisbaar, omdat interactie de motivatie versterkt. In haar boek 'Taal leren op eigen kracht', beschrijft Van Norden (2004) hoe de motivatie gestimuleerd wordt op verschillende niveaus binnen de taalronde. Op macroniveau draagt de ruimte voor eigen inbreng van leerlingen, betreffende het onderwerp dat centraal staat tijdens de taalronde, bij aan de motivatie. Het hebben van invloed, het mogen maken van keuzes, het gevoel hebben dat je van waarde bent in het proces, en het schrijven en spreken over eigen ervaringen zijn gevolgen hiervan. Op microniveau motiveert de interactie, tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling. Het kan uiterst motiverend werken wanneer een leerkracht de leerling vooruithelpt door vragen te stellen die aanzetten tot denkwerk, hypothesen formuleren en ervaringen delen. Interactie onderling tussen leerlingen kan zorgen voor motivatie doordat leerlingen elkaar tips geven, elkaar helpen en elkaar inspireren (Norden, Taal leren op eigen kracht, 2004).

De basisopstelling van een taalronde is een kring. In deze kring wordt een onderwerp aangesneden door leerkracht of leerling. Vervolgens wordt het onderwerp uitgediept aan de hand van vaste stappen. De stappen zijn: 1. Onderwerp toespitsen en de mogelijkheid aan de leerlingen geven om een eerste reactie op de input van de eerste fase te geven. 2. Enkele leerlingen krijgen de tijd om een ervaringen met het onderwerp in de kring te delen (andere leerlingen mogen vragen stellen en de leerkracht coördineert en verrijkt de interactie en het verhaal) 3. Lijstjes maken (om ervaringen en kennis van het onderwerp te inventariseren, bij onderbouw kinderen mogen dit ook getekende lijstjes zijn). 4. Tweetalgesprekken over de lijstjes, tijdens deze fase kunnen kinderen kort en in een veilige sfeer hun input en een specifieke ervaring delen. 5. Het schrijven en reviseren van een tekst (of het maken van een tekening) 6. De tekst (of tekening) in de kring laten zien en bespreken (Norden, 2016). Het krachtige aan deze werkvorm is dat de input van iedere leerling de totale informatie kan verrijken en de groepsinput voor iedere leerling van waarde kan zijn.

De visie op leren achter deze didactiek is dat een leerling zich ontwikkelt door te doen. Spreekvaardigheid ontwikkelt zich door veel te spreken, zo ook met schrijven. Het leren door te ondergaan, staat hoger in het vaandel volgens Van Norden (2004) dan leren van regeltjes. Al pratend en schrijvend met en naar elkaar, is er telkens een situatie van actie en reactie. Met de reactie op de actie, kan de toehoorder of de lezer de spreker of schrijver helpen met de te leren taal. In een natuurlijke situatie. Kritiek van taaldeskundigen hierop is dat enkel 'gewoon' praten en schrijven niet genoeg is, zeker bij een tweede taal niet. Daarom is de wisselwerking met een professionele leeromgeving onmisbaar. De interactie wordt dan wel op een natuurlijke manier aangeboden, het is uiterst doordacht. Telkens moeten er weer nieuwe, rijke elementen aangedragen worden. Deze elementen moeten zo aangedragen worden volgens van Norden (2004), dat de leerling het element als functioneel ervaart, en in wil zetten bij eigen geschreven en gesproken producties.

Een resultaat van de taalronde is een geschreven tekst, of taaltekening bij kleuters. Het lesproject dat vergeleken wordt in dit onderzoek is voor groep 5 leerlingen. Daarom wordt er uitgegaan van een geschreven tekst als eindproductie. De taalronde is opgesteld door Van Norden (2016), zij beschrijft in haar boek 'Iedereen kan leren schrijven' verschillende genres, gekoppeld aan schrijfdoelen. Verhalende genres, met als doel mensen amuseren en meeslepen in het verhaal. Hieronder vallen ervaringen en verhalen. Feitelijke genres, met als doel mensen informeren. Hieronder vallen verklaringen, beschrijvingen, procedures en historie. En evaluerende genres, hieronder vallen beschouwingen en betogen. Het doel van dit laatste genre is een oordeel geven over kwesties. Van Norden (2016) geeft aan dat er vanaf groep 4 expliciet gewerkt kan worden aan de verschillende genres. De beste didactiek is de schrijver bewust maken van het schrijfdoel en schrijfpubliek (Norden, 2014). Huizenga (2013) sluit zich hierbij aan en noemt het kiezen van een schrijfdoel en publiek ook als belangrijke eerste stap bij stellen.

2.7.2 Stappen bij stellen

Huizenga (2013) beschrijft het schrijfproces als een uiterst complex proces. Hij noemt stellen als de meest complexe taalvaardigheid omdat het alle componenten van taal omvat. In Kennisbasis taal worden er twee manieren van schrijven genoemd; denkend schrijven en vertellend schrijven. Denkend schrijven is een vorm die

vooral voorkomt bij ervaren schrijvers. Beginnende schrijvers hebben vaak een vertellende schrijfstijl. Pas later zijn zij in staat om over te gaan op een denkende schrijfstijl. Beide strategieën sluiten elkaar niet uit, een verhalende schrijver kan bepaalde aspecten in zijn tekst hebben die horen bij een denkende schrijver. Hij spreekt over 6 stappen bij stellen. Deze stappen worden nu beschreven (Henk & Robbe, 2013).

1. Bepalen van doel, publiek en tekstsoort
2. Verzamelen, selecteren en ordenen van inhoud
3. Structureren van de tekst
4. Formuleren
5. Reviseren
6. Verzorgen van de tekst

Tekstdoelen kunnen volgens Huizenga (2013) informeren, overtuigen, instrueren en amuseren zijn. Evenals Van Norden (2014) schrijft Huizenga (2013) dat tekstdoel en tekstsoort nauw samenhangen. Huizenga (2013) maakt onderscheid in verhalende, informatieve, directieve en beschouwende teksten (Henk & Robbe, 2013).

Een groot deel van bovenstaande stappen komt expliciet terug in de stappen van de Taalronde. Stap 2 vindt plaats tijdens fase 1 en 2 van de taalronde, het oriënteren en toespitsen op het onderwerp. Waarbij ervaringen en kennis gedeeld worden. Het structureren van de tekst die nog geschreven wordt, gebeurt in fase 3 en 4 van de taalronde, het schrijven van lijstjes en het beschrijven van een ervaring van het lijstje die later opgeschreven wordt. Het formuleren, reviseren en verzorgen gebeurt in fase 5 van de taalronde. De stappen die niet specifiek genoemd worden bij de taalronde, beschrijft Van Norden (2016) wel in haar boek Iedereen kan leren schrijven. De overige stappen sluiten aan wat Van Norden (2016) schrijft in dat boek, die informatie staat tevens beschreven in dit hoofdstuk. De overeenkomsten zorgen ervoor dat de stappen van Huizenga (2013) goed geïntegreerd kunnen worden in het didactisch model de taalronde.

Dweck (2011) geeft aan dat een motiverende leertaak onder andere het gevoel van competent zijn bij de leerlingen bevordert. Deci en Ryan (2002) spreken ook over deze basisbehoefte, competentie, om tot motivatie te komen. Een gevoel van competent zijn bevorderen kan volgens Dweck, Deci en Ryan door leerstof aan te bieden dat binnen de zone van naaste ontwikkeling valt. Dit houdt in dat de leerstof of op niveau of net daarboven ligt (Janssen-Voss, 2008). Sommige kinderen hebben taalsteun nodig om een sprong te maken naar een hoger niveau. De functioneel-communicatieve theorie beschrijft 'scaffolding' als didactisch middel dat inzetbaar is wanneer leerlingen te veel moeite hebben om van de beginsituatie de sprong, binnen de zone van naaste ontwikkeling, naar het gestelde doel te maken. Deze didactische vorm van taalsteun staat in de onderstaande paragraaf beschreven.

2.7.3 Scaffolding

Scaffolding is een taalgroeimiddel. De groei ontstaat door middel van interactie tussen leerkracht en leerling. Dit moment wordt ook wel het 'sleutelmoment' genoemd. Door middel van gesprek, peilt de leerkracht de beginsituatie van de leerling(en). Vervolgens brengt de leerkracht door middel van het gesprek het niveau van de leerling(en) omhoog. De leerkracht bouwt letterlijk stijgers, die de leerlingen kunnen beklimmen. De leerkracht geeft hier handvaten voor door middel van de interactie. Het streven is dat er zoveel mogelijk vanuit de leerling zelf komt, het overige draagt de leerkracht aan tijdens het gesprek. Scaffolding kent twee vormen: In een natuurlijke situatie wordt deze vorm van taalsteun 'interactieve scaffolding' genoemd. Wanneer de leerkracht doelbewust een gesprek plant gaat het om 'geplande scaffolding' (Schrijfgroep LPTN, 2017).

2.7.4 Translanguaging

Translanguaging is een fenomeen dat optreedt, wanneer een persoon meertalig is. Swain (2006) omschrijft 'translanguaging' als een proces waarbij afwisselend gebruik wordt gemaakt van verschillende talen. Dit afwisselende gebruik leidt tot meer kennis en begrip over een onderwerp. Het gebruik van meerdere talen ter ondersteuning van elkaar wordt ook wel 'code-switchen' genoemd (Walsweer, 2015). Kris van den Branden, directeur van het centrum van taal en onderwijs, zegt dat het inzetten van verschillende talen, kinderen taalvaardiger maakt in zowel het Nederlands als de andere taal. Bij het aanleren van een tweede taal kan men de moedertaal als kans zien, in plaats van een belemmering. Leerlingen kunnen overleggen, brainstormen en

elkaar voorzien van tips in de moedertaal, ter bevordering van de doeltaal (Klasse voor leraren, 2013). Een keerzijde van deze vorm van onderwijs is dat leerkrachten het gevoel hebben de controle te verliezen, vooral wanneer zij de moedertaal van de leerlingen niet spreken. Van den Branden (2013) stelt dat het maken van goede en heldere afspraken dit voorkomt.

Globaal en kort samengevat heeft de literatuurstudie doen blijken dat meertaligheid, positieve aspecten heeft op zowel de cognitieve ontwikkeling als op de economische en sociaal-emotionele ontwikkeling. Een hoog motivatiegehalte om een taal te leren heeft een positief effect op de leerresultaten, onder andere door de hogere mate van inzet en doorzettingsvermogen die ontstaat. Functioneel-communicatief taalonderwijs is een volgens de theorie de meest motiverende manier van taalonderwijs geven. Gardner (1985) zijn motivatietheorie is de meest invloedrijke en specifieke motivatietheorie tot nu toe. Gardner heeft een meetmiddel, de mini-AMTB, die de motivatie van taalleerders om een taal te leren in kaart kan brengen. Gardner (1985) splitst motivatie op in vijf onderdelen, waar een de leersituatie van is. De theorie in dit theoretisch kader, zorgt ervoor dat het verloop van motivatie wanneer een klas functioneel-communicatief taalonderwijs krijgt in kaart kan worden gebracht. Hierdoor kan op basis van literatuur onderzocht worden of functioneel-communicatief taalonderwijs de motivatie verhoogt bij de praktijksituaties die beschreven staan in hoofdstuk 1.

Hoofdstuk 3 Probleemstelling

In dit hoofdstuk staat de probleemstelling van dit onderzoek centraal. Het hoofdstuk bestaat uit 4 onderdelen. Het onderzoeksdoel en hoofdvraag (1), de praktijk- en theoriegerichte deelvragen (2) en de literatuurstudie (3) hierop volgt een verwacht antwoord op de hoofdvraag, de prognose (4). Alvorens zal een algemene inleiding volgen omdat dit onderzoek en het onderzoeksdoel, voortborduurt op een van mijn vorige onderzoeken.

3.1 Inleiding

Zoals in de probleemanalyse naar voren gekomen is, zoeken de betrokkene scholen naar een motivatie bevorderende didactiek wat betreft het leren van de Nederlandse taal. Dit onderzoek borduurt voort op een ontwerponderzoek, tevens door mij verricht. Het doel van het ontwerponderzoek was het ontwerpen van een volgens de literatuur, motiverend lesontwerp voor de school op Curaçao. De hoofdvraag van dit onderzoek is:

“Welke vorm van taalonderwijs zorgt voor motivatievergroting en welk effect heeft deze vorm van T2 onderwijs op groep 5 leerlingen van de basisschool op Curaçao?”

Op basis van literatuurstudie, is het ontwerp gebaseerd op functioneel-communicatief taalonderwijs. Functioneel-communicatief taalonderwijs heeft als kenmerk dat deze aanpak voor taalonderwijs motiverend is (Schrijfgroep LPTN, 2017). Voor meer informatie hierover wordt u naar

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader verwezen. De literatuur die onderliggend is geweest bij de totstandkoming van het lesontwerp, is in zijn geheel bijgevoegd in dit theoretische kader. De reden hiervan is dat het in verband staat met de hoofdvraag van dit vergelijkende onderzoek. Het lesontwerp zelf, dat als basis dient voor dit onderzoek kunt u vinden door naar bijlage 2 te gaan.

3.2 Onderzoeksdoel en hoofdvraag

Het doel van dit vergelijkende onderzoek is het in kaart brengen van de opbrengsten van functioneel-communicatief taalonderwijs. Dit geldt zowel voor de school op Curaçao als voor de school in Friesland.

De centrale hoofdvraag luidt:

“Welk effect heeft functioneel-communicatief taalonderwijs op de motivatie om een tweede taal te leren bij groep 5 leerlingen van de basisschool op Curaçao, in vergelijking tot groep 5 leerlingen van school in Friesland?”

Het doel hierbij is het in kaart brengen van de resultaten van beide scholen, wanneer Nederlands als tweede taal aangeboden wordt door middel van functioneel-communicatief taalonderwijs. Hierbij worden de twee praktijksituaties gespiegeld aan de literatuur die stelt dat deze vorm van taalonderwijs motiverend is (Schrijfgroep LPTN, 2017). De resultaten worden vervolgens vergeleken met als doel het analyseren van het verloop. Dit is waardevol voor de praktijksituaties, omdat zij na dit onderzoek weten of functioneel-

communicatief taalonderwijs aansluit bij de huidige groep 5 leerlingen van hun school. Mochten er belemmeringen zijn, waardoor functioneel-communicatief taalonderwijs in de praktijksituaties niet, of voor een deel van de aspecten van motivatie, niet bevorderend is bij een uit tien lessen bestaand les-project, dan brengt dit onderzoek de motivatie-verstorende elementen in kaart. Hieruit ontstaan aanbevelingen voor de beide scholen. Deze aanbevelingen worden gegeven met als doel de motivatie-bevorderende elementen te behouden en de motivatie-verstorende elementen om te buigen naar motivatie-bevorderende elementen. Hierbij worden de elementen van Gardner (1972) als leidraad beschouwd, net zoals zijn motivatietheorie als leidraad genomen is voor dit onderzoek.

Uitgaande van Gardner (1972) zijn motivatietheorie, spelen er vijf elementen; integrativiteit (1), motivatie (2), attitudes tegenover de leersituatie (3), instrumentele oriëntatie (4) en taalangst (5). Functioneel-communicatief onderwijs geven, met bijbehorend leerkrachtgedrag, triggert de attitudes tegenover de leersituatie, element 3. Nevenopbrengsten van dit onderzoek zijn de scores op de overige elementen. Mogelijke worden deze indirect getriggerd door het functioneel-communicatieve taalonderwijs, wat bij de eindpeiling uitgewezen zal worden.

Daarnaast biedt de beginpeiling van dit onderzoek de kans om inzicht te krijgen van de motivatie bij de voormalige aanpak op alle vlakken van motivatie. Wel zullen deze bevindingen bondiger en minder uitgebreid toegelicht worden, in het belang van de afbakening van het onderzoek met betrekking tot de hoofdvraag. Geïnteresseerden kunnen altijd dieper ingaan op de materie met de resultaten die vrijgegeven worden, en vervolgonderzoek verrichten.

3.3 Deelvragen

Om tot beantwoording van de hoofdvraag van dit vergelijkende onderzoek te komen, is onderzoek gedaan naar verschillende deelaspecten die onderliggend zijn aan de hoofdvraag. Deze deelvragen leest u in deze paragraaf. De deelvragen zijn gericht op; motivatie, taal en functioneel-communicatief taalonderwijs.

1. Wat zegt de literatuur over 'motivatie'?

- 1.1 Wat houdt motivatie in volgens de literatuur?
- 1.2 Wat is de invloed van motivatie op leren volgens de literatuur?
- 1.3 Welke invloedrijke motivatietheorieën beschrijft de literatuur?
- 1.3 Hoe kan de leerkracht de leerlingen motiveren volgens de literatuur?
- 1.4 Hoe kan de leertaak de leerlingen bevorderen volgens de literatuur?
- 1.5 Hoe kan motivatie gemeten worden volgens de literatuur?

2. Wat zegt de literatuur over 'taal'?

- 2.1 Wat houdt taal in volgens de literatuur?
- 2.2 Wat houden de begrippen tweede-, vreemde- en moedertaal in volgens de literatuur?
- 2.3 Wat houdt meertaligheid in volgens de literatuur en wat zijn voor- en nadelen hiervan?
- 2.4 Wat zijn de verschillen tussen het leren van een eerste- en een tweede taal?
- 2.5 Wat zijn invloedrijke visies op taalonderwijs volgens de literatuur?

3. Wat zegt de literatuur over functioneel-communicatief taalonderwijs?

- 3.1 Wat houdt functioneel-communicatief taalonderwijs in?
- 3.2 Wat maakt functioneel-communicatief taalonderwijs een motiverende didactiek?
- 3.3 Wat houdt het didactisch middel, de taalronde in?
- 3.4 Wat zorgt voor de aansluiting van de taalronde met functioneel-communicatief taalonderwijs?

3.4 Literatuurstudie

Deze paragraaf beschrijft kort en bondig aan de hand van de hoofd- en deelvragen, naar welke onderwerpen literatuurstudie gedaan wordt.

Samengevat vindt u als lezer in het theoretisch kader (hoofdstuk 2) informatie over; meertaligheid, taalverwerving, visies op taalonderwijs, verschillen tussen verwerving van T1 en T2, motivatietheorieën, aspecten van een motiverende les/leerkracht, motiverende didactiek, functioneel-communicatief taalonderwijs, de taalronde, methoden om het motivatiegehalte in kaart te brengen. Enkele van deze onderwerpen bevatten ook weer deelonderwerpen, waarvoor u verwezen wordt naar het theoretisch kader. Deze onderwerpen zijn opgenomen in het theoretisch kader omdat zij in relatie staan met de hoofdvraag. De onderwerpen zijn in

trechtersvorm uitgewerkt, van breed en algemeen naar smal en uitvoerig. De brede informatiestroom geeft u zicht op de context van het onderzoek.

De smalle informatiestroom waar naar toegewerkt wordt, geeft u uitgebreide informatie over hoofdaspecten van het vergelijkende onderzoek. Dit zijn onderwerpen als de motivatietheorie van Gardner (1985), Functioneel-Communicatief Taalonderwijs en het didactisch middel, de Taalronde.

3.5 Prognose

In dit deel van het verslag staat een verwacht antwoord op de hoofdvraag beschreven, ook wel de prognose genoemd. Deze verwachting is opgesteld door de onderzoeker, op basis van eerder opgedane ervaringen. Tevens zijn deze ook beschreven met een theoretische onderbouwing.

Om antwoord te geven op hoe de twee praktijksituaties zich tot elkaar verhouden wanneer taalonderwijs op een functioneel-communicatieve manier gegeven wordt, zal eerst naar beide praktijksituaties los van elkaar gekeken moeten worden. De persoonlijke verwachting van de auteur is dat de motivatie in beide praktijksituaties zal stijgen. Deze aanname is gebaseerd op de investering die plaatsvindt. Het lesontwerp dat gegeven wordt bevat veel, volgens de literatuur, motiverende aspecten. Er van uitgaande dat deze aspecten ook bevorderend zijn voor de motivatie van de praktijksituaties van dit onderzoek, zal de motivatie waarschijnlijk stijgen.

De verwachting is dat bij het huidige taalonderwijs, de beginpeiling, de motivatie van de leerlingen van groep vijf van de school op Curaçao lager zal zijn dan bij de leerlingen van groep vijf in Friesland. Een betekenisvolle situatie bevordert de leermotivatie (Deci & Ryan, 1985). Het Nederlands heeft in Friesland een grotere invloed dan op Curaçao, daarom denkt de auteur dat de taal dichterbij de leerlingen staat en meer betekenis heeft. Wat naar mijn verwachting zal resulteren in een hogere mate van motivatie bij het huidige onderwijs. De ervaringen van de auteur tot nu toe bevestigen dit, wanneer ze de leerlingen van de Nederlandse onderzoeksgroep vergelijkt met de Curaçaose doelgroep. De auteur ziet bij de eerste groep meer plezier, inzet en optimisme dan bij de tweede groep. Tevens ziet de auteur bij de eerste groep minder angst.

Kijkend naar de aspecten waaruit motivatie volgens Gardner (1985) bestaat, heeft de auteur de verwachting dat er op het gebied van de attitudes tegenover de leersituatie (3) de grootste stijging plaats zal vinden. Dit onderdeel van motivatie ontstaat door het gevoel bij de les in combinatie met het gevoel bij de rol van de leerkracht. Deze verwachting heeft de auteur, omdat er een lesontwerp aangeboden wordt met motiverende aspecten en een bijpassende leerkrachtrol tevens gebaseerd op motiverende didactiek. De verwachting is dat dit motivatieaspect de grootste groei doormaken zal. Daarnaast is de verwachting dat mede daardoor de algehele motivatie zal stijgen bij beide onderzoeksgroepen. Deze persoonlijke verwachting op basis van ervaring is ook in de theorie terug te vinden onder het mom; dat wat men aandacht geeft groeit in de meeste gevallen (Sanders, 2017).

De verwachting is op beide scholen bespreekbaar gemaakt. De prognoses zijn voor beide scholen voorstelbaar. De scholen begrijpen waarom gekozen is voor de functioneel-communicatieve manier van onderwijzen en begrijpen de keuze voor de motivatietheorie van Gardner.

Hoofdstuk 4 Onderzoeksaanpak

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe gewerkt wordt richting een antwoord op de hoofdvraag. Daarnaast worden beide onderzoeksgroepen beknopt beschreven en volgen ethische aspecten waar rekening mee gehouden moet worden tijdens de uitvoering van het onderzoek.

4.1 Het onderzoeksproces

Er volgt nu een beschrijving van het proces richting het beantwoorden van de hoofdvraag. Allereerst wordt het probleem in beide praktijksituaties gedefinieerd. Vervolgens wordt dit probleem geanalyseerd. Alle theorie die nodig is, wordt verzameld. Wanneer er voldoende theorie is, volgen er vier stappen om tot beantwoording van de hoofdvraag te komen.

1. Beginpeiling motivatie van groep 5 van de school op Curaçao en groep 5 van de school in Friesland, op het gebied van T2 onderwijs door middel van de Mini-AMTB test van Gardner, observatie van de onderzoeksgroep, interviews met betrokkenen.
2. Uitvoering van het functioneel-communicatieve lesontwerp waarbij de taalronde centraal staat als didactisch middel, in beide onderzoeksgroepen, met tussentijdse evaluaties en observaties.
3. Eindpeiling motivatie van groep 5 van de school op Curaçao en groep 5 van de school in Friesland, op het gebied van T2 onderwijs door middel van de Mini-AMTB test van Gardner observatie van de onderzoeksgroep, interviews met betrokkenen.
4. Vergelijking tussen de begin- en eindpeiling per school, en in vergelijking van beide scholen ten opzichte

4.1 Ontwerpeisen

Dit onderzoek brengt de effecten van functioneel-communicatief taalonderwijs in kaart. Hiervoor dienen beide onderzoeksgroepen les te krijgen op een functioneel-communicatieve manier. Bij uitvoering van dit lesproject dient op verzoek van de onderzoekscholen en vanuit de opleiding van de onderzoeker rekening te worden gehouden met verschillende eisen die nu kort genoemd worden. Het project dient uitvoerbaar te zijn in 6 weken, het project dient afgestemd aanpasbaar te zijn aan het niveau van de onderzoeksgroep en het project dient geschikt te zijn voor beide onderzoeksgroepen. Er is gekozen voor een communicatieproject tussen beide groepen, waarbij woordenschat opdoen en schrijven en spreken beoefenen in het Nederlandse, functioneel is om communicatie tot stand te brengen. De ontwikkeling vindt plaats door middel van het didactische middel de taalronde. Binnen de taalronde kan iedere onderzoeksgroep zich vanuit het eigen niveau ontwikkelen. De onderzoeksgroepen lezen elkaars brieven, schrijven persoonlijke en informatieve brieven, luisteren naar elkaar en spreken met elkaar via skype, reageren op vragen etc. met een functioneel doel; contact met leeftijdsgenoten en het leren kennen van andermans cultuur.

Het lesproject is zorgvuldig opgesteld en heeft op basis van literatuur, inhoud en vorm gekregen. Informatie die ten grondslag ligt aan het lesproject, staat beschreven in een ontwerprapport. Hierin vindt u tevens het complete lesproject uitgewerkt. Via de link in bijlage 2 komt u bij het betreffende rapport.

Voorafgaand aan de uitvoering van dit lesproject is een terugkoppeling geweest naar de betrokkenen. In dit geval waren dit de directie van beide scholen en de groepsleerkrachten. De directieleden en leerkrachten deden blijken enthousiast te zijn over het project en de theoretische onderbouwing. Ditzelfde geldt voor de opleidingsdocent die zowel het ontwerp als dit vergelijkende rapport beoordeelde. Het ontwerp is zowel mondeling- als schriftelijk teruggekoppeld aan de bovenstaande betrokkenen.

4.2 Onderzoeksinstrument en methodiek

De Mini-AMTB van Gardner is het onderzoeksinstrument dat ingezet wordt om antwoord te krijgen op de hoofdvraag. De theorie van Gardner is de basis van dit onderzoek omdat deze, de eerste en meest invloedrijkste motivatietheorie is sinds 1985. De uitgebreide meta-analyse die Masgoret & Gardner in 2003 deden, zorgde in de daaropvolgende jaren voor een ruime 1100 geciteerde verwijzingen naar dit rapport en daarmee naar de theorie (Masgoret & Gardner, 2003).

De theorie van Gardner (1985) gaat uit van vijf aspecten die samen het motivatiegehalte vormen. Deze aspecten komen zowel in de AMTB voor als bij de mini-AMTB. Bij dit onderzoek wordt de mini-AMTB gebruikt omdat het om een klein onderzoek gaat, zo is het onderzoek minimaal belastend voor de onderzoeksgroepen.

De mini-AMTB bestaat over twaalf vragen. De leerlingen kunnen hun gevoel bij iedere vraag uitdrukken door middel van een kruisje op een 7-puntschaal. Voorafgaand aan de afname van de vragenlijst wordt getest of de leerlingen het principe van de 7-puntschaal begrijpen door middel van oefenvragen. In hoofdstuk 2.5 wordt de mini-AMTB uitgebreider toegelicht.

Bij het in kaart brengen van de resultaten wordt uitgegaan van een normaalverdeling, waarbij de 5 aspecten van motivatie even zwaar wegen, namelijk 0,2. Evenals bij eerder onderzoek naar motivatie bij een grotere onderzoeksgroep waar uit Levene's test bleek dat een normaalverdeling de correlatie aangaf tussen de aspecten (Kun, 2013). Er wordt bij het verwerken van de resultaten in het belang van de afbakening van het onderzoek uitgegaan van de gemiddelden van de groep in plaats van individuele resultaten.

Naast het in kaart brengen van de gemiddelde motivatiegehalten worden deze vergeleken op verschillende manieren. De motivatie tijdens het eerste meetmoment zal vergeleken worden met de motivatie na het uitvoeren van het functioneel-communicatieve lesproject. Daarnaast worden beide onderzoeksgroepen met elkaar vergeleken op het gebied van voor- en nameting.

4.3 Randvoorwaarden

Randvoorwaarden bij (de planning van) dit onderzoek zijn; tijd om het lesontwerp uit te voeren, een ruimte om het lesontwerp uit te voeren, een valide peilingsmiddel om motivatie in kaart te brengen, voldoende bronnen die ondersteunen dat het lesontwerp motiverend is, kennis om resultaten te interpreteren en vergelijken.

4.4 De onderzoeksgroepen

Er volgt nu een beschrijving van beide onderzoeksgroepen. Aspecten die van belang zijn voor het onderzoek worden in deze paragraaf beschreven, als; groepsgrote, verhouding geslachten, moedertaal, niveau.

4.4.1 Onderzoeksgroep 1

De eerste onderzoeksgroep bevat twaalf groep 5 leerlingen van de basisschool op Curaçao. Onderzoeksgroep 2 bevat groep 5 leerlingen van de basisschool in Friesland. Hierbij gaat het om, tien leerlingen. Beide groepen bevatten evenveel jongens als meisjes. De leerlingen van onderzoeksgroep 1 spreken thuis allemaal Papiaments. De leerlingen van onderzoeksgroep 2 spreken 9 van de 10 leerlingen thuis Fries. De andere leerling is tweetalig opgevoed, Fries en Nederlands. Ze spreekt zelf bij voorkeur Nederlands. Voor onderzoeksgroep 1 is de eerste taal Papiaments en de tweede taal Nederlands. De leerlingen hebben een beperkte woordenschat in het Nederlands, spreken bij voorkeur Papiaments en begrijpen vaak maar delen van de uitleg die de leerkracht in het Nederlands geeft.

4.4.2 Onderzoeksgroep 2

De tweede onderzoeksgroep heeft Fries als eerste taal en tevens Nederlands als tweede taal. De tweede taal van onderzoeksgroep 2 is veel meer ontwikkeld dan die van onderzoeksgroep 1. De leerlingen van onderzoeksgroep 2 geven, in tegenstelling tot de leerlingen van onderzoeksgroep 1, aan de instructie in het Nederlands op school goed te kunnen volgen. Het is voor hen vanzelfsprekend om Nederlands als voertaal te hebben op school en ervaren dit als gewoon. Onderling wordt er bij voorkeur in het Fries gecommuniceerd (V, 2017).

Beide onderzoeksgroepen zijn gebaat bij een goede ontwikkeling wat betreft de Nederlandse taal. Met als reden dat ze opgroeien in een omgeving waarin het Nederlands noodzakelijk is om vervolgonderwijs te kunnen volgen, met uitzicht op een baan. Daarnaast vergroot het Nederlands de kansen van beide groepen, wanneer ze op een later moment besluiten de wereld verder in te trekken. Beide moeder- en eerste talen worden maar gesproken in een heel beperkt gebied. Namelijk, Curaçao, Aruba en Bonaire, ook wel de Antillen genoemd, voor onderzoeksgroep 1 (Aruba Tourism, 2017). In een deel van Friesland en in een minimaal deel van Groningen, West-Duitsland en ten zuiden van Denemarken wordt Fries gesproken, onderzoeksgroep 2 (Schoonekamp, 2017). Wat beide doelgroepen geschikt maakt voor de vergelijking is dat het bij beide groepen om een tweede taal gaat, en omdat het bij beide groepen een noodzaak is om de tweede taal te beheersen. Leerkrachten van

beide onderzoeksgroepen beheersen de taal voldoende. Daarnaast heeft meertaligheid positieve effecten op sociaal-emotioneel, cognitief en economisch gebied waardoor iedere klas, baat het bij het leren van andere talen (Taalstudio, 2018)

In het hoofdstuk 1 wordt de context van beide onderzoeksgroepen breder toegelicht. Samen met het bovenstaande vormt het een nauwkeurig beschreven geheel van de onderzoeksgroepen op zichzelf staand en in breder perspectief. Aanvullende informatie die u in het eerste hoofdstuk vindt, is onder andere informatie over de cultuur, ouders en het aanbod van het Nederlands op school voordat de leerlingen in groep 5 zitten.

4.5 Ethische aspecten van het onderzoek

Ethisch handelen houdt volgens Van der Donk en Van Lanen (2014) in dat je betrokkenen niet schaadt. Betrokkenen zijn bij dit onderzoek, de leerlingen, de leerkracht, het imago van de school en de ouders. De ethische factoren die spelen bij de betrokkene praktijksituaties worden nu beschreven. Met daarbij een manier om rekening te houden met deze factoren.

Mogelijke manieren die het in acht houden van de ethiek bevorderen zijn; dat mogelijke uitkomsten ter voorbereiding worden gedeeld met de betrokkenen, dat betrokkenen op de hoogte gehouden te worden, dat onderzoeksgegevens vertrouwelijk beschermd worden, dat alleen bij toestemming namen gekoppeld mogen worden aan persoonlijke gegevens voor de buitenwereld (Van der Donk, 2014).

In dit onderzoek staat motivatie centraal. Uitgaande van de motivatietheorie van Gardner (1972), bestaat motivatie uit vijf factoren; integrativiteit (1), motivatie (2), attitudes tegenover de leersituatie (3), instrumentele oriëntatie (4) en taalangst (5) (Dörnyei & Schmidt, 2001) Voor een toelichting van deze begrippen wordt u verwezen naar het theoretisch kader. Factor 3 wordt gevormd door het gevoel dat de leerling heeft bij de leerkracht en bij de les. Het is van groot belang dat de onderzoeker de groepsleerkracht duidelijk maakt dat wanneer de leerling een laag cijfer geeft op de 'leerkracht', dit niet gaat om de persoon zelf, maar om het gedrag dat de leerkracht vertoont. Ook wel de leerkrachtrol genoemd. Dit voorkomt het onnodig schaden van de leerkracht. Het is van groot belang dat de leerlingen van beide onderzoeksgroepen in alle open- en eerlijkheid de vragenlijst in vullen. Hierbij is noodzakelijk dat de onderzoeker benadrukt dat het om de persoonlijke mening van de leerlingen gaat, dat niemand af zal worden gerekend op zijn mening. Daarnaast is het waardevol om toe te lichten dat eerlijkheid in het belang van de leerlingen is, omdat de onderzoeker dan samen met de leerkracht onderwijs samen kan stellen dat het beste aansluit bij de leerlingen, met tevens de kerndoelen in het achterhoofd. Veiligheid is een gevoel dat gecreëerd en nagekomen moet worden, ook wanneer de resultaten anders zijn dan verwacht.

Hoofdstuk 5 Resultaten

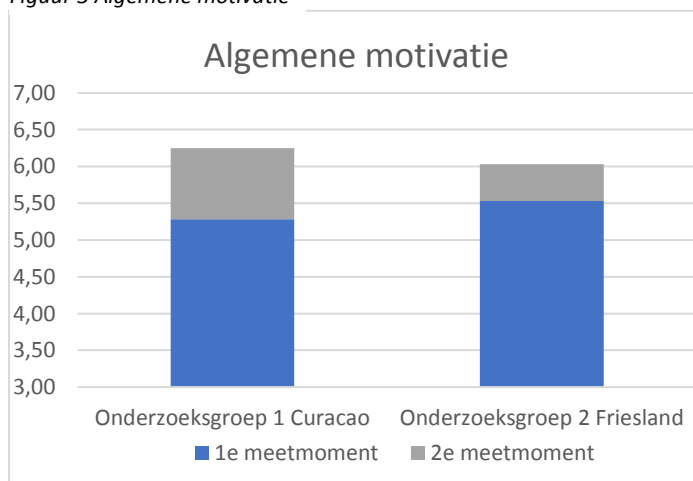
In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek aan u als lezer gepresenteerd. Door middel van schrift en grafieken wordt weergegeven welke invloed functioneel-communicatief taalonderwijs op de twee verschillende onderzoeksgroepen heeft. De resultaten zijn verkregen door middel van de mini-AMTB vragenlijst van Gardner (1972), zie bijlage 3. Voorafgaand aan het functioneel-communicatieve lesproject is bij beide onderzoeksgroepen de motivatie gemeten door middel van de vragenlijst. Na het functioneel-communicatieve lesproject volgde een nameting. De resultaten brengen het effect in kaart dat functioneel-communicatief taalonderwijs heeft op de motivatie om een tweede taal te leren, bij groep 5 leerlingen van de school op Curaçao in vergelijking tot groep 5 leerlingen van de school Friesland. De grafieken zijn gebaseerd op een 7-puntschaal, evenals de vragenlijst. Hierbij is 1 de laagste mate van motivatie en 7 de hoogste mate van motivatie. Hoe hoger, hoe positiever.

De onderzoeksgroep op Curaçao, wordt omschreven als onderzoeksgroep 1. De onderzoeksgroep in Friesland als onderzoeksgroep 2. Tijdens beide metingen waren alle leerlingen uit de onderzoeksgroep aanwezig, wat resulteert in 100% respons. Beide onderzoeksgroepen hebben de vragen schriftelijk beantwoord in het Nederlands. De vragenlijst is afgenomen door een moedertaalspreker. De moedertaalspreker heeft iedere vraag mondeling toegelicht in de moedertaal van de leerlingen, Papiaments op Curaçao en Fries in Friesland.

Het onderzoek is uitgevoerd volgens het plan. Na afname van de vragenlijst hebben de leerlingen de gelegenheid gekregen om individueel vragen te stellen aan de afnemer van de vragenlijst, wanneer de vraagstelling niet duidelijk was. Dit is niet opgenomen in het plan, maar in het belang van de resultaten wel gedaan. Een antwoord is immers alleen betrouwbaar wanneer de vraag helder is voor de antwoordgever.

Zoals in het theoretisch kader beschreven, spreekt Gardner (1972) over verschillende aspecten van motivatie, die als volgt terugkomen in de Mini-AMTB vragenlijst: 1. integrativiteit, 2. motivatie, 3. attitudes tegenover de leersituatie, 4. instrumentele oriëntatie en 5. taalangst (Dörnyei & Schmidt, 2001; Gardner, 1985). Wanneer alle aspecten samengenomen worden spreek je over de algehele motivatie. Ter afbakening van het onderzoek wordt in de eerste plaats de algehele motivatie weergegeven. Er vond een verandering plaats op het gebied van het onderwijsconcept. Hierdoor was de verwachting dat dit deel van de motivatie (aspect 3 attitudes ten opzichte van de leersituatie) de grootste verandering door zou maken. Daarom wordt dit aspect ook uitgelicht. De overige resultaten per aspect worden beknopt beschreven in bijlage 1.

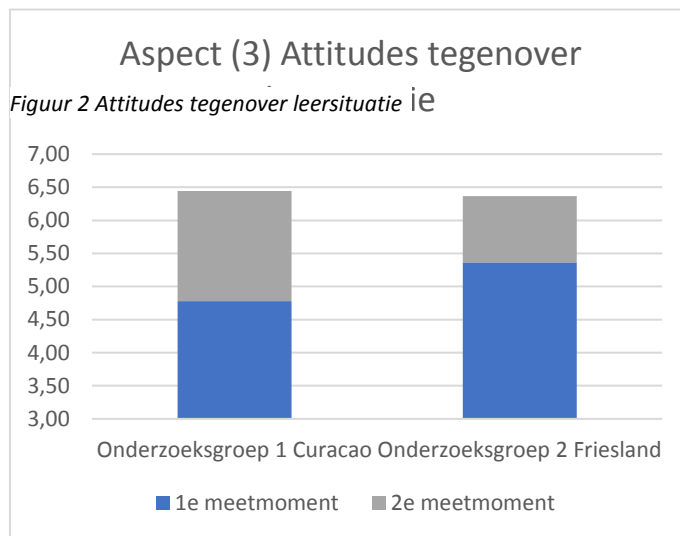
Figuur 3 Algemene motivatie



Het gemiddelde van de beginpeiling van onderzoeksgroep 1 was 5,28 op de 7-puntschaal. De motivatie steeg en was na afloop van het functioneel-communicatieve project 6,25. De motivatie is op het gebied van attitude tegenover de leersituatie gestegen met 18,33 procent. Onderzoeksgroep 2 begon met een geheel gemiddelde van 5,53. Tijdens de tweede meting was dit 6,03. Er heeft een stijging plaatsgevonden van 9,04 procent. Hiernaast ziet u het verloop in staafdiagrammen, figuur 3.

Beide groepen maakten gemiddeld gezien een groei door. In het geval van de betreffende onderzoeksgroepen klopt wat er in de literatuur geschreven staat over het motiverende effect van functioneel-communicatief taalonderwijs. Onderzoeksgroep 1 maakte de grootste groei door. Dit kan komen door de oorspronkelijke wijze van taalonderwijs. Functionele- en communicatieve aspecten waren voor onderzoeksgroep 1 vrijwel compleet nieuw. Het oorspronkelijke taalonderwijs van onderzoeksgroep 2 bevatte al wel functionele- en communicatieve aspecten. Daarnaast was er meer mogelijkheid tot groei bij onderzoeksgroep 1 omdat bij de betreffende leerlingen de motivatie tijdens het oorspronkelijke taalonderwijs lager was dan bij onderzoeksgroep 2.

In figuur 4 worden de resultaten op het gebied van de attitudes van de leerlingen ten opzichte van de leersituatie (3) weergegeven. Veranderen van onderwijsconcept heeft direct invloed op dit aspect. Voorafgaand aan het onderzoek werd op basis van literatuur de aanname gedaan dat op dit gebied de grootste stijging plaats zou vinden. Deze aanname werd bevestigd tijdens de nameting van beide groepen.



De gemiddelde score op het gebied van de attitude ten opzichte van de leersituatie was tijdens de beginpeiling 4,78 op de 7-puntschaal bij onderzoeksgroep 1. De motivatie steeg en was na afloop van het functioneel-communicatieve project 6,45. De motivatie is op het gebied van attitude tegenover de leersituatie gestegen met 34,94 procent. Onderzoeksgroep 2 begon met een algeheel gemiddelde van 5,36. Tijdens de tweede meting was dit 6,36. Er vond een stijging plaats van 18,66 procent. Zoals voorspeld vond op dit gebied de grootste stijging plaats.

Ook bij de andere deelaspecten (integrativiteit, motivatie, instrumentele oriëntatie en

taalangst) vond stijging plaats, maar zoals voorspeld bij dit aspect de grootste. Op het gebied van de leersituatie is de grootste verandering, wanneer er met een ander concept lesgegeven wordt. Hierdoor is het aannemelijk dat dit aspect het meest af- of toeneemt. In dit geval was toename aannemelijk omdat functioneel-communicatief onderwijs motivatie bevorderend is volgens theorie (zie theoretisch kader). Uit de resultaten blijkt dat de oorspronkelijke leersituatie voor de leerlingen uit Friesland motiverender was dan de oorspronkelijke leersituatie van de leerlingen afkomstig van Curaçao. Hetzelfde lesproject zorgt uiteindelijk voor bijna een gelijke attitude. De stijging op het gebied van dit aspect was groter bij onderzoeksgroep 1. Met dezelfde vermoedelijke reden als de grotere stijging van de algehele motivatie namelijk; onderzoeksgroep 1 had bijna geen functioneel-communicatieve aspecten in het voormalige onderwijs en onderzoeksgroep 2 wel. Daarnaast was er meer mogelijkheid tot groei bij onderzoeksgroep 1 omdat bij de betreffende leerlingen de motivatie tijdens het oorspronkelijke taalonderwijs lager is dan bij onderzoeksgroep 2.

Het project was op motivatie bevorderend. Naast aspect 3 (attitudes tegenover de leersituatie) vond er ook stijging plaats op het gebied van integrativiteit (1), motivatie (2), instrumentele motivatie (4) en de taalangst (5), in de positieve zin. De resultaten per aspect per onderzoeksgroep zijn op zichzelfstaand erg interessant. Met deze resultaten kun je namelijk achterhalen aan welke aspecten nog gewerkt moet worden ter bevordering van de motivatie. In de algehele motivatiegrafiek zijn deze deelaspecten allemaal meegenomen, wat voor een totaalbeeld zorgt. Een kanttekening is dat deze grafiek de resultaten per aspect nuanceert, doordat er een gemiddelde genomen wordt. Het algehele motivatieniveau tijdens het voormalige onderwijs scheelt niet ongelofelijk veel, wanneer beide groepen vergeleken worden. Het gaat hierbij om 1,3 op de 7-punttschaal. Toch is de totstandkoming totaal verschillend. Zo is de instrumentele motivatie bij leerlingen uit onderzoeksgroep 1 veel groter dan bij de leerlingen van onderzoeksgroep 2. Onderzoeksgroep 2 heeft weinig tot geen last van taalangst, terwijl onderzoeksgroep 1 hier wel degelijk last van heeft.

Wanneer u interesse hebt in de specifieke resultaten per deelaspect, wordt u verwezen naar bijlage 1. Naast de totstandkoming van de algehele waarden, staat hier de groei per deelaspect (1,2,4,5) beschreven.

Hoofdstuk 6 Conclusies, aanbevelingen en discussie

Naar aanleiding van de onderzoeksresultaten die beschreven staan in het vorige hoofdstuk, volgt in dit hoofdstuk de conclusie. Vanuit de conclusie volgen er aanbevelingen, daarna conclusie wordt ter discussie gesteld evenals de betrouwbaarheid en reikwijdte. Tot slot leest u hier bruikbare aanbevelingen voor in de beroepspraktijk en voor mogelijk vervolgonderzoek.

6.1 Conclusie

Op basis van de resultaten van de mini-AMTB kan geconcludeerd worden dat functioneel-communicatief taalonderwijs een positief effect heeft op de motivatie een tweede taal (Nederlands) te leren, van zowel groep 5 leerlingen van de school op Curaçao, als op groep vijf leerlingen van de school in Friesland. De algehele motivatie van beide scholen is gestegen ten opzichte van de voormalige manier van lesgeven. Er kan geconcludeerd worden dat functioneel-communicatief taalonderwijs een motivatie verhogend effect heeft op de motivatie van groep 5 leerlingen van de school op Curaçao en op de groep 5 leerlingen van de school in Friesland.

In vergelijking tot elkaar stijgt de motivatie meer bij de groep 5 leerlingen van de school op Curaçao. Afgerond hebben beide onderzoeksgroepen na het functioneel-communicatieve taalproject een motivatiegehalte van 6 op de 7-puntschaal. De leerlingen van de onderzoeksgroep 1 maakten een gemiddelde afgeronde groei van 35 procent door en de leerlingen van onderzoeksgroep 2 een afgeronde gemiddelde groei van 19 procent.

In het vorige hoofdstuk werd aan de hand van de data, uitgewezen dat de vooropgestelde hypothesen kloppen. De eerste hypothese op basis van literatuur is dat functioneel-communicatief taalonderwijs, de algehele motivatie gemiddeld gezien verhoogd. In grafiek 3 van hoofdstuk 5 is zichtbaar dat deze hypothese klopt. Hypothese 2 veronderstelde dat aspect 3 attitude tegenover de leersituatie de grootste stijging door zou maken omdat de leersituatie veranderd werd, van het huidige taalonderwijs naar functioneel-communicatief taalonderwijs. Grafiek 4 in hoofdstuk 5 wijst uit dat deze hypothese klopt. De derde hypothese was dat de verandering van leersituatie 3 ook indirect positieve invloed op (een gedeelte van) de andere aspecten zou hebben, ook deze hypothese wordt bevestigd in hoofdstuk 5 en verder toegelicht en uitgewerkt in de eerste bijlage van dit rapport. U wordt van harte aanbevolen deze bijkomende resultaten door te lezen, ze bevatten rijke informatie en zijn een waardevolle aanvulling op het antwoorden op de hoofdvraag.

6.2 Aanbevelingen

Er volgt nu voor beide onderzoeksgroepen een aanbeveling op basis van de resultaten van de deelaspecten die samen de algehele motivatie vormen. De school op Curaçao wordt aanbevolen om de Nederlandse taal op een geleidelijke functioneel-communicatieve manier in te zetten, ter voorkoming van taalangst en onbegrip tijdens de taallessen. En ter bevordering van de algehele motivatie. Het advies voor de school in Friesland is om naast taaldoelen ook instrumentele doelen te benoemen. Met als doel dat leerlingen de functie van de les kunnen koppelen aan de noodzaak voor het dagelijkse leven voor nu en later.

Beide scholen wordt aanbevolen door te gaan met functioneel-communicatief taalonderwijs, ter bevordering van de leerresultaten omdat gebleken is dat deze vorm van onderwijs motiverend werkt voor beide onderzoeksgroepen. Deze adviezen worden gegeven ter bevordering van de algehele motivatie en daarmee ook ter bevordering van de leerresultaten. Dit onderzoek is tevens interessant voor overige basisscholen nu blijkt dat twee hele verschillende basisscholen beide een motivatiegroei doorgaan wanneer ze overgaan op functioneel-communicatief taalonderwijs. Aan alle basisscholen wordt aanbevolen om te onderzoeken of functioneel-communicatief taalonderwijs ook motiverend werkt op hun school. Dit zou kunnen op dezelfde wijze, middels de mini-AMTB en het functioneel-communicatieve lesproject (bijlage 2).

6.3 Discussie

Om deze conclusie als betrouwbaar te kunnen beschouwen voor scholen die buiten dit onderzoek staan, zal dit onderzoek langduriger en grootschaliger uitgevoerd moeten worden. De groep is nu te klein om iets te kunnen zeggen over het verwachte effect van dit project op andere scholen. Een discussiepunt is de weging van de verschillende aspecten die motivatie omvatten. Bij dit onderzoek is op basis van de theorie van Kun (2013) uitgegaan van een normaalverdeling. Er zijn ook onderzoekers, bijvoorbeeld Gliksmann (1981), die suggereren dat het ene aspect meer invloed heeft dan een ander aspect. Dit discussiepunt is niet van belang voor de conclusie dat functioneel-communicatief taalonderwijs de motivatie voor de beide betreffende onderzoeksgroepen verhogend is. Alle aspecten zijn gestegen, waardoor er altijd sprake van een positieve invloed blijft. Door een andere verdeling aan te nemen kan er wel verandering in het stijgingspercentage ontstaan. Daarnaast is het van groot belang dat de onderzoeksgroep de vragen van de mini-AMTB eerlijk invult. Tijdens de afname van de vragenlijsten zijn de leerlingen gestimuleerd tot eerlijke antwoorden, zonder gevolgen. Toch blijft het de vraag of de leerlingen eerlijk durfden te zijn. Dit kan nooit met zekerheid aangenomen worden, en wordt daarom benoemd als discussiepunt.

Hoofdstuk 7 Bronnen

- Aruba Tourism. (2017). *Aruba*. Opgeroepen op december 19, 2017, van Het eiland, Taal: <http://nl.aruba.com/het-eiland/taal>
- Blik op nieuws. (2015, december 15). *Friezen-verhuizen*. Opgeroepen op januari 2, 2017, van blik op nieuws: <http://www.blikopnieuws.nl/nieuws/235591/friezen-verhuizen-naar-de-randstad-en-groningen.html>
- Bodde-Alderlieste, M., & Schokkenbroek, J. (2011). *Engels in het basisonderwijs*. Houten/Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bodde-Alderlieste, M., & Schokkenbroek, J. (2011). *Samenvatting Engels in het Basisonderwijs*. Opgeroepen op 12 12, 2017, van Noordhoff: http://hoadd.noordhoff.nl/sites/7544/_assets/9789001795481s02.pdf
- Brouwer, T. (2011). Schrijfonderwijs Van ondergeschoven kindje tot oogappel van het taalonderwijs? *Tijdschrift taal*, 1(2).
- Burkhardt Montari, E., Aarssen, J., Bos, P., Wagenaar, E. (2004). Hoe kinderen meertalig opgroeien. Amsterdam: PlanPlan producties.
- Colombe, C. (2006, november 19). *Beter onderwijs nederland*. Opgeroepen op december 8, 2017, van Motivatie: <https://www.beteronderwijsnederland.nl/blogs/2006/11/motivatatie-het-zwarte-gat-binnen-het-onderwijs/>
- Covey, S. R. (2011, 12). De gemotiveerde leerling. (E. Emonds, Red.) *Egoscoop*, 2. Opgeroepen op 9 12, 2017
- Cox, A. (2016, 06 20). *beïnvloeding motivatie en leergierigheid*. Opgehaald van wij-leren: <https://wij-leren.nl/beïnvloeding-motivatatie-en-leergierigheid-mbo-studenten.php>
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55, 613-659.
- De Standaard. (2006, April 27). *Standaard*. Opgeroepen op Januari 20, 2018, van Gevoelens uiten in moedertaal: <https://www.standaard.be/cnt/gm0rfsba>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. en Ryan, R.M. (2002) *Handbook of Self - Determination Research*, Rochester: RUP
- Donk, v., & Lanen, v. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho: Bussum.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Eds.) (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii.
- Ebbens, S. & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend Leren, praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhof
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Watson-Moody, S. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65(3), 399-415
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition, 2nd ed.* Oxford: Oxford University Press.
- Emonds, E. (2011). De gemotiveerde leerling. *egoscoop*.
- Encyclo dektop. (2017). Opgeroepen op 09 10, 2017, van <http://www.encyclo.nl/begrip/motivatatie>
- Europa-nu. (2017, 10 10). *Talen in de Europese unie*. Opgeroepen op 1 9, 2018, van Europa-nu: https://www.europa-nu.nl/id/vh7douknndsz/talen_in_de_europese_unie#p2
- Freja Janssen-Vos, Basisontwikkeling voor de peuters en de onderbouw (2008, Van Gorcum)

- Gardner, R. C. (1985). *AMTB manual*. Opgeroepen op december 2017, 2018, van <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>
- Gliksmán, L. (1981). Improving the prediction of behaviours associated with second language acquisition. Unpublished doctoral dissertation, University of Western Ontario, London, Canada.
- Hattie, J.H.C. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Henk, H., & Robbe, R. (2013). *Kennisbasis Taal*. Groningen: Noordhoff Uitgevers BV.
- H, J. (2017, 9 5). Didactiek. (T. v. Meer, Interviewer)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (ii), 125- 133.
- Infonu. (2014). *Krachtwijk*. Opgeroepen op februari 1, 2018, van Infonu: <https://mens-en-samenleving.infonu.nl/sociaal-cultureel/139060-krachtwijken-of-achterstandswijken-in-nederland-informatie.html>
- Inspectie van onderwijs. (2011, Januari). *Onderwijsinspectie*. Opgeroepen op September 23, 2017, van Brochure opbrengsten maak er werk van: <file:///C:/Users/Tjitske/Downloads/Brochure+opbrengsten+maak+er+werk+van.pdf>
- Jacobs, B. (2015, maart 17). *Stemmen van Afrika*. Opgeroepen op december 8, 2017, van De geschiedenis van het Papiaments in vogelvlucht: <http://stemmenvanafrika.nl/de-geschiedenis-van-het-papiaments-in-vogelvlucht/>
- Jobat. (2014, Oktober 17). *Jobat*. Opgeroepen op Januari 10, 2018, van Diploma-verhoogt-kans-op-werk: <https://www.jobat.be/nl/artikels/diploma-verhoogt-kans-op-werk/>
- Jolles, J. (2011). *Ellis en het verbreinen*. Amsterdam – Maastricht: Neuropsych Publisher.
- Klasse voor leraren. (2013, April). Meertaligheid is een troef, geen handicap. *Klasse voor leraren*, pp. 10-15. Opgeroepen op december 12, 2017, van <https://www.klasse.be/archief/meertaligheid-is-een-troef-geen-handicap/>
- Kun, S. (2013). *De Rol van Motivatie bij het Leren van een*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Opgeroepen op 1 1, 2018, van [file:///C:/Users/Tjitske/Downloads/Masterthesis%20Kun,%20SF-4024524%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Tjitske/Downloads/Masterthesis%20Kun,%20SF-4024524%20(4).pdf)
- Langelaan, M. (1993, Juni 24). Opgeroepen op December 21, 2017, van <https://www.nrc.nl/nieuws/1993/06/24/zonnig-nederlands-10443593-a1371622>
- Ledoux, G., & Volman, M. (2011). *Op zoek naar Talent. Talentontwikkeling op Expeditiescholen. Project durven delen doen*. Utrecht: VO Raad
- Marzano, R., & Miedema W. (2011). *Leren in 5 dimensies: moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum
- Masgoret, A., & Gardner, R. (2003). *Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates*. New Jersey: Blackwell Publishing Inc. Opgeroepen op december 8, 2017
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R. (2002). *Attitudes, Motivation & Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates*. Wellington & West Ontario: Victoria University of Wellington & Western Ontario.
- McIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. Retrieved September 14, 2010 from http://www.atrilinguorum.org/contenido/anxiety_and_L2_1989.pdf

- Meer, T. v. (2017, september 19). Observatie houding leerlingen Nederlandse les. *Motivatie*. Willemstad, Curacao.
- Mensing, H. (2014, februari 26). De Nederlandse taal lijkt stervende op Curacao. *Het Antiliaanse dagblad*. Opgeroepen op januari 1, 2018
- Moskovsky, C., Arabai, 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.
- Norden, S. v. (2004). *Taal leren op eigen kracht*. Gorinchem: Gorcum. Opgeroepen op december 12, 2017
- Norden, S. v. (2004). *Taal leren op eigen kracht*. Gorcum: Gorinchem. Opgeroepen op december 11, 2017
- Norden, S. v. (2014). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum: Couthino.
- Norden, S. v. (2016, 8 6). *Taalvormingentaaluitdrukken*. Opgeroepen op 9 12, 2017, van AT: <http://www.taalvormingentaaluitdrukken.nl/AT/AT701V08.htm>
- Paus, H. (2014). *Portaal*. Bussum: Couthino.
- Paus, H. (2014). *Portaal*. Bussum: Couthino.
- Peetsma, T., & Veen, I. van der (2008). *Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmboleerlingen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Pintrich, P., & Dave, S. (2002). *Motivation in education*. United States: Pearson Education. Opgeroepen op december 2017, 08
- P, N. (2017, 9 8). Vakken. (T. v. Meer, Interviewer)
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being*. American Psychologist, 55, 68-78.
- Sanders, B. (2017). Alles wat aandacht krijgt groeit. *Smart onderwijs*. Opgeroepen op 8 1, 2017, van http://www.smartonderwijs.nl/uploads/9/4/6/7/9467353/alles_wat_je_aandacht_geeft_groeit_b.pdf
- Scholar, G. (2017). *Citaten tabel*. Google Scholar. Opgehaald van <https://scholar.google.nl/citations?user=qUKdPRMAAAAJ&hl=nl&oi=sra>
- Schoonekamp, H. (2017). *Friesetaal*. Opgeroepen op december 19, 2017, van Fries: <http://www.friesetaal.org/Fries>
- Schrijfgroep LPTN. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten*. Opgeroepen op 9 12, 2017, van https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf
- Smits, A., & Koeven, E. v. (2016, 7 12). *Nieuwkomers*. Opgeroepen op 9 18, 2017, van Geletterdheidenschoolsucces: <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/search/label/Nieuwkomers>
- Stichting Lezen en Schrijven. (2013). Taal als basis voor. *Feiten & cijfers geletterdheid*. Opgehaald van <https://www.kb.nl/sites/default/files/factsheet-lezen-en-schrijven-kb.pdf>
- Tanveer, M. (2007). Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL. Glasgow: University of Glasgow.
- Taalstudio. (2018, 1 9). *Meertalig*. Opgeroepen op 1 9, 2018, van Meertaligheid: <http://www.meertalig.nl/meertaligheid/meertaligheid-wat-is-dat/>
- Tourist Info. (2017). *Tourist info Woudesend*. Opgeroepen op december 8, 2017, van Fryslan Cultuur: <https://www.touristinfowoudesend.nl/home/fryslan/de-cultuur-van-fryslan>

- Tseng, W., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58, 357-400.
- Van der Donk, V. L. (2014). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussem: Couthino. Opgeroepen op december 19, 2017
- V, T. v. (2017, 12 12). Groepsomschrijving. (T. v. Meer, Interviewer).
- Ven, G. v. (2009). Denken en handelen in motiverende NT-2 schrijftaken. *Levende Talen Tijdschrift*, 10, 12-21.
- Von Worde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8 1, 1-16. Retrieved on September, 14, 2010 from <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html>.
- Vries, B. P.-D. (2008, juni 9). *Nemokennislink*. Opgeroepen op Januari 2, 2018, van Tweede taal: <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/tweede-taal/>
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Walsweer, A. P. (2015). *Ruimte voor Ieren*. Groningen: Rijksuniversiteit. Opgeroepen op december 12, 2017
- Wouda, J. (2017, December 4). *Heutink*. Opgeroepen op Februari 1, 2018, van de-voor-en-nadelen-van-een-combinatiegroep: <https://www.heutinkvoorthuis.nl/nl/de-voor-en-nadelen-van-een-combinatiegroep/news/177/>

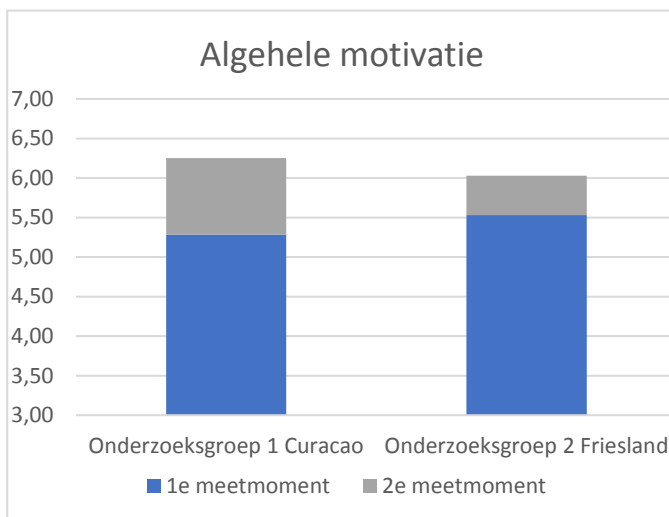
Hoofdstuk 8 bijlagen

Bijlage 1 Bijkomende resultaten

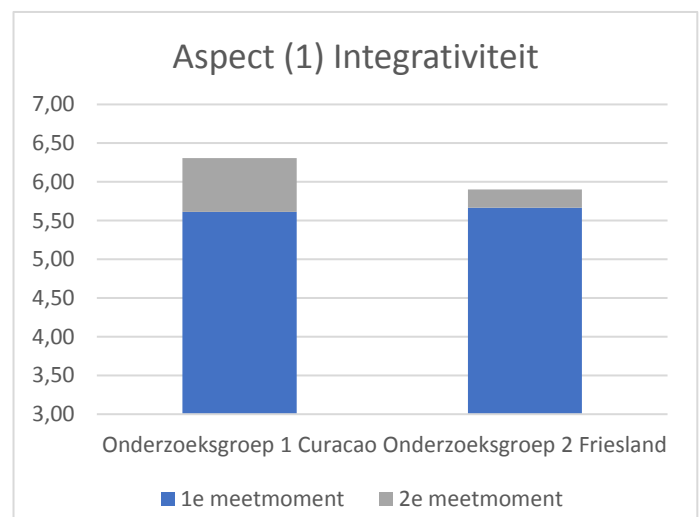
De theorie van Gardner en de bijhorende mini-AMTB vragenlijst zorgden voor veelzijdige uitgebreide informatie. Meer dan nodig is om de hoofdvraag beknopt te beantwoorden. Om de hoofdvraag beknopt te beantwoorden was alleen onderstaande grafiek 1 nodig, die het algemene effect van het functioneel-communicatieve project op motivatie in kaart brengt.

Gardner (1972) zijn theorie en de mini-AMBT geven tevens de mogelijkheid om diepgaand op het begrip motivatie in te gaan. Gardner spreekt van vijf deelaspecten waaruit motivatie bestaan. Wanneer je diepgaander onderzoek doet, is verdieping in die vijf aspecten een waardevolle basis. Ter afbakening van het onderzoek is niet op alle deelaspecten uitgebreid ingegaan in het hoofdstuk resultaten. Toch worden ook deze resultaten in deze bijlage gedeeld, zodat ze ter beschikking staan voor eventueel vervolgonderzoek. Kort wordt iedere tabel die niet omschreven is in het hoofdstuk resultaten, toegelicht. Het gaat hierbij om tabel 5,6,7 en 8. De overige, al eerder toegelichte tabellen worden wel bijgevoegd voor de volledigheid van deze bijlage, maar voor een toelichting bij deze tabellen wordt u verwezen naar hoofdstuk 5 Resultaten. Doordat sommige figuren voor de tweede keer in dit verslag staat, staan de figuurnummers in onderstaande figuren door elkaar. Dezelfde figuren houden dezelfde figuurnummers als eerder in het verslag, om verwarring en verwijfsfouten te voorkomen. De 5 aspecten worden niet uitgelegd in deze bijlage, voor een uitleg over de aspecten en Gardner (1972) zijn theorie wordt u naar het theoretisch kader verwezen.

Figuur 3 Algehele motivatie



Figuur 5 Integrativiteit



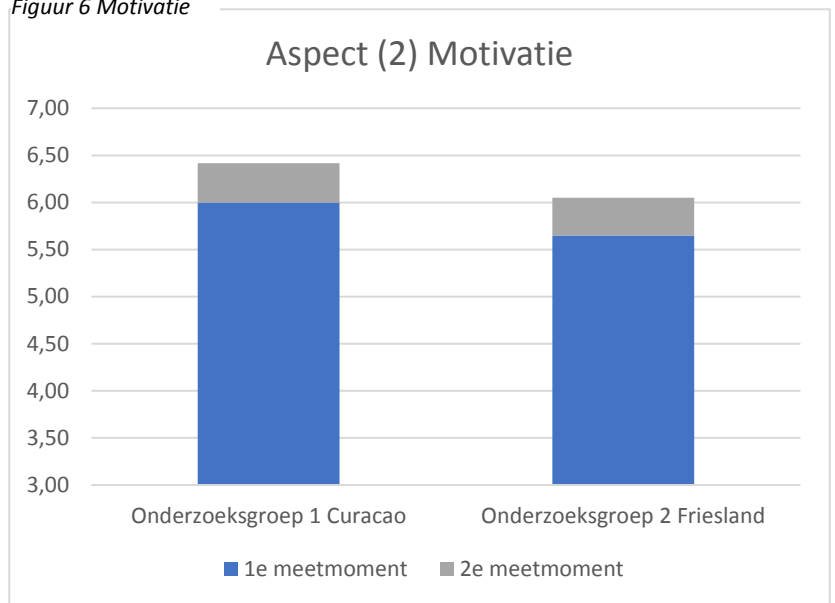
Figuur 3: De invloed van functioneel-communicatief taalonderwijs op de algehele motivatie staat beschreven in Hoofdstuk 5 Resultaten.

Figuur 5: De integrativiteit is bij onderzoeksgroep (1) van 5,61 naar 6,30 gegaan. Er vond een stijging van 12,30 procent plaats. De mate van integrativiteit steeg bij onderzoeksgroep (2) met 4,06 procent. Tijdens de voormeting was de gemiddelde score 5,67. Bij de nameting was dit 5,90. Beide onderzoeksgroepen voelen zich meer verbonden met andere sprekers van de taal, dan voor het project. De groei is bij de Curaçaose leerlingen meer toegenomen. Een mogelijke reden hiervoor is dat de leerlingen oorspronkelijk veel minder contact met sprekers van de Nederlandse taal hadden. De Friese leerlingen hebben ten opzichte met de Curaçaose leerlingen veel meer contact met Nederlandssprekende mensen. Ditzelfde geldt ook voor de mate waarin beide onderzoeksgroepen in contact komen met de Nederlandse cultuur, voor- en na het project.

Figuur 6: Het onderdeel motivatie (onderdeel van de algehele motivatie) is bij onderzoeksgroep 1 gestegen met 7 procent. Tijdens de voormeting was de gemiddelde score 6,00 en tijdens de nameting was dit 6,42. Het percentage van stijgen was bij de tweede onderzoeksgroep 7,08 procent. De gemiddelde score tijdens de voormeting was 5,65 en tijdens de nameting was dit 6,05. Het stijgingspercentage van beide groepen verschilt nauwelijks.

Figuur 4: De invloed van functioneel-communicatief taalonderwijs op de attitudes van de taalleerders ten opzichte van de leersituaties staan beschreven in hoofdstuk 5

Figuur 6 Motivatie



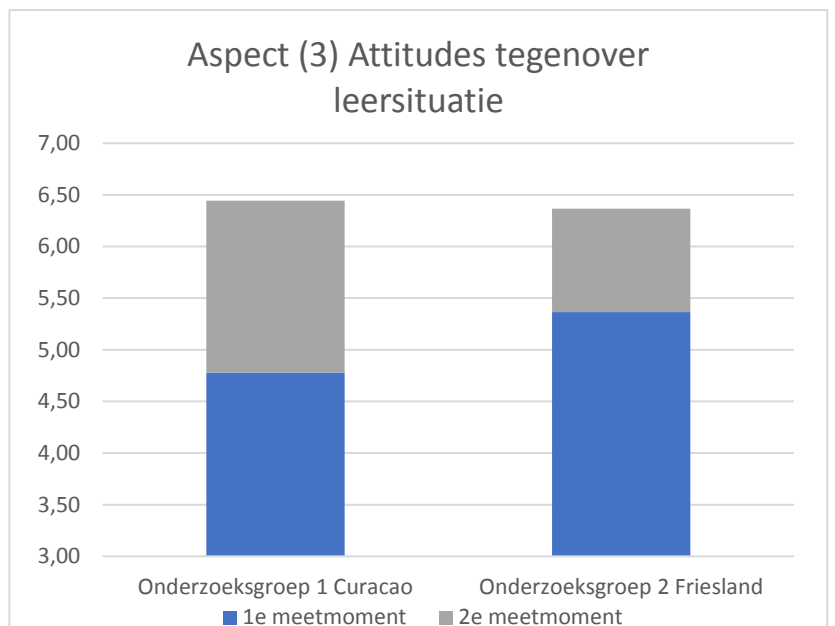
Figuur 7: De instrumentele motivatie is bij onderzoeksgroep 1 van 6,13 naar 6,55 gegaan. Er vond een stijging van 6,85 procent plaats. De instrumentele motivatie steeg bij onderzoeksgroep 2 met een percentage van 11,45. Tijdens de voormeting was de gemiddelde score 4,89. Bij de nameting was dit 5,45.

De leerlingen van Curaçao voelen zich meer genoodzaakt om de taal te leren om vervolgens een ander doel te kunnen bereiken, bijvoorbeeld het kunnen krijgen van een baan of het kunnen volgen van onderwijs. Dit instrumentele belang (voornamelijk gericht op studeren en werk) wordt regelmatig uitgesproken door ouders en andere gezaghebbenden. Het is ingeprent bij de leerlingen en ze zijn grotendeels overtuigd van de instrumentele noodzaak.

De leerlingen uit Friesland ervaren deze noodzaak veel minder. Uit gesprekken met deze leerlingen is gebleken dat zij zich eigenlijk niet beseffen hoe belangrijk de beheersing van de Nederlandse taal is. Vanaf jongs af aan hebben de meeste leerlingen geleidelijk aan het Nederlands geleerd. Het voelt als normaal en als iets dat erbij hoort.

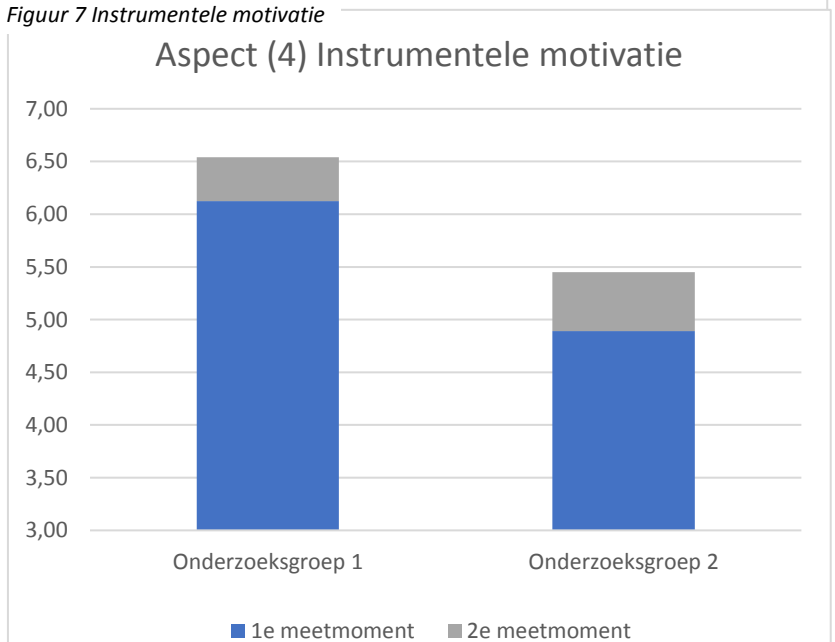
De leerlingen omschrijven het leren van Nederlands als een gewoonte. In de eerste plaats kunnen de leerlingen de noodzaak niet verwoorden. Dit komt pas aan bod wanneer de onderwerpen werk en onderwijs en communicatie aan bod komen. De leerlingen geven aan dat dit niet nieuw voor ze is, maar dat ze hier niet bij stil staan

Aspect (3) Attitudes tegenover leersituatie



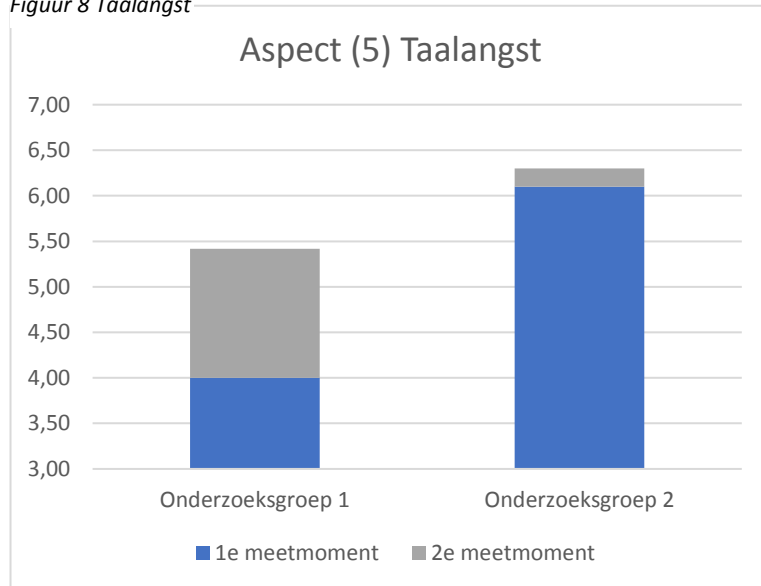
Figuur 7 Instrumentele motivatie

Aspect (4) Instrumentele motivatie



tijdens het leren van de taal. Voor hen persoonlijk zijn de instrumentele drijfveren op dit moment geen grote stimulators. De leerlingen geven namelijk aan dat ze al een voldoende beheersingsniveau van de Nederlandse taal hebben, waardoor er geen grote (instrumentele) noodzaak is om deze verder te beoefenen, aldus een groot deel van de leerlingen. Tijdens de lessen van het project is de noodzaak een aantal keren aangekaart, van foutloos schrijven en goed leesteken gebruik. De leerlingen begrepen dat dit noodzakelijk was, om de boodschap over te kunnen brengen naar de lezer. Dit kan gezorgd hebben voor de stijging op het gebied van instrumentele motivatie.

Figuur 8 Taalangst



Figuur 8: Beide onderzoeksgroepen verschillen het meest van elkaar op het gebied van taalangst. Bij dit figuur geldt evenals bij de andere figuren; hoe hoger de score, hoe hoger de motivatie. Een relatief lage score zoals onderzoeksgroep 1 heeft, betekent dat er veel taalangst is. Wat resulteert in een lagere motivatie. Onderzoeksgroep 2 scoort aanzienlijk hoger, wat betekent dat er minder taalangst in deze groep heerst. Dit resulteert in een hogere mate van motivatie.

Onderzoeksgroep 1 scoorde voorafgaand aan het project 4,00 en na afloop 5,42. De score steeg met 35,5 procent. Wat een grote daling van taalangst aangeeft. Bij de taalangst gaat het om angst om de taal te gebruiken tijdens de les en in buitenschoolse situaties. Onderzoeksgroep 2 scoorde voorafgaand aan het project 6,10 en na afloop 6,30. Er was al zeer weinig tot geen sprake van taalangst gemiddeld gezien. Toch voelde de groep zich na afloop van het project iets vrijer om de taal te spreken. Er vond namelijk een groei plaats van 2,28 procent, waar ook maar een kleine groei meer mogelijk was.

Mogelijke oorzaken van de hoge mate van taalangst voorafgaand aan het project kunnen zijn; geen geleidelijke overgang van het Papiamentse naar het Nederlandse onderwijs, het frontale onderwijs, het (te hoge) niveau van onderwijs (zie probleemanalyse). Tijdens gesprekken benoemden de leerlingen het werken in tweetallen en groepjes, minder klassikaal antwoorden en het werken op niveau als taalangst verminderende aspecten.

Bijna alle leerlingen van onderzoeksgroep 2 geven aan dat het Nederlands spreken in ieder geval op school, als gewoon voelt. Ze hebben geen druk ervaren, en genoeg tijd gehad om over te gaan op het Nederlands. De leerlingen beleefden en beleven dit als een natuurlijk proces (zie probleemstelling), waardoor er weinig angstige gevoelens zijn.

Deze resultaten zijn kort en bondig beschreven, met mogelijke oorzaken. Om deze oorzaken met zekerheid te kunnen stellen, is vervolgonderzoek nodig.

Bijlage 2 Het functioneel-communicatieve lesontwerp

Deze [link](#) brengt u bij het functioneel-communicatieve lesontwerp, dat centraals staat in dit onderzoek. In hoofdstuk vier van het rapport dat opent wanneer u op de link klikt, staat het lesontwerp beknopt beschreven. Voor meer informatie over de totstandkoming van het ontwerp en de wijze waarop het gebruikt dient te worden, wordt u geadviseerd om het gehele rapport te lezen. Het rapport heeft overlap met dit vergelijkende rapport.

Bijlage 3 Mini-AMTB vragenlijst

Schrijf hier je naam op: _____ Datum: _____

Hieronder staan 12 vragen. Bij elke vraag kun je invullen wat jij vindt.

1. Ik zou graag Nederlands willen leren om met Nederlandssprekende mensen te kunnen praten:

HELEMAAL
WAAR

--	--	--	--	--	--	--	--

HELEMAAL
NIET WAAR

2. Mijn gevoel over Nederlandssprekende mensen is:

NEGATIEF

--	--	--	--	--	--	--	--

POSITIEF

3. Mijn interesse in andere talen is:

ERG LAAG

--	--	--	--	--	--	--	--

ERG HOOG

4. Mijn wens om Nederlands te leren is:

ZWAK

--	--	--	--	--	--	--	--

STERK

5. Mijn gevoel over het leren van Nederlands is:

NEGATIEF

--	--	--	--	--	--	--	--

POSITIEF

6. Mijn gevoel over mijn Nederlandse leraar/lerares juf (betreffende leerkracht) is:

NEGATIEF

--	--	--	--	--	--	--	--

POSITIEF

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

HELEMAAL
NIET WAAR

--	--	--	--	--	--	--

HELEMAAL
WAAR

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

HELEMAAL
NIET ENG

--	--	--	--	--	--	--

HEEL ENG

9. Mijn gevoel over de Nederlandse lessen die ik krijg van juf (betreffende leerkracht) is:

NEGATIEF

--	--	--	--	--	--	--

POSITIEF

10. Ik vind het eng dat ik Nederlands moet spreken tijdens de Nederlandse les:

HELEMAAL
NIET ENG

--	--	--	--	--	--	--

HEEL ENG

11. Ik wil heel graag Nederlands leren:

HELEMAAL
NIET WAAR

--	--	--	--	--	--	--

HELEMAAL
WAAR

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

BIJNA NIET

--	--	--	--	--	--	--

HEEL VEEL

Bijlage 4 Analyse vragen Mini-AMTB vragenlijst

De Mini-AMTB vragenlijst brengt het motivatiegehalte in kaart, uitgaande van de motivatietheorie van Gardner (1972). De vragen hebben vijf onderliggende aspecten die weer ten grondslag liggen aan de theorie; Integrativiteit 1, Motivatie 2, Attitudes t.o.v. leersituatie 3, Instrumentale motivatie 3, Taalangst 3.

In deze bijlage worden de vragen gekoppeld aan het overkoepelende aspect. Daarnaast staan de resultaten per meetmoment met aspect tabelmatig weergegeven.

Integrativiteit 1	vraag: 1,2,3
Motivatie 2	vraag: 4,11
Attitudes t.o.v. leersituatie 3	vraag: 5,6,9
Instrumentale motivatie 3	vraag: 7,12
Taalangst 3	vraag: 8, 10

Algeheel motivatie gehalte	1e meetmoment	2e meetmoment
Onderzoeksgroep 1 Curaçao	5,28	6,25
Onderzoeksgroep 2 Friesland	5,53	6,03
Aspect 1 Integrativiteit	<i>1e meetmoment</i>	<i>2e meetmoment</i>
Onderzoeksgroep 1 Curaçao	5,61	6,31
Onderzoeksgroep 2 Friesland	5,67	5,90
Motivatie 2	<i>1e meetmoment</i>	<i>2e meetmoment</i>
Onderzoeksgroep 1 Curaçao	6,00	6,42
Onderzoeksgroep 2 Friesland	5,65	6,05
Aspect 3 Attitudes tegenover leersituatie	<i>1e meetmoment</i>	<i>2e meetmoment</i>
Onderzoeksgroep 1 Curaçao	4,78	6,44
Onderzoeksgroep 2 Friesland	5,36	6,37
Aspect 3 Instrumentale motivatie	<i>1e meetmoment</i>	<i>2e meetmoment</i>
Onderzoeksgroep 1	6,13	6,54
Onderzoeksgroep 2	4,89	5,45
Aspect 3 Taalangst	<i>1e meetmoment</i>	<i>2e meetmoment</i>
Onderzoeksgroep 1	4,00	5,42
Onderzoeksgroep 2	6,10	6,30

In verband met de privacy van de scholen worden er geen schoolnamen en namen van het personeel genoemd.