

## RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

### Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel

Housen, Alex; Mettwie, Laurence; Pierrard, Michel

*Publication date:*  
2002

*Document Version*  
le PDF de l'éditeur

#### [Link to publication](#)

*Citation for published version (HARVARD):*

Housen, A, Mettwie, L & Pierrard, M 2002, *Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel: Rapport beleidsgerichtonderzoek PBO 36/2/98*. Centrum voor Linguïstiek (VUB), Brussel.

#### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

#### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Rapport Beleidsgerichtonderzoek PBO 98/2/36



Taalvaardigheid en attitudes  
van Nederlandstalige en Franstalige  
leerlingen in het Nederlandstalig  
secundair onderwijs  
in Brussel

**Clin**

Centrum voor Linguïstiek  
Centre de Linguistique  
Centre for Linauistics

VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL  
Faculteit Letteren en Wijsbegeerte  
Pleinlaan 2 - 1050 BRUSSEL

## WOORD VOORAF

De promotoren van het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan zijn het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Wetenschap en Innovatie, Afdeling Wetenschappen, erkentelijk voor de financiële ondersteuning. Verder wensen we de volgende personen en instellingen te bedanken voor hun zeer geapprecieerde medewerking en steun:

- Laurence Mettwie, die als onderzoeksassistente het project van het begin tot het einde mee gecoördineerd heeft, en zonder wiens onverdroten inzet het onderzoek nooit tot een goed einde zou zijn gebracht;
- Deborah De Bleyser en Nele Costers, voor hun cruciale bijdrage als onderzoeksassistentes in het kader van het tweede onderzoeksmandaat;
- de directies, leraars en leerlingen van de 16 scholen in Brussel, Vlaanderen en Wallonië die aan het onderzoek deelnamen;
- de leden van de stuurgroep die het project PBO98/2/36 begeleid hebben;
- de heer Jacky Goris, algemeen directeur van de scholengroep Brussel, die zijn volledige steun toezegde bij de onderhandelingen met de verschillende scholen;
- Han Rooze, hoofd van het Departement Toegepaste Taalkunde van de Erasmushogeschool Brussel, voor de logistieke en materiële steun bij de organisatie van de schriftelijke testafnames;
- de collega's, het personeel en de studenten van de EHB die meehielpen bij de testafnames en de transcripties van de testen;
- Sonja Janssens, voor haar hulp bij de testafnames, transcripties, en analyses van de gegevens;
- Christel Breemeersch, A.R. Crommelynck, Michel Debray, Inez De Valk, Géraldine De Visscher, June Eyckmans, Béatrice Feron, Liesbeth Hendrickx, Jenny Kappel, Alain Sohier, Hans Van de Velde, Quentin Van Kerckhoven, die allen op een of andere wijze meewerkten aan het ontwikkelen van het testmateriaal of aan het afnemen van de testen.
- Sylvester Housen, voor zijn redactionele hulp bij de afwerking van het eindrapport.

M. Pierrard  
A. Housen

Brussel,  
9 december 2002

**INHOUDSTAFEL**

<b>HOOFDSTUK I: ONDERZOEKSOPZET</b>	<b>1</b>
<b>1. ONDERZOEKSOPDRACHT</b>	<b>1</b>
<b>2. HET NEDERLANDSTALIG ONDERWIJS IN BRUSSEL (NOB)</b>	<b>1</b>
2.1 <i>Context</i>	1
2.2 <i>De specificiteit van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel</i>	4
2.3 <i>Vorig onderzoek</i>	8
2.3.1 Deprez et al. (1982)	8
2.3.2 Gielen en Louckx (1984)	9
2.3.3 Braun (1991, 1992)	10
2.3.4 De Belder & Huyge (1998), Van de Craen & Huyge (1998)	12
2.3.5 Ponjaert-Kristoffersen, Van Braak & Lambrecht (1998)	14
2.3.6 Deckers (1999), onderzoek in opdracht van het Voorrangsbeleid Brussel	14
2.3.7 Besluit	15
<b>3. ONDERZOEKSOPZET</b>	<b>16</b>
3.1 <i>Onderzochte groepen en aspecten</i>	16
3.2 <i>Onderzoeksvragen</i>	18
<b>HOOFDSTUK II: METHODOLOGIE</b>	<b>19</b>
<b>1. FASERING</b>	<b>19</b>
<b>2. MEETINSTRUMENTEN</b>	<b>20</b>
2.1 <i>Sociolinguïstisch profiel</i>	20
2.2 <i>Sociaal-psychologische enquête</i>	21
2.3 <i>Taaltesten</i>	23
2.3.1 Structuur van de testonderdelen	23
2.3.2 Taalvaardigheidstest Nederlands	26
2.3.3 Taalvaardigheidstest Frans	28
<b>3. DE STEEKPROEF</b>	<b>29</b>
3.1 <i>Selectie van de scholen</i>	29
3.2 <i>Samenstelling van steekproef I</i>	30
3.3 <i>Samenstelling van steekproef II</i>	31
<b>4. VERZAMELING VAN DE GEGEVENS</b>	<b>33</b>
<b>5. GEVENSVERWERKING</b>	<b>34</b>
5.1 <i>Verwerking profiel en sociaal-psychologische enquête</i>	34

5.2 <i>Verwerking van de taaltesten</i>	35
5.2.1 Metalinguïstische, lees- en luistertest	35
5.2.2 Kwantitatieve maten voor productieve taalvaardigheid	36
5.2.2.1 Transcriptie, segmentering en codering van de taalproductiegegevens	37
5.2.2.2 Kwantitatieve maten van productieve taalvaardigheid	41
5.3 <i>Statistische verwerking</i>	47
5.3.1 Statistische analyse van het profiel en de socio-psychologische enquête	48
5.3.2 Statistische analyse van de taaltesten	48
<b>HOOFDSTUK III: RESULTATEN</b>	<b>51</b>
<b>1. SOCIOLINGUIÏSTISCH PROFIEL</b>	<b>51</b>
1.1 <i>Steekproef I: het sociolinguïstisch profiel van ASO leerlingen in het NoB</i>	52
1.1.1 Taalachtergrond in steekproef I	52
1.1.2 Representativiteit en vergelijkbaarheid van steekproef I	55
1.2 <i>Algemene sociolinguïstische gegevens van de leerlingen uit steekproef II</i>	58
1.2.1 Geslacht	58
1.2.2 Woonplaats	59
1.2.3 Studierichting	60
1.2.4 Socio-economische achtergrond	61
<b>2. SOCIAAL-PSYCHOLOGISCHE ENQUETE</b>	<b>63</b>
2.1 <i>Invloed van de contactsituatie op T2-variabelen</i>	65
2.2 <i>Invloed van de contactsituatie op T1-variabelen</i>	69
2.3 <i>Invloed van de contactsituatie op overige variabelen</i>	73
2.4 <i>Besluit</i>	76
<b>3. TAALTESTEN</b>	<b>77</b>
3.1 <i>Nederlands</i>	77
3.1.1 Leesvaardigheid Nederlands	79
3.1.2 Luistervaardigheid Nederlands	84
3.1.3 Besluit receptieve vaardigheden Nederlands	89
3.1.4 Schrijfvaardigheid Nederlands	92
3.1.5 Spreekvaardigheid Nederlands	107
3.1.6 Besluit productieve vaardigheden Nederlands	115
3.1.7 Metalinguïstische vaardigheden Nederlands	118
3.1.8 Algemeen besluit taalvaardigheid Nederlands	122
3.2 <i>Fran</i>	125
3.2.1 Leesvaardigheid Frans	126
3.2.2 Luistervaardigheid Frans	132

3.2.3 Besluit receptieve vaardigheden Frans	136
3.2.4 Schrijfvaardigheid Frans	138
3.2.5 Spreekvaardigheid Frans	151
3.2.6 Besluit productieve vaardigheden Frans	
3.2.7 Metalinguïstische vaardigheden Frans	164
3.2.8 Algemeen besluit taalvaardigheid Frans	168
<b>HOOFDSTUK IV: INTERPRETATIES EN AANBEVELINGEN</b>	<b>171</b>
<b>1. INTERPRETATIE VAN DE RESULTATEN</b>	<b>171</b>
1.1 Sociolinguïstisch profiel	171
1.2 Sociaal-psychologische enquête	174
1.3 Taalvaardigheid Nederlands	175
1.4 Taalvaardigheid Frans	179
1.5 Objectivering van het NoB	183
<b>2. AANBEVELINGEN</b>	<b>184</b>
1.6 Macroniveau: instroomproblematiek en identiteit van het NoB	184
1.7 Mesoniveau: noodzaak van een schooltalenbeleid	186
1.8 Microniveau: didactische strategieën in de (taal)klas	188
<b>3. VERDERE AANDACHTSPUNTEN</b>	<b>193</b>
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>194</b>
<b>BIJLAGEN: ZIE APPENDIX</b>	

## TABELLEN EN FIGUREN

### HOOFDSTUK I: ONDERZOEKSOPZET

<i>Tabel 1</i>	<i>Overzicht onderwijsmodellen (naar Baker 2001)</i>	7
<i>Tabel 2</i>	<i>Steekproef</i>	17

### HOOFDSTUK II: METHODOLOGIE

<i>Tabel 1</i>	<i>Fasering onderzoeksproject 98/2/36</i>	19
<i>Tabel 2</i>	<i>Samenstelling sociaal-psychologische enquête</i>	21
<i>Tabel 3</i>	<i>Verdeling van de modules van de taalttest Nederlands</i>	25
<i>Tabel 4</i>	<i>Verdeling van de modules van de taalttest Frans</i>	25
<i>Tabel 5</i>	<i>Samenstelling Nederlandse taalttest</i>	27
<i>Tabel 6</i>	<i>Samenstelling Franse taalttest</i>	28
<i>Tabel 7</i>	<i>Steekproef I: leerlingen die het profiel hebben ingevuld</i>	30
<i>Tabel 8</i>	<i>Steekproef I: leerlingen die de sociaal-psychologische enquête volledig hebben ingevuld</i>	30
<i>Tabel 9</i>	<i>Steekproef II: leerlingen die de schriftelijke taaltesten hebben afgelegd</i>	32
<i>Tabel 10</i>	<i>Steekproef II: leerlingen die de mondelinge taaltesten hebben afgelegd</i>	32
<i>Tabel 11</i>	<i>Variabelen van de sociaal-psychologische enquête (na factoranalyse)</i>	34
<i>Tabel 12</i>	<i>Overzicht van de gemeten aspecten van productieve taalvaardigheid (spreken en schrijven) in het Nederlands en Frans</i>	36
<i>Tabel 13</i>	<i>Overzicht getranscribeerde en geanalyseerde data</i>	37
<i>Tabel 14</i>	<i>Overzicht kwantitatieve maten per taal, per jaar, per productieve vaardigheid</i>	47

### HOOFDSTUK III: RESULTATEN

<i>Tabel 1</i>	<i>Overzicht indeling taalachtergrond</i>	52
<i>Tabel 2</i>	<i>Verdeling leerlingen op basis van de taal gesproken met de ouders (n = 577)</i>	52
<i>Figuur 1</i>	<i>Taalachtergrond NoB-leerlingen (gemiddeldes 1<sup>ste</sup>, 3<sup>de</sup> en 6<sup>de</sup> jaars)</i>	53
<i>Figuren 2-4</i>	<i>Overzicht taalachtergrond NoB leerlingen per jaar</i>	53
<i>Figuur 5</i>	<i>Taalachtergrond per school in het NoB</i>	55
<i>Tabel 3</i>	<i>Evolutie van de taalachtergrond van de leerlingen in het NoB van 1979-2001 (bron: VGC )</i>	56
<i>Tabel 4</i>	<i>Vergelijking achtergrondgegevens VGC – VUB/EHB</i>	57
<i>Figuur 6</i>	<i>Verdeling volgens geslacht (steekproef II)</i>	58

<i>Figuur 7</i>	<i>Verdeling volgens woonplaats (steekproef II)</i>	60
<i>Figuur 8</i>	<i>Verdeling per studierichting (steekproef II)</i>	60
<i>Figuur 9</i>	<i>Verdeling per socio-economisch niveau</i>	61
<i>Tabel 5</i>	<i>Indeling steekproef voor analyse sociaal-psychologische enquête (n = 593)</i>	63
<i>Tabel 6</i>	<i>Overzicht geanalyseerde variabelen voor sociaal-psychologische enquête</i>	64
<i>Figuur 10</i>	<i>Attitude t.a.v. T2</i>	66
<i>Figuur 11</i>	<i>Attitude t.a.v. de out group</i>	67
<i>Figuur 12</i>	<i>Motivatie om T2 te leren</i>	68
<i>Figuur 13</i>	<i>Attitude t.a.v. tweetaligheid en vreemde talen</i>	69
<i>Figuur 14</i>	<i>Attitude t.a.v. T1</i>	70
<i>Figuur 15</i>	<i>Attitude t.a.v. de in group</i>	71
<i>Figuur 16</i>	<i>Motivatie om T1 te leren</i>	72
<i>Figuur 17</i>	<i>Attitude t.a.v. de les Frans en Nederlands</i>	73
<i>Figuur 18</i>	<i>Perceived parental support</i>	74
<i>Figuur 19</i>	<i>Attitude t.a.v. België</i>	75
<i>Tabel 7</i>	<i>Gebruikte afkortingen</i>	78
<i>Figuur 20</i>	<i>Scores Leesvaardigheidstest A</i>	79
<i>Figuur 21</i>	<i>Scores Leesvaardigheidstest B</i>	80
<i>Figuur 22</i>	<i>Scores Leesvaardigheidstest C</i>	82
<i>Figuur 23</i>	<i>Scores Luistervaardigheidstest A</i>	84
<i>Figuur 24</i>	<i>Scores Luistervaardigheidstest B</i>	85
<i>Figuur 25</i>	<i>Scores Luistervaardigheidstest C</i>	86
<i>Figuur 26-29</i>	<i>Overzicht Receptieve vaardigheidsniveaus</i>	89
<i>Figuur 30</i>	<i>Nederlandse Schrijfvaardigheid: Globale linguïstische productiviteit</i>	93
<i>Figuur 31</i>	<i>Nederlandse Schrijfvaardigheid: Morfologische rijkdom</i>	94
<i>Figuur 32</i>	<i>Nederlandse Schrijfvaardigheid: Lexicale rijkdom</i>	95
<i>Figuur 33</i>	<i>Nederlandse Schrijfvaardigheid: Syntactische complexiteit</i>	96
<i>Figuur 34</i>	<i>Nederlandse Schrijfvaardigheid: Fonologische accuraatheid</i>	97
<i>Figuur 35</i>	<i>Nederlandse Schrijfvaardigheid: Morfologische accuraatheid</i>	99
<i>Figuur 36</i>	<i>Nederlandse Schrijfvaardigheid: Morfologische accuraatheid – Idiosyncratische vormen</i>	100
<i>Figuur 37</i>	<i>Nederlandse Schrijfvaardigheid: Lexicale accuraatheid</i>	102
<i>Figuur 38</i>	<i>Nederlandse Schrijfvaardigheid: Syntactische accuraatheid</i>	103
<i>Figuur 39</i>	<i>Nederlandse Spreekvaardigheid: Globale linguïstische productiviteit</i>	108
<i>Figuur 40</i>	<i>Nederlandse Spreekvaardigheid: Lexicale rijkdom</i>	109
<i>Figuur 41</i>	<i>Nederlandse Spreekvaardigheid: Syntactische complexiteit</i>	110
<i>Figuur 42</i>	<i>Nederlandse Spreekvaardigheid: Morfologische accuraatheid</i>	111



<i>Figuur 43</i>	<i>Nederlandse Spreekvaardigheid: Lexicale accuraatheid</i>	<i>112</i>
<i>Figuur 44</i>	<i>Nederlandse Spreekvaardigheid: Syntactische accuraatheid</i>	<i>112</i>
<i>Figuur 45-48</i>	<i>Overzicht productieve vaardigheden Nederlands</i>	<i>115</i>
<i>Figuur 49</i>	<i>Scores Metalinguïstische vaardigheden Nederlands</i>	<i>118</i>
<i>Figuur 50</i>	<i>Overzicht Metalinguïstische vaardigheden Nederlands</i>	<i>120</i>
<i>Figuur 51</i>	<i>Scores Franse Leesvaardigheid A</i>	<i>126</i>
<i>Figuur 52</i>	<i>Scores Franse Leesvaardigheid B</i>	<i>127</i>
<i>Figuur 53</i>	<i>Scores Franse Leesvaardigheid C</i>	<i>129</i>
<i>Figuur 54</i>	<i>Scores Franse Luistervaardigheid B</i>	<i>132</i>
<i>Figuur 55</i>	<i>Scores Franse Luistervaardigheid C</i>	<i>134</i>
<i>Figuur 56-58</i>	<i>Overzicht Receptieve vaardigheden Frans</i>	<i>136</i>
<i>Figuur 59</i>	<i>Franse Schrijfvaardigheid: Globale linguïstische productiviteit</i>	<i>139</i>
<i>Figuur 60</i>	<i>Franse Schrijfvaardigheid: Morfologische rijkdom</i>	<i>140</i>
<i>Figuur 61</i>	<i>Franse Schrijfvaardigheid: Lexicale rijkdom</i>	<i>141</i>
<i>Figuur 62</i>	<i>Franse Schrijfvaardigheid: Syntactische complexiteit</i>	<i>142</i>
<i>Figuur 63</i>	<i>Franse Schrijfvaardigheid: Fonologische accuraatheid</i>	<i>143</i>
<i>Figuur 64</i>	<i>Franse Schrijfvaardigheid: Morfologische accuraatheid</i>	<i>144</i>
<i>Figuur 65</i>	<i>Franse Schrijfvaardigheid: Morfologische accuraatheid – Idiosyncratische vormen</i>	<i>146</i>
<i>Figuur 66</i>	<i>Franse Schrijfvaardigheid: Lexicale accuraatheid</i>	<i>147</i>
<i>Figuur 67</i>	<i>Franse Schrijfvaardigheid: Syntactische accuraatheid</i>	<i>148</i>
<i>Figuur 68</i>	<i>Franse Spreekvaardigheid: Globale linguïstische productiviteit</i>	<i>151</i>
<i>Figuur 69</i>	<i>Franse Spreekvaardigheid: Lexicale rijkdom</i>	<i>152</i>
<i>Figuur 70</i>	<i>Franse Spreekvaardigheid: Syntactische complexiteit</i>	<i>154</i>
<i>Figuur 71</i>	<i>Franse Spreekvaardigheid: Morfologische accuraatheid</i>	<i>155</i>
<i>Figuur 72</i>	<i>Franse Spreekvaardigheid: Lexicale accuraatheid</i>	<i>156</i>
<i>Figuur 73</i>	<i>Franse Spreekvaardigheid: Syntactische accuraatheid</i>	<i>157</i>
<i>Figuur 74-77</i>	<i>Overzicht productieve vaardigheden Nederlands</i>	<i>160</i>
<i>Figuur 78</i>	<i>Scores Metalinguïstische vaardigheden Frans</i>	<i>164</i>
<i>Figuur 79</i>	<i>Overzicht Metalinguïstische vaardigheden Frans</i>	<i>166</i>

# Hoofdstuk 1: Onderzoeksopzet

## 1. Onderzoeksopdracht

Het onderzoeksproject dat in dit rapport wordt voorgesteld is een verkennende studie van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (NoB). Het tracht een balans op te maken van de Nederlandse en Franse taalvaardigheden en socio-psychologische oriëntatie van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG) op een aantal scharniermomenten in de secundaire schoolcyclus.

Het onderzoek wordt gefinancierd door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap in het kader van het programma Beleidsgericht Onderzoek. De promotoren zijn Michel Pierrard, Alex Housen, Han Rooze, Piet Van de Craen en Els Witte. Michel Pierrard en Alex Housen coördineerden het onderzoek. Laurence Mettwie, Deborah De Bleyser en Nele Costers voerden het onderzoek uit in samenwerking met andere leden van het *Centrum voor Linguïstiek (CLIN)* van de *Vrije Universiteit Brussel (VUB)* en van de departementen *Toegepaste Taalkunde* en *Lerarenopleiding* van de *Erasmus Hogeschool Brussel (EHB)*.

Dit eerste hoofdstuk beschrijft de opzet van het onderzoeksproject, evenals de specifieke situatie van het Nederlandstalig onderwijs in de Brusselse context (probleemstelling). Tot slot worden de onderzochte doelgroepen voorgesteld en de onderzoeksvragen geformuleerd.

## 2. Het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (NoB)

### 2.1 Context

Sinds de jaren zeventig kent het Nederlandstalig onderwijs in Brussel een toenemend succes. Dat blijkt onder andere uit het stijgende aantal leerlingen in het NoB, waarvan het aandeel van het BHG tussen 1980 en 2001 van 12,07% naar 23,09% is aangegroeid voor

het kleuteronderwijs en van 10,2% naar 15,48% voor het basisonderwijs (bron: gegevens tellingen van de Vlaamse Gemeenschapscommissie; beschikbare cijfers voor het secundair onderwijs vanaf 1990). Deze aangroei is gedeeltelijk toe te schrijven aan het grote aantal niet-Nederlandstaligen, die hun weg naar het NoB hebben gevonden. Uit de beschikbare cijfers van de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC) blijkt, dat voor het schooljaar 2000-2001 het aantal leerlingen die van huis uit niet-Nederlandstalig zijn maar in Brussel wel naar een Nederlandstalige school gaan, varieert van 44,2 % tot 85,8 % afhankelijk van het onderwijsniveau. Deze cijfers illustreren duidelijk het meertalige karakter van het NoB. Ook in andere streken in België zijn er scholen met een groot aantal anderstaligen, maar de situatie in de Nederlandstalige scholen in Brussel is toch verschillend. Twee belangrijke verschillen zijn: het groot aantal autochtone anderstaligen (in casu Franstaligen) in Brussel, en het feit dat de dominante omgevingstaal er een 'andere' taal is dan de schooltaal.

Deze situatie is mogelijk gemaakt door de wet van 1971 die de keuze van de onderwijstaal binnen het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (Frans of Nederlands) overlaat aan het gezinshoofd, en dit los van de taal of talen die in het gezin gesproken worden. Over de oorzaken van het stijgend succes van het NoB onder niet-Nederlandstaligen, wil dit onderzoek geen uitspraken doen. Deze oorzaken zijn waarschijnlijk meervoudig. Uit voorgaand onderzoek (Deprez et al. 1982, Gielen en Louckx 1984, en Deckers 1999) blijkt, dat de voornaamste troeven van het NoB voor niet-Nederlandstalige ouders te maken hebben met het stijgende sociaal-economische belang van het Nederlands in Brussel en de voordelen die individuele tweetaligheid biedt, evenals de algemene kwaliteit van het NoB en de geringe aanwezigheid van allochtone leerlingen in vergelijking met het Franstalig onderwijs in Brussel.

Het is daarom enigszins ironisch te moeten constateren, dat het succes van het NoB onder de niet-Nederlandstalige (in casu Franstalige) bevolking, geleid heeft tot een complexe taalsituatie binnen de scholen, een taalsituatie die overigens de laatste jaren steeds vaker als problematisch ervaren wordt door zowel het beleid, door de directies en leerkrachten, als door een aantal Nederlandstalige ouders. Zoveel blijkt uit het regelmatig opduiken van deze problematiek in de media:

- **Geen taboes** voor Nederlands onderwijs in Brussel. (...) de **kwaliteit** van het onderwijs **loopt gevaar**. (...) Het is onmiskenbaar zo, dat in een klas met veel anderstaligen (...) **het tempo en het niveau zakken**. Dat is een **ongezonde** situatie voor alle kinderen (De Morgen, 8/10/99).
- Te veel anderstaligen [is] **nefast**. De aanwezigheid van alsmear meer anderstaligen in de Nederlandstalige scholen in de hoofdstad heeft een **kwalijske invloed** op het niveau van de lessen (De Standaard, 16/9/99).
- (...) jonge Nederlandstalige kinderen (...) **nemen fouten over** van hun anderstalige klasgenoten en sommige lessen gaan in een **tergend traag tempo** (...) (Brussel Deze Week, 29/9/99)
- Dat[het Voorrangsbekleid Brussel] is een **noodplan** van M. Deckers om het basisonderwijs, dat in Brussel **gebukt gaat onder een toevloed** van Franstaligen, **uit het slop te halen** (Brussel Deze Week, 14/06/00).
- (...) de kinderen die van huis uit Nederlandstalig zijn [mogen het gevoel niet krijgen dat] ze in een soort **verkleuterde versie** van het **'echt' Nederlandstalig onderwijs** [zitten] (Brussel Deze Week, 29/08/02).
- (...) **bezorgdheid** over het Nederlandstalig karakter van het Nederlandstalig onderwijs (Brussel Deze Week, 06/06/02)

Nota bene: vetgedrukte woorden zijn eigen accentuering

De vrees bestaat dat de complexe meertalige context die in het NoB is ontstaan, negatieve gevolgen heeft niet alleen voor de dagelijkse werking van de scholen en de onderwijspraktijk, maar ook voor de academische, talige en sociaal-psychologische ontwikkeling van zowel de Nederlandstalige als de anderstalige leerlingen. Een recent artikel, getiteld *Tijd om in te grijpen* (De Standaard, 30/08/02), vat de argumenten als volgt samen:

“Hun massale aanwezigheid [van Frans- en anderstalige kinderen] ... in het basisonderwijs (en stilaan ook in het secundair) ... zorgt ontegensprekelijk voor een moeilijke onderwijssituatie. Enerzijds kampen heel wat Frans- en anderstalige leerlingen met een taal- en (in tweede instantie) leerachterstand. In tegenstelling tot andere Vlaamse steden en gemeenten met een belangrijke anderstalige aanwezigheid, is de leefomgeving van de anderstalige kinderen in Brussel immers in hoofdzaak Franstalig, waardoor zij (te) weinig externe taalstimuli ontvangen. Anderzijds zorgt dit voor een verhoogd risico op leervertraging voor de Nederlandstalige kinderen.”

In punt 2.3 van dit hoofdstuk gaan we na of er studies zijn die dit problematische beeld aan de hand van empirische data ondersteunen, maar eerst trachten we de situatie van het NoB in een breder onderwijskundig perspectief te plaatsen.

## 2.2 De specificiteit van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel

De situatie van het Nederlandstalige onderwijs in Brussel toont overeenkomsten met vier verschillende taalonderwijstypes:

- taalbehoudsonderwijs ('language maintenance education')
- submersie-onderwijs
- immersie-onderwijs
- tweerichtingsimmersie-onderwijs ('two-way bilingual immersion education')

In het volgende overzicht beperken we ons tot het toepassen van die onderwijsvormen op de situatie van de Franstalige en Nederlandstalige leerlingen, de twee belangrijkste taalgroepen in het Brusselse Nederlandstalige onderwijs. Tabel 1 biedt een systematisch overzicht van deze vergelijking. (Voor een gedetailleerde beschrijving van deze vier en andere onderwijsvormen, zie Baker (2001), Fishman (1976), Mackey (1970)).

### 1. Taalbehoudsonderwijs

In taalbehoudsonderwijs ('language maintenance education') krijgen kinderen van een taalminderheid gedeeltelijk of volledig les in hun thuis- of moedertaal. Het doel is de instandhouding van minderheidstalen die bedreigd worden door een dominante meerderheidstaal (dominant qua sociale en politieke status en/of aantal sprekers). De inrichting van Nederlandstalig onderwijs in Brussel maakte in de zeventiger jaren deel uit van een taalbehoudsbeleid om het Nederlands te ondersteunen in een context, waarin het onder druk stond van de dominante omgevingstaal met name het Frans. Kinderen van de numerieke Nederlandstalige minderheid krijgen in Brussel volwaardig onderwijs aangeboden in hun eigen moedertaal. Hierdoor wordt het taalaanbod verzekerd dat nodig wordt geacht voor de normale ontwikkeling van de moedertaal.

Op lokaal of regionaal vlak vertoont het NoB dus duidelijk overeenkomsten met 'language maintenance education'-initiatieven zoals we die ook aantreffen in Ierland met zijn Gaelic-scholen voor kinderen van de Iers-sprekende minderheid. In de ruimere Belgische context echter is het Nederlands niet langer een 'bedreigde' minderheidstaal aangezien het de taal is van een politiek, economisch en numeriek belangrijke gemeenschap.

## 2. Submersie-onderwijs:

De term submersie-onderwijs wordt gebruikt als kinderen van een numerieke en sociale taalminderheid 'ondergedompeld' worden in het algemeen onderwijs van de dominante taalgemeenschap, samen met kinderen van de taalmeerderheidsgemeenschap. Submersie-onderwijs is uitsluitend afgestemd op de behoeften van de kinderen uit de dominante taalgemeenschap en is meestal ééntalig: alle vakken worden in de dominante meerderheidstaal onderwezen, soms met uitzondering van eventuele vreemdetaalvakken. Buitenlandse studies tonen aan, dat deze aanpak vaak niet enkel ten koste gaat van de moedertaal van de minderheidskinderen die zich niet normaal kan ontwikkelen, maar ook ten koste van de ontwikkeling van de T2, de schooltaal van de minderheidsleerlingen. Submersie leidt ook vaak tot leerachterstand bij minderheidskinderen, mede door de onvoldoende kennis van de schooltaal (Skutnabb-Kangas 1981, Cummins 1984).

Vanuit het perspectief van de Franstalige leerlingen lijkt het NoB op het eerste gezicht een typische submersie-situatie. Een belangrijk verschil is echter dat de moedertaal van de Franstalige leerlingen in het NoB niet gestigmatiseerd is en er voldoende moedertaalaanbod aanwezig is buiten de school.

## 3. Immersie-onderwijs:

In tegenstelling tot submersie is immersie een vorm van tweetalig onderwijs, die zich in eerste instantie richt op kinderen van de dominante taalgroep in een meertalige gemeenschap. Het onderwijs gebeurt volledig (totale immersie) of gedeeltelijk (partiële immersie) in een andere taal. Vaak gaat het hierbij om een taal met hoge status en/of de taal van een andere numeriek, politiek of economisch invloedrijke taalgroep in de maatschappij. Immersie-onderwijs beoogt additieve tweetaligheid door het toevoegen van een tweede taal zonder dat dit ten koste gaat van de ontwikkeling van de moedertaal of van de algemene ontwikkeling van de leerling. Ook Franstalige leerlingen behoren in Brussel tot de dominante taalgroep. Het doel van Franstalige ouders die hun kinderen naar het NoB sturen is eveneens additieve tweetaligheid met het Frans als moedertaal naast de Nederlandse onderwijstaal, de taal van een politiek en economisch belangrijke gemeenschap in België. Toch is het NoB geen klassiek immersie-onderwijs, omdat de klassen niet homogeen samengesteld zijn uit kinderen van dezelfde moedertaalachtergrond. Een ander belangrijk verschil is het gebrek in het NoB aan specifieke voorzieningen voor de taalkundige en andere noden van de anderstalige leerlingen, zoals bijvoorbeeld speciaal opgeleide tweetalige leerkrachten. Daardoor

bestaat, theoretisch althans, de mogelijkheid dat niet-Nederlandstalige leerlingen in het NoB een T1, T2 en algemene leerachterstand opbouwen.

#### 4. Tweerichtingsimmersie-onderwijs:

In tweerichtingsimmersie-onderwijs ('two-way immersion bilingual education') bestaan de klassen uit min of meer evenwichtige groepen moedertaalsprekers van twee verschillende talen (vb. Engels en Spaans). Het programma wil beide groepen leerlingen een hoge vakinhoudelijke vaardigheid (schoolse kennis) bijbrengen, naast een hoge vaardigheid in hun eerste en tweede taal. De lessen worden afwisselend in beide talen gegeven, zodat alle leerlingen les krijgen in zowel hun moedertaal als in de vreemde taal. Ook in het NoB zijn de twee belangrijke taalgroepen in de klassen aanwezig. Maar in tegenstelling tot two-way bilingual immersion education zijn de twee taalgroepen niet noodzakelijk evenwichtig in de klas vertegenwoordigd. Ook wordt alleen maar de moedertaal van één van de twee groepen namelijk het Nederlands als onderwijstaal gebruikt. Specifieke taalkundige en pedagogische ondersteuning voor deze taalgemengde klassen ontbreekt eveneens.

Uit het voorgaande blijkt, dat de situatie van de Nederlandstalige scholen in Brussel aan geen enkel klassiek taalonderwijsmodel beantwoordt. In discussies over het NoB wordt soms gewag gemaakt van 'tweetalig onderwijs'. Structureel gezien echter, is het NoB geen tweetalig onderwijs, omdat het niet voldoet aan het basiscriterium voor tweetalig onderwijs: het aanbieden van algemene vakken in twee of meer talen. Zoals zijn Vlaamse pendant biedt het Nederlandstalig onderwijs in Brussel officieel ééntalig Nederlandstalig onderwijs aan voor een homogeen ééntalig Nederlandstalige leerlingenpopulatie. De situatie op het terrein verschilt echter danig van de officiële opzet. Externe, niet-structurele factoren hebben binnen de Nederlandstalige Brusselse scholen een heterogene taalcontactsituatie doen ontstaan. Die situatie zullen we hier zal aanduiden als een *niet-geïnstitutionaliseerde* of *'wilde' immersie-context*. Het is deze taalcontactsituatie die, in combinatie met het aangeboden ééntalige onderwijs, de ontwikkeling van tweetaligheid *kan* bevorderen. Tenminste, dat veronderstellen vele Franstalige ouders die hun kinderen naar het NoB sturen. Eén van de betrachtingen van dit onderzoek is na te gaan of deze veronderstelling klopt.

**Tabel 1. Overzicht onderwijsmodellen (naar Baker 2001)**

Onderwijstype	Doelgroep	Onderwijstaal	Maatschappelijke en educatieve objectieven	Beoogde taalvaardigheid	Specifieke pedagogische voorzieningen	Voorbeeld
<b>Taalbehouds- onderwijs</b>	enkel lln. uit minderheidsgroep	eerst minderheidstaal, dan geleidelijke introductie van de meerderheidstaal	behoud van minderheidstaal, pluralisme en verrijking	additieve tweetaligheid	ja	Ierland Gaelic scholen voor Gaelic sprekende lln.
<b>Submersie- onderwijs</b>	lln. minderheidsgroep (in klas lln. meerderheidsgroep)	uitsluitend meerderheidstaal	Assimilatie van de minderheid in de meerderheidsgroep	ééntaligheid (verwerving meerderheidstaal ten koste van minderheids-T1)	neen	migrantenkinderen in West Europa of VSA
<b>Immersie- onderwijs</b>	enkel lln. meerderheidsgroep	Eerst uitsluitend of gedeeltelijk (minderheids) T2. Later geleidelijk of gedeeltelijk (meerderheids) T1	pluralisme en verrijking	additieve tweetaligheid	ja	Engelstalige lln. in Franstalige immersiescholen in Canada
<b>Tweerichtings- Immersie onderwijs</b>	lln. 2 verschillende T1-groepen evenwichtig vertegenwoordigd	evenwichtig gebruik van T1 van beide doelgroepen	taalbehoud, pluralisme en verrijking	additieve tweetaligheid	ja	Engelstalige en Spaanstalige lln. in two-way immersion schools in de VSA

Legende:

T1 = moedertaal  
T2 = tweede taal

lln = leerlingen

NoB = Nederlandstalig onderwijs in Brussel



## 2.3 Vorig onderzoek over het NoB

Dit onderdeel geeft een overzicht van voorgaand onderzoek naar het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. De relevante studies die aan het NoB gewijd werden, zijn de volgende:

- **Deprez et al. (1982)**
- **Gielen en Louckx (1984)**
- **Braun (1991, 1992)**
- **De Belder & Huyge (1998), Van de Craen & Huyge (1998)**
- **Ponjaert-Kristoffersen, Van Braak & Lambrecht (1998)**
- **Deckers (1999)**

In een korte toelichting bespreken we de opzet, methodologie en belangrijkste bevindingen van deze studies.

### 2.3.1 Deprez et al. (1982)

In het sociologisch onderzoek van Deprez et al. (1982) wordt eerst **het wettelijk kader** gesitueerd, waarin het NoB zich sinds de jaren dertig op vlak van onderwijstaal heeft ontwikkeld. De auteurs schetsen deze **evolutie** aan de hand van drie aangelegenheden vanaf (1) de wet van 14/7/1932: '*de erezaak dat de Vlaamse kinderen in Brussel bij wet tegen de verfransingsdruk beschermd werden*', een wet die werd bevestigd door (2) de taalwetgeving van 1963: '*moedertaal = onderwijstaal*', tot en met (3) de wetsherziening van 1971: het opnieuw invoeren in de Brusselse agglomeratie van '*de vrijheid van het gezindshoofd*'. Deze ingewilligde eis van de Franstaligen werd door Vlaams-nationalisten ervaren als een zware nederlaag. Tien jaar later bleek dat zowel Franstaligen als Vlamingen de situatie in 1971 verkeerd hadden ingeschat. De materiële compensatie voor de toegift van de '*vrijheid van het gezindshoofd*' inzake onderwijstaal, zorgde ervoor dat het NoB over een goed uitgebouwd onderwijsnet beschikte, dat goed stand hield ondanks de stadsvlucht en dat bovendien anderstaligen begon aan te trekken, iets wat voordien ondenkbaar was. In september 1980 liepen 8,02% Franstaligen en 4,35% kinderen met een vreemde nationaliteit school in het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel.

Het onderzoek bestaat uit twee luiken: (a) het gaat na **wie** die anderstalige kinderen zijn (via **postenquête** in de vrije basisscholen in Brussel) (b) **waarom** de ouders voor het NoB kozen (**interviews** van 15 anderstalige gezinnen).

Slechts 17,25% van de anderstalige ouders stuurden de postenquêtes terug. Hieruit blijkt dat de Franstalige kinderen (n=109) voornamelijk uit de midden- en hogere klasse komen, terwijl kinderen uit allochtone gezinnen (n=59) in de eerste plaats uit de lagere beroeps categorieën komen, vaak kinderen van Marokkaanse, Turkse, Italiaanse, Spaanse en Griekse gastarbeiders. De kinderen van Franse of Nederlandse managers en topambtenaren bevinden zich in de hogere categorieën (p. 236-239).

Uit de vijftien interviews van circa een uur elk, is de hoofdconclusie dat de schoolkeuze puur op instrumentele motivatie berust. Met andere woorden, ouders zijn ervan overtuigd dat de kennis van het Nederlands absoluut noodzakelijk is voor wie in Brussel een reële kans wil maken (p. 247). Daarom blijkt het NoB voor deze anderstalige ouders een optimale keuze te zijn. Door in het NoB school te lopen worden hun kinderen tweetalig en bovendien bezit het NoB ook nog over andere kwaliteiten zoals een beter dan gemiddelde infrastructuur, onthaal en onderwijs. Tot slot wijzen de auteurs erop, dat men deze resultaten met de nodige voorzichtigheid dient te benaderen omwille van het kleine aantal respondenten en het feit dat veel ouders hun keuze in een bijzonder positief daglicht wensen te stellen en daarom enkel de troeven van het NoB met enthousiasme beschrijven.

### 2.3.2 Gielen en Louckx (1984)

De studie van Gielen en Louckx (1984) is een **sociologische kwantitatieve analyse** van het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel. Hierbij kozen zij voor een gestructureerde vragenlijst gericht aan de ouders over (1) **socio-demografische** samenstelling van de gezinnen, (2) het **taalgebruik van de ouders**, (3) de **motivatie** om voor het NoB te kiezen. In totaal vulden 520 personen uit vijf scholen de vragenlijst in.

Uit de analyses blijkt dat het grootste deel van de gezinnen uit deze steekproef in de Brusselse agglomeratie woont. Het merendeel van de ouders zijn op vlak van sociale herkomst relatief hoog geschoold en genieten van een vrij hoge status. Het taalgedrag van de ouders wijst op een zekere vernederlandsing, waarbij bovendien een vijfde van de echtparen het Frans als gezinstaal heeft en ook in het Frans gestudeerd heeft, maar toch verkiest om hun kinderen naar een Nederlandstalige school te sturen. Wat het schoolkeuzegedrag betreft werden er vijf belangrijke motieven gedistilleerd: de afstand, de onderwijstaal (het Nederlands), het levensbeschouwelijke argument, de reputatie en de kwaliteit van het onderwijs (p. 201).

### 2.3.3 Braun (1991, 1992)

Braun (1991, 1992) voerde begin jaren '90 een studie uit naar de kennis van de moedertaal van Franstalige kinderen van het 4<sup>de</sup> leerjaar tot het tweede middelbaar van het Nederlandstalig onderwijs. Hij vergelijkt de resultaten met die van een controlegroep in Franstalige scholen in Brussel.

De onderzoeksvragen luiden (1) '*L'apprentissage précoce d'une langue étrangère est-il dangereux pour l'apprentissage de la langue maternelle?*', (2) '*Quelle est la conscience linguistique de l'apprenant en immersion scolaire totale* [in het Nederlandstalig onderwijs]?' Hierbij wordt via de taalattitudes en het taalgebruik naar de taalidentiteit van de leerlingen en van de ouders gepeild.

**Gegevens** werden individueel verzameld bij **540 homogeen Franstalige leerlingen** in de doelgroep en **720 homogeen Franstalige leerlingen in de controlegroep**, verdeeld over de vijf jaren (vierde basisonderwijs tot tweede secundair onderwijs) en over de 4 bepaalde socio-economische niveaus (op basis van hoogste diploma van ouders). De data bestaan uit een vragenlijst bestemd voor de ouders (schoolkeuze, tevredenheid, achtergrondgegevens en taalgebruik), een attitude-vragenlijst (inclusief taalgebruik) bestemd voor de leerlingen en taaltesten voor woordenschat- en grammaticakennis, spelling, lees-en schrijfvaardigheid.

De **verwerkingen van de vragenlijsten** geven aan dat de ouders van de Franstalige leerlingen in het NoB jong zijn (tussen 28 en 34), dat het merendeel een diploma van het hoger onderwijs heeft en een 'white collar' beroep uitoefent, waarbij de kennis van het Nederlands een belangrijke rol speelt. Ze hebben bovendien interesse voor vreemde talen en spreken er vaak zelf minstens één. De ouders zijn over het algemeen zeer tevreden over het NoB en de 'wilde immersiesituatie' waarin hun kinderen opgeleid worden. Uit de enquête bij de leerlingen blijkt een minder uitgesproken positief beeld te komen: 27% van de leerlingen in de steekproef zijn enthousiast ten aanzien van deze immersiesituatie, 57% staat er vrij neutraal tegenover en 16% ervaart deze als negatief. Een vijfde van de ondervraagde leerlingen in het NoB verklaart, dat ze via immersie een andere taal zouden leren terwijl 63% dat niet zou doen. De kinderen geven bovendien aan dat ze moeilijkheden hebben ervaren bij het leren lezen (72%) en bij het schrijven in het Frans (56%).

De **taaltesten** toetsen voornamelijk formele, schoolse kennis zoals niet frequente woordenschat, spelling en werkwoordsvervoeging. Bovendien worden typisch schoolse vormen van testafnames gebruikt zoals het benoemen van antoniemen, synoniemen en uitbreiden van semantische velden, het benoemen van werkwoordsvormen, grammaticale oefeningen (pronominalisering van zinnen of verplicht gebruik van een conjunctief).

Voor dit onderzoek werden enkel de groepsgemiddelden van de Franstaligen in het NoB vergeleken met de gemiddelden van de controlegroep. Eerst werden de vergelijkingen globaal besproken, daarna per jaar en ten slotte per jaar en per socio-economisch niveau.

Brauns algemene conclusie luidt, dat de leerlingen in het NoB beduidend minder goed scoren in het Frans dan hun leeftijdsgenoten in het Franstalig onderwijs. Hun achterstand hangt af van de soort opdracht. Braun stelt ook dat de negatieve invloed van 'immersieonderwijs' op de moedertaal stijgt naarmate het socio-culturele niveau van de leerder daalt. Het verschil tussen de resultaten van de twee groepen zijn volgens Braun minder groot op het vlak van de schoolse kennis dan op gebied van de 'linguïstische intuïtie'. Hij besluit dat immersieonderwijs niet enkel zware achterstand op vlak van de kennis van de moedertaal tot gevolg heeft, maar ook een minder goede intuïtieve perceptie van die moedertaal.

Dewaele (1995) wijst op een aantal belangrijke beperkingen van Brauns onderzoek. Volgens Dewaele is er sprake van een opvallende vooringenomenheid. De immersiesituatie van de Franstalige leerlingen in het NoB wordt uitsluitend in negatieve termen gekaderd (cfr. context en vraagstelling), onderzocht (cfr. de keuze van de meetinstrumenten en de selectieve vergelijkingen met de controlegroep), en beschreven (positieve resultaten worden systematisch afgezwakt). Daarnaast zijn er ook een aantal belangrijke methodologische tekortkomingen. Zo meet de studie hoofdzakelijk de expliciete, formele kennis van de moedertaal. Dit is typische schoolse kennis, die men enkel via expliciete instructie kan verwerven. Men kon dan ook a priori verwachten, dat de Franstalige leerlingen in het NoB hier een duidelijke achterstand zouden vertonen in vergelijking met Franstaligen in het Franstalige onderwijs, omdat het aandeel van de lessen Frans in het NoB veel lager ligt dan in het Franstalig onderwijs. Ook onderzocht Braun enkel de lees- en schrijfvaardigheid in het Frans, twee vaardigheden die ook expliciet moeten worden aangeleerd tijdens het vak Frans op school. De meer 'primaire' of spontane vaardigheden (luister- en spreekvaardigheid) werden niet gemeten. Ten derde werd de schrijfvaardigheid wel getoetst bij de Franstalige leerlingen in het NoB, maar niet bij de leerlingen in de Franstalige scholen. Bijgevolg kunnen de bevindingen voor de leerlingen in het NoB niet in perspectief worden gebracht met de productie van leeftijdsgenoten uit de controlegroep. Ten vierde werden de gegevens individueel verzameld bij 1260 leerlingen onder toezicht van een assistent. Dit betekent dat de toetsafnames over een lange periode hebben plaatsgevonden. Het moment (periode in het schooljaar) noch de omstandigheden (tijdstip en plaats) noch de mogelijke uitleg en/of begeleiding zijn bijgevolg dezelfde geweest voor al de leerlingen uit de steekproef, wat gevolgen kan hebben voor de vergelijkbaarheid van de gegevens. Ten vijfde,

de samenstelling van de taaltesten wordt niet nader toegelicht, noch of de testen eerst gevalideerd werden. Sommige testonderdelen bevatten bijzonder weinig items (vb. 2 items voor de semantische velden, 2 voor de synoniemen), wat de statistische betrouwbaarheid van de testen beperkt. Ten slotte dient opgemerkt, dat de conclusies voor de taaltesten berusten op zeer beperkte analyses, die statistisch nauwelijks ondersteund blijken te zijn. Om al deze methodologische tekortkomingen hebben de bevindingen en conclusies van Brauns onderzoek dan ook slechts een indicatieve waarde.

### 2.3.4 De Belder & Huyge (1998), Van de Craen & Huyge (1998)

**De Belder en Huyge (1998)** onderzochten de problemen van kinderen uit niet-Nederlandstalige en taalgemengde gezinnen in het NoB. De totale onderzoeksgroep binnen het **psycho-pedagogische luik** van deze studie bestond uit 600 leerlingen (50,6% jongens en 49,4% meisjes). Aan de hand van vragenlijsten, ingevuld door de ouders, werden achtergrondgegevens over kind en taal verzameld. De vragenlijsten werden aangeboden in het Frans of in het Nederlands.

Uit de antwoorden blijkt dat de anderstalige leerlingen die in Brussel Nederlandstalig onderwijs volgen, kinderen zijn die in België geboren zijn en die thuis ook met Frans in contact komen. De ouders geven wel aan dat de kinderen met het Nederlands in contact kunnen komen via de geschreven en gesproken media. 17% van de gezinnen uit de steekproef spreken *uitsluitend* Nederlands (101 gezinnen), 5,2% spreekt *uitsluitend* Frans (31 gezinnen) en 2,3 % is tweetalig Nederlands/Frans. Hieruit besluiten de onderzoekers dat naargelang de situatie er vaak gewisseld wordt van gebruikte taal,. Ruim tweederde van de ouders zegt dat ze zich in het Nederlands kunnen behelpen, zowel in situaties die vooraf gepland werden (telefoneren, brief schrijven) als in onvoorbereide situaties (weg vragen, opgebeld worden). Belangrijk is ook dat de ouders vinden, dat de klassen in het NoB kleiner zijn dan in het Franstalig onderwijs. Minder 'vreemdelingen' in het NoB is eveneens een factor die aantrekt.

Het sociolinguïstische luik van dit onderzoek is gebaseerd op observatiemateriaal uit klasgesprekken, schriftelijk materiaal en de resultaten van een enquête gehouden onder leerkrachten van het eerste leerjaar in tien Nederlandstalige Brusselse scholen.

Het doel was een beeld te verkrijgen van de werkelijke gang van zaken in de klas en na te gaan in hoeverre leerkrachten de situatie waarmee ze worden geconfronteerd, op een positieve manier kunnen aanwenden ter bevordering van het (taal)leerproces van de (anderstalige) kinderen.

De gehanteerde methodologie bestond uit vijf fases waarin (1) diverse klasgesprekken werden geobeserveerd en opgenomen. (2) De relevante delen uit deze gesprekken werden uitgeschreven en geanalyseerd. (3) Per leerling werd 1 dictee en 1 opstel verzameld waarin 'fouten' werden gecodeerd. Het schriftelijke materiaal diende als ondersteuning bij de gegevens uit de klasgesprekken. (4) Ten slotte werd een enquête gehouden onder de leerkrachten en werden (5) alle verzamelde gegevens aan elkaar gerelateerd.

Inzake taalvaardigheid, een deelaspect van deze studie, komen de onderzoekers tot de conclusie, dat de leerlingen onvoldoende gelegenheid krijgen om hun tweede taal te gebruiken, omdat de leerkracht 70% van de tijd aan het woord is en er slechts 30% van de spreekgelegenheid overblijft voor 15 tot 25 leerlingen. Het gevolg is een moeizame vooruitgang, waarbij zich eerder de receptieve dan de productieve vaardigheden van de taal ontwikkelen. Deze beperkte spreekgelegenheid vormt een barrière voor de uitbreiding van de communicatieve strategieën van de leerlingen, menen de onderzoekers.

De studie van **Van de Craen en Huyge (1998)** richt zich meer specifiek op het Nederlands van Franstaligen in het Brusselse Nederlandstalige basisonderwijs.

Het uitgangspunt is om via gewone, dagelijkse klasgesprekken na te gaan in hoeverre de anderstaligen zich kunnen handhaven in het Nederlands en in welke mate ze het taalklimaat bepalen. Er werden observaties en opnamen verricht in het eerste leerjaar van tien basisscholen in het NoB. In dit onderzoek figureerden klassen waarin 50% tot 100% van de leerlingen van huize uit Franstalig was, naast twee NT2-klassen (één uit het Spaanse, en één uit het Italiaanse voorrangbeleid), waarin bijna uitsluitend leerlingen aanwezig waren uit tweetalige gezinnen waar Spaans, respectievelijk Italiaans of Frans werd gesproken.

Van de Craen en Huyge stellen in het taalgebruik van de jonge tweedetaalleerders verschillende patronen vast en menen dat dit een onmiskenbaar deel uitmaakt van het taalverwervingsproces. Bij deze leerlingen is de wil tot communiceren duidelijk aanwezig, maar de communicatieve vaardigheid zal pas later bijtrekken. Waar dat niet het geval is, worden interferentievormen aangetroffen, doordat de leerling terugvalt op de kennis in zijn eerste taal. In deze studie werd eveneens aangetoond dat interferentieverschijnselen een positieve bijdrage kunnen leveren aan het onderwijsleerproces. Daarnaast geldt voor de leerkracht, dat hij zichzelf niet meer mag beschouwen als een moedertaalleerkracht, maar als een tweedetaalleerkracht. Hij moet het Nederlands van de anderstaligen dat doorspekt is met interferenties, nieuwvormen en dergelijke, tijdens reflexieve momenten op een positieve wijze aanwenden. Op basis van deze bevindingen menen de auteurs, dat er geen reden is om pessimistisch te zijn over wat er in de Nederlandstalige klassen met de anderstalige leerlingen gebeurt.

### 2.3.5 Ponjaert-Kristoffersen, Van Braak & Lambrecht (1998)

In opdracht van de Vlaamse Gemeenschapscommissie onderzochten Ponjaert-Kristoffersen, Van Braak & Lambrecht in 1996 en 1997 de invoering van plannen voor taalbeleid in Brusselse Nederlandstalige scholen (zie Ponjaert-Kristoffersen, Van Braak & Lambrecht, 1998; Schrauwen & van Braak, 2000). De doelstellingen van dit onderzoek waren meervoudig. Een eerste doelstelling bestond erin door middel van een actiegericht onderzoek in vijf Nederlandstalige basisscholen in Brussel, waarbij gebruik werd gemaakt van de Delphi-methode, het procesmatig karakter van de ontwikkeling van een taalbeleid in deze scholen in kaart te brengen. Een tweede doelstelling was een instrument te ontwikkelen die door de Brusselse basisscholen als leidraad kon gebruikt worden voor het ontwerpen en implementeren van een taalbeleid op school, een taalbeleid dat erop gericht was het vermogen van de Brusselse scholen inzake taalverwerving te verbeteren. Een derde doelstelling omvatte het vertalen van praktijkbevindingen naar mogelijke beleidsaanbevelingen.

### 2.3.6 Deckers (1999)

In opdracht van het Voorrangbeleid Brussel (VBB) werd door Magda Deckers (1999) een Beleidsplan opgesteld over de visie op onderwijsbegeleiding in het Brusselse basisonderwijs. Dit Beleidsplan moest o.a. indicaties opleveren voor een efficiënte aanpak van de problematiek in het Brussels Nederlandstalig basisonderwijs.

Wat betreft de methodologie werden vaststellingen gedaan op basis van interviews met diverse partijen, instellingen en betrokkenen. Daaronder treffen we o. a. aan: de ministers van Onderwijs en de Brusselse Hoofdstedelijke Regering Marleen Vanderpoorten en Annemie Neyts, Secretaris-Generaal van het departement Onderwijs Monard, kabinetsmedewerkers van het departement Onderwijs, verantwoordelijken voor VGC-projecten, verantwoordelijken van KOEB, pedagogische begeleiders, de VLOR, hogescholen (lerarenopleidingen), schooldirecties, leerkrachten en ouders. Deze individuele meningen worden in het rapport weergegeven zonder interpretaties of commentaren en vormen het uitgangspunt voor de conclusies en VBB-strategie in het Beleidsplan.

Dat Beleidsplan waarschuwt voor het vrij negatieve beeld van het Nederlandstalig Brussels onderwijs zoals dat uit de verschillende gesprekken naar voren komt, een negatief beeld waarop de pers vaak inspeelt (cf. Supra). Ondanks het feit dat het Beleidsplan het grote aantal positieve mogelijkheden - reeds aanwezig in het NoB - onderkent, was het volgens Deckers noodzakelijk om op de eerder negatieve en problematische aspecten in te gaan met

het oog op de uitbouw van een ondersteunende begeleidingsstructuur. Uit deze gesprekken blijkt immers, dat Franstalige en allochtone ouders hun kinderen bewust naar een Nederlandstalige school sturen omwille van de vele voordelen zoals tweetaligheid, het groeiend sociaal-economisch belang van het Nederlands in Brussel, de kwaliteit van het onderwijs, etc). De bevroegde Nederlandstalige ouders vrezen daarentegen voor de kwaliteit van het Nederlandstalig onderwijs waar hun kinderen zich in een 'uitzonderingspositie' bevinden en een sterke daling van hun taalvaardigheid in het Nederlands ondervinden. Dat, menen de geïnterviewde ouders, zou kunnen leiden tot leer- en ontwikkelingsachterstanden, die niet meer in te halen zijn. Bovendien duiden de gesprekken ook aan, dat het pessimisme van de leerkrachten in het NoB bepaald wordt door de complexiteit en de moeilijkheidsgraad van de problemen in verband met de Nederlandse taalvaardigheid. Deze leerkrachten verwachten nog enkel een mogelijke verbetering van de situatie in het NoB via extreme ingrepen.

Het rapport van Deckers richt zich op het beleidsniveau. Het tracht tekortkomingen in de samenwerking, coördinatie tussen de instellingen en ondersteuning voor directies en leerkrachten te optimaliseren op basis van wat zich in de wandelgangen afspeelt. Wat taalvaardigheid betreft, houden de krachtlijnen van het beleidsplan in dat *taalvaardigheidsonderwijs* centraal moet worden gesteld. Daarbij wordt vooral het *formele* aspect van de taalvaardigheid benadrukt, evenals het stimulerend karakter van de uiteenlopende taalvaardigheidsniveaus binnen de klassen.

Het voorgestelde Beleidsplan dient opgevat als een *inzichtgevende* benadering van de gepercipieerde situatie in het Nederlandstalig Brussels basisonderwijs, primo omdat de waarnemingen noch op taalkundig noch op sociaal-psychologisch vlak door empirische gegevens onderbouwd worden en secundo omdat de aangehaalde opinies enkel betrekking hebben op het basisonderwijs en niet kunnen veralgemeend worden voor de secundaire cyclus van het NoB.

### 2.3.7. Besluit

Op basis van het beschikbare onderzoek lijkt het op zijn minst voorbarig om algemene uitspraken te doen over eventuele negatieve of positieve effecten van de aanwezigheid van anderstaligen op de talige en socio-psychologische ontwikkeling van leerlingen in het NoB. Niet alleen is het aantal studies voornamelijk zeer beperkt, maar ze hebben ook een aantal inhoudelijke en methodologische beperkingen. Wat de inhoudelijke beperkingen betreft,



onderzochten slechts twee studies (Braun; De Belder en Huyge/Van de Craen en Huyge) empirisch de mogelijke effecten van het NoB. Verder beperken de relevante studies zich vooral tot de situatie van **Franstalige** leerlingen in het **basisonderwijs** van het NoB. Deze studies schetsen een eerder negatief beeld van het taalvaardigheidsniveau van de Franstalige lagere- schoolleerlingen en suggereren ook de mogelijkheid van andere leerproblemen, maar geen van deze stellingen werd empirisch onderzocht. Zelfs indien er empirische evidentie was voor een taal- of andere leerachterstand in het Brussels basisonderwijs, dan zou die niet veralgemeend mogen worden voor het secundair onderwijs. Psychologisch en psycholinguïstisch onderzoek heeft immers aangetoond, dat zowel eerste- als tweede-taalontwikkeling en attitude- en motivatievorming complexe en langdurige processen zijn die nog niet voltooid zijn op het einde van het lager onderwijs. Ook uit buitenlands onderzoek is gebleken, dat kinderen in een meertalige onderwijssituatie initieel een achterstand (kunnen) hebben, maar dat die in bepaalde gevallen na verloop van tijd al dan niet volledig wordt ingehaald. Vandaar het belang om de effecten van de anderstaligheid van het NoB op **lange termijn** te bekijken, inclusief in de loop van het secundair onderwijs.

Samenvattend kan men stellen dat het bestaande onderzoek een onvoldoende basis biedt om het problematisch beeld dat van het NoB wordt opgehangen, te staven of te ontcrachten. Vandaar de noodzaak om betrouwbare empirische gegevens te verzamelen bij zowel de Nederlandstalige en de Franstalige leerlingen in het secundair Nederlandstalig onderwijs in Brussel omtrent (a) hun taalvaardigheidsniveaus in het Nederlands én het Frans en (b) hun sociaal-psychologische ontwikkeling (attitude- en motivatievorming). Deze noodzaak vormt de aanleiding tot het onderhavige onderzoek.

### 3. Onderzoeksopzet

#### 3.1 Onderzochte groepen en aspecten

Het onderhavige onderzoek beperkt zich om methodologische redenen (cfr. Hoofdstuk 2) tot leerlingen in het Nederlandstalig algemeen secundair onderwijs (ASO) in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest die thuis uitsluitend Nederlands of Frans spreken en die sinds het eerste jaar van de lagere school Nederlandstalig onderwijs hebben gevolgd.

Van deze Nederlandstalige en Franstalige Brusselse leerlingen die de *doelgroep* vormen, worden de volgende aspecten onderzocht:

- hun kennis van de moedertaal
- hun kennis van de tweede taal
- hun sociaal-psychologische oriëntatie (attitudes, motivaties) t.a.v. deze twee talen en hun respectievelijke gemeenschappen

De gegevens van de leerlingen in het NoB worden vergeleken met die van leerlingen in het ASO in de ééntalige onderwijscontext in Vlaanderen en Wallonië. Deze leerlingen vormen de *controlegroepen*.

Om de resultaten van het onderzoek beter te kunnen koppelen aan de conclusies van vorig onderzoek (o.a. dat van Braun 1991, 1992) en om inzicht te krijgen in eventuele veranderingen die er in de loop van het secundair onderwijs kunnen optreden, worden drie leeftijdscategorieën onderzocht:

- 1<sup>e</sup> jaar ASO (12-jarigen)
- 3<sup>e</sup> jaar ASO (14-15-jarigen)
- 6<sup>e</sup> jaar ASO (17-18-jarigen)

Tabel 2 vat de samenstelling van de steekproef samen:

**Tabel 2. Steekproef**

	Nederlandstalige leerlingen			Franstalige leerlingen		
	1 <sup>ste</sup>	3 <sup>de</sup>	6 <sup>de</sup>	1 <sup>ste</sup>	3 <sup>de</sup>	6 <sup>de</sup>
<b>NoB</b> (doelgroep)	X	X	X	X	X	X
<b>Vlaanderen</b> (controlegroep)	X	X	X	-	-	-
<b>Wallonië</b> (controlegroep)	-	-	-	X	X	X

## 3.2 Onderzoeksvragen

De algemene onderzoeksvragen die deze studie wil beantwoorden zijn de volgende:

1. Is in het NoB, omwille van de *contactsituatie tussen Nederlandstaligen en Franstaligen* in de klas,
  - de sociaal-psychologische oriëntatie (leermotivatie en de attitude t.a.v. van de moedertaal en tweede taal) van de NoB leerlingen verschillend van die van de leerlingen in een ééntalige onderwijsomgeving in Vlaanderen en Wallonië (controlegroepen)?
  - getuigen de NoB leerlingen van meer of minder openheid t.a.v. de andere taal en taalgemeenschap in vergelijking met de leerlingen uit de controlegroepen?
2. Ondervinden de *Nederlandstalige leerlingen* in het NoB door het *contact met Franstaligen* in de klas een invloed op
  - hun moedertaalkennis in vergelijking met de leerlingen in Vlaanderen?
  - hun kennis van hun tweede taal (T2), het Frans, in vergelijking met de leerlingen in Vlaanderen?
3. Ondervinden de *Franstalige leerlingen* in het NoB door de '*wilde immersiesituatie*' een invloed op
  - de moedertaalkennis in vergelijking met die van de leerlingen in Wallonië?
  - de kennis van het Nederlands (T2) in vergelijking met die van de leerlingen in Wallonië?
4. Hoe verhouden zich de verschillen tussen het 1<sup>ste</sup>, 3<sup>de</sup> en 6<sup>de</sup> jaar van het secundair onderwijs?

Deze vier vragen vormen de primaire doelstellingen van dit onderzoeksproject. Daarnaast wil deze studie verdere gegevens aanreiken omtrent het sociolinguïstisch profiel van de leerlingpopulatie in het Nederlandstalig Algemeen Secundair Onderwijs in Brussel.

Het volgende hoofdstuk belicht de methodologie die gebruikt werd om deze onderzoeksvragen te beantwoorden.

## Hoofdstuk 2: Methodologie

Na de beschrijving van het algemene onderzoeksopzet en de onderzoeksvragen licht dit hoofdstuk een aantal methodologische aspecten van het onderzoek toe. Eerst bespreken we de fasering van de onderzoeksactiviteiten en de globale procedure, vervolgens de samenstelling van de steekproef, daarna de ontwikkeling van het instrumentarium en ten slotte hoe we de gegevens concreet verzamelden en verwerkten.

### 1. Fasering

**Tabel 1. fasering onderzoeksproject PBO 98/2/36**

Fase	Periode	Activiteit
<b>VOORBEREIDING</b>	okt '99 – sept '00	Literatuurstudie Ontwikkeling methodologie, testcriteria en instrumenten Samenstelling groepen voor pretesten Contact en afspraken met scholen Pretesten en gegevensverwerking Aanpassen en valideren van de testen Finalisering van de testen en sociolinguïstisch profiel
<b>GEGEVENS VERZAMELEN</b>	okt '00 – maa '01	Afname profiel en attitudetest Afname schriftelijke taalvaardigheidstoetsen Finaliseren van mondelinge tests Afname mondelinge tests in scholen
<b>GEGEVENS VERWERKING &amp; ANALYSES</b>	apr '01 – mei '02	Coderen en gegevensverwerking: <ul style="list-style-type: none"> <li>• receptieve vaardigheden</li> <li>• profiel en attitudetests</li> <li>• metalinguïstische vaardigheden</li> </ul> Transcriberen en gegevensverwerking <ul style="list-style-type: none"> <li>• schriftelijke productieve vaardigheid</li> <li>• mondelinge productieve vaardigheid</li> </ul> Globale analyses taalvaardigheid Interpretatie en verklaring van de gegevens
<b>RAPPORTERING</b>	juni '02 – okt '02	Formulering van conclusies – eindrapportering

Het onderzoek liep over een periode van drie jaar, namelijk van oktober 1999 tot en met september 2002. In de voorbereidende fase werden de instrumenten ontwikkeld en in de tweede de gegevens verzameld. In de derde fase hebben we de verzamelde gegevens verwerkt en geanalyseerd. In de laatste fase werden de bevindingen en conclusies gerapporteerd.

## 2. Meetinstrumenten

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden waren er drie soorten meetinstrumenten nodig:

- een profiel om de (taal)achtergrond van de leerlingen te bepalen;
- een socio-psychologische enquête om de attitudes en motivaties te peilen;
- een batterij taaltesten om de taalvaardigheid in het Nederlands en het Frans te meten.

De bestaande instrumenten uit vorige binnen- en buitenlandse studies bleken ongeschikt voor de specifieke doeleinden en doelgroepen van dit onderzoek, en bijgevolg moesten we die grondig aanpassen. Voor een aantal te onderzoeken aspecten moesten volledig nieuwe instrumenten ontwikkeld worden. Die worden hierna in detail beschreven.

### 2.1 Sociolinguïstisch profiel

Het sociolinguïstisch profiel - kortweg 'profiel' genoemd - heeft een dubbel doel. Ten eerste moest het dienen om de leerlingen te identificeren die aan de vooropgestelde taalachtergrondcriteria beantwoordden. In tweede instantie moest het profiel over de proefpersonen voldoende achtergrondgegevens verstrekken. In de bijlagen staat een voorbeeld van het profiel. Dit profiel bestaat uit 17 vragen die in verschillende rubrieken kunnen worden opgedeeld.

De vragen 1 tot en met 7 peilen naar *algemene gegevens* over de leerlingen: geboortejaar, geslacht, studierichting, taal van het lager onderwijs, woonplaats. De vragen 8 tot en met 11 peilen naar de *socio-economische achtergrond* van de leerlingen: diploma en beroep van moeder en vader. De vragen 12 en 13 informeren naar de *talenkennis van de ouders* in het Nederlands, Frans en eventuele andere talen. De vragen 14 en 15 peilen naar de *talenkennis van de leerling*: identificeren van de moedertaal of moedertalen en zelfevaluatie van de talenkennis in het Nederlands, Frans, Engels, en andere talen. De vragen 16 en 17

polsen naar het *taalgebruik* van deze talen door de leerling in vier situaties en tijdens vier verschillende activiteiten. De vier situaties zijn: (a) de taal gebruikt met de ouders, (b) met broers en/of zussen, (c) met de beste vrienden en (d) tijdens de pauze op school. De leerlingen duiden aan welke taal ze gebruiken en hebben daarbij de keuze uit 'Nederlands', 'Frans' of een 'andere taal' (zelf te specificeren). De vier activiteiten zijn: (a) naar de sportclub of de jeugdbeweging gaan, (b) lezen, (c) tv-kijken, (d) naar de radio luisteren. De leerlingen duiden aan welke taal ze gebruiken ('Nederlands', 'Frans' of een 'andere taal') en hoe vaak ze die activiteit uitoefenen, d.w.z. dagelijks, wekelijks, maandelijks, zelden of nooit. Deze vragenlijst is opgesteld in een computerleesbaar formaat, wat een automatische invoering van de (meeste) antwoorden mogelijk maakte.

## 2.2 Sociaal-psychologische enquête

Geen van de bestaande methodes om attitudes en motivaties te meten bleek als dusdanig bruikbaar voor het onderhavige onderzoek. Opdat de verzamelde gegevens vergelijkbaar zouden zijn, moest de enquête immers zowel voor de Franstaligen als voor de Nederlandstaligen geschikt zijn en tegelijkertijd naar de attitudes en motivaties t.a.v. twee talen, twee taalgemeenschappen en twee taalvakken peilen. Daarom werd een nieuwe schaal samengesteld op basis van de bestaande schalen (o.a. Gardner 1985, Baker 1992, 1993, Clément en Kruidenier 1983, Noels et al. 2000, Coleman 1996 en Doeleman 1998). Deze nieuwe schaal bestaat uit 125 stellingen onderverdeeld als volgt:

**Tabel 2. Samenstelling sociaal-psychologische enquête**

Stellingen	Over
1 tot 11	attitude t.a.v. het Frans
12 tot 22	attitude t.a.v. het Nederlands
23 tot 27	attitude t.a.v. Franstaligen (sociale afstand)
28 tot 32	attitude t.a.v. Nederlandstaligen (sociale afstand)
33 tot 42	attitude t.a.v. Franstaligen (succes en integriteit)
43 tot 52	attitude t.a.v. Nederlandstaligen (succes en integriteit)
53 tot 78	motivationale orientaties leren van Nederlands/Frans
79 tot 84	attitude t.a.v. les Frans
85 tot 88	attitude t.a.v. les Nederlands
89 tot 97	attitude t.a.v. België
98 tot 104	attitude t.a.v. tweetaligheid
105 tot 110	attitude t.a.v. vreemde talen
111 tot 118	steun van ouders bij leren van Frans
119 tot 125	steun van ouders bij leren van Nederlands

Voor de pretest lieten we de schalen in hun oorspronkelijke vorm (differentiatieschalen, 5 of 7-punt Likert-schalen of meerkeuze vragen) en in de bovenstaande volgorde gepresenteerd in eenzelfde versie voor het Nederlands en voor het Frans. De enquête werd gepretest op 194 leerlingen in het Franstalige Athénée Royal Crommelynck in Woluwé-St-Pierre, en in de Nederlandstalige school Heilige Familie in Berchem, om na te gaan of er stellingen waren die de leerlingen systematisch niet beoordeelden of dat zij er telkens neutraal op reageerden. Ook het commentaar dat de leerlingen leverden op de vragenlijst werd in acht genomen. Dit heeft tot aanpassingen geleid op inhoudelijk (semantisch) en methodologisch vlak.

Zo werden naast *woordenschataanpassingen* ook de *beoordelingsmethodes geuniformiseerd* om de snelle en vlotte afdruk te verzekeren. Om een complete en genuanceerde beoordeling van de items mogelijk te maken, gebruikten we overal een 7-punt Likert schaal.

Om het *vermoeidheidseffect* bij leerlingen tegen te gaan en dus te vermijden dat de leerlingen de laatste items van de enquête op een automatische en onbetrouwbare manier zouden beantwoorden, werden de items willekeurig gesorteerd door de computer en in vijf verschillende versies gegoten voor het Nederlands en in vijf andere versies voor het Frans. Om het vermoeidheidseffect nog verder te beperken, werden de items op drie bladen gedrukt met een afnemend aantal items per blad (eerste blad met 50 items, tweede blad met 45 items en derde blad met 30 items). De opgavebladen worden bovendien één per één uitgedeeld. Zodra de leerling met het eerste blad klaar was, vroeg die aan de onderzoeker het tweede blad. Dat stelde de onderzoeker in staat om kort na te gaan of het antwoordblad wel degelijk ingevuld was en of dat binnen een aanneembare termijn gebeurde. Verder zorgde het wisselen van bladen voor een korte pauze, waarna de leerling opnieuw met de nodige aandacht de enquête kon invullen.

Tevens werd rekening gehouden met mogelijke *contaminatie-effecten* van het ene item op het andere. Het feit dat een item zoals 'Ik vind dat het Nederlands een nuttige taal is' gevolgd wordt door 'Ik vind dat het Frans een nuttige taal is', roept bij de respondent onvermijdelijk een vergelijking op. Dat zou gevolgen hebben op de betrouwbaarheid van de beoordelingen in de ene versie, maar dan weer niet in de andere versie, waar de items in een andere volgorde verschijnen. Daarom werd er na het willekeurig ordenen van de items, in elk van de tien versies gekeken naar die contaminatie-effecten. Die vragen werden dan opnieuw willekeurig geordend.

Met deze aanpassingen wordt de betrouwbaarheid van de beoordeling van de items verhoogd, doordat de enquête (a) begrijpelijk is voor alle onderzochte leeftijdsgroepen, (b)

uniform en dus sneller in te vullen is, (c) tegelijk genuanceerd en volledig te beantwoorden is en (d) met beperkte vermoeidheids- en contaminatie-effecten in verschillende versies aangeboden wordt. Een kopie van de definitieve sociaal-psychologische enquête met het bijbehorend computerleesbaar antwoordblad is in bijlage opgenomen.

## 2.3 Taaltesten

De ontwikkeling van de taaltesten Nederlands en Frans bleek een methodologische uitdaging, omdat er rekening moest gehouden worden met een qua taalvaardigheidsniveau uiterst heterogene groep informanten. Zo zijn er voor beide talen vergevorderde moedertaalsprekers, maar ook beginnende tweede- of vreemdetalaleerders. De testbatterij moest in staat zijn om deze uiteenlopende taalvaardigheidsniveaus op te vangen qua moeilijkheidsgraad (zonder grote plafond- en vloereffecten) en terzelfdertijd de verschillende groepen op een significante manier kunnen discrimineren. In eerste instantie werd gezocht naar gestandaardiseerde testen Nederlands en Frans voor tweede-talaleerders van hoog niveau, maar de bestaande toetsen beantwoordden niet aan de criteria van (1) leeftijdsniveau (bedoeld voor adolescenten en niet voor universiteitsstudenten of volwassenen), (2) moeilijkheidsgraad (brede waaier aan taalvaardigheidsniveaus kunnen opvangen) en (3) testduur (per taal binnen twee lessen in te vullen). Daarom werden er in tweede instantie bestaande testen herwerkt, uitgebreid en nieuw ontwikkeld.

Er dient opgemerkt dat, hoewel de Nederlandse en de Franse testen aan dezelfde criteria moesten voldoen, er niet gestreefd werd naar volledige gelijkwaardigheid. Het doel van het onderzoek was immers niet om de taalvaardigheid in het Nederlands en het Frans met elkaar te vergelijken.

### 2.3.1 Structuur van de testonderdelen

Het begrip taalvaardigheid werd geoperationaliseerd aan de hand van de klassieke opdeling in vijf componenten: (1) luistervaardigheid, (2) leesvaardigheid, (3) schrijfvaardigheid, (4) spreekvaardigheid en (5) metalinguïstische vaardigheden. Voor elk van deze onderdelen wilden we rekening houden met de klassieke testcriteria van betrouwbaarheid en validiteit. De testonderdelen beantwoorden aan (1) *vormelijke validiteit* (een herkenbare opbouw waarmee de leerlingen vertrouwd zijn) en (2) *onderwerpsvaliditeit* (de testinhoud bestaat uit een representatieve en relevante staal van de betrokken taalvaardigheden en grammaticale



structuren). Om de betrouwbaarheid te verzekeren werden de testdelen opgebouwd uit een reeks *consistent items* die aan een vooraf bepaalde moeilijkheidsgraad beantwoorden.

### **2.3.1.1. Metalinguïstische vaardigheden**

Onder metalinguïstische vaardigheden wordt de expliciete, formele taalkennis van de grammatica en de woordenschat van een taal verstaan. Deze kennis werd aan de hand van twee soorten oefeningen getoetst. De eerste oefening betrof een Cloze-test, waar leerlingen ontbrekende woorden en grammaticale items moesten invullen. De tweede oefening bestond uit meerkeuzevragen over de grammaticale tijden en het gebruik van de werkwoorden.

### **2.3.1.2. Receptieve vaardigheden**

De receptieve taaltoetsen meten de lees- en luistervaardigheid. Ze werden modulair opgebouwd om de verschillen in taalvaardigheidsniveau op te vangen. Voor elke taal werden drie verschillende testmodules ontwikkeld (module A, B en C), elk gericht op een ander taalvaardigheidsniveau:

- Module A: het niveau van tweedetaalleerders
- Module C: het niveau van moedertaalsprekers
- Module B: een tussenniveau.

We onderscheiden vier grote groepen in de steekproef:

- de Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen (NN)
- de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN)
- de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF)
- de Franstalige leerlingen in Wallonië (FF)

Elke groep moest een specifieke combinatie modules afleggen. De *A-delen* zijn het gemakkelijkst en worden door de niet-moedertaalsprekers afgelegd. De *B-delen* zijn van een tussenniveau en dienen zowel voor de moedertaalsprekers als de niet-moedertaalsprekers of de tweedetaalleerders. Zij vormen het overlappende gedeelte en laten vergelijkingen toe tussen alle groepen. De *C-delen* zijn de moeilijkste testonderdelen en zijn enkel bestemd voor de moedertaalsprekers en de Franstalige leerlingen uit de doelgroep (NoB).

Voor de Nederlandse taalvaardigheid betekent dit concreet, dat de Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen en in het NoB (moedertaalsprekers) de testdelen B en C invulden (zie Tabel 3). Aan de Franstalige leerlingen in Wallonië (tweedetaalleerders) werden de delen B en A voorgelegd. De Franstalige leerlingen in het NoB kregen de drie delen. Door het veelvuldige contact dat deze leerlingen met het Nederlands hebben, kunnen we er immers vanuit gaan dat hun kennis van het Nederlands groter is dan die van een gemiddelde tweedetaalleerder van het Nederlands en daarom dichter ligt bij de kennis van een moedertaalspreker. Voor het Frans werd het omgekeerde systeem toegepast op de vier verschillende groepen zoals weergegeven in Tabel 4.

**Tabel 3. Verdeling van de modules van de taalttest Nederlands**

Nederlandstaligen in Vlaanderen (NN)	Dominant Nederlandstaligen in Brussel (BNN)	Dominant Franstaligen in Brussel (BNF)	Franstaligen in Wallonië (FF)
		Nederlands (T2) Deel A	
Nederlands Deel B			
Nederlands (T1) Deel C			

**Tabel 4. Verdeling van de modules van de taalttest Frans**

Nederlandstaligen in Vlaanderen (NN)	Dominant Nederlandstaligen in Brussel (BNN)	Dominant Franstaligen in Brussel (BNF)	Franstaligen in Wallonië (FF)
Frans (T2) Deel A			
Frans Deel B			
			Frans (T1) Deel C

### 2.3.1.3. Productieve vaardigheden

Voor de productieve vaardigheden (schrijf- en spreekvaardigheid) kregen alle leerlingen dezelfde opgaven. De spreekvaardigheidstest bestond uit een kort mondeling interview met elke leerling afzonderlijk, waarin de leerling onder andere een tekenverhaal moest navertellen (het zogenaamde 'kikkerverhaal' *Frog, where are you?* van Mayer (1969)). De schrijfvaardigheidstesten Nederlands en Frans werden voor zover mogelijk ontwikkeld op basis van bestaand testmateriaal, dat echter steeds grondig werd aangepast aan de specifieke karakteristieken van de leerlingen in deze studie. De schrijfvaardigheid werd getest aan de hand van twee taken. De leerlingen moesten (a) een brief schrijven en (b) argumenten pro of contra een bepaalde stelling formuleren.

De verzamelde mondelinge en schriftelijke taalproductiegegevens werden aan een reeks linguïstische analyses (zie 5.3.3) onderworpen, op basis waarvan de productieve vaardigheid van de leerlingen werd bepaald.

Het aangepaste en volledig nieuw ontwikkelde testmateriaal moest vervolgens gevalideerd worden. Dit gebeurde voor het Nederlands op basis van 140 leerlingen uit de twee controlegroepen: Nederlandstaligen uit een school in Vlaanderen (zowel in het 1<sup>ste</sup>, 3<sup>de</sup> als 6<sup>de</sup> jaar) en Franstaligen uit een Franstalige school in Brussel (enkel het 3<sup>de</sup> en 6<sup>de</sup> jaar omdat de leraars Nederlands de test ongeschikt vonden voor eerstejaars). Voor het Frans werd voornamelijk gebruik gemaakt van een bestaande en gevalideerde test voor tweedetaalleerders van het Frans in Canada (OISE-toets). Daarom werden enkel de nieuw ontworpen testonderdelen gevalideerd. Dit gebeurde op basis van de resultaten van 131 leerlingen (tweedetaalleerders in Vlaanderen en moedertaalsprekers in een Franstalige school in Brussel). Aangepaste testonderdelen werden opnieuw gepretest tot alle onderdelen statistisch betrouwbaar bleken (Cronbach's alfa-waarde > 0,65).

In de volgende twee delen bespreken we meer in detail de samenstelling van respectievelijk de Nederlandse en Franse taaltest.

### 2.3.2 Taalvaardigheidstest Nederlands

De schriftelijke testen Nederlands hebben als bronmateriaal de *Nederlandse Taalunie, Werkgroep Certificaat Nederlands als Vreemde Taal – Nederlands voor Anderstaligen* (niveau basiskennis voor leesvaardigheid A en B en luistervaardigheid A en B en niveau uitgebreide kennis voor de metalinguïstische vaardigheden) en van het Nederlandse *CITO* -

*Instituut voor Toetsontwikkeling* (Examen HAVO en VHBO van 1999 voor leesvaardigheid C, Nederlands VBO/MAVO, C- en D-programma en VBO, B-programma, 1999-2000 voor luistervaardigheid C). De uiteindelijke test die voor de taalvaardigheid Nederlands gebruikt werd, wordt in Tabel 5 weergegeven.

**Tabel 5. Samenstelling Nederlandse taaltest**

Testonderdeel	Bron	Vorm	Afgelegd door	Duur
N Leesv A	WCNVT + VUB	14 meerkeuzevragen (inhoud+woordenschat)	BNF, FF	5 min
N Leesv B	WCNVT + VUB	15 meerkeuzevragen (inhoud+woordenschat)	Alle leerlingen	10 min
N Leesv C	Cito	13 meerkeuzevragen (inhoud+woordenschat)	BNN, NN, BNF	15 min
N Luisterv A	WCNVT + VUB	Invuloefening: 10 zinnen om in te vullen	BNF, FF	10 min
N Luisterv B	WCNVT + VUB	10 meerkeuzevragen over de inhoud	Alle leerlingen	20 min
N Luisterv C	Cito	22 meerkeuzevragen over de inhoud	BNN, NN, BNF	30 min
N Gramm 1	WCNVT	Cloze-test: invullen van 18 ontbrekende woorden	Alle leerlingen	5 min
N Gramm 2	VUB	13 meerkeuzevragen – juiste tijden werkwoord	Alle leerlingen	5 min
N Schrijf Argum	VUB	Argumenteren	Alle leerlingen	10 min
N Schrijf Brief	VUB	Informele brief schrijven	Alle leerlingen	10 min
N Spreekopdr 1	VUB	algemene conversatie met specifieke vragen	Alle leerlingen	7 min
N Spreekopdr 2	VUB	Navertellen van een tekenverhaal	Alle leerlingen	7 min

Legende: BNF = Franstaligen in NoB  
 BNN = Nederlandstaligen in NoB  
 FF = Franstaligen in Wallonië  
 NN = Nederlandstaligen in Vlaanderen  
 WCNVT = Werkgroep Certificaat Nederlands als Vreemde Taal  
 VUB = testen ontwikkeld aan de Vrije Universiteit Brussel

### 2.3.3 Taalvaardigheidstest Frans

Een aantal onderdelen van de taalvaardigheidstest Frans zijn gebaseerd op de *Grade 12 Core French Test* ontwikkeld aan het OISE (Ontario Institute for Studies in Education). De volgende tabel geeft een overzicht van de test Franse taalvaardigheid.

**Tabel 6. Samenstelling Franse taaltest**

Testonderdeel	Bron	Vorm	Afgelegd door	Duur
F Leesv A	OISE	5 meerkeuzevragen over de inhoud + 5 open vragen	BNN, NN	15 min
F Leesv B	OISE	7 meerkeuzevragen over de inhoud + 5 woordenschatinvalloefeningen	Alle leerlingen	10 min
F Leesv C	VUB	16 meerkeuzevragen over de inhoud + woordenschat	BNF, FF, BNN	15 min
F Luisterv B	OISE	7 meerkeuzevragen over de inhoud	Alle leerlingen	20 min
F Luisterv C	VUB	18 meerkeuzevragen over de inhoud	BNF, FF, BNN	30 min
F Gramm 1	VUB	Cloze-test: invullen van 25 grammaticale woorden	Alle leerlingen	5 min
F Gramm 2	VUB	20 meerkeuzevragen – juiste tijden van het werkwoord	Alle leerlingen	5 min
F Schrijf Argum	VUB	Argumenteren	Alle leerlingen	10 min
F Schrijf Brief	VUB	Informeel brief schrijven	Alle leerlingen	10 min
F Spreekopdr 1	VUB	Gesprek met specifieke vragen	Alle leerlingen	7 min
F Spreekopdr 2	VUB	Navertellen van een verhaal	Alle leerlingen	7 min

Legende: BNF = Franstaligen in NoB  
 BNN = Nederlandstaligen in NoB  
 FF = Franstaligen in Wallonië  
 NN = Nederlandstaligen in Vlaanderen  
 OISE = Ontario Institute for Studies in Education  
 VUB = testen ontwikkeld aan de Vrije Universiteit Brussel

Hier dient opgemerkt dat er *geen* aparte luistervaardigheidsoefening van het A-niveau toegevoegd werd, omdat het B-gedeelte zeer uitgebreid was en voldoende gemakkelijke items bevatte, die ook voor zwakkere tweedetaalsprekers toegankelijk waren. Verder werden in andere onderdelen typisch Canadees-Franse woorden vervangen door woorden die in Franstalig België courant voorkomen. De luistertekst en -vragen zijn opnieuw ingesproken, om een mogelijke invloed van het Canadees-Franse accent weg te werken. De *C-gedeeltes* zijn speciaal voor dit onderzoeksproject ontwikkeld. Er werd voor gezorgd dat deze onderdelen veel overeenkomsten vertonen met de lees- en de luisteropdracht van het C-

niveau uit de Nederlandse taalttest. Voor de leesvaardigheid is een tekst gekozen uit *Le Vif – L'Express*. De luistertest is opgebouwd rond een consumentenprogramma van de RTBF, met hetzelfde thema als de Nederlandse CITO-test. Net zoals bij de toetsen Nederlands krijgen alle leerlingen dezelfde opdrachten voor de productieve en voor metalinguïstische vaardigheden. Zo werden de twee opgaven voor de metalinguïstische vaardigheden gebaseerd op oefeningen uit het grammaticaboek *Voies Nouvelles* (Verlee & Lefebvre 1970). De schrijfoopdrachten voor het Frans zijn gebaseerd op de OISE-test en bestaan uit een brief en een argumentenopdracht. Het interview voor de spreekvaardigheid is identiek aan dat uit de Nederlandse test (het kikkerverhaal).

### 3. De steekproef

De samenstelling van de uiteindelijke steekproef is in twee fases tot stand gekomen. In eerste instantie werden volledige klassen van de participerende scholen bezocht. Alle leerlingen in deze klassen vulden het sociolinguïstisch profiel in. Het profiel is een vragenlijst die naar de talige en algemene achtergrond van de leerlingen peilt. Op basis van de taalachtergrondgegevens werd vervolgens de tweede steekproef samengesteld.

#### 3.1 Selectie van de scholen

Alle scholen met een ASO-afdeling uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest werden schriftelijk om medewerking aan het onderzoek verzocht. Alle scholen die zich hiertoe bereid verklaarden, werden in de steekproef opgenomen. De Brusselse doelgroep bestaat dus uit leerlingen uit de volgende tien scholen::

1. Heilig-Hartcollege, Ganshoren
2. K.A. Brussel II (Laken)
3. K.A. Emmanuel Hiel (Schaarbeek)
4. K.A. Etterbeek
5. K.A. Koekelberg – Unescoschool
6. K.A. Sint-Jans-Molenbeek
7. K.A. Sint-Pieters-Woluwe
8. K.A. Ukkel
9. Maria Assumptalyceum, Laken
10. Sint-Niklaasinstituut, Anderlecht

De Vlaamse en Waalse controlegroepen werden elk samengesteld uit leerlingen van twee verschillende scholen. Die werden gekozen op basis van hun ligging tot Brussel en hun

bereidheid deel te nemen aan het project. Voor de Vlaamse controlegroep zijn dit het K.A. Denderleeuw en het K.A. Keerbergen. De twee controlescholen in Wallonië zijn het Athénée Royal de Nivelles en het Collège du Sacré Coeur de Charleroi.

### 3.2 Samenstelling van steekproef I

Steekproef I bevat leerlingen van het eerste, het derde en het zesde jaar uit verschillende studierichtingen in het ASO (zie hoofdstuk3, deel 1). De steekproef (zie hoofdstuk 1, deel 3.1., Tabel 1) bestaat uit 12 cellen ingedeeld volgens drie parameters: twee taalachtergronden (Nederlandstaligen, Franstaligen), twee onderwijscontexten (tweetalig, eentalig) en drie studiejaar (1<sup>ste</sup>, 3<sup>de</sup>, 6<sup>de</sup>). Om betrouwbare statistische resultaten te bekomen, werd getracht om cellen van minimum 25 proefpersonen te hebben. Om die reden zijn bij de aanvang van het project een groot aantal leerlingen in het onderzoek betrokken. In totaal werden taalachtergrondgegevens van 973 leerlingen in het NoB, Vlaanderen en Wallonië verzameld. De sociaal-psychologische enquêtes zijn op hetzelfde moment afgenomen, maar slechts 850 leerlingen van de 973 vulden de enquête *volledig* in. Op basis van een aantal taalachtergrondcriteria (zie verder) werden twee groepen leerlingen geselecteerd: dominant Nederlandstaligen en dominant Franstaligen. Anderstalige leerlingen en leerlingen met taalgemengde taalachtergronden werden niet weerhouden voor verdere analyse. Onderstaande tabel toont de verdeling van de dominant Nederlandstalige en dominant Franstalige leerlingen voor steekproef I.

**Tabel 7. Steekproef I: leerlingen die het profiel hebben ingevuld**

	Doelgroepen NoB		Controlegroepen		Totaal
	Dominant Nederlandstaligen	Dominant Franstaligen	Nederlandstaligen Vlaanderen	Franstaligen Wallonië	
<b>1ste jaar</b>	66	32	30	46	174
<b>3de jaar</b>	71	28	36	34	169
<b>6de jaar</b>	99	27	39	44	209
<b>Totaal</b>	<b>236</b>	<b>87</b>	<b>105</b>	<b>124</b>	<b>552</b>

**Tabel 8. Steekproef I: leerlingen die de sociaal-psychologische enquête volledig hebben ingevuld**

	Doelgroepen NoB		Controlegroepen		Totaal
	Dominant Nederlandstaligen	Dominant Franstaligen	Nederlandstaligen Vlaanderen	Franstaligen Wallonië	
<b>1ste jaar</b>	67	24	25	52	168
<b>3de jaar</b>	83	29	33	46 *	191
<b>6de jaar</b>	112	29	39	54	234
<b>Totaal</b>	<b>262</b>	<b>82</b>	<b>97</b>	<b>152</b>	<b>593</b>

\* leerlingen die het Nederlands als 3<sup>de</sup> taal (i.p.v. 2<sup>de</sup> taal) hebben, vulden de sociaal-psychologische enquête ook in.

### 3.3 Samenstelling van steekproef II

Niet alle leerlingen uit steekproef I namen deel aan de volledige studie. Gezien het exploratieve en descriptieve karakter van het onderzoek, werden zo homogeen mogelijke groepen gekozen, die we op een eenduidige en objectieve manier konden afbakenen. Op basis van de gegevens van het profiel werden de leerlingen aan de hand van volgende criteria geselecteerd:

Voor het **NoB** hanteerden we de volgende criteria:

1. Leerlingen hebben sinds het eerste leerjaar in de *lagere school* in het *Nederlandstalig onderwijs* gezeten.
2. Leerlingen die *uitsluitend Nederlands* spreken met hun ouders, broer(s) en/of zus(sen) behoren tot de groep van *dominant Nederlandstaligen*.
3. Leerlingen die *uitsluitend Frans* spreken met hun ouders, broer(s) en/of zus(sen), of *Frans in combinatie* met een andere taal dan het Nederlands, behoren tot de groep van *dominant Franstaligen*.

Er werd beslist om ook 'tweetalige' (Frans en een andere taal dan het Nederlands) leerlingen op te nemen in de groep van dominant Franstaligen, omdat het aantal leerlingen dat *uitsluitend* Frans spreekt met hun ouders beduidend lager lag dan oorspronkelijk werd verwacht. Deze 'tweetalige Franse' leerlingen vertegenwoordigen 36,4% van de groep 'dominant Franstaligen'. Tweetaligen 'Nederlands plus een andere taal' werden niet in de Brusselse steekproef opgenomen, omdat het aantal dominant Nederlandstaligen omvangrijk genoeg was.

Voor de **Nederlandse controlegroep** hanteerden we de volgende criteria:

1. Leerlingen die sinds het eerste leerjaar van de *lagere school Nederlandstalig onderwijs* hebben gevolgd.
2. Leerlingen die *uitsluitend Nederlands* spreken met hun ouders, broer(s) en/of zus(sen).



Voor de **Franse controlegroep** werden de volgende criteria gehanteerd:

1. Leerlingen die sinds het eerste leerjaar van de *lagere school Franstalig onderwijs* hebben gevolgd.
2. Leerlingen die *uitsluitend Frans* spreken met hun ouders, broer(s) en/of zus(sen).
3. Leerlingen die op school Nederlands als *tweede taal* hebben en niet als derde taal.

Het aantal dominant Nederlandstaligen uit het NoB in steekproef I was vrij hoog. Daarom werd uit deze groep voor steekproef II een willekeurige selectie gemaakt. Iedere cel in steekproef II diende minstens 25 leerlingen te bevatten.

Vervolgens werden ruim 500 geselecteerde leerlingen uitgenodigd voor de schriftelijke taaltesten, waaraan 428 leerlingen effectief deelnamen en de testen ook volledig invulden. Daarna werden bij 391 leerlingen de mondelinge testen afgenomen. Onderstaande tabellen tonen de verdeling van de geselecteerde leerlingen over de verschillende groepen.

**Tabel 9. steekproef II: leerlingen die de schriftelijke taaltesten hebben afgelegd**

	Doelgroepen NoB		Controlegroepen		Totaal
	Dominant Nederlandstaligen	Dominant Franstaligen	Nederlandstaligen Vlaanderen	Franstaligen Wallonië	
<b>1ste jaar</b>	37	39	29	46	151
<b>3de jaar</b>	37	27	35	35	134
<b>6de jaar</b>	36	24	40	43	143
<b>Totaal</b>	<b>110</b>	<b>90</b>	<b>104</b>	<b>124</b>	<b>428</b>

**Tabel 10. steekproef II: leerlingen die de mondelinge taaltesten hebben afgelegd**

	Doelgroepen NoB		Controlegroepen		Totaal
	Dominant Nederlandstaligen	Dominant Franstaligen	Nederlandstaligen Vlaanderen	Franstaligen Wallonië	
<b>1ste jaar</b>	34	38	29	42	143
<b>3de jaar</b>	34	25	28	31	118
<b>6de jaar</b>	35	22	35	38	130
<b>Totaal</b>	<b>103</b>	<b>85</b>	<b>92</b>	<b>111</b>	<b>391</b>

## 4. Verzameling van de gegevens

Het **sociolinguïstisch profiel** en de **sociaal-psychologische enquête** werden in oktober 2000 in alle Brusselse, Vlaamse en Waalse scholen afgenomen. De 973 deelnemende leerlingen kregen 10 minuten om het profiel in te vullen en gemiddeld 35 minuten voor de enquête. De gegevens van de **taaltesten** werden in twee fases afgenomen: het schriftelijke gedeelte werd op twee dagen in november 2000 verzameld, het mondelinge gedeelte volgde in januari en februari 2001 en gebeurde individueel.

Om praktische en methodologische redenen ging de voorkeur uit naar een collectieve testafname voor de schriftelijke onderdelen in plaats van een afzonderlijke afname per school en/of per klas. De collectieve testafnames werden centraal georganiseerd aan de Erasmushogeschool Brussel (EHB) op 17 november 2000 voor de Vlaamse en Waalse controlegroepen en op 24 november 2000 voor de Brusselse doelgroepen. Alle scholen en leerlingen werden vooraf duidelijk ingelicht over de procedure. De leerlingen kwamen op eigen kracht en onder begeleiding van hun leerkrachten naar de EHB. Ze kregen hun vervoerkosten vergoed. De afname nam de hele voormiddag en een stuk van de namiddag in beslag, regelmatig onderbroken door korte rustpauzes en een lunchpauze met bedeling van versnaperingen en drank.

Het verzamelen van de gegevens van de spreekvaardigheid volgde in januari - februari 2001. De leerlingen werden ieder uit hun klas gehaald en kregen enkele minuten voorbereidingstijd om de prenten van het kikkerverhaal te bekijken. Daarna werden ze beurtelings in het Nederlands en het Frans door verschillende interviewers geïnterviewd, eerst in hun moedertaal en dan in hun tweede taal. De interviewers waren de projectmedewerksters, de twee hoofdpromotoren en andere leden van het academisch personeel van de VUB en de EHB, evenals een aantal eindejaarsstudenten van deze instellingen. In totaal namen zij 740 interviews af.

## 5. Gegevensverwerking

### 5.1 Verwerking profiel en sociaal-psychologische enquête

Zoals reeds vermeld waren het profiel en de enquête opgesteld in een computerleesbaar formaat. Daardoor konden bijna alle gegevens automatisch ingelezen en gecodeerd worden. Andere gegevens werden handmatig gecodeerd. De 125 vragen in de enquête werden aan de hand van een factoranalyse gereduceerd tot 29 variabelen. Deze nieuwe variabelen werden vervolgens onderverdeeld in 13 thema's (zie onderstaande tabel).

**Tabel 11. Variabelen van de sociaal-psychologische enquête (na factoranalyse)**

	<b>NIEUWE FACTOREN</b>	<b>ONDERDELEN</b>
1	FR nut	ATTITUDE t.a.v. Frans
2	FR internationaal	
3	FR aantrekkelijkheid	
4	FR complexiteit	
5	NL nut	ATTITUDE t.a.v. Nederlands
6	NL internationaal	
7	NL aantrekkelijkheid	
8	NL complexiteit	
9	sociale afstand t.a.v. Franstaligen	ATTITUDE t.a.v. Franstaligen
10	succes v/d Franstaligen	
11	integriteit v/d Franstaligen	
12	sociale afstand t.a.v. Vlamingen	ATTITUDE t.a.v. Nederlandstaligen
13	succes v/d Vlamingen	
14	integriteit v/d Vlamingen	
15	amotivatie Frans	MOTIVATIE Frans
16	intrinsieke motivatie Frans	
17	extrinsieke motivatie Frans	
18	amotivatie Nederlands	MOTIVATIE Nederlands
19	intrinsieke motivatie Nederlands	
20	extrinsieke motivatie Nederlands	
21	les Frans	Educationele Attitude t.a.v. Frans
22	les Nederlands	Educationele Attitude t.a.v. Nederlands
23	attitude t.a.v. België	ATTITUDE t.a.v. België
24	zichtspunt v/d Franstalige gemeenschap	
25	zichtspunt v/d Vlaamse gemeenschap	
26	attitude t.a.v. tweetaligheid	ATTITUDE t.a.v. tweetaligheid
27	interesse voor vreemde talen	ATTITUDE t.a.v. vreemde talen
28	steun ouders voor Frans	Steun ouders voor Frans
29	steun ouders voor Nederlands	Steun ouders voor Nederlands

Hierbij dient opgemerkt dat voor de statistische analyses de variabelen voor het Nederlands en het Frans naargelang de taalachtergrond van de proefpersoon, omgezet werden in T1 (moedertaal) of T2 (tweede taal), met andere woorden 'attitude t.a.v. het Nederlands' werd voor een Nederlandstalige 'attitude t.a.v. T1' en voor een Franstalige 'attitude t.a.v. T2'.

## 5.2 Verwerking van de taaltesten

### 5.2.1 Metalinguïstische, lees- en luistertest

De metalinguïstische test en de lees- en luistertesten bestonden hoofdzakelijk uit gesloten vragen. Voor al deze testonderdelen kregen correcte antwoorden de code 1, foute antwoorden de code 0, en ontbrekende antwoorden de code 9 (die nadien om statistische redenen herleid werd tot nul). Dit geldt zowel voor de Cloze-test als de meerkeuzevragen. Voor de leestest werd geen rekening gehouden met foute spelling, behalve voor Franse leesvaardigheid B (naar het OISE verbeterschema). Voor de luistertest gold de fonetische herkenbaarheid van het antwoord en voor de Cloze-test van de metalinguïstische vaardigheden maakte de juiste spelling deel uit van de opdracht en werd ze meegeteld in het bepalen van de correctheid van het antwoord.

Nadien werden er scores en percentages berekend voor elk onderdeel. Deze werden dan statistisch geanalyseerd (zie 5.4) per onderdeel (A, B en C) en per vaardigheid. Op basis hiervan was het mogelijk om een aantal leerlingen met een duidelijk abberant antwoordpatroon (zogenaamde 'outliers') te identificeren en van de analyses uit te sluiten. Het ging hierbij telkens om moedertaalsprekers die op een bepaald testonderdeel geen enkel antwoord hadden ingevuld of correct hadden ingevuld. Dit wijst erop dat zij het testonderdeel in kwestie niet met de nodige ernst hadden ingevuld. In het totaal werden aldus een 15-tal scores niet in de analyses opgenomen. Op een totaal van 428 is dat 3,5%.

Aangezien alle leerlingen beide onderdelen van de metalinguïstische kennistest hadden afgelegd, was het mogelijk om een factoranalyse te draaien per taal om na te gaan of de twee testonderdelen onderling verband houden. Voor het Nederlands evenals voor het Frans kwam er telkens 1 factor uit de analyse. Voor de statistische analyses werden de resultaten van de metalinguïstische vaardigheden in één variabele per taal omgezet (zie Hoofdstuk 3, deel 3.1.6 en 3.2.6).

## 5.2.2 Kwantitatieve maten voor productieve taalvaardigheid

De evaluatie van productieve taalvaardigheid is een complexe aangelegenheid. Doorgaans wordt een keuze gemaakt tussen twee methodes: (a) een expertenpanel beoordeelt de globale spreek- en/of schrijfvaardigheid van een spreker (of bepaalde deelaspecten daarvan) op basis van een staal van diens taalproductie; (b) voor elke spreker berekent men een aantal kwantitatieve maten op basis van een gedetailleerde linguïstische analyse van een staal van diens taalproductie.

In dit onderzoek werd voor de tweede methode gekozen, omdat die een genuanceerder, betrouwbaarder en objectiever beeld geeft van eventuele verschillen in de spreek- en schrijfvaardigheid tussen verschillende sprekers en groepen van sprekers. Concreet is de Nederlandse en Franse taalproductie van de leerlingen onderzocht op het niveau van de woordenschat (lexis), de morfologie (woordvorming, inclusief grammaticale vervoegingen en verbuigingen) en de syntaxis (zinsstructuur). De volgende deelaspecten van productieve taalvaardigheid werden daarbij gemeten: de *rijkdom*, de *accuraatheid* en de *complexiteit* van de taalproductie. Tevens werd de *globale linguïstische productiviteit* in het Frans en het Nederlands gemeten. Tabel 12 geeft een schematisch overzicht van de onderzochte componenten van de productieve taalvaardigheid.

**Tabel 12. overzicht van de gemeten aspecten van productieve taalvaardigheid (spreken en schrijven) in het Nederlands en Frans**

	Linguïstische productiviteit	Rijkdom	Accuraatheid	Complexiteit
<b>Globaal</b>	M + S			
<b>Lexis</b>		M + S	M + S	
<b>Fonografie</b>			S	
<b>Morfologie</b>		S	M + S	
<b>Syntax</b>			M + S	M + S

M = op basis van de mondelinge taalproductie

S = op basis van de geschreven taalproductie

De kwantitatieve evaluatie van productieve taalvaardigheid is een complexe en arbeidsintensieve taak die op de gegevens van 80 leerlingen werd uitgevoerd. Er werden enkel eerste- en zesde-jaars leerlingen geselecteerd die zowel de schrijf- als de spreekvaardigheidstesten Frans en Nederlands hadden afgelegd. Voor de schrijfvaardigheid werd de briefopdracht onderzocht en voor de spreekvaardigheid het kikkerverhaal, telkens voor het Frans en het Nederlands. Dat komt neer op een totaal van 310 datasets (zie Tabel 13).

**Tabel 13. overzicht van de getranscribeerde en geanalyseerde taalproductiegegevens**

		Nederlandstalige scholen				Controle scholen				
		Brussel								
		Nederlandstaligen		Franstaligen		Vlaanderen		Wallonië		
		1 <sup>ste</sup>	6 <sup>de</sup>	1 <sup>ste</sup>	6 <sup>de</sup>	1 <sup>ste</sup>	6 <sup>de</sup>	1 <sup>ste</sup>	6 <sup>de</sup>	
<b>Schrijfvaardigheid</b>	<b>Nederlands</b>	10	10	10	10	10	10	10	10	<b>80</b>
	<b>Frans</b>	10	10	10	10	10	10	10	10	<b>80</b>
<b>Spreekvaardigheid</b>	<b>Nederlands</b>	10	10	10	10	10	10	-	10	<b>70</b>
	<b>Frans</b>	10	10	10	10	10	10	10	10	<b>80</b>
<b>Totaal:</b>									<b>310</b>	

Voor de berekening van de kwantitatieve maten (zie deel 5.2.3.2 in dit hoofdstuk) moesten de mondelinge en schriftelijke taalproductiegegevens van de leerlingen eerst in een computerleesbaar formaat getranscribeerd en gecodeerd worden. Die procedure bespreken we in onderstaand deel.

### 5.2.2.1 Transcriptie, segmentering en codering van de taalproductiegegevens

Van elke leerling werd de Nederlandse en Franse versie van het kikkerverhaal (spreekvaardigheid) en de brief (schrijfvaardigheid) uitgeschreven in een tekstbestand en vervolgens gecodeerd. Daarbij werden de CHAT transcriptie- en coderingsconventies gevolgd. CHAT staat voor *Codes for the Human Analysis of Transcripts*. CHAT is een internationale standaard voor de transcriptie en analyse van gesproken en geschreven taalproductiegegevens (MacWhinney 1995). Hierna volgt ter illustratie een fragment van een transcriptie in CHAT formaat. Het gaat om het kikkerverhaal in het Nederlands van een dominant Franstalige leerling uit het zesde jaar in het NoB.

@Begin  
 @Participants PUP ID 023N BNF6, INT  
 @ID 023N BNF6

\*INT: je moet echt een verhaal vertellen dus niet in het eerste prentje zie ik dat en in het tweede prentje zie ik dat gewoon een verhaaltje vertellen oké er was eens etcetera.

\*PUP: [c] [oké] er was eens [Piet].

\*INT: mm.

\*PUP: [c] en [Piet] die was in zijn kamer met zijn hondje [euh] [/] [euh] [Snoopy].

```

*INT:  aha.
*PUP:  [c] en [euh] hij was.
*PUP:  [sc] aan het kijken.
*PUP:  [c] en [Snoopy] was.
*PUP:  [sc] aan het spelen met een kikker.
*INT:  mm.
*PUP:  [c] en [euh] hij amuseert zich heel goed.
*PUP:  [c] en [euh] dan gaat hij.
*PUP:  [sc] slapen.
*PUP:  [c] want het is bedtijd.
*INT:  mm.
*PUP:  [c] en tijdens de nacht ontsnapt zijn kikker uit de bokaal.
*INT:  mm.
*PUP:  [c] en dus de volgende morgen ontwaakt [Piet].
*PUP:  [c] en hij ziet.
*PUP:  [sc] dat zijn kikker weg is.
*INT:  mm.
(...)

```

De mondelinge spraak van de leerlingen (ingeleid door de code *\*PUP* van het Engelse *pupil*) werd in detail uitgeschreven, inclusief herhalingen (aangeduid met *[/]*), pauzes (aangeduid met *#*), en andere typische spreektaalverschijnselen. De uitingen van de interviewer (ingeleid door *\*INT*) werden daarentegen niet in detail uitgeschreven. Bijlage 6 bevat een uitgebreide lijst van de meest gebruikte transcriptiecodes.

De taaluitingen van de leerlingen werden verder opgedeeld in *clauses* (*hoofdzinnen* en *bijzinnen*). Elke transcriptieregel komt overeen met een clause. Een clause is een grammaticale eenheid die een werkwoordsgroep bevat. Combinaties van de hulpwerkwoorden *zijn*, *hebben*, *worden* en *zullen* en *avoir* en *être* met een hoofdwkwoord vormen één werkwoordsgroep en bijgevolg de kern van één clause. Combinaties van *gaan*, *moeten*, *willen*, *beginnen*, *proberen*, enz. (en hun Franse equivalenten) met een ander lexicaal werkwoord vormen twee werkwoordsgroepen en bijgevolg elk de kern van een aparte clause. De twee voorbeelden hieronder maken dit onderscheid duidelijk.

- |                                                               |          |
|---------------------------------------------------------------|----------|
| (1) *PUP: de hond <i>is</i> uit het venster <i>gevallen</i> . | clause 1 |
| (2) *PUP: de jongen <i>wil</i> .                              | clause 1 |
| *PUP: zijn kikker <i>gaan</i> .                               | clause 2 |
| *PUP: <i>zoeken</i> .                                         | clause 3 |

Hierbij onderscheiden we vier types *clauses*: de hoofdzin of *main clause* [c], ondergeschikte zin of *subclause* [sc], minimale *clause* [mc] en de *onvolledige clause* [oc]. De

overeenkomstige code werd aangeduid aan het begin van elke leerlinguiting in de transcripties.

De definities van hoofdzin en bijzin in deze context komen respectievelijk overeen met die van zelfstandige en afhankelijke zin in de Algemene Nederlandse Spraakkunst (ANS, 1997:1094). Een **hoofdzin** [c] is elke onafhankelijke clause die niet van een andere clause afhangt en niet in een andere clause is ingebed. Een **bijzin** [sc] is een clause die deel uitmaakt van, of op een andere manier grammaticaal afhankelijk is, van een andere clause. De volgende voorbeelden illustreren dit onderscheid.

(3) \*PUP: [c] de hond *is* uit het venster *gevallen*.

(4) \*PUP: [c] de jongen *wil*.  
\*PUP: [sc] naar zijn kikker *gaan*.

(5) \*PUP: [c] de jongen *roept*.  
\*PUP: [sc] omdat hij zijn kikker kwijt is.

De codes [c] en [sc] werden verder enkel toegekend aan *grammaticaal volledige* hoofd- en bijzinnen. Daarmee worden clauses bedoeld waarin geen essentiële grammaticale constituenten ontbreken. Concreet betekent dit dat ze minstens een werkwoord en een onderwerp bevatten en mogelijk nog een aantal andere voorwerpen en bepalingen waarzonder de clause als grammaticaal onvolledig zou worden ervaren. In dit opzicht verschillen deze clause-types van de minimale clauses. Een *minimale clause* [mc] is een clause waarin één of meer grammaticale constituenten (bv. onderwerp, werkwoord, lijdend voorwerp) ontbreken, ondermeer als gevolg van *ellipsis*.

(6) \*INT: en is de jongen blij met zijn nieuwe kikker?  
\*PUP: [mc] euh ja.  
\*INT: en hoe heet de nieuwe kikker van dat jongetje?  
\*PUP: [mc] euh Kwaakje.  
\*INT: en waar gaat de jongen nu naar toe?  
\*PUP: [mc] euh naar huis.  
\*INT: en wat gaat hij daar doen?  
\*PUP: [mc] euh slapen.

Het weglaten van grammaticale constituënten in een minimale clause is grammaticaal en/of pragmatisch veroorloofd. Dat is niet het geval bij *onvolledige clauses* [oc]. In tegenstelling tot minimale clauses zijn onvolledige clauses ongrammaticaal omdat een of meer essentiële zinsconstituenten ontbreken, of omdat het vervoegde werkwoord in een andere taal dan de doeltaal voorkomt.



(7) \*PUP: [oc] en euh euh en de hond aboie@f.

Wanneer het vervoegde werkwoord (kernelement van de clause) in de doeltaal staat, wordt de zin als een gewone hoofdzin beschouwd, ook al staan andere zinsconstituenten niet in de doeltaal.

(8) \*PUP: [c] en euh euh le hibou euh komt uit het boom.

(9) \*PUP: [oc] en euh 's morgens de jongen en de hond euh daar euh.

\*PUP: [sc] dat de kikker daar niet is.

Tijdens deze fase van de verwerking van de taaluitingen van de leerlingen werden ook reeds een aantal codes aangebracht met het oog op de latere analyses. Zo werden woorden en uitdrukkingen in een andere taal dan de doeltaal aangeduid met @f (voor Franse woorden in een Nederlandse verhaal of brief) en @n (voor Nederlandse woorden in een Frans tekst). Eventuele Engelse uitdrukkingen werden aangeduid met @e en onbestaande uitdrukkingen werden voorzien van de code @il (van interlanguage of tussentaal).

(10) \*PUP: en de [euh] een [euh] mordre@f.

(11) \*PUP: et [Tommy] il voit des bijen@n.

(12) \*PUP: het kind [euh] speelt <met een> [/] [euh] met <een shoe@e> [/] een shoe@e [/] een schoen [/] schoen.

(13) \*PUP: en [Joris] is bloos@il.

Zoals uit bovenstaande voorbeelden blijkt, werden uitingen, uitdrukkingen en woorden die van verdere analyses dienden te worden uitgesloten, tussen vierkante haakjes geplaatst. Het gaat hierbij vooral om eigennamen (bv. *Snoopy*, *Piet*), interjecties (bv. *allé*, *allez*, *ja*, *nu*, *woa*, *waw*, *euh*, *en zo*, *of zo*, *ah*, *awel*, *wel*, *hè*, *hé*, *mmm*, *enfin*, *hein*, *bof*, *bon*, *quoi*, *et tout*, *voilà*, *ben*, *oups*, *woeps*, *oei*, *o*, *plets*, *ploef*, etc), letterlijke herhalingen van wat de interviewer gezegd heeft, pragmatisch niet-relevante zelf-herhalingen, en onleesbare of onverstaanbare woorden en uitdrukkingen.

Voorbeelden van volledige transcripties van de Nederlandse brief en het kikkerverhaal zijn in Bijlagen 7 en 8 terug te vinden.

### 5.2.2.2 Kwantitatieve maten van productieve taalvaardigheid

We maten de volgende componenten van productieve taalvaardigheid:

1. Lexicale rijkdom
2. Morfologische rijkdom
3. Lexicale accuraatheid
4. Morfologische accuraatheid
5. Fonografische accuraatheid
6. Syntactische accuraatheid
7. Syntactische complexiteit
8. Globale productiviteit (gemiddelde zinslengte)

De kwantitatieve maten die gebruikt werden om deze acht componenten te meten, worden in de volgende paragrafen kort toegelicht. Voor een algemeen overzicht van maten van productieve taalvaardigheid verwijzen we naar Wolfe-Quintero et al. (1998).

#### 5.2.2.2.1. Lexicale rijkdom

De woordenschatrijkdom van elke leerling wordt gemeten op basis van het aantal verschillende woorden dat de leerlingen produceren bij het navertellen van het kikkerverhaal en het schrijven van de brief. Betekenisloze woordherhalingen en woorden in een andere taal dan de doeltaal worden niet meegeteld. Syntactische samentrekkingen van voornaamwoorden en werkwoorden (bv. *c'est* en *'t is*) worden als twee aparte woorden geteld. Semantische eenheden die van elkaar worden geschreven maar inhoudelijk samenhangen (bv. *'s+morgen*, *parce+que*, *au+revoir*) worden met een plusteken verbonden, zodat de computer ze als één woord telt.

De maat die gebruikt werd om de lexicale rijkdom te bepalen, is *Voc-D* (MacWhinney 1995). *Voc-D* is een probabilistische ratio van het aantal verschillende woord-*types* (gebruikte verschillende woorden) en woord-*tokens* (totaal aantal woorden) die een leerling produceert. Deze maat houdt tevens rekening met verschillen in de lengte van de transcripties waarop de berekeningen worden uitgevoerd. *Voc-D* neemt drie steekproeven van een honderdtal willekeurig geselecteerde woordtokens uit een transcriptie. Van elk van die drie verschillende steekproeven wordt opnieuw een gemiddelde berekend (*optimum D*) dat de waarde van *Voc-D* vertegenwoordigt. Hoe hoger de waarde van *Voc-D*, hoe rijker en gevarieerder de woordenschat van de leerling.

Een voorwaarde voor de correcte berekening van *Voc-D* is wel dat de transcriptie van elke leerling tenminste 50 woordtokens bevat. De meeste eerstejaars leerlingen (uit alle vier

groepen) haalden dit minimum aantal in hun schrijfpdracht niet. Dat betekent dat schriftelijke woordenschatrijkdom enkel voor de zesdejaars leerlingen op een betrouwbare manier berekend kon worden, want hun brieven bevatten wel minimum 50 woorden.

#### 5.2.2.2.2. Morfologische rijkdom

Morfologische rijkdom slaat op het aantal verschillende grammaticale uitgangen en functiewoorden waarover de leerlingen in hun Nederlands en Frans beschikken. In deze studie wordt morfologische rijkdom berekend aan de hand van het aantal verschillende vormen van het werkwoord dat de leerlingen in hun Frans en Nederlands schriftelijk taalgebruik (de brief) produceren. Met verschillende werkwoordsvormen bedoelen we grammaticale categorieën zoals de infinitief, het voltooid deelwoord, de tegenwoordige en verleden tijd, evenals de verschillende persoons- en getalvormen (1 ste, 2 de, 3 de; enkelvoud, meervoud). De onderliggende idee is dat hoe meer verschillende werkwoordsvormen in een brief voorkomen, hoe rijker het morfologisch systeem van de leerling is. Voor de analyse van de teksten stelden we twee codeerschema's op: één voor het Frans en één voor het Nederlands. Die schema's zijn in Bijlagen 4 en 5 opgenomen. Hoewel beide schema's volgens hetzelfde algemene stramien zijn opgebouwd, vertonen ze toch een aantal verschillen die beantwoorden aan de specifieke morfologische kenmerken van beide talen (het Frans heeft een uitgebreider morfologisch systeem dan het Nederlands). Het codeerschema voor het Nederlands telt 26 verschillende vormcategorieën, dat voor het Frans 57.

In beide schema's is tevens een categorie voor idiosyncratische of ongrammaticale werkwoordsvormen voorzien. Een idiosyncratische vorm is elke werkwoordsvorm (a) met een voor dat type werkwoord onbestaande morfologie (wat betreft prefix, infix of suffix) of (b) waarvan de grondvorm onherkenbaar is. Voorbeelden van idiosyncratische vormen zijn *hij vraagde*, *ik heb inschreven*, *je veu*, *je recoi*.

De morfologische rijkdom werd alleen berekend voor de schriftelijke taalproductie, omdat de identificatie van verschillende werkwoordsvormen in gesproken taalproductie te problematisch bleek wegens het groot aantal homonieme vormen. Dat is vooral het geval in het Frans, waar bijvoorbeeld de infinitiefvorm, de 2<sup>de</sup> persoon meervoud van de tegenwoordige tijd en het voltooid deelwoord van veel werkwoorden allemaal hetzelfde klinken, hoewel het morfologisch om verschillende vormen (suffixen) gaat (bv. *passer* vs. *passez* vs. *passé/passée/passées*).

Morfologische rijkdom werd vervolgens geoperationaliseerd als het aantal verschillende werkwoordsvormen (*types*) dat een leerling produceert.

Tot slot willen we opmerken dat bij de analyse van de morfologische rijkdom geen rekening werd gehouden met het eventueel correct of incorrect *gebruik* van de verschillende werkwoordsvormen. Dat aspect van taalvaardigheid wordt gemeten onder morfologische accuraatheid (cf. infra).

### 5.2.2.2.3. Lexicale accuraatheid

Het begrip *accuraatheid* verwijst naar het correct of incorrect *gebruik* van linguïstische structuren (woorden, grammaticale elementen, zinsconstructies). Dit aspect van productieve taalvaardigheid werd gemeten voor zowel de mondelinge als de schriftelijke taalproductie.

Lexicale accuraatheid slaat in deze studie op het al dan niet semantisch correct gebruik van inhoudswoorden (verba, adjectieven, substantieven, adverba, preposities) in de doeltaal. Een verkeerd gebruikt woord werd als een lexicale fout gecodeerd. Dat gebeurde door een *anker* [\*] te voegen in de transcriptie vlak na het foute woord en een zgn. *error tier* in te voegen op de volgende regel, voorzien van de code \$LEX:

(14) \*PUP: en hij kijkt van [\*] het raam .  
%err: \$LEX

(15) \*PUP: et il veut.  
\*PUP: jouer [\*] avec les abeilles.  
%err: \$LEX  
\*PUP: et c' est pas une bonne idée.

Algemeen aanvaarde 'Vlaams-Nederlandse' en 'Belgisch-Franse' woorden en uitdrukkingen (of belgicismen) werden niet als fout aangerekend (bv. *schoon, bijkans, seffens, il va voir après la grenouille, il est pas content sur son chien, au soir*).

De lexicale accuraatheid werd vervolgens berekend aan de hand van de volgende ratio: de som van het aantal lexicale fouten en *tussentaalwoorden* (als @il gecodeerd, zie 5.3.2.1), gedeeld door het totaal aantal woordtokens in een transcriptie.

$$(\$LEX + @il) / \text{tokens}$$

#### 5.2.2.2.4. Morfologische accuraatheid

Het verkeerd gebruik van grammaticale affixen, lidwoorden en voornaamwoorden werd als een morfologische fout gecodeerd volgens dezelfde procedure als voor de lexicale accuraatheid, namelijk een anker na het foutieve morfologische item en een \$MOR code op de volgende regel.

(16) \*PUP: en de kikker gaat weg van het [\*] bokaal.  
%err: \$MOR

(17) \*PUP: et la [\*] petit garçon et la [\*] chien dort [\*].  
%err: \$MOR, \$MOR, \$MOR

De morfologische accuraatheid werd vervolgens berekend aan de hand van de volgende ratio: het aantal morfologische fouten gedeeld door het totaal aantal woordtokens in een transcriptie.

\$MOR / tokens
----------------

#### 5.2.2.2.5. Fonografische accuraatheid

Dit aspect van taalvaardigheid geldt enkel voor de geschreven taalproductie en heeft betrekking op de spellingsvaardigheid van de leerlingen. De brieven van leerlingen werden nagekeken op spellingsfouten en onvolledig geschreven woorden: *tikets* voor *tickets*, *je herinert je* voor *je herinnert je*, *ik loger* in plaats van *ik logeer*, *je antwoord hem* in plaats van *je antwoordt hem*, enz. Franse voorbeelden hiervan zijn *deux foit* in plaats van *deux fois*, *deçu* in plaats van *dessus*, *compréensiont* in plaats van *compréhension*, *ereure* in plaats van *erreur*.

De codering gebeurde op dezelfde manier als bij de lexicale en morfologische fouten, namelijk een anker na het fout geschreven woord en een \$FON code op de volgende regel.

De fonografische accuraatheid berekenden we vervolgens op basis van de volgende ratio: het aantal fonografische fouten gedeeld door het totaal aantal woordtokens in een transcriptie.

\$FON / tokens
----------------

Hierbij dient opgemerkt dat het bij een incorrect geschreven woord niet altijd duidelijk is of het om een fonografische of een morfologische fout gaat.

- (18) \*PUP: il y à [\*] quelque [\*] jour [\*].  
%err: \$FON / MOR?

In een dergelijk geval werd de volgende regel gehanteerd: wanneer het foutief geschreven woord uitgesproken correct *klinkt* (m.a.w. een 'homoniem' is van het correct geschreven woord), dan wordt dit als een fonografische fout gecodeerd. Voorbeeld (18) bestaat bijgevolg uit drie fonografische fouten. Het betekent dat de leerling het woord als dusdanig wel kent, maar niet in staat is om het woordbeeld schriftelijk correct weer te geven of de niet-hoorbare grammaticale suffixen toe te passen in zijn geschreven taalproductie. In alle andere gevallen werd een foutief geschreven woord geklasseerd als morfologische fout. Ter illustratie, zie voorbeelden (19) tot (21):

- (19) \*PUP: se [\*] n'est pas le bon.  
%err: \$FON  
\*PUP: je le renvoierai [\*].  
%err: \$MOR
- (20) \*PUP: het concert word [\*] georganiseerd.  
%err: \$FON
- (21) \*PUP: kom [\*] je broer ook mee?  
%err: \$MOR

#### 5.2.2.2.6. Syntactische accuraatheid

Syntactische accuraatheid slaat op de correctheid van de zinsstructuur. Een zin wordt als syntactisch correct beschouwd als hij (a) volledig is (minimum een onderwerp en een werkwoord bevat) en (b) als de woordvolgorde juist is. De volgende voorbeelden werden bijgevolg als syntactisch incorrect aangerekend en als volgt gecodeerd:

- (22) \*PUP: ik zie straks mijn popgroep favoriete [\*].  
%err \$SYN
- (23) \*PUP: je suis ne [\*] pas content avec le t+shirt.  
%err \$SYN

De syntactische accuraatheid werd vervolgens berekend op basis van de volgende ratio: de som van het aantal fouten tegen de woordvolgorde plus de onvolledige clauses gedeeld door de vierkantswortel van het totaal aantal clauses in een transcriptie. De vierkantswortel

in de noemer is een correctie voor eventuele grote verschillen in lengte van de teksten waarvan de syntactische accuraatheid berekend wordt.

$$\frac{\$SYN+oc}{\sqrt{(c+sc+oc+mc)}}$$

#### 5.2.2.2.7. Syntactische complexiteit

Uit psycholinguïstisch taalverwervingsonderzoek is gebleken, dat sommige grammaticale structuren complexer zijn dan andere. Complexe structuren worden moeizamer en later verworven dan eenvoudige structuren en vergen ook meer mentale verwerkingscapaciteit tijdens de taalproductie. Een voorbeeld van complexe structuren zijn ondergeschikte zinnen. Twee of meer proposities (boodschappen) integreren in een hoofdzin met bijzinnen is een complexere taak dan die boodschappen als afzonderlijke of nevenschikte zinnen te formuleren. Vergelijk *"De hond, die erg geschrokken was, rende snel weg"* met *"De hond was erg geschrokken en hij rende snel weg"*.

Vanuit deze optiek stellen we dat hoe hoger de proportie bijzinnen die een leerling produceert, hoe syntactisch complexer zijn taalgebruik is. In deze studie wordt syntactische complexiteit dan ook uitgedrukt door de volgende ratio: het aantal bijzinnen [sc] gedeeld door de vierkantswortel van het totaal aantal clauses (inclusief hoofd- en bijzinnen, minimale en onvolledige clauses):

$$\frac{sc}{\sqrt{(c+sc+oc+mc)}}$$

#### 5.2.2.2.8. Globale linguïstische productiviteit (gemiddelde zinslengte)

De laatste maat om de productieve taalvaardigheid van de leerlingen te meten is de gemiddelde zinslengte. Dat is het gemiddeld aantal woorden, syllabes or morfemen per zin. Uit voorgaande studies over eerste en tweede-taalverwerving is gebleken, dat deze maat een aanwijzing *kan* geven over de algemene taalvaardigheid: hoe meer woorden, syllabes of morfemen per zin, hoe hoger de taalvaardigheid van de spreker.

In deze studie wordt gemiddelde zinslengte berekend aan de hand van de volgende ratio: het totaal aantal woordtokens in een transcriptie gedeeld door de vierkantswortel van het totaal aantal hoofdzinnen en onvolledige zinnen:

$$\text{tokens} / \sqrt{(c+oc)}$$

### 5.2.2.2.9. Samenvatting

Tabel 14 geeft een overzicht van de geanalyseerde transcripties van de mondelinge en schriftelijke taalproductie van de leerlingen in steekproef II.

**Tabel 14. overzicht kwantitatieve maten per taal/per jaar/per productieve vaardigheid**

	Spreekvaardigheid				Schrijfvaardigheid			
	Nederlands		Frans		Nederlands		Frans	
	1 <sup>ste</sup>	6 <sup>de</sup>	1 <sup>ste</sup>	6 <sup>de</sup>	1 <sup>ste</sup>	6 <sup>de</sup>	1 <sup>ste</sup>	6 <sup>de</sup>
<b>Globale linguïstische productiviteit</b>	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Lexicale rijkdom</b>	X	X	X	X	-	X	-	X
<b>accuraatheid</b>	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Morfologische rijkdom</b>	-	-	-	-	X	X	X	X
<b>accuraatheid</b>	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Syntactische complexiteit</b>	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>accuraatheid</b>	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Fonografische accuraatheid</b>	-	-	-	-	X	X	X	X

## 5.3 Statistische verwerking

Na de transcriptie en codering van de 310 gegevensbestanden gingen we over tot de kwantitatieve verwerking van de taalproductiegegevens. Zoals eerder vermeld maakten we daarbij gebruik van het computerprogramma CLAN, vooral de CLAN programma's *FREQ* en *Voc-D* (zie MacWhinney 1995).

De kwantitatieve gegevens die we aldus bekwamen (frequenties en scores), werden in elektronische rekenbladen ingevoerd (MS Excel), in grafiekvorm gegoten en vervolgens verder statistisch verwerkt. De gebruikte procedures worden in het volgende deel besproken.



### 5.3.1. Statistische analyse van het profiel en socio-psychologische enquête

De kwantitatieve vewerking van het sociolinguïstisch profiel berust op absolute frequenties: het aantal keren dat een bepaald antwoord per categorie, groep of leerjaar voorkomt. Om de vergelijking van de antwoordpatronen van de verschillende groepen en leerjaren te vergemakkelijken, zijn de frequenties vervolgens in percentages omgezet.

Eenzelfde procedure werd gevolgd voor de analyse van de resultaten van de socio-psychologische enquête. De statistische vergelijking van de verschillende groepen en leerjaren gebeurde met behulp van een *One-Way Analysis of Variance (ANOVA)* met als onafhankelijke variabele *contactsituatie* (*ééntalige situatie* vs. *taalcontactsituatie*). Opdat de verschillen tussen de groepen statistisch significant zouden zijn, diende een significantiewaarde  $p$  kleiner dan .05 behaald te worden ( $p < .05$ ). Enkel dan konden we geldige uitspraken doen over het effect van de onafhankelijke variabele *contactsituatie* op een bepaalde afhankelijke variabele (de verschillende attitudes en motivaties staan vermeld in Tabel 11).

### 5.3.2. Statistische analyse van de taaltesten

De resultaten van de analyses van de receptieve, productieve en metalinguïstische vaardigheden van elke individuele leerling zijn eveneens in elektronische rekenbladen ingevoerd, in grafiekvorm voorgesteld en vervolgens statistisch verwerkt.

In een eerste fase werden de testresultaten beschreven: voor alle onderzochte aspecten van de taalvaardigheid berekenden we gemiddelde scores (de afhankelijke variabelen), en dit voor de drie leerjaren (1, 3, 6), voor de vier groepen leerlingen (NN, BNN, BNF, FF), en voor de twee taalleersituaties (meertalig NoB, ééntalige controlecontexten). Dat zijn de onafhankelijke variabelen.

Vervolgens werd ook hier met behulp van inferentiële statistische analyses nagegaan of de verschillen tussen de gemiddelde scores statistisch significant (betekenisvol) of niet significant (verwaarloosbaar, aan toeval te wijten) zijn. Hiervoor werkten we weer met de *univariate Analysis of Variance (ANOVA)* en met een significantieniveau van 0,05. Enkel wanneer de significantiewaarde  $p$  kleiner is dan 0,05 zijn de geobserveerde verschillen statistisch significant en kunnen geldige uitspraken worden gedaan over het effect van een bepaalde factor (bv. leerjaar, leersituatie) op de gemeten taalvaardigheid (bv. leesvaardigheid, productieve lexicale rijkdom). Indien het effect van een bepaalde

onafhankelijke variabele inderdaad significant bleek en indien hij uit meer dan twee waarden of niveaus bestond (bv. drie leerjaren), werd het effect met een vervolganalyse nader gelokaliseerd. De zogenaamde *post hoc-analyse* vergelijkt de verschillende niveaus (bv. tussen 4 groepen leerlingen of tussen drie leerjaren) paarsgewijs met elkaar. Dit gebeurde met behulp van de *Tukey HSD-procedure* (zie Van Wijk 2000).

Voor alle taalvaardigheidsmaten werden de volgende variantie-analyses uitgevoerd:

### **1) ANOVA met als onafhankelijke variabele 'groep' (per leerjaar)**

#### **a) Voor 4 groepen: NN - BNN - BNF - FF (+Tukey post hoc-analyse)**

Aan de hand van een ANOVA werden eerst per leerjaar (1, 3, 6) de verschillen tussen de vier groepen leerlingen onderzocht. Het gaat bijgevolg om een vergelijking tussen de twee NoB-groepen, de controlegroep moedertaalsprekers en de controlegroep tweedetaalsprekers. Deze ANOVA geeft een *eerste beeld* van mogelijke significante verschillen. De post hoc-analyse geeft vervolgens aan waar die verschillen te situëren zijn.

We willen hier reeds opmerken dat de verschillen tussen de scores van de moedertaalsprekers en de vreemdetaalsprekers (de twee 'uitersten') vaak veel groter bleken dan de verschillen tussen scores van de overige groepen. Dit bemoeilijkt de statistische analyse. Om die reden werd in een tweede stap van de analyse de steekproef volgens andere parameters opgedeeld. Bepaalde groepen konden daarbij systematisch buiten beschouwing worden gelaten. Het samenbrengen van deze opeenvolgende onderzoeksresultaten bevestigt of nuanceert het beeld uit de eerste analyses met de vier groepen. Deze procedure verhoogt met andere woorden de betrouwbaarheid van de bevindingen.

#### **b) Voor 3 groepen: BNN versus BNF versus controlegroep (+Tukey post hoc-analyse)**

Zoals net vermeld is deze analyse een verfijning van de analyse op de 4 groepen. Ze focust op het NoB als geheel door de twee NoB-groepen te vergelijken met een controlegroep NN of FF, naargelang van de geteste taal. De zwakste groep (tweedetaalleerders uit de respectievelijke controlegroep) wordt in deze analyses niet opgenomen. Op die manier was het mogelijk de Franstalige leerlingen in het NoB te situeren t.o.v. de Nederlandse moedertaalsprekers (BNN en NN), en de Nederlandstalige leerlingen in het NoBgroep te situeren t.o.v. Franse moedertaalsprekers (BNF en FF).

**c) Voor 2 groepen: NN versus BNN; BNF versus FF**

Bij deze analyse ligt de klemtoon op de twee doelgroepen uit het NoB afzonderlijk versus hun respectievelijke controlegroep (BNN vs. NN en BNF vs. FF). Ook deze analyse is een verfijning van de vorige berekeningen, omdat ze toespitst op twee groepen moedertaalsprekers of twee groepen tweedetaalsprekers. Ze bevestigt al dan niet de bevindingen van de vorige analyses.

Uiteindelijk werden de resultaten uit deze verschillende analyses vergeleken om tot een genuanceerd beeld te komen van de verschillende taalvaardigheidscomponenten.

**2) ANOVA met als onafhankelijke variabele de '*homogeniteit van de leersituatie*' (Nederlands/Frans als moedertaal, tweede taal, taal in NoB) per leerjaar**

Bij deze variantie-analyse werd de variabele 'leersituatie' onderzocht. Hiervoor werd de gemiddelde score van BNF en BNN samen vergeleken met die van moedertaalleerders en tweedetaalleerders. Ze geeft antwoord op de vraag hoe de heterogene NoB-groep zich in zijn geheel (BNF+BNN) situeert (per leerjaar) op een 'taalvaardigheidscontinuum' met aan de ene pool het niveau van de homogene groep tweedetaalleerders en aan de andere pool het niveau van de homogene groep moedertaalleerders. Dit werd afzonderlijk voor het eerste, derde en zesde leerjaar onderzocht.

## 2. De sociaal-psychologische enquête

In dit deel worden de resultaten gepresenteerd van de analyses van de sociaal-psychologische enquête. De volgende onderzoeksvragen staan hierin centraal:

Is door de *contactsituatie tussen Nederlandstaligen en Franstaligen* in het NoB

- de sociaal-psychologische oriëntatie (leermotivatie en de attitude t.a.v. van de moedertaal en tweede taal) van de NoB-leerlingen verschillend van die van de leerlingen in de controlegroepen in een ééntalige onderwijsomgeving in Vlaanderen en Wallonië?
- getuigen de NoB-leerlingen van meer of minder openheid t.a.v. de andere taal en taalgemeenschap in vergelijking met de leerlingen uit de controlegroepen?

Om de invloed na te gaan van dit dagelijks contact tussen leerlingen van beide taalgemeenschappen in het NoB, werden de leerlingen voor de variantie-analyses ingedeeld in twee keer twee groepen. De indeling gebeurde op basis van; (1) de taalsituatie (meertalige contactsituatie in het NoB vs. de monolinguale schoolsituatie van de controlegroepen in Vlaanderen en Wallonië) en (2) de taalachtergrond (Nederlandstaligen vs. Franstaligen). De steekproef voor de analyses van de sociaal-psychologische enquête werd dus als volgt ingedeeld:

**Tabel 5. Indeling steekproef voor analyse sociaal-psychologische enquête (n = 593)**

Taalachtergrond	Taalsituatie	
	<i>Monolinguaal</i> <i>n = 249</i>	<i>Contact</i> <i>n = 344</i>
<i>Nederlandstaligen</i> <i>n = 359</i>	NN (97)	BNN (262)
<i>Franstaligen</i> <i>n = 234</i>	FF (152)	BNF (82)

Zoals vermeld in Hoofdstuk 2 werden de 125 items die de leerlingen beoordeelden in de sociaal-psychologische enquête, aan de hand van factoranalyses gereduceerd tot 29 variabelen. Om vergelijkingen mogelijk te maken, werden deze variabelen naargelang de taalachtergrond van de leerlingen gehercodeerd in termen van moedertaal (T1) en tweede taal

(T2). Tabel 6 geeft een overzicht van de variabelen die gebruikt werden in onderstaande analyses.

**Tabel 6. Overzicht geanalyseerde variabelen voor sociaal-psychologische enquête**

	<b>geanalyseerde variabelen</b>	<b>ONDERDELEN</b>
1	T2 nut	ATTITUDE t.a.v. tweede taal
2	T2 internationaal*	
3	T2 aantrekkelijkheid	
4	T2 complexiteit	
5	T1 nut	ATTITUDE t.a.v. moedertaal
6	T1 internationaal*	
7	T1 aantrekkelijkheid	
8	T1 complexiteit	
9	sociale afstand t.a.v. out-group	ATTITUDE t.a.v. out-group
10	succes v/d out-group	
11	integriteit v/d out-group	
12	sociale afstand t.a.v. in-group	ATTITUDE t.a.v. in-group
13	succes v/d in-group	
14	integriteit v/d in-group	
15	gebrek aan motivatie T2	LEERMOTIVATIE tweede taal
16	intrinsieke motivatie T2	
17	extrinsieke motivatie T2	
18	gebrek aan motivatie T1	LEERMOTIVATIE moedertaal
19	intrinsieke motivatie T1	
20	extrinsieke motivatie T1	
21	les T2	Educationele Attitude t.a.v. tweede taal
22	les T1	Educationele Attitude t.a.v. moedertaal
23	attitude t.a.v. België	ATTITUDE t.a.v. België
24	zichtspunt v/d andere gemeenschap	
25	zichtspunt v/d eigen gemeenschap	
26	attitude t.a.v. tweetaligheid	ATTITUDE t.a.v. tweetaligheid
27	interesse voor vreemde talen	ATTITUDE t.a.v. vreemde talen
28	steun ouders voor T2	Steun ouders voor tweede taal
29	steun ouders voor T1	Steun ouders voor moedertaal

\* de perceptie van het internationale karakter van het Nederlands en het Frans worden hier niet verder besproken, aangezien alle analyses aangeven dat zowel de Franstalige als de Nederlandstalige leerlingen in zowel een contactsituatie of monolinguale schoolsituatie het erover eens zijn, dat het Frans een veel internationalere taal is dan het Nederlands.

De resultaten van de univariate variantie-analyses worden in dit deel als volgt besproken: eerst worden de attitudinale en motivationele aspecten met betrekking tot de tweede taal(gemeenschap) gepresenteerd, daarna de aspecten met betrekking tot de moedertaal (T1) en de eigen taalgemeenschap en ten slotte de analyses van de overige attitudinale variabelen (bv. de taallessen).

## Interpretatie van de grafieken

Deze resultaten van de variantie-analyses worden besproken aan de hand van statistische significanties ( $p < .05$ , zie hoofdstuk 2, 5.3). Deze significanties worden in de grafieken grafisch weergegeven door een volle lijn voor statistisch significante verschillen tussen de betrokken groepen, en een stippellijn voor de statistisch niet significante verschillen. In de grafieken worden op de y-as de gemiddelde beoordeling (van de drie onderzochte jaren samen) van de attitudinale en motivationele variabelen weergegeven op een 7-punt Likertschaal (van 1 = héél erg negatief, naar 4 = neutrale positie, tot 7 = héél erg positief). Op de x-as staan op de uiterste posities de twee controlegroepen en in het midden de twee doelgroepen die met elkaar in contact zijn in het NoB. Van links naar rechts staan dus de resultaten van de Nederlandse controlegroep (NN), de Nederlandstalige doelgroep in het NoB (BNN), de Franstalige doelgroep in het NoB (BNF) en de Franstalige controlegroep (FF). Een compleet overzicht van de statistische significanties is in de bijlagen terug te vinden.

## 2.1 Invloed van de contactsituatie op T2-variabelen

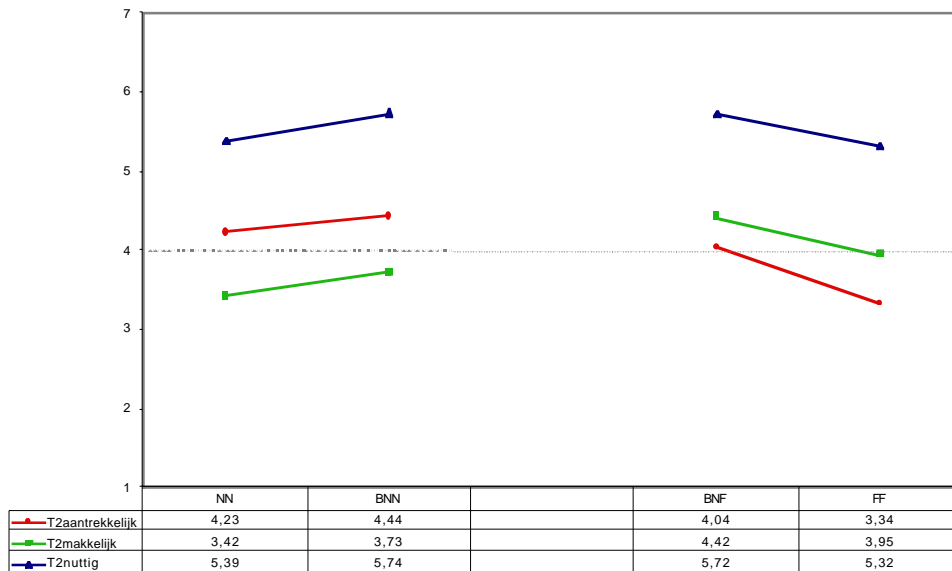
De analyses geven aan dat er een statistisch significant verschil (cfr. volle lijnen in grafiek) is tussen de groepen die in een *contactsituatie* zijn in het NoB en de groepen in een monolinguale schoolcontext (in Vlaanderen en Wallonië) voor de attitudinale en motivationele variabelen die betrekking hebben op de andere gemeenschap. Met andere woorden: de leerlingen die in contact zijn met de andere taalgemeenschap hebben een andere perceptie van die taalgemeenschap en haar taal en een andere motivatie om die taal te leren dan leerlingen die geen contact hebben met de andere taalgemeenschap. De gemiddelden van de evaluaties op de 7-punt Likert schaal tonen aan dat de leerlingen in een contactsituatie de T2-variabelen in dit geval positiever beoordelen dan de leerlingen die in monolinguale schoolsituaties zitten.

### 2.1.1. Attitude ten aanzien van T2

Figuur 10 duidt aan dat de Nederlandstalige en Franstalige NoB-leerlingen de taal van de andere, respectievelijk het Frans en het Nederlands, als aantrekkelijker, minder moeilijk te verwerven en nuttiger evalueren dan hun taalgenoten in ééntalige schoolsituaties (Vlaanderen of Wallonië). Dit valt af te lezen aan de stijgende lijnen van de uitersten (de monolinguale schoolsituaties) naar het midden (waar de Nederlandstalige en de Franstalige leerlingen met elkaar in contact zijn). Wat het Nederlands betreft dient opgemerkt dat de Franstalige

leerlingen in het NoB het Nederlands niet als onaantrekkelijk beoordelen, in tegenstelling tot de Franstalige leerlingen uit de steekproef in Wallonië (scores onder de 4 op de Likertschaal).

**Figuur 10. Attitude t.a.v. T2**



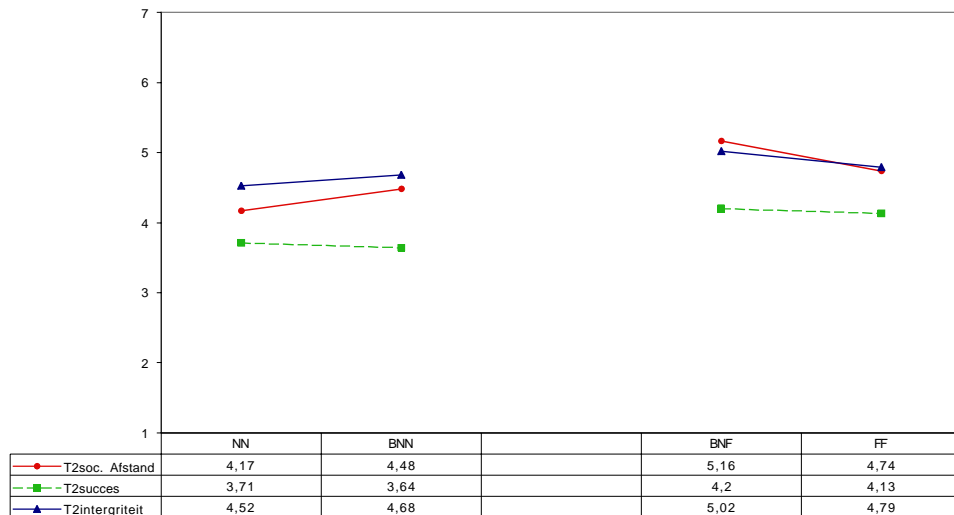
### 2.1.2. Attitude ten aanzien van de out-group

De analyses van de attitudes ten aanzien van de andere taalgemeenschap (**out-group** in tegenstelling tot de eigen gemeenschap of de **in-group**) vertonen grotendeels hetzelfde patroon. Met deze variabelen werd gekeken naar de evaluatie van de Vlamingen en de Franstaligen vanuit drie invalshoeken: (1) de sociale afstand t.a.v. een groep, (2) het succes en (3) de integriteit van die groep. Door middel van **sociale afstand** wordt gekeken naar de mate waarmee iemand graag contact heeft met leden van die groep of, in tegendeel, afstand wil houden. Met de tweede variabele wordt gepeild naar de perceptie die de informant heeft van het **maatschappelijk succes** van een groep. Met **integriteit** wordt nagegaan in welke mate leden van een groep gepercipieerd worden als bijvoorbeeld lui, agressief of onbetrouwbaar.

Figuur 11 toont de resultaten van de analyses waaruit blijkt, dat de Nederlandstaligen en de Franstaligen in een contactsituatie een significant positievere attitude hebben dan de twee controlegroepen in monolinguale situatie wat betreft de sociale afstand ten aanzien van de out-group en de integriteit van deze groep. Met betrekking tot de status van de out-group zijn de verschillen niet significant of met andere woorden, de attitudes van de twee NoB-groepen zijn dezelfde als die van de controlegroepen: Nederlandstaligen beoordelen het succes van de

Franstaligen als eerder negatief (3,66 op 7-punt schaal), terwijl de Franstaligen het succes van de Vlamingen vrij neutraal percipiëren (4,16 op 7-punt schaal).

**Figuur 11. Attitude t.a.v. de out-group**

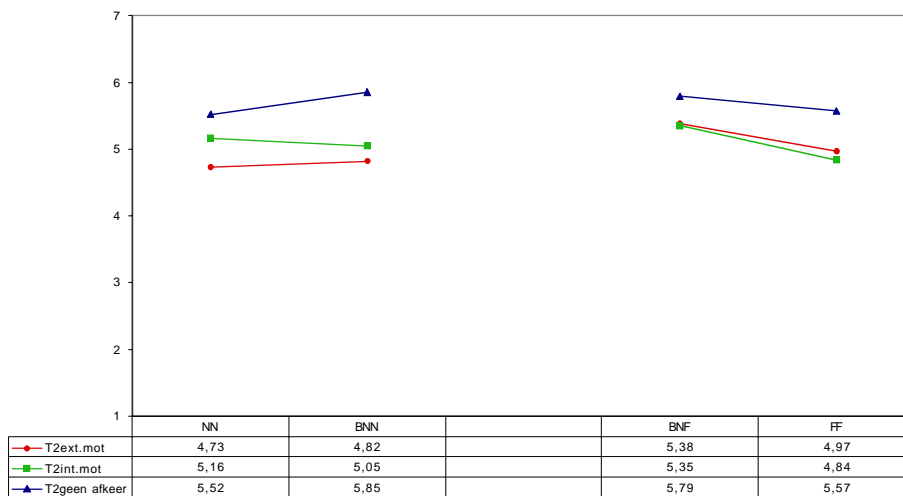


### 2.1.3. Motivatie om T2 te leren

Niet alleen bij attitudinale variabelen maar ook bij de motivationele variabelen duiden de analyses erop, dat de contactsituatie een positieve invloed heeft op de motivatie om de taal van de andere gemeenschap te leren. Voor drie variabelen voerden we variantie-analyses uit: (1) de extrinsieke motivatie; (2) de intrinsieke motivatie; (3) het gebrek aan motivatie of afkeer om de taal te leren. Voor de **extrinsieke motivatie** werden aspecten als de taal leren om meer geld te verdienen, een betere job te krijgen of een belangrijk iemand te worden in België, beoordeeld door de leerlingen op een Likert-schaal. De **intrinsieke motivatie** heeft meer betrekking op aspecten als een taal leren omdat je meer vrienden zou kunnen maken of deelnemen aan een andere cultuur, maar ook omdat je dan gemakkelijker andere talen zou leren of meer kennis zou verwerven. De laatste variabele slaat op het feit dat leerlingen ook een totaal **gebrek aan motivatie** zouden kunnen hebben om een taal te leren. Voor de duidelijkheid werd deze schaal omgedraaid, opdat hoog in de grafiek ook een positieve motivatie wordt weergegeven. Daarom heet ze ook 'geen gebrek aan motivatie'. De resultaten van de analyses worden in Figuur 12 weergegeven.



**Figuur 12. Motivatie om T2 te leren**



Deze resultaten tonen aan dat de verschillen tussen de contactsituatie-groepen (NoB) en de monolinguale controle groepen (Vlaanderen, Wallonië) significant zijn ( $p < .05$ ) voor zowel de extrinsieke als de intrinsieke motivatie als voor het (geen) gebrek aan motivatie. De leerlingen in de contactsituatie hebben een nog positievere houding ten aanzien van het leren van de taal van de andere gemeenschap en dat niet alleen om puur utilitaire, pragmatische en toekomstgerichte redenen (bv. betere job, geld, ...) maar ook omwille van meer intrinsieke aspecten van het leren van die taal (bv. vrienden maken, cultuur, leren).

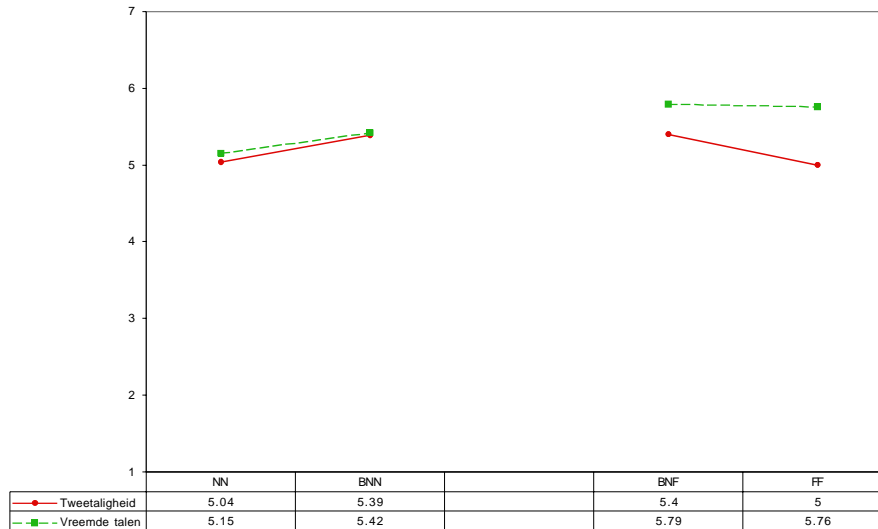
### 2.1.4. Attitudes ten aanzien van tweetaligheid en vreemde talen

Deze positievere attitude van de leerlingen in contactsituatie komt eveneens tot uiting in de analyses voor de variabele **attitude ten aanzien van tweetaligheid**. Hierbij werd naar de perceptie van de leerlingen gepeild inzake het belang, het nut en het gemak om tweetalig te zijn of te worden. De resultaten van de variantie-analyses (Figuur 13), geven statistisch significante verschillen aan tussen de leerlingen in het NoB en de controlegroepen in een monolinguale situatie. De contactsituatie blijkt alweer een positieve invloed te hebben op deze attitude t.a.v. tweetaligheid.

Maar het is merkwaardig te constateren, dat dit niet het geval is voor de **attitude ten aanzien van vreemde talen**. Hierbij werd gepeild naar de houding en motivatie van leerlingen om vreemde talen te leren. In tegenstelling tot de resultaten van de motivatie om de T2 te leren of die van de attitude t.a.v. tweetaligheid, geven de analyses voor de attitude t.a.v. vreemde talen geen statistisch significante verschillen aan (zie Figuur 13). Hier is dus geen invloed van de

contactsituatie. Met andere woorden de leerlingen in contactsituatie vinden vreemde talen even belangrijk en leuk als de controlegroepen in monolinguale schoolsituaties.

**Figuur 13. Attitude t.a.v. tweetaligheid en vreemde talen**



Kortom, uit deze reeks analyses kan worden afgeleid dat de contactsituatie in het NoB een positievere invloed heeft dan een monolinguale situatie in Vlaanderen en Wallonië op attitudes of motivaties met betrekking tot de taal van de andere gemeenschap, die andere gemeenschap zelf en tweetaligheid in het algemeen.

## 2.2 Invloed van de contactsituatie op T1-variabelen

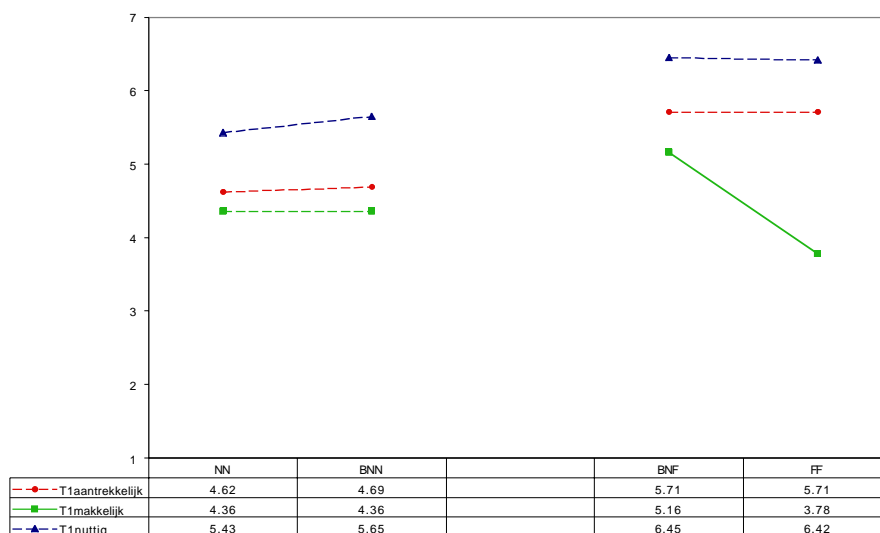
In de volgende reeks analyses gingen we na of de contactsituatie een invloed heeft op T1-variabelen, met andere woorden op variabelen die betrekking hebben op de eigen moedertaal evenals op variabelen betreffende de eigen taalgemeenschap of in-group. Bij eventuele statistische significante verschillen zou een positieve invloed op een versterking van het identiteitsgevoel wijzen, terwijl een negatieve invloed daarentegen een verlies of nuancering van dit identiteitsgevoel zou betekenen.

Alle variabelen die hier besproken worden, zijn het spiegelbeeld voor de moedertaal (T1) van de variabelen die hierboven reeds toegelicht werden voor de taal van de andere gemeenschap (T2).

### 2.2.1. Attitude ten aanzien van de moedertaal (T1)

Voor de variabele **aantrekkelijkheid** noch voor de variabele **nut van de moedertaal** zijn er statistisch significante verschillen (cf. stippellijn in grafiek) merkbaar tussen de twee situaties. Voor de variabele **gemak van de taalverwerving** is het verschil statistisch wel significant omwille van de evaluatie van de Franstalige leerlingen. Figuur 14 toont dit duidelijk aan: er is namelijk een groot verschil tussen de evaluatie van het gemak waarmee de moedertaal verworven wordt door de Nederlandstaligen en de Franstaligen in het NoB (respectievelijk voor het Nederlands en het Frans) vergeleken met de controlegroepen. Voor de evaluatie van het Nederlands als moedertaal is er absoluut geen verschil tussen de twee Nederlandstalige groepen, wat bovendien de resultaten bevestigt van de andere T1 variabelen. Het verwerven van het Frans als moedertaal wordt daarentegen door de Waalse controlegroep als eerder moeilijk ervaren (3.78 op 7-punt schaal), terwijl de Franstaligen in het NOB dit als vrij makkelijk inschatten (5.16 op 7-punt schaal). Dat is mogelijk verklaarbaar door het feit dat deze Franstalige leerlingen in het NoB hun moedertaal als een tweede (of vreemde) taal aangeboden krijgen, en dat ze deze 'tweede taal' bijgevolg als vrij gemakkelijk ervaren.

**Figuur 14. Attitude t.a.v. T1**



Samengevat wijzen deze analyses erop, dat beide Nederlandstalige groepen hun moedertaal evalueren als even aantrekkelijk, als even gemakkelijk te verwerven en bovendien als heel

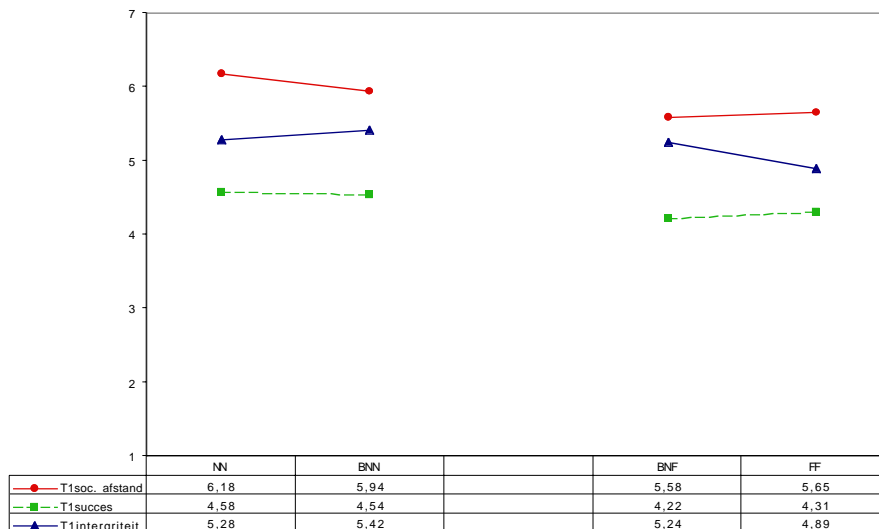
nuttig. Beide Franstalige groepen percipiëren hun moedertaal als héél aantrekkelijk en uiterst nuttig ,maar ze verschillen wat de verwerving van het Frans betreft.

Globaal heeft de contactsituatie met de andere taalgemeenschap dus geen wezenlijke invloed op de attitude ten aanzien van de T1.

### 2.2.2. Attitude ten aanzien van de in-group

Voor de attitude ten aanzien van de in-group (eigen taalgemeenschap) werd zoals voor de out-group gekeken naar drie variabelen. Evenals in de vorige analyses blijkt de variabele **status van de in-group** geen statistische significante verschillen te vertonen tussen de resultaten van leerlingen in contactsituatie en die in monolinguale situaties. De leerlingen percipiëren de status van hun eigen gemeenschap op een gelijkaardige manier of ze nu in contact zijn met de andere taalgemeenschap of niet. De analyses van de variabelen **sociale afstand** en **integriteit** geven daarentegen wel statistische significante verschillen aan. Maar in tegenstelling tot alle andere analyses, duiden deze effecten niet enkel op een positieve invloed van de contactsituatie, maar ook op een 'negatieve' invloed. Deze resultaten worden in Figuur 15 weergegeven.

**Figuur 15. Attitude t.a.v. de in-group**



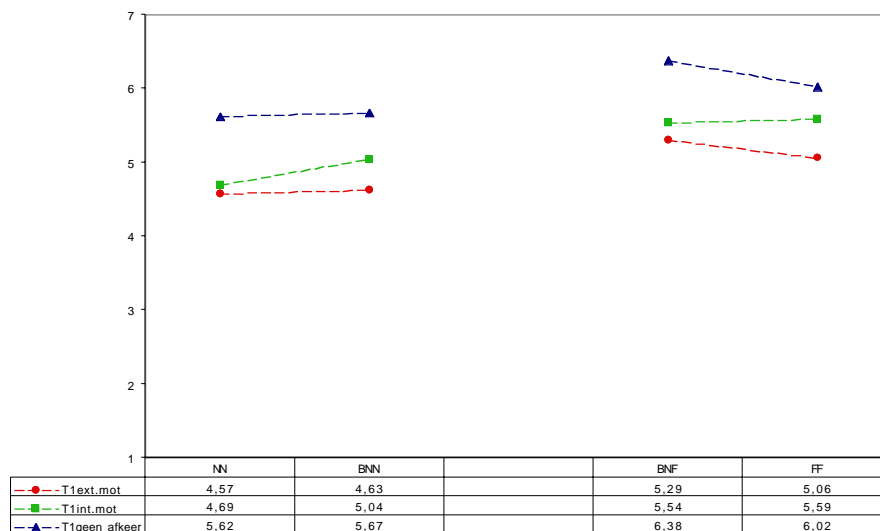
Hieruit blijkt dat de contactsituatie een positieve invloed heeft op de variabele integriteit van de in-group. Met andere woorden, de leerlingen die in contact zijn met de andere taalgemeenschap percipiëren niet alleen die T2-gemeenschap op een positievere manier, maar ook hun eigen gemeenschap. Tegelijkertijd tonen de analyses aan, dat de monolinguale groepen in Vlaanderen en Wallonië in de onderzochte variabele (sociale afstand) aangeven,

dat ze nauwer aansluiten bij hun in-group. De leerlingen die in contact zijn met de andere taalgemeenschap hebben wat deze variabele betreft een minder uitgesproken enthousiasme ten aanzien van hun eigen taalgemeenschap. Er is hier zeker geen sprake van een negatieve attitude ten aanzien van de in-group. Misschien kan men hieruit afleiden, dat de leerlingen in het NoB zich door die contactsituatie iets minder verbonden voelen met hun eigen taalgemeenschap en opener staan voor de andere taalgemeenschap (zie resultaten out-group).

### 2.2.3. Motivatie om T1 te leren

Voor de motivatie om de moedertaal te leren werd net als voor de T2 gebruik gemaakt van drie motivationele variabelen: extrinsieke motivatie, intrinsieke motivatie en gebrek aan motivatie. De variantie-analyses voor deze drie variabelen vertonen geen statistisch significante verschillen tussen de contactsituatie in het NoB en de monolinguale situaties in Vlaanderen en Wallonië. Deze resultaten staan grafisch in Figuur 16.

**Figuur 16. Motivatie om T1 te leren**



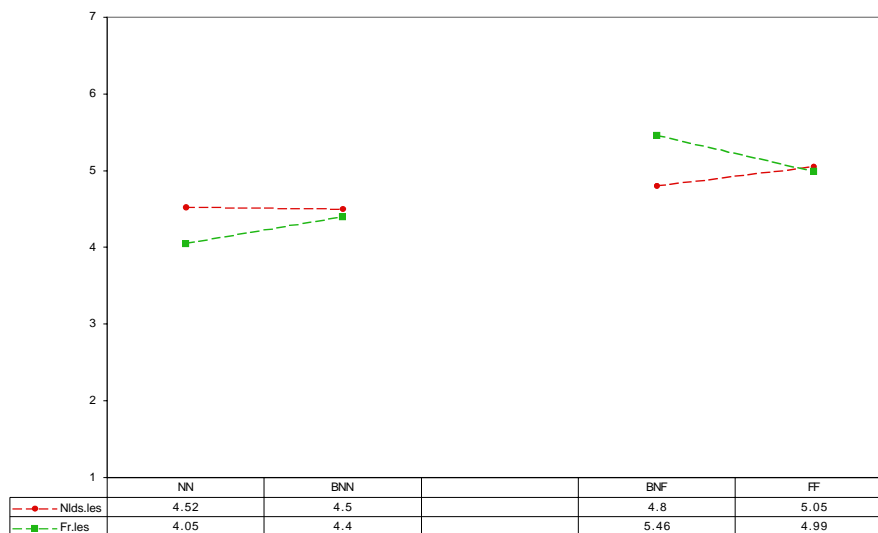
Hieruit blijkt dat de contactsituatie geen invloed heeft op de motivatie om de moedertaal te leren. Voor beide taalgroepen (Nederlandstaligen en Franstaligen) is deze motivatie even hoog (rond en om de 5 op de 7-punt schaal) in de contactsituatie (NoB) als in de monolinguale schoolsituaties (Vlaanderen en Wallonië).

## 2.3 Invloed van de contactsituatie op overige variabelen

### 2.3.1. Attitude ten aanzien van de moedertaal- en tweedetaalles

In de sociaal-psychologische enquête peilden we ook naar de attitude ten aanzien van de **T1- en de T2-les**. De resultaten van de variantie-analyses geven aan, dat de contactsituatie en in dit geval de specifieke onderwijssituatie binnen de les Frans en de les Nederlands in het NoB, geen statistische significante verschillen vertoont in vergelijking met de evaluatie van de monolinguale controlegroepen. De leerlingen in het NoB evalueren deze lessen op een gelijkaardige manier als de leerlingen in Vlaanderen en Wallonië zoals de onderstaande grafiek weergeeft.

**Figuur 17. Attitude t.a.v. de les Frans en Nederlands**

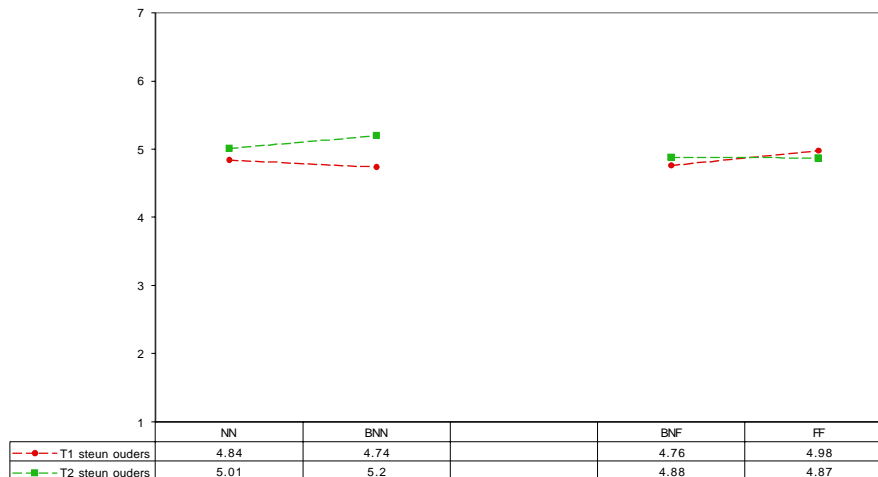


### 2.3.2. Perceived parental support

In de sociaal-psychologische enquête vroegen we de leerlingen ook de steun te evalueren die ze voor de moedertaal en de tweede taal van hun ouders krijgen. De manier waarop de leerlingen die steun ervaren, werd geanalyseerd in de variabele **perceived parental support**. De variantie-analyses voor de T1 en de T2 geven geen statistisch significante verschillen aan tussen de contactsituatie in het NoB en de monolinguale controlegroepen. Deze resultaten

ervan in Figuur 18 duiden aan, dat de leerlingen in het NoB de steun van hun ouders op dezelfde manier ervaren als de leerlingen in Vlaanderen of in Wallonië.

**Figuur 18. Perceived parental support**



Voor deze variabele dient bovendien vermeld dat er een effect van leeftijd is. Met andere woorden, er is een statistisch significant verschil tussen de perceptie van de 12-jarigen en die van de 18-jarigen. De jongere leerlingen blijken voor zowel moedertaal als voor tweede taal meer steun te krijgen van hun ouders dan de oudere leerlingen.

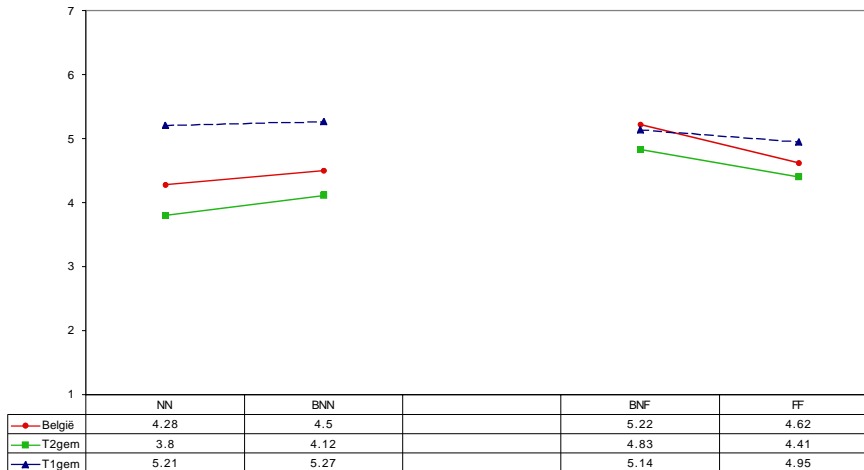
### 2.3.3. Attitude ten aanzien van België

De resultaten van de analyses van de attitude ten aanzien van België zijn een goede samenvatting van de attitudinale en motivationele variabelen. De attitude ten aanzien van België werd op basis van drie aspecten belicht: (1) attitude ten aanzien van **Belgische eenheid als tweetalige staat** die contactmogelijkheden biedt met de andere gemeenschap; (2) **out-group variabele** (belang van en betrokkenheid met de andere taalgemeenschap en haar cultuur); (3) **in-group variabele** (belang van en betrokkenheid met de eigen taalgemeenschap en cultuur).

Uit de variantie-analyses blijkt dat er geen statistische significante verschillen zijn tussen leerlingen in de contactsituatie en de controlegroepen voor de in-group variabele, maar de verschillen zijn wel statistisch significant voor de out-group variabele en de attitude ten aanzien

van de Belgische eenheid. De contactsituatie heeft voor deze twee laatste variabelen eveneens een positieve invloed zoals weergegeven wordt in de onderstaande figuur.

**Figuur 19. Attitude t.a.v. België**



Kortom, vergeleken met de leerlingen in monolinguale schoolsituaties, staan de leerlingen in het NoB positiever ten aanzien van België en van de andere taalgemeenschap, maar ze staan even positief wat betreft de eigen taalgemeenschap.

### 2.3.4. Invloed van leeftijd

Voorts dient opgemerkt dat voor alle attitudinale en motivationele variabelen analyses werden gemaakt om na te gaan of er een effect van leeftijd was. Er blijken geen systematische statistische significante verschillen te zijn tussen de drie leeftijdsgroepen uit onze steekproef, behalve voor de zonet besproken variabelen 'perceived parental support' en 'attitude ten aanzien van België'. De 18-jarigen uit het zesde jaar vertonen een statistisch significant verschil met de twee andere leeftijdsgroepen. Zij hebben een positievere attitude ten aanzien van België dan de 12- en 15-jarigen.



## 2.4 Besluit

De twee onderzoeksvragen met betrekking tot de sociaal-psychologische oriëntatie van de leerlingen die we aan het begin van dit tweede deel formuleerden, waren de volgende:

*Is in het NoB, omwille van de contactsituatie tussen Nederlandstaligen en Franstaligen in de klas,*

- *de sociaal-psychologische oriëntatie (leermotivatie en de attitude t.a.v. van de moedertaal en tweede taal) van de NoB leerlingen verschillend van die van de leerlingen in de controlegroepen in een ééntalige onderwijsomgeving in Vlaanderen en Wallonië?*
- *getuigen de NoB leerlingen van meer of minder openheid t.a.v. de andere taal en taalgemeenschap in vergelijking met de leerlingen uit de controlegroepen?*

Samenvattend kunnen we die vragen als volgt beantwoorden. De analyses van de attitudinale en motivationele variabelen uit de sociaal-psychologische enquête wijzen erop, dat de contactsituatie tussen Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het NoB (1) een positief effect heeft op de T2-variabelen en variabelen betreffende tweetaligheid, (2) meestal geen effect heeft op de T1-variabelen of variabelen betreffende de taallessen en de steun die ze hierbij van hun ouders krijgen; en (3) dat er geen effect van leeftijd is voor deze attitudinale en motivationele variabelen, behalve wat de steun van de ouders betreft en de attitude ten aanzien van België.

Op basis van deze bevindingen kan men concluderen, dat de taalcontactsituatie in het NoB de sociaal-psychologische oriëntatie (leermotivatie en attitude) van de Nederlandstalige en Franstalige leerlingen positief beïnvloedt. De NoB leerlingen getuigen van meer openheid ten aanzien van de andere taal en taalgemeenschap in vergelijking met de leerlingen in een ééntalige onderwijsomgeving in Vlaanderen en Wallonië.

## 3. Taaltesten

### 3.1 Nederlands

In dit deel wordt nagegaan:

- 1) of de onderwijssituatie in het NoB (met een aanwezigheid van Franstalige klasgenoten) invloed heeft op de vaardigheid in de moedertaal van de Nederlandstalige leerlingen (BNN) vergeleken met de controlegroep in Vlaanderen (NN);
- 2) hoe vaardig de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) zijn in het Nederlands, vergeleken met de Nederlandstaligen in het NoB (BNN);
- 3) of de wilde immersiesituatie voor de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) hun vaardigheid in het Nederlands positief beïnvloedt vergeleken met de controlegroep in Wallonië (FF).

De resultaten van de Nederlandse taaltesten worden per vaardigheid voorgesteld aan de hand van een grafiek en besproken op basis van de statistische significanties. Ten slotte worden de resultaten samengevat in een algemeen besluit.

#### Interpretatie van de grafieken

De grafieken zijn systematisch opgebouwd en geven een *momentopname* van een bepaald aspect van taalvaardigheid, voor een bepaald jaar en voor een bepaalde groep. Deze momentopnames worden grafisch aangeduid met een ▲ voor de eerstejaars, een ■ voor de derdejaars en een ● voor de zesdejaars. Op de x-as staan de twee controlegroepen op de uiterste posities en in het midden de twee doelgroepen die met elkaar in contact zijn in het NoB. Van links naar rechts staan dus de resultaten van de Nederlandse controlegroep (NN), de Nederlandstalige doelgroep in het NoB (BNN), de Franstalige doelgroep in het NoB (BNF) en de Franstalige controlegroep (FF). De grafische verbindingen tussen de groepen duiden **niet** op een vergelijking in evolutie of in taalontwikkelingsniveau, maar visualiseren het al dan niet statistisch significant verschil tussen de groepen. Een volle lijn (————) symboliseert een statistisch significant verschil, een stippellijn (— — —) staat voor een verschil dat statistisch *niet* significant is. Af en toe wordt een korte stippellijn (- - -) gebruikt. Dat betekent dat het verschil statistisch niet significant is als de analyses op basis van 4 groepen worden geïnterpreteerd, maar dat het verschil wel statistisch significant is in de verscherpte analyses op basis van 2 of 3 groepen (zie Hoofdstuk 2, 5.3). De gepresenteerde resultaten berusten bijgevolg op de

bevindingen van de verschillende variantie-analyses (anova's). Als deze opeenvolgende anova's (op basis van de vier groepen, drie en twee groepen) geen bevestiging van elkaars resultaten opleveren, dan worden de verschillen expliciet vermeld en apart besproken.

De legende in Tabel 7 geeft een overzicht van de gebruikte afkortingen.

**Tabel 7. Gebruikte afkortingen**

<b>NoB</b>	Nederlandstalig onderwijs in Brussel
<b>FF</b>	Moedertaalsprekers van het Frans in het Franstalig onderwijs (Wallonië)
<b>NN</b>	Moedertaalsprekers van het Nederlands in het Nederlandstalig onderwijs (Vlaanderen)
<b>BNN</b>	Brussels Nederlandstalig onderwijs: moedertaalsprekers van het Nederlands (NoB)
<b>BNF</b>	Brussels Nederlandstalig onderwijs: moedertaalsprekers van het Frans (NoB)
<b>Nederlandstaligen</b>	Moedertaalsprekers van het Nederlands (NN en BNN samen)
<b>Franstaligen</b>	Moedertaalsprekers van het Frans (FF en BNF samen)
<b>Stippellijn — — — (zie grafiek)</b>	Niet statistisch significant verschil
<b>Stippellijn - - - - - (zie grafiek)</b>	Niet statistisch significant verschil in analyses op basis van 4 groepen, maar wel significant in verscherpte analyses (op basis van 2 of 3 groepen)
<b>Volle lijn ————— (zie grafiek)</b>	Statistisch significant verschil
<b>▲</b>	1 <sup>ste</sup> jaars
<b>■</b>	3 <sup>de</sup> jaars
<b>●</b>	6 <sup>de</sup> jaars

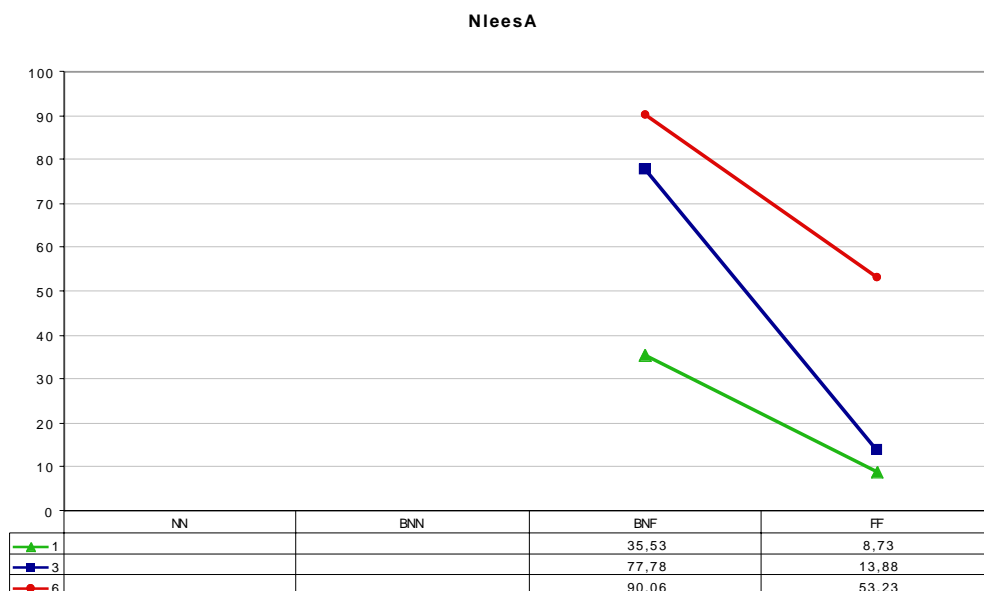
### 3.1.1 Leesvaardigheid Nederlands

Zowel de leesvaardigheids- als de luistervaardigheidstesten bestaan uit drie delen die overeenkomen met drie moeilijkheidsniveaus. Het A niveau werd enkel door de Franstalige tweedetaalleerders van het Nederlands (BNF en FF) ingevuld. Het C niveau was bestemd voor de moedertaalsprekers van het Nederlands maar werd ook aan de Franstalige leerlingen in het NoB voorgelegd. Het B niveau is een tussenniveau dat door alle groepen werd afgelegd.

#### 3.1.1.1 Leesvaardigheid A

Figuur 20 toont de resultaten op het makkelijkste deel van de Nederlandse leesvaardigheidstest.

**Figuur 20. Scores Leesvaardigheidstest A**



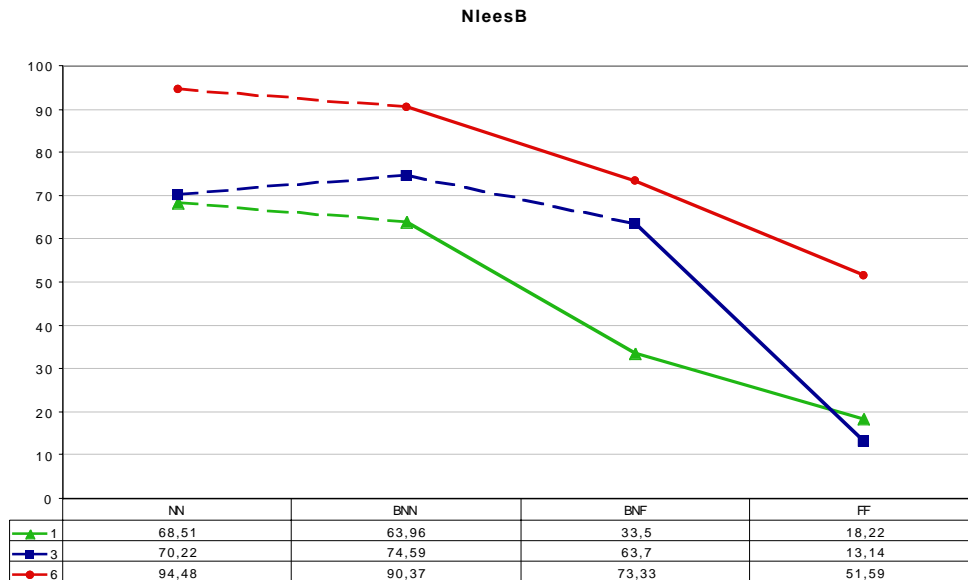
#### Eerste (▲), derde (■) en zesde jaar (●)

Deze grafiek duidt aan dat voor zowel het eerste, als het derde en het zesde jaar de BNF groep op een hoger niveau zit voor Nederlandse leesvaardigheid dan de FF controlegroep. De volle lijnen tonen aan dat dit verschil telkens statistisch significant is. Deze conclusie komt overeen met de verwachting dat de Franstaligen in het NoB een beter tekstbegrip hebben in het Nederlands dan de Franstaligen in Wallonië die Nederlands leren in de vreemdetaalles.

### 3.1.1.2 Leesvaardigheid B

De resultaten voor Nederlandse leesvaardigheid B worden als volgt voorgesteld:

**Figuur 21. Scores Leesvaardigheidstest B**



#### ▲ Eerste jaar

Tussen BNN en NN is er geen statistisch significant verschil (cfr. stippellijn). Dit betekent dat beide Nederlandstalige groepen op hetzelfde niveau zitten.

Het verschil tussen de BNN en de BNF groep is statistisch significant (cfr. volle lijn). De BNF groep haalt het niveau van de Nederlandstalige moedertaalsprekers (BNN en NN) niet wat betreft de Nederlandse leesvaardigheid B.

Maar de BNF groep zit wel op een statistisch significant hoger niveau dan de Franstalige controlegroep (FF).

#### ■ Derde jaar

Tussen groepen BNN en NN is er geen statistisch significant verschil. Dit wil dus zeggen dat beide groepen Nederlandstaligen voor leesvaardigheid B op een gelijk niveau zitten.

Er is eveneens geen statistisch significant verschil tussen de BNF groep en de Nederlandstaligen (BNN en NN). De Franstaligen in het NoB staan bijgevolg op het niveau van de Nederlandstalige moedertaalsprekers.

Er is echter wel een statistisch significant verschil tussen de groepen BNF en FF, waarbij de BNF groep een hoger peil haalt in deze vaardigheid dan de Franstalige controlegroep in Wallonië.

### ● Zesde jaar

Tussen de groepen BNN en NN is er geen statistisch significant verschil. Dit betekent dat ze allebei op een gelijk niveau zitten.

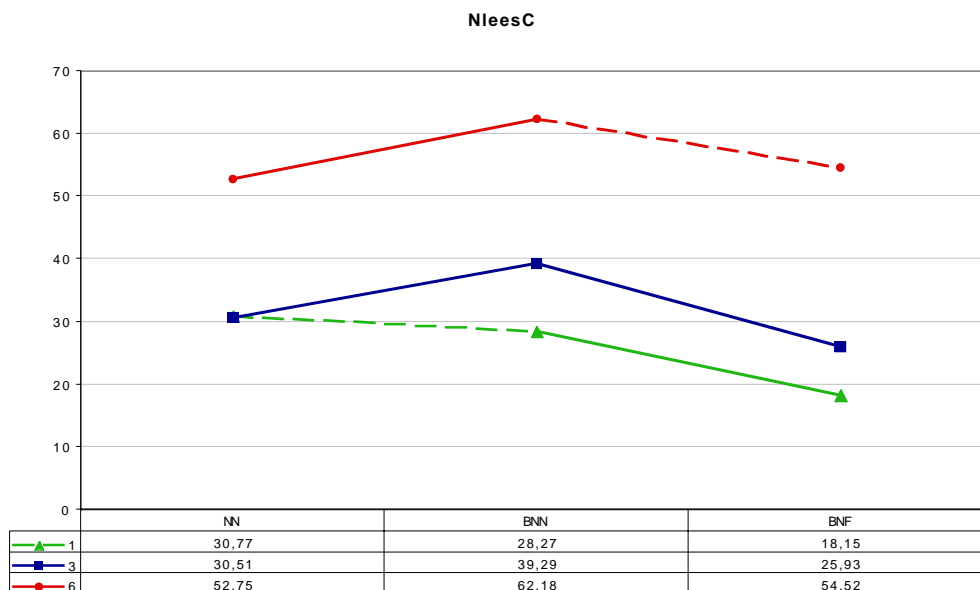
Tussen de groep Nederlandstaligen (BNN en NN) en de BNF groep is het verschil wel statistisch significant. Voor het middenniveau van Nederlands tekstbegrip zitten de Franstalige leerlingen in het NoB niet op niveau van de Nederlandstaligen uit de steekproef in het NoB en in Vlaanderen.

De BNF groep bereikt in deze vaardigheid wel een statistisch significant hoger niveau dan hun Waalse leeftijdsgenoten van de FF groep.

#### **3.1.1.3 Leesvaardigheid C**

De resultaten voor het moeilijkste testdeel (niet ingevuld door de Waalse tweedetaalleerders uit de steekproef, de FF groep) van de leesvaardigheid worden in onderstaande grafiek verduidelijkt:

**Figuur 22. Scores Leesvaardigheidstest C**



**▲ Eerste jaar**

Uit de analyses blijkt dat er tussen de groepen BNN en NN geen statistisch significant verschil is. Het eerste jaar BNN zit dus ook voor het moeilijkste gedeelte op het niveau van de Nederlandstalige controlegroep in Vlaanderen.

Daarnaast blijkt dat het verschil tussen de BNF groep en de groep Nederlandstaligen (BNN en NN) statistisch significant is. De Franstalige leerlingen in het eerste jaar van het NoB zijn op een lager niveau in leesvaardigheid C dan beide Nederlandstalige groepen (BNN en NN).

**■ Derde jaar**

Het verschil tussen de groepen BNN en NN is statistisch significant. Uit deze analyses blijkt dat bij dit moeilijkere gedeelte van de leesvaardigheid het derde jaar van de BNN groep een hoger peil bereikt dan de Nederlandstalige controlegroep in Vlaanderen.

De BNF groep verschilt statistisch significant van de BNN groep. Dit betekent dat de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) een lager niveau hebben dan de Nederlandstaligen in het NoB.

Er moet opgemerkt worden dat (1) de BNN groep uit de steekproef statistisch significant verschilt van de Vlaamse controlegroep en (2) dat het verschil tussen de NN groep en de BNF groep niet statistisch significant is.

Kortom, het komt erop neer dat de BNF groep zit op hetzelfde niveau als de Nederlandstalige controlegroep, ook al zitten ze niet op het niveau van de Nederlandstaligen in het NoB.

### ● Zesde jaar

Tussen de BNN groep en de NN groep is er een statistisch significant verschil. Net als in het derde jaar halen de leerlingen in het zesde jaar van de Nederlandstalige groep in het NoB een hoger peil dan die in de controlegroep in Vlaanderen.

Het verschil tussen de BNF groep en de groep Nederlandstaligen (BNN en NN) is statistisch niet significant, wat wil zeggen dat de Franstalige leerlingen in het NoB voor Nederlands tekstbegrip op het moeilijkste niveau hetzelfde peil bereiken als de Nederlandstalige moedertaalsprekers uit de steekproef.

### 3.1.1.4 Besluit leesvaardigheid Nederlands

#### **BNN versus NN**

Er zijn geen statistisch significant verschillen in leesvaardigheid tussen beide Nederlandstalige groepen in het eerste, derde en zesde jaar op het B-onderdeel en in het eerste jaar op het C-onderdeel. Andere verschillen zijn wel significant. Opmerkelijk is daarbij dat de derde en de zesde jaars in de BNN groep betere leesvaardigheidsresultaten behalen dan de Vlaamse NN controlegroep op het moeilijkste C-onderdeel.

#### **BNF versus Nederlandstaligen**

De eerstejaars BNF zitten onder het niveau van de Nederlandstaligen (BNN en NN). De derdejaars BNF zitten dan weer op een gelijk niveau met de Nederlandstaligen, behalve voor leesvaardigheid C. Daar zitten ze op gelijk niveau met de NN controlegroep, maar presteren ze onder het niveau van de BNN groep. Dat wordt verklaard door het feit dat de BNN groep een hoger niveau bereikt dan de Vlaamse controlegroep. De zesdejaars BNF halen het niveau van de Nederlandstaligen voor leesvaardigheid B niet, maar wel voor leesvaardigheid C.

#### **BNF versus FF**

Voor leesvaardigheid A en B is er voor alle drie leerjaren een statistisch significant verschil tussen de Franstalige leerlingen in het NoB en in Wallonië. De Franstalige leerlingen in het NoB hebben een beter ontwikkeld begrip van Nederlandse teksten dan de Waalse controlegroep.

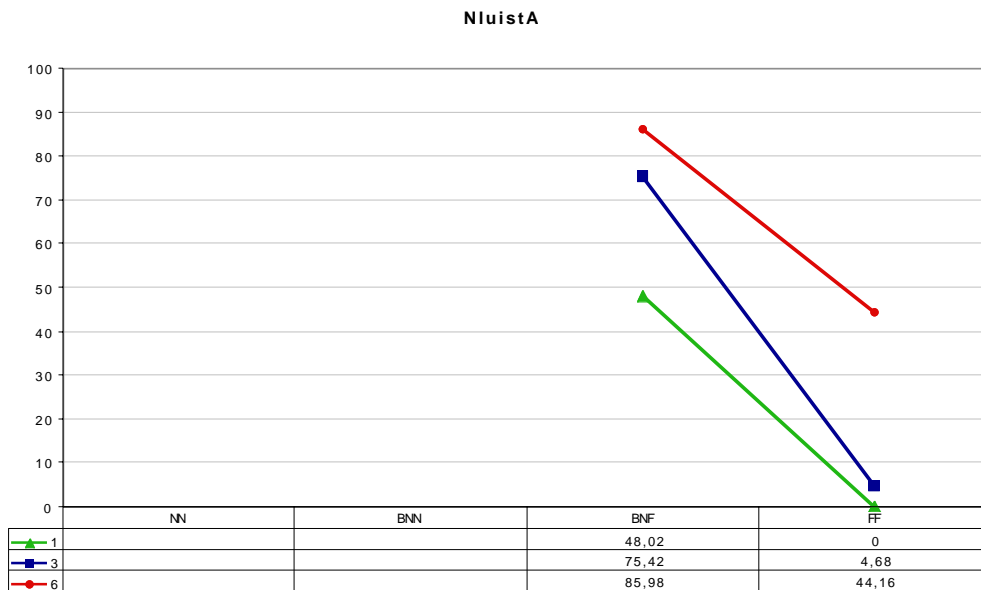


### 3.1.2 Luistervaardigheid Nederlands

#### 3.1.2.1 Luistervaardigheid A

In onderstaande grafiek worden de resultaten uiteengezet van het makkelijkste luisterdeel, dat enkel door de Franstalige leerlingen uit de steekproef werd afgelegd (BNF en FF).

**Figuur 23. Scores Luistervaardigheidstest A**



#### Eerste (▲), derde (■) en zesde jaar (●)

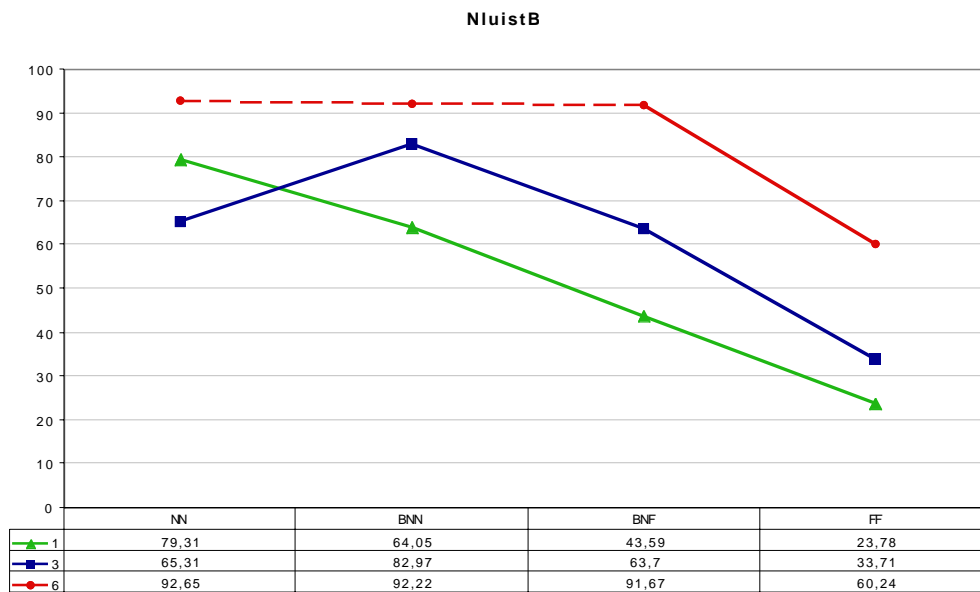
De BNF-groep verschilt statistisch significant van de FF-groep voor de drie onderzochte jaren in het NoB. De BNF-groep haalt een hoger niveau voor Nederlandse luistervaardigheid A dan de Franstalige controlegroep.

Dit stemt eveneens overeen met de verwachtingen, aangezien de BNF leerlingen al jaren in het Nederlandstalig onderwijs ondergedompeld zijn en de FF-groep het Nederlands als tweede of vreemde taal leert.

### 3.1.2.2 Luistervaardigheid B

De onderstaande grafiek toont de resultaten van luistervaardigheid B.

**Figuur 24. Scores Luistervaardigheidstest B**



#### ▲ Eerste jaar

De verschillen voor Nederlandse luistervaardigheid B zijn overal statistisch significant. De BNN-groep zit op een lager niveau dan de NN-controlegroep. De BNF-groep zit op een lager niveau dan beide Nederlandstalige groepen (BNN en NN), maar op een hoger niveau dan de FF-groep in Wallonië.

#### ■ Derde jaar

Voor dit testonderdeel is het verschil tussen de twee Nederlandstalige groepen alweer statistisch significant, maar in tegenstelling tot de resultaten van de eerstejaars, zit de BNN-groep in het derde jaar op een hoger niveau dan de NN -controlegroep in Vlaanderen.

De BNF-groep verschilt statistisch significant van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB voor luistervaardigheid B, maar er is geen statistisch significant verschil met de NN-controlegroep. Franstaligen in het NoB en Nederlandstaligen in Vlaanderen uit de steekproef halen voor dit testdeel een gelijk niveau.

Verder geven de resultaten ook aan dat de BNF-groep op een statistisch significant hoger niveau zit dan de leerlingen in de FF-controlegroep.

● **Zesde jaar**

Het verschil tussen de zesdejaars BNN en NN is statistisch niet significant. Zij zitten voor deze Nederlandse luistertest op hetzelfde niveau.

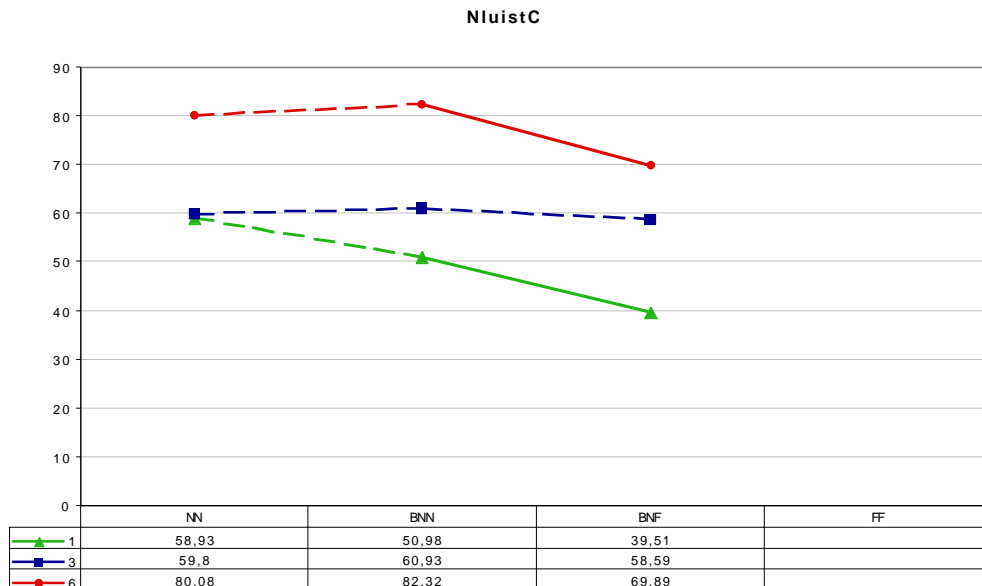
Tevens vertoont de BNF-groep geen statistisch significant verschil met de Nederlandstaligen (BNN en NN), wat erop wijst dat de Franstalige leerlingen in het NoB voor deze test op een gelijk niveau zitten met de moedertaalsprekers van het Nederlands.

Het statistisch significant verschil tussen de BNF-groep en de FF-groep wijst erop, dat ook in het zesde jaar de Franstaligen in het NoB voor luistervaardigheid B een hoger peil behalen dan de Franstalige controlegroep in Wallonië.

**3.1.2.3 Luistervaardigheid C**

De resultaten van het moeilijkste luisterdeel Nederlands, dat niet door de tweedetaalleerders in Wallonië werd afgelegd, zien er als volgt uit:

**Figuur 25. Scores Luistervaardigheidstest C**



### ▲ Eerste jaar

Het verschil tussen de BNN- en de NN-groep is statistisch niet significant. De Nederlandstalige leerlingen in het NoB zitten dus op het niveau van de Nederlandstalige controlegroep in Vlaanderen.

De BNF groep scoort op dit testonderdeel wel significant lager dan de Nederlandstalige moedertaalsprekers (BNN en NN).

### ■ Derde jaar

De verschillen tussen de groepen zijn nergens statistisch significant. Dat wil zeggen dat de BNN-groep op het niveau van de NN-controlegroep zit, en dat de BNF-groep op hetzelfde niveau zit als de Nederlandstaligen (BNN en NN).

### ● Zesde jaar

De resultaten voor de zesdejaars zijn dezelfde als die van de eerstejaars: de BNN-groep verschilt niet significant van de NN-controlegroep, maar de BNF-groep scoort significant beneden het niveau van de Nederlandstaligen (BNN en NN).

## 3.1.2.4 Besluit luistervaardigheid Nederlands

### BNN versus NN

De analyses wijzen uit dat er geen statistisch significant verschil is tussen de BNN-groep en de NN-groep. Voor luistervaardigheid Nederlands zitten de twee groepen op eenzelfde niveau, behalve in het eerste jaar voor luistervaardigheid B en in het derde jaar voor luistervaardigheid C. In het eerste jaar zit de BNN-groep voor luistervaardigheid B op een lager niveau dan de NN - controlegroep en in het derde jaar voor luistervaardigheid C op een hoger niveau dan de moedertaalsprekers in Vlaanderen. In het zesde jaar behalen beide Nederlandstalige groepen op hetzelfde peil.

### BNF versus Nederlandstaligen

De verhouding tussen de groep BNF en de Nederlandstaligen (BNN en NN) ligt voor elk leerjaar anders. In het eerste jaar is er een statistisch significant verschil waarbij de Nederlandstaligen op een hoger niveau zitten dan de leerlingen in de BNF-groep.

In het derde jaar is er geen statistisch significant verschil en bewegen zich de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) op hetzelfde niveau als de Nederlandstaligen, behalve voor luistervaardigheid B. Daar vertoont zich een statistisch significant verschil met de BNN-groep maar niet met de Vlaamse controlegroep (NN), wat erop neer komt dat de BNF-groep voor dit testonderdeel op een lager niveau staat dan de BNN-groep en op gelijk niveau met de NN-controlegroep. Aangezien de BNN-groep voor deze tests een hoger peil bereikt dan de NN-groep, is deze bevinding niet verwonderlijk. De zesdejaars BNF zitten voor luistervaardigheid B op hetzelfde niveau als de Nederlandstaligen en voor luistervaardigheid C op een lager niveau dan de Nederlandstaligen.

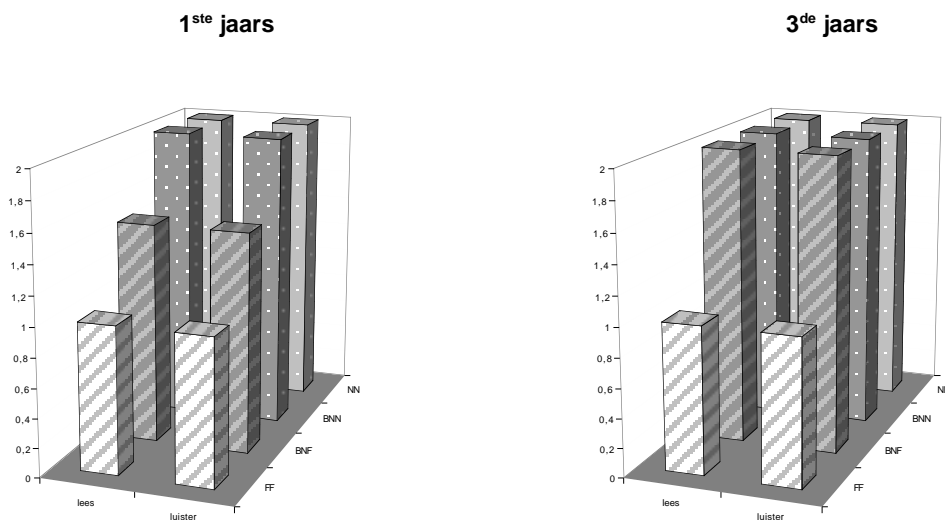
### **BNF versus FF**

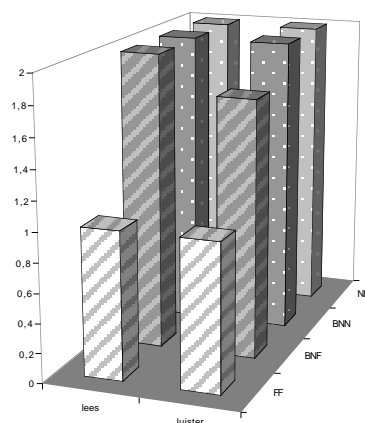
Voor Nederlandse luistervaardigheid hebben de Franstalige leerlingen in het NoB (de BNF-groep) zowel in het eerste, derde als zesde jaar een significante voorsprong op de leerlingen in de Waalse FF-groep.

### 3.1.3 Besluit receptieve vaardigheden Nederlands

De grafieken in Figuren 26-29 geven een grafisch overzicht van de resultaten voor de Nederlandse receptieve vaardigheden (lezen en luisteren). Op de z-as (diepte-as) wordt helemaal achteraan het niveau weergegeven van de Nederlandstalige controlegroep (NN), voorafgegaan door dat van de Nederlandstaligen in het NoB (BNN), vervolgens het niveau van de Franstaligen in het NoB (BNF) en – helemaal vooraan – dat van de Franstalige controlegroep (FF). Op de x-as worden de receptieve vaardigheden weergegeven: links 'lezen' en rechts 'luisteren'. De cijfers op de y-as berusten op een weergave van de significante verschillen ten opzichte van de controlegroepen. Het gaat dus niet om de absolute waarden of scores, maar om een proportionele en gestandaardiseerde weergave op een schaal van 0 tot 2 van de taalvaardigheidsniveaus op basis van de hierboven besproken analyses. Aan de hand van deze schema's worden de gebundelde resultaten per jaar gevisualiseerd en kunnen de antwoorden op de drie onderzoeksvragen geformuleerd worden.

**Figuren 26-29. Overzicht receptieve vaardigheidsniveaus**



**6<sup>de</sup> jaars****Onderzoeksvraag 1**

*Heeft de onderwijssituatie in het NoB (met een aanwezigheid van Franstalige klasgenoten) invloed op de vaardigheid in de moedertaal van de Nederlandstalige leerlingen (BNN) vergeleken met de controlegroep in Vlaanderen (NN)?*

De resultaten van de analyses geven aan dat er globaal noch voor leesvaardigheid noch voor luistervaardigheid een negatieve of positieve invloed van de taalcontactsituatie in het NoB is. De Brusselse en Vlaamse Nederlandstalige ASO-leerlingen uit de steekproef staan dus op hetzelfde niveau wat de receptieve vaardigheden betreft, en dit zowel in het eerste, het derde als het zesde jaar van de secundaire cyclus.

**Onderzoeksvraag 2**

*Hoe vaardig zijn de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) in het Nederlands, vergeleken met de Nederlandstaligen in het NoB (BNN)?*

In het eerste jaar liggen de Nederlandse receptieve vaardigheden van de Franstalige leerlingen in het NoB niet op het niveau van de Nederlandstalige leerlingen. In het derde jaar daarentegen behalen ze wel het niveau van de moedertaalsprekers. In het zesde jaar krijgen we een gemengd beeld. de Franstalige leerlingen halen niet het luistervaardigheidsniveau van de Nederlandstalige moedertaalsprekers voor het moeilijkste testonderdeel (C), maar wel voor het makkelijkere deel (B). Voor de leesvaardigheid is het beeld omgekeerd: voor het makkelijkere B-gedeelte zitten de Franstalige leerlingen niet op het niveau van de Nederlandstaligen, maar wel voor het moeilijkere C-gedeelte.

Samengevat, de Franstaligen in het zesde jaar van het NoB zitten voor luistervaardigheid (nog) niet op het niveau van de Nederlandstaligen uit de steekproef, maar voor de leesvaardigheid lijken ze dat moedertaalsprekersniveau wel te halen.

### **Onderzoeksvraag 3**

*Heeft de wilde immersiesituatie voor de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) een positieve invloed op hun vaardigheid in het Nederlands vergeleken met de controlegroep in Wallonië (FF)?*

De resultaten van de bovenvermelde analyses komen overeen met de verwachtingen, dat de wilde immersiesituatie in het NoB voor de Franstalige leerlingen een duidelijk positieve invloed heeft op hun receptieve vaardigheden in het Nederlands. Deze bevinding geldt voor de drie onderzochte jaren.



### 3.1.4 Schrijfvaardigheid Nederlands

De analyses en de resultaten van de kwantitatieve maten die we in Hoofdstuk 2, voorstelden, worden in dit deel aan de hand van grafieken en de statistische significanties besproken. Bij de grafische weergave worden dezelfde symbolen gebruikt als in presentatie van de receptieve vaardigheden. We beklemtonen nogmaals dat de grafische verbindingen tussen de groepen **niet** op een vergelijking in evolutie of taalontwikkelingsniveau duiden, maar het al dan niet statistisch significante verschil tussen de groepen visualiseren.

De onderstaande analyses werden bekomen op basis van de data van 80 proefpersonen, verdeeld over het eerste en het zesde jaar. Ze berusten op de bevindingen van de verschillende anova's. Indien deze opeenvolgende variantie-analyses (zie Hoofdstuk 2, 5.3) elkaars bevindingen niet bevestigen, dan worden de verschillen van de verscherpte analyses expliciet vermeld en apart besproken.

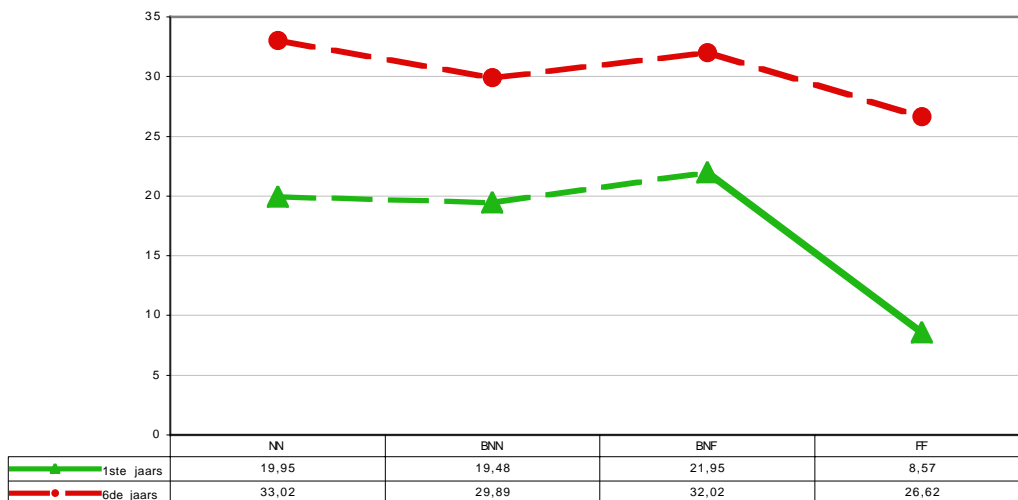
Eerst worden de resultaten van de schrijfvaardigheid (analyses op basis van de brief) voorgesteld, daarna die van de spreekvaardigheid (analyses op basis van het kikkerverhaal). Wat de kwantitatieve maten betreft wordt eerst de globale linguïstische productiviteit besproken en daarna de maten van rijkdom (morfologie en lexis) en van complexiteit (syntaxis) en ten slotte de maten van accuraatheid (fonografie, morfologie en idiosyncratische vormen, lexis en syntaxis).

#### 3.1.4.1. Globale linguïstische productiviteit

Onderstaande grafiek geeft de resultaten weer van de globale linguïstische productiviteit zoals die gemeten werd aan de hand van de gemiddelde lengte van een *clause* of zin:

$$\frac{\textit{tokens}}{\sqrt{(c + oc)}} \text{ (voor meer details zie hoofdstuk 2, 5.2.2.2).}$$

**Figuur 30. Nederlandse Schrijfvaardigheid: Globale linguïstische productiviteit**



**▲ Eerste jaar**

De resultaten van de analyses voor het eerste jaar tonen dat de zinnen in de briefopdracht bij de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) gemiddeld even lang ( $\pm 20$  woorden) zijn als die van de leerlingen in de controlegroep in Vlaanderen (NN). Het verschil tussen deze twee Nederlandstalige groepen is immers niet statistisch significant (cfr. stippellijn).

Dit geldt eveneens voor de vergelijking tussen de Franstaligen (BNF) en de Nederlandstaligen (BNN) in het NoB. Uit de analyses blijkt dat, aangezien er geen statistisch significante verschillen zijn tussen de BNF groep en beide Nederlandstalige groepen (BNN en NN), de Franstalige leerlingen in het NoB wat de gemiddelde zinslengte in de briefopdracht betreft, een moedertaalsprekersniveau halen.

Het verschil tussen het resultaat van de BNF groep en de Franstalige controlegroep (FF) is daarentegen wel statistisch significant (cfr. volle lijn in grafiek). De Franstaligen in Wallonië (FF) schrijven clauses van gemiddeld 8,5 woorden, wat aanzienlijk korter is dan de Nederlandse clauses van de BNF leerlingen ( $\pm 20$  woorden lang).

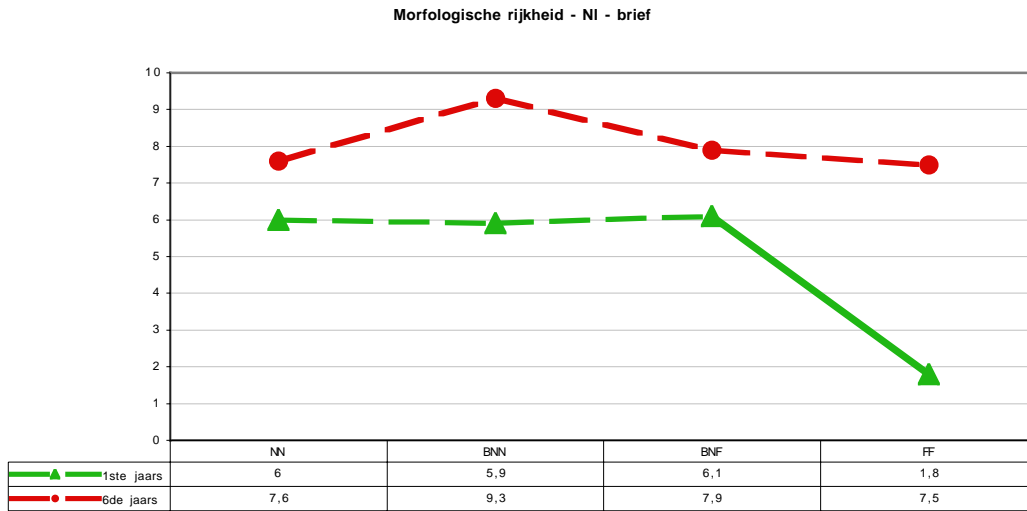
**● Zesde jaar**

Uit de analyses blijkt dat er geen statistisch significante verschillen zijn tussen de vier groepen. Alle groepen schrijven Nederlandse clauses van gemiddeld rond de 30 woorden lang. Er is wat dit aspect van de schrijfvaardigheid betreft dan ook geen verschil tussen beide Nederlandstalige groepen (BNN en NN) of tussen de beide Franstalige groepen (BNF en FF).

### 3.1.4.2. Morfologische rijkdom

De resultaten voor morfologische rijkdom (aantal verschillende werkwoordsvormen, zie Hoofdstuk 2,5.3.2.2 ) worden in de volgende grafiek gepresenteerd.

**Figuur 31. Nederlandse Schrijfvaardigheid: Morfologische rijkdom**



#### ▲ Eerste jaar

Tussen de eerstejaars BNN en de controlegroep (NN) is er geen statistisch significant verschil, wat erop duidt dat beide Nederlandstalige groepen, wat de briefopdracht betreft, over een soortgelijke variatie beschikken in het aantal verschillende geschreven werkwoordsvormen in het Nederlands.

Bovendien blijkt uit de analyses dat voor de Franstaligen in het NoB dezelfde vaststelling opgaat, want er is geen statistisch significant verschil met de Nederlandstalige groepen (BNN en NN).

Maar tussen de Franstaligen in het NoB en de controlegroep in Wallonië is het verschil wel statistisch significant. De resultaten van de briefopdracht geven aan dat de Franstaligen die in het NoB zitten over een gevarieerdere Nederlandse werkwoordsmorfologie beschikken dan de Franstaligen in Wallonië uit de steekproef die het Nederlands enkel aangeboden krijgen als tweede taal.

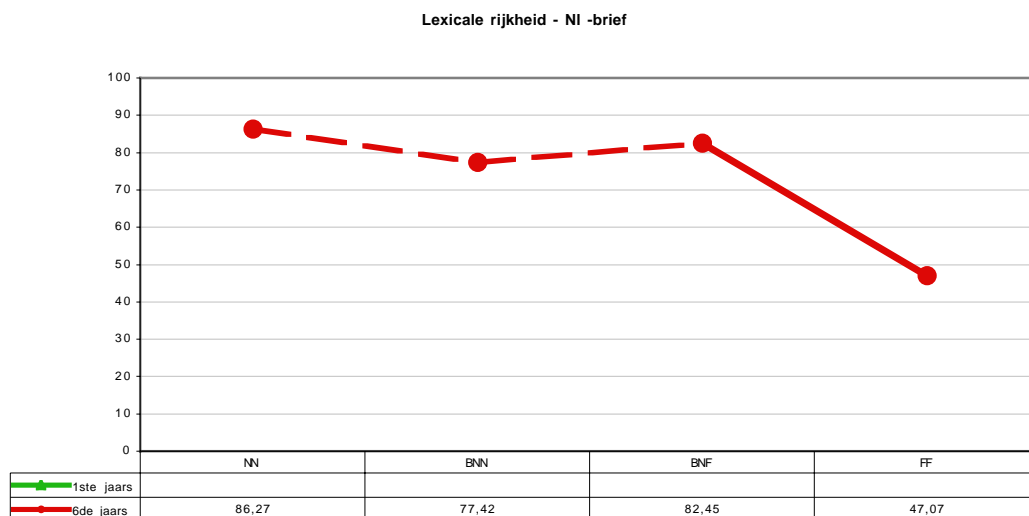
● **Zesde jaar**

Uit de analyses van de resultaten van het zesde jaar blijkt dat er geen statistisch significante verschillen zijn tussen de vier groepen. Dit betekent dat zowel de twee Nederlandstalige groepen (BNN en NN) als de Franstaligen in het NoB over een equivalente variatie van de Nederlandse werkwoordsmorfologie beschikken en dat de Franstalige controlegroep in Wallonië voor de briefopdracht eveneens een soortgelijk niveau haalt..

**3.1.4.2. Lexicale rijkdom**

De resultaten van de lexicale rijkdom werden op basis van *Voc-D* bekomen. Zoals vermeld in hoofdstuk 2 (deel 5.2.2.2.1.) konden er enkel voor de zesdejaars betrouwbare resultaten berekend worden, aangezien de meeste eerstejaars, ongeacht de groep, het vereiste minimum van 50 woordtokens per brief niet haalden. Vandaar dat onderstaande grafiek enkel de resultaten voor de zesde jaars weergeeft:

**Figuur 32. Nederlandse Schrijfvaardigheid: Lexicale rijkdom**



● **Zesde jaar**

Uit deze analyses blijkt dat er geen statistisch significant verschil is tussen de Nederlandstalige leerlingen in het NoB en de controlegroep in Vlaanderen. Beide groepen bezitten op lexicaal vlak een soortgelijke variatie wat de briefopdracht betreft.

Dit geldt eveneens voor de Franstaligen in het NoB , aangezien er evenmin een statistisch

significant verschil is tussen de resultaten van de BNF groep en die van de groep Nederlandstaligen (BNN en NN).

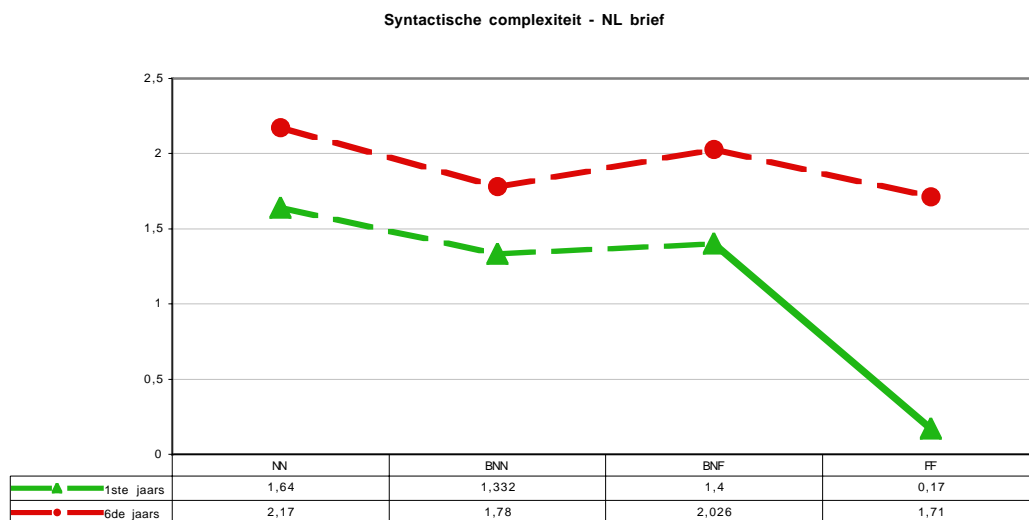
Maar de analyses wijzen wel op een statistisch significant verschil tussen de resultaten van de BNF groep de controlegroep in Wallonië. De Franstalige leerlingen in het NoB beschikken over een rijker lexicon in de geschreven Nederlandse briefopdracht vergeleken met de leerlingen in Wallonië.

### 3.1.4.3. Syntactische complexiteit

In volgende grafiek worden de resultaten van syntactische complexiteit gepresenteerd

$$\frac{SC}{\sqrt{(C + SC + OC + MC)}} \text{ (zie Hoofdstuk 2, 5.2.2.2).}$$

**Figuur 33. Nederlandse Schrijfvaardigheid: Syntactische complexiteit**



#### ▲ Eerste jaar

De analyses van de syntactische complexiteit tonen een gelijkaardig beeld als in de vorige drie maten. Met andere woorden, voor het eerste jaar zijn er geen statistisch significante verschillen tussen de BNN groep en de controlegroep in Vlaanderen en evenmin tussen de BNF groep en de twee Nederlandstalige groepen. Deze drie groepen staan dus op een soortgelijk niveau wat de syntactische complexiteit van het geschreven Nederlands in de briefopdracht betreft.

De eerstejaars uit Wallonië (FF) vertonen daarentegen wel een statistisch significant verschil met de Franstaligen in het NoB (BNF). De leerlingen in het NoB schrijven een complexere Nederlandse syntaxis in de brief dan de Waalse controlegroep.

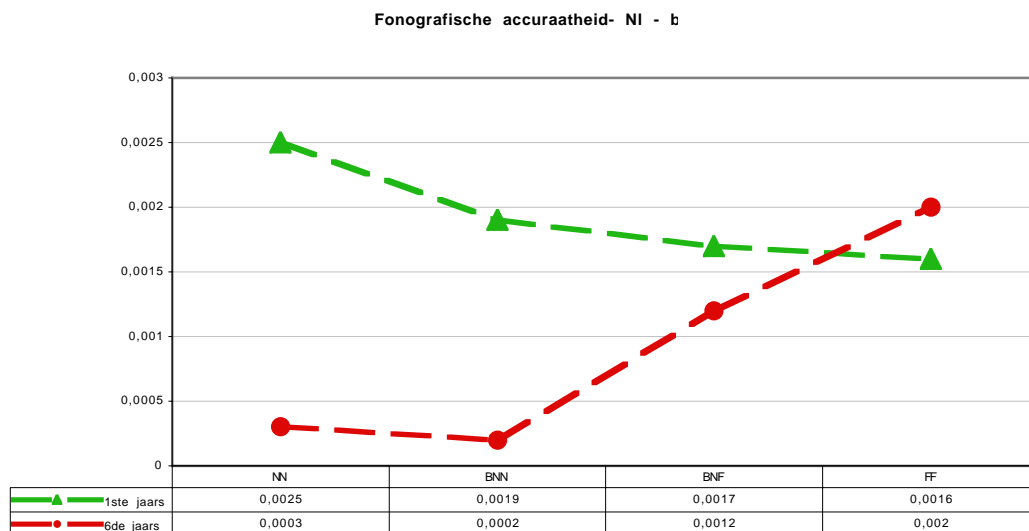
### ● Zesde jaar

Voor het zesde jaar komen de resultaten van de analyses eveneens overeen met de bevindingen voor de vorige drie maten. Er blijken geen statistisch significante verschillen te zijn tussen de vier groepen. Zoals weergegeven in de bovenstaande grafiek beschikken zowel de Nederlandstalige leerlingen in het NoB en in Vlaanderen, als de Franstalige leerlingen in het NoB en de controlegroep in Wallonië over een soortgelijke syntactische complexiteit in de briefopdracht in het Nederlands.

#### 3.1.4.4. Fonografische accuraatheid

Voor de accuraatheidsmaten moet worden opgemerkt dat in de grafieken het gemiddelde aantal fouten weergegeven wordt. Dit betekent dat hoe hoger de score, hoe lager de accuraatheid is. Fonografische accuraatheid werd berekend aan de hand van de formule:  $\$FON/tokens$  (voor definitie zie Hoofdstuk 2, 5.2.2.2). De resultaten van deze maat voor de Nederlandse brief worden als volgt gepresenteerd:

**Figuur 34. Nederlandse Schrijfvaardigheid: Fonologische accuraatheid**



Opm.: De kleine schaal vergroot verschillen tussen de groepen uit. De verschillen zijn statistisch niet significant.

### Eerste jaar (▲) en zesde jaar (●)

Uit de analyses blijkt dat er voor het eerste noch voor het zesde jaar statistisch significante verschillen zijn tussen de vier groepen. Dit betekent dat de resultaten van de BNN groep niet verschillen van die van de controle groep in Vlaanderen (NN) wat de spelling van het Nederlands in de briefopdracht betreft.

Bovendien staan de Franstalige leerlingen in het NoB eveneens op dat moedertaalsprekersniveau (geen statistisch significant verschil met de BNN groep noch met de NN groep).

Verder is er ook geen statistisch significant verschil tussen de Franstalige groep in het NoB en de Franstalige controlegroep in Wallonië. Deze groepen zitten dus op een soortgelijk niveau wat de spelling van het Nederlands in de brief betreft. Deze vaststellingen gelden voor de twee onderzochte jaren.

Dat de eerstejaars in de FF groep minder spellingsfouten maken in het Nederlands dan de zesdejaars heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat deze leerlingen ook minder complexe woorden, vormen en structuren gebruiken ten opzichte van de meer gevorderde zesdejaars in de FF groep enerzijds en de moedertaalsprekers van het Nederlands anderzijds.

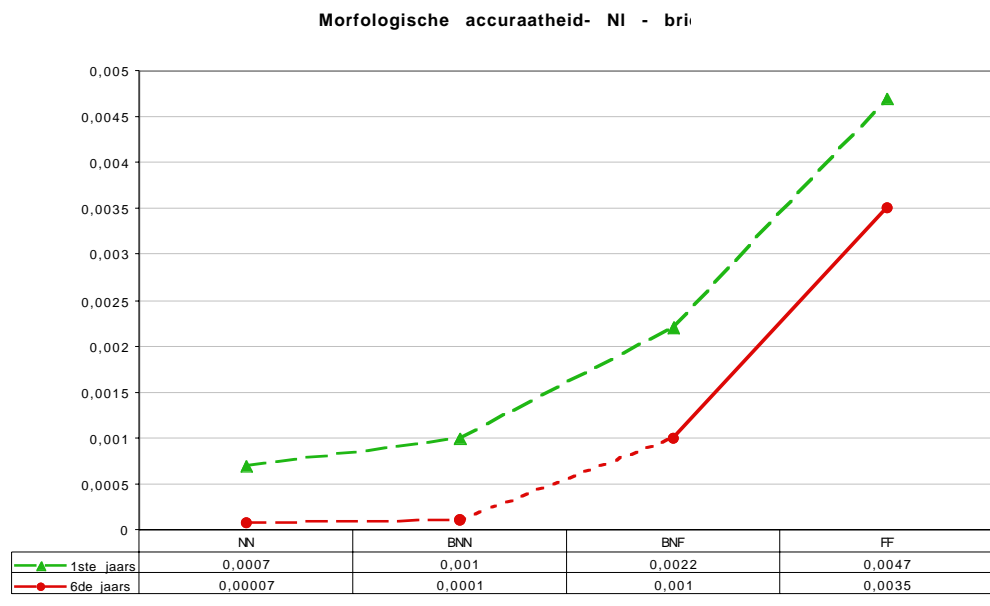
Een gelijkaardig fenomeen doet zich in het Nederlands ook voor in de andere accuraatheidsmaten (lexis, syntaxis en idiosyncratische vormen) met uitzondering van de morfologie.

#### 3.1.4.5. Morfologische accuraatheid

Onderstaande grafiek geeft de resultaten weer van morfologische accuraatheid (zie

Hoofdstuk 2, 5.2.2.2). Deze maat werd berekend aan de hand van de formule:  $\frac{\$MOR}{tokens}$

**Figuur 35. Nederlandse Schrijfvaardigheid: Morfologische accuraatheid**



Opm: Ook hier moet rekening gehouden worden met de kleine schaal.

### ▲ Eerste jaar

Uit de analyses blijken er geen statistisch significante verschillen tussen de vier groepen te zijn wat de morfologische accuraatheid in de Nederlandse brief betreft voor het eerste jaar.

Dit betekent dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) op een gelijkaardig niveau staan als de leerlingen uit de controlegroep in Vlaanderen (NN).

Ondanks de weergave op de grafiek, die minieme verschillen uitvergroot, geven de analyses aan dat de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) voor de Nederlandse briefopdracht een gelijkaardig peil halen als hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten in het NoB (BNN).

Aangezien het verschil tussen de Franstaligen uit de steekproef die in het NoB zitten (BNF) en de Franstalige controlegroep in Wallonië (FF) evenmin statistisch significant is, hebben deze groepen een gelijkaardige morfologische accuraatheid bij het schrijven van de brief in het Nederlands.

### ● Zesde jaar

Net als voor het eerste jaar is er geen statistisch significant verschil tussen de BNN groep en de NN groep. Met andere woorden, beide Nederlandstalige groepen staan in de briefopdracht op een soortgelijk niveau in morfologische accuraatheid .



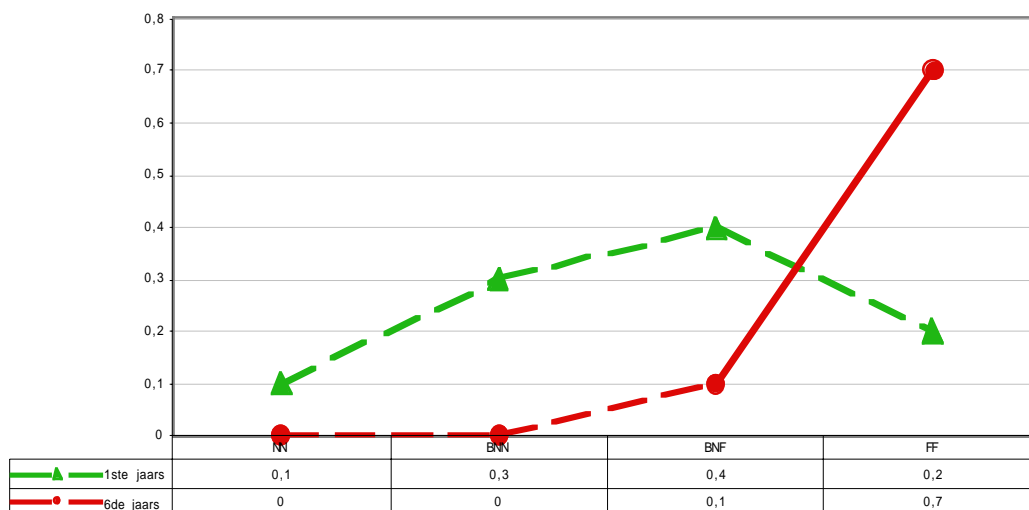
In eerste instantie blijkt het verschil tussen de Nederlandstalige (BNN) en de Franstalige leerlingen (BNF) in het NoB statistisch niet significant te zijn. Maar de verscherpte analyse (zie Hoofdstuk 2, 5.3), met de focus op de groepen die in het NoB en in Vlaanderen zitten, geeft wel een statistisch significant verschil aan. Hieruit blijkt dat de BNF-leerlingen uit de steekproef op het gebied van de schrijfpdracht het accuraatheidspeil van Nederlandstalige moedertaalsprekers niet bereiken.

Het verschil tussen de Franstalige groep in het NoB (BNF) en de controlegroep in Wallonië (FF) is daarentegen wel statistisch significant. De Franstalige leerlingen in het NoB beschikken over een accuratere morfologie dan hun leeftijdsgenoten in Wallonië, zoals blijkt uit hun geschreven data.

### Idiosyncratische vormen

Een bijkomende maat voor morfologische accuraatheid is het aantal idiosyncratische of ongrammaticale werkwoordsvormen (zie Hoofdstuk 2, 5.2.2.2 voor meer uitleg over dit aspect van accuraatheid) dat door de leerlingen in de steekproef werd geproduceerd. De resultaten van het aantal Nederlandse idiosyncratische werkwoordsvormen worden in deze grafiek weergegeven:

**Figuur 36. Nederlandse Schrijfvaardigheid: Morfologische accuraatheid – Idiosyncratische vormen**



### ▲ Eerste jaar

Uit de analyses blijkt dat er tussen de vier groepen in het eerste jaar geen statistisch significante verschillen zijn, wat betekent dat zowel de twee Nederlandstalige als de twee Franstalige groepen uit de steekproef evenwaardige resultaten behalen voor de Nederlandse schrijfpodracht.

### ● Zesde jaar

In het zesde jaar is de situatie voor de Nederlandstalige groepen vergelijkbaar. Tussen de BNN en de NN groep is het verschil statistisch niet significant. De Nederlandstalige leerlingen in het NoB produceren even weinig idiosyncratische werkwoordsvormen in de Nederlandse brief als hun leeftijdsgenoten in Vlaanderen.

De BNF groep zit in beide jaren op een gelijkaardig niveau met beide Nederlandstalige groepen, gezien er tussen deze groepen geen statistisch significant verschil is.

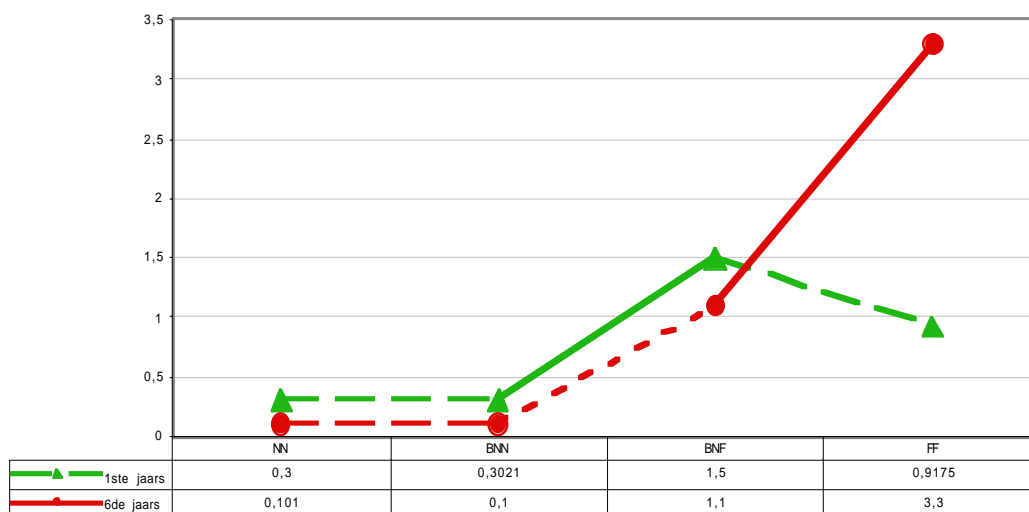
Maar het verschil tussen de groep Franstaligen in het NoB en de controlegroep in Wallonië is statistisch wel significant. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen in het zesde jaar BNF minder idiosyncratische werkwoordsvormen schrijven in de Nederlandse briefopdracht dan de FF groep.

Dat de eerstejaars in de FF groep naast minder spellingsfouten, ook minder idiosyncratische werkwoordsvormen schrijven in het Nederlands dan de zesdejaars ligt waarschijnlijk aan hun minder complex taalgebruik in vergelijking met de meer gevorderde zesdejaars in de FF groep (en de moedertaalsprekers van het Nederlands).

#### 3.1.4.6. Lexicale accuraatheid

De resultaten van de analyses van lexicale accuraatheid (zie Hoofdstuk 2, 5.2.2.2) worden in onderstaande grafiek gevisualiseerd. Ze werden berekend volgens de formule:

$$\frac{\$LEX + @ //}{tokens}$$

**Figuur 37. Nederlandse Schrijfvaardigheid: Lexicale accuraatheid**

### ▲ Eerste jaar

In het eerste jaar is er geen statistisch significant verschil tussen de BNN groep en de NN controlegroep. De Nederlandstalige leerlingen in het NoB en in Vlaanderen zijn dus lexicaal even accuraat bij het schrijven van de Nederlandse brief

Er is een statistisch significant verschil tussen de eerstejaars in de BNN en de BNF groep. Voor het lexicale aspect halen de Franstalige eerstejaars in het NoB geen moedertaalniveau wat accuraatheid betreft, maar wel voor rijkdom (cfr. supra).

Het verschil tussen de resultaten van de BNF groep en de Franstalige controlegroep is daarentegen niet statistisch significant. Met andere woorden, beide Franstalige groepen in het eerste jaar staan voor de briefopdracht op een soortgelijk niveau voor lexicale accuraatheid.

### ● Zesde jaar

In het zesde jaar geven de analyses van de briefopdracht aan dat de BNN leerlingen uit de steekproef op een soortgelijk niveau staan met de NN leerlingen in Vlaanderen wat betreft het accuraat gebruik van het Nederlandse lexicon, aangezien het verschil tussen beide groepen statistisch niet significant is.

Het verschil tussen de Nederlandstalige groep in het NoB (BNN) en de Franstalige groep (BNF) blijkt in eerste instantie net als voor de morfologische accuraatheid statistisch niet significant te zijn, waarbij beide NoB groepen op een gelijkaardig niveau zouden zitten. Maar

de verscherpte analyse (zie Hoofdstuk 2, 5.3 voor details) maken duidelijk dat dat verschil statistisch wel significant is. Dit geeft aan dat, net als voor het eerste jaar, de Franstalige leerlingen uit de steekproef in het NoB iets meer semantische fouten schrijven in de Nederlandse brief dan de BNN en de NN leerlingen, die nauwelijks fouten maken.

Verder is er wel een statistisch significant verschil tussen de zesdejaars BNF en FF, waarbij de leerlingen in de BNF groep in de schrijfofdracht accurater zijn dan die in de Waalse controlegroep.

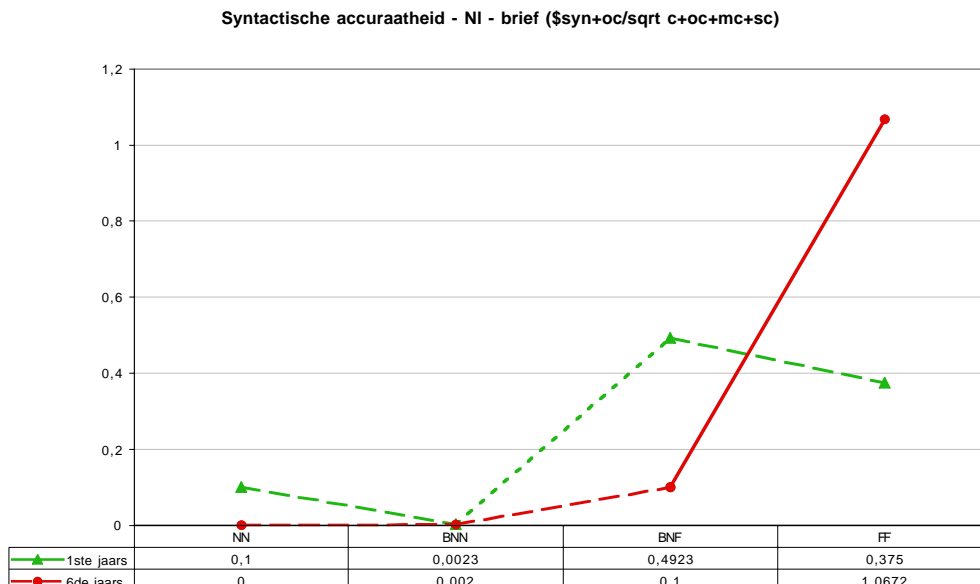
Ook hier kan opgemerkt worden dat het niveauverschil tussen de eerste- en zesdejaars in de FF groep te wijten is aan een eenvoudiger taalproductie in het Nederlands met minder complexe woorden, vormen en structuren dan de zesdejaars in de FF groep of de Nederlandstaligen in het algemeen.

### 3.1.4.7. Syntactische accuraatheid

De resultaten van syntactische accuraatheid, berekend volgende de formule:

$$\frac{\$SYN + oc}{\sqrt{(c + sc + oc + mc)}} \quad (\text{zie Hoofdstuk 2}) \text{ worden als volgt gepresenteerd:}$$

**Figuur 38. Nederlandse Schrijfvaardigheid: Syntactische accuraatheid**



### ▲ Eerste jaar

De analyses wijzen erop dat er tussen de BNN groep en de NN groep geen statistisch significant verschil is. Beide Nederlandstalige groepen halen een gelijkaardig peil wat betreft de syntactische accuraatheid in de Nederlandse brief.

Het verschil tussen de BNF groep en de BNN groep is statistisch niet significant als de vier groepen opgenomen worden in de analyses, maar de verscherpte analyse geeft aan dat het verschil wel significant is. Met andere woorden, de Franstaligen in het eerste jaar van het NoB bereiken het accuraatheidsniveau van de Nederlandstalige moedertaalsprekers bij de briefopdracht niet.

Het verschil tussen de FF groep en de BNF groep is daarentegen statistisch niet significant. Beide Franstalige groepen halen een soortgelijk niveau in syntactische accuraatheid bij het schrijven van de Nederlandse brief.

Het verschil tussen de Franstalige controlegroep en de Nederlandstalige groepen is evenmin statistisch significant. Deze groepen gebruiken in hun Nederlandse schriftelijke taalproductie (brief) een gelijkaardige accurate woordvolgorde.

Het feit dat deze FF leerlingen op een soortgelijk niveau met de Nederlandstaligen zitten, kan verklaard worden doordat de taalproductie van de eerstejaars in de FF groep simpeler is dan die van de zesdejaars in de Waalse groep en daardoor minder syntactische fouten maken in de brief.

### ● Zesde jaar

Voor het zesde jaar wijzen de analyses erop dat er geen statistisch significant verschil is tussen de Nederlandstaligen in het NoB (BNN) en de controlegroep in Vlaanderen (NN), evenmin als tussen beide Nederlandstalige groepen (BNN en NN) en de Franstaligen in het NoB (BNF) in dit onderzoek. Dit betekent dat zowel de Nederlandstalige als de Franstalige leerlingen in het NoB voor de briefopdracht op het niveau van de moedertaalsprekers in Vlaanderen zitten.

Tussen de BNF groep en de controlegroep in Wallonië (FF) is het verschil daarentegen statistisch wel significant. De resultaten geven aan dat de Franstaligen in het NoB syntactisch accurater zijn in het schrijven van de Nederlandse brief dan hun leeftijdsgenoten in Wallonië.

### **3.1.4.8. Besluit schrijfvaardigheid Nederlands**

De resultaten van de verschillende kwantitatieve analyses van de Nederlandse schriftelijke taalproductie worden in dit besluit hernomen en in perspectief geplaatst. Dit laat toe het complexe beeld van de schriftelijke taalvaardigheid Nederlands van zowel de eerstejaars als de zesdejaars genuanceerd weer te geven.

#### **BNN versus NN**

Uit de analyses van de bovenvernoemde maten op basis van de briefopdracht, kan men concluderen dat voor de schrijfvaardigheid in het Nederlands, de Nederlandstalige groep in het NoB uit de steekproef zich op het niveau bevindt van de controlegroep in Vlaanderen en dat geldt voor beide onderzochte jaren. Die bevindingen gelden voor alle maten inclusief de accuraatheid. Kortom, het geschreven Nederlands van deze Nederlandstalige leerlingen in het NoB is even productief, even rijk, even complex en accuraat als dat van hun leeftijdsgenoten in Vlaanderen.

#### **BNN versus BNF**

De resultaten van de analyses van deze twee groepen wijzen erop, dat de Franstalige leerlingen in het NoB op een gelijkwaardig niveau staan als dat van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB en ook op dat van de Nederlandstaligen in Vlaanderen wat de maten van productiviteit, rijkdom en complexiteit betreft. Deze bevindingen gelden voor de twee onderzochte jaren. Op gebied van accuraatheid echter treden verschillen aan het licht tussen de resultaten van het eerste en het zesde jaar. Voor de onderzochte accuraatheidsaspecten - lexis, morfologie en idiosyncratische vormen, fonografie en ten slotte syntaxis - staan de Franstalige eerstejaars in het NoB op hetzelfde niveau als de moedertaalsprekers van het Nederlands uit de steekproef, behalve voor lexicale en syntactische accuraatheid. In het zesde jaar daarentegen blijkt uit de eerste analyses dat deze leerlingen altijd op het niveau van de Nederlandstalige groepen zitten, maar de verscherpte analyses (zonder de Franstalige tweedetaalleerders in Wallonië) geven systematisch aan dat er wel een verschil in accuraatheid bestaat tussen de Franstaligen in het NoB en beide groepen Nederlandstaligen. De enige uitzondering is de syntactische accuraatheid waar ze hetzelfde accuraatheidspeil halen als de moedertaalsprekers uit de steekproef. Kortom, voor de schriftelijke productie in het Nederlands halen de Franstalige leerlingen in het NoB eenzelfde niveau als dat van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB en in Vlaanderen wat de maten van productiviteit, rijkdom en complexiteit betreft. Maar voor de accuraatheid halen ze dat niveau van de moedertaalsprekers niet altijd.

**BNF versus FF**

De analyses van de resultaten voor de schriftelijke productie in het Nederlands duiden erop, dat voor het eerste jaar de BNF groep productiever, rijker en complexer schrijft in het Nederlands dan de tweedetaalleerders in Wallonië. Maar deze Waalse leerlingen zijn niet minder accuraat vergeleken met de Franstaligen in het NoB. Beide groepen eerstejaars halen hetzelfde accuraatheidspeil. Dit heeft te maken met het feit dat accuraatheid en complexiteit of rijkdom zich in het taalverwervingsproces niet parallel ontwikkelen. In het zesde jaar krijgen we binnen het taalverwervingsproces een omgekeerd beeld: voor de maten van productiviteit, rijkdom en complexiteit staan beide Franstalige groepen (BNF en FF) op gelijk niveau (met uitzondering van lexicale rijkdom waar de BNF groep hoger scoort dan de FF groep), maar voor accuraatheid zitten de Franstalige leerlingen uit de controlegroep in Wallonië op een lager niveau dan de Franstalige zesdejaars in het NoB.

Kortom, de Franstalige leerlingen in het NoB uit de steekproef beschikken in het eerste jaar over een productiever, rijker en complexer schriftelijk taalgebruik dan de Franstalige leerlingen in Wallonië. In het zesde jaar staat de Franstalige groep in het NoB wat deze maten betreft op gelijk niveau met de Franstalige controlegroep, maar schrijven de leerlingen in het NoB accurater in het Nederlands. Deze bevindingen, wat betreft de verhoudingen tussen accuraatheidsmaten enerzijds en de maten van productiviteit, rijkdom en complexiteit anderzijds, komen overeen met de klassieke taalverwervingsprocessen.

### 3.1.5 Spreekvaardigheid Nederlands

Omdat pretesten aangegeven hebben dat de productiviteit van het gesproken Nederlands van de leerlingen in het eerste jaar FF nihil is, nam deze groep niet deel aan de opnames van de spreekvaardigheidstest. Bijgevolg kunnen de gegevens van deze groep in dit deel niet worden besproken of vergeleken. Wel mag men veronderstellen, dat deze leerlingen extreem lage resultaten zouden behalen voor de verschillende kwantitatieve maten. De analyses van de Nederlandse spreekvaardigheid werden uitgevoerd op basis van de data (het kikkerverhaal) van 70 proefpersonen.

De analyses van de kwantitatieve maten worden naar analogie met de receptieve en schriftelijke productieve vaardigheden besproken aan de hand van een grafiek die enerzijds de resultaten van de analyses weergeeft en anderzijds de statistische significanties tussen de verschillende groepen. De resultaten die gepresenteerd worden, berusten op de bevindingen van de verschillende variantieanalyses. Mochten deze opeenvolgende anova's geen bevestiging zijn van elkaars resultaten (zie Hoofdstuk 2, 5.3), dan worden de resultaten van de 'verscherpte analyses' expliciet vermeld en apart besproken. Bij de onderstaande bespreking van de analyses van de spreekvaardigheid Nederlands worden eerst de maten van globale linguïstische productiviteit, rijkdom (lexis) en complexiteit (syntaxis) gepresenteerd, gevolgd door de maten van accuraatheid (lexis, morfologie en ten slotte syntaxis). De resultaten worden per jaar besproken.

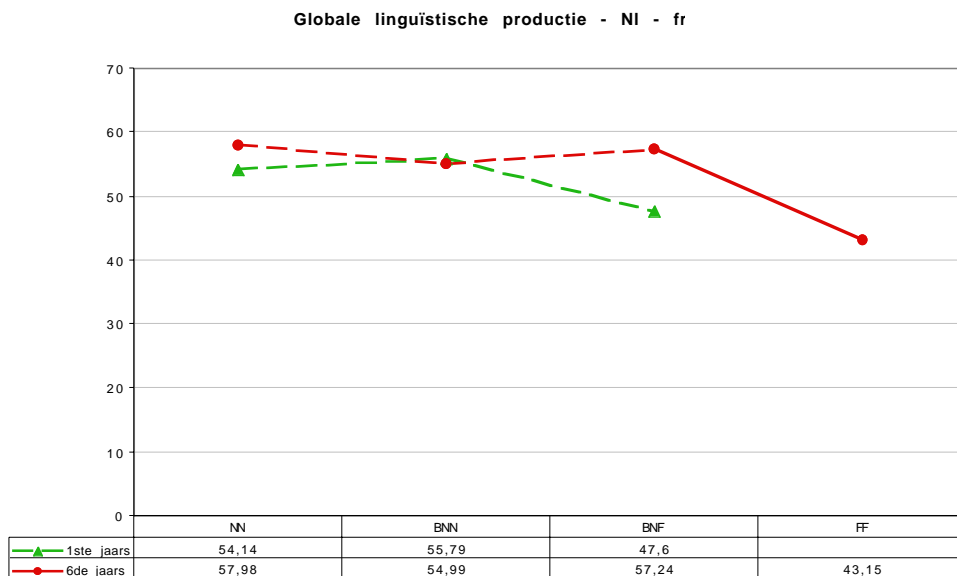
#### 3.1.5.1 Globale linguïstische productiviteit

De resultaten van de globale linguïstische productiviteit (gemiddelde zinslengte:  $\frac{\textit{tokens}}{\sqrt{(c + oc)}}$

worden als volgt voorgesteld:



**Figuur 39. Nederlandse Spreekvaardigheid: Globale linguïstische productiviteit**



**▲ Eerste jaar**

De analyses van de gemiddelde zinslengte geven aan dat er tussen de Nederlandstalige groep in het NoB (BNN) en de Nederlandstalige controlegroep in Vlaanderen (NN) geen statistisch significant verschil is (cfr. stippellijn in grafiek). Met andere woorden, beide Nederlandstalige groepen zijn op dat vlak even productief bij het vertellen van het kikkerverhaal.

Ook het verschil tussen de Nederlandstalige groep (BNN) en de Franstalige groep in het NoB (BNF) is statistisch niet significant. De Franstalige leerlingen in het NoB zijn bijgevolg even productief in het vertelde Nederlandse kikkerverhaal als de Nederlandstalige moedertaalsprekers. Zoals eerder vermeld, kan er geen vergelijking gemaakt worden tussen de BNF groep en de Franstalige controlegroep, aangezien er van de eerstejaars FF geen gesproken data verzameld werden.

**● Zesde jaar**

Voor het zesde jaar is er, net zoals voor het eerste jaar, geen statistisch significant verschil tussen de groepen BNN en NN in de hoeveelheid gesproken Nederlandse taalproductie wat betref het onderzochte kikkerverhaal.. Beide Nederlandstalige groepen uit de steekproef uiten bijgevolg gemiddeld even lange clauses.

Het verschil tussen de Nederlandstaligen (BNN) en de Franstaligen in het NoB (BNF) is voor deze maat in het zesde jaar evenmin statistisch significant. De Franstalige leerlingen in het NoB

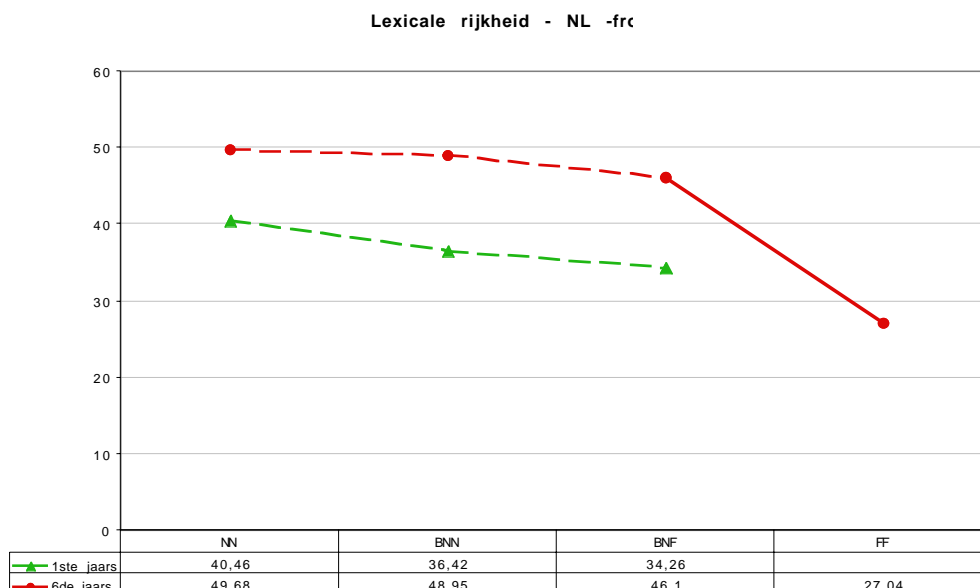
zijn gemiddeld even productief als de moedertaalsprekers wat betreft de zinslengte in het vertelde Nederlandse kikkerverhaal.

Tussen de BNF groep en de FF groep is het verschil daarentegen wel statistisch significant (cfr. volle lijn in grafiek). De resultaten tonen aan dat de Franstalige leerlingen in het NoB bij de Nederlandse vertelling van het kikkerverhaal langere clauses produceren dan de Franstalige controlegroep in Wallonië.

### 3.1.5.2 Lexicale rijkdom

De grafiek geeft de resultaten van lexicale rijkdom weer. De resultaten van de lexicale rijkdom werden bekomen op basis van Voc-D (zie Hoofdstuk 2, 5.3.2.2).

**Figuur 40. Nederlandse Spreekvaardigheid: Lexicale rijkdom**



#### Eerste (▲) en zesde jaar (●)

De resultaten van de analyses vertonen geen statistisch significant verschil tussen beide Nederlandstalige groepen (BNN en NN). Dit betekent dat de lexicale rijkdom bij het navertellen van het kikkerverhaal in het Nederlands van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB van een vergelijkbaar niveau is als die van de Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen.

Er is evenmin een statistisch significant verschil tussen de Nederlandstalige en de Franstalige groep in het NoB wat de diversiteit van het lexicon betreft. De Franstalige leerlingen hanteren een even gevarieerd vocabularium als de Nederlandstalige moedertaalsprekers (BNN en NN). De

bevindingen voor zowel de BNN groep versus de NN groep als de BNN groep versus de BNF groep gelden voor beide onderzochte jaren op het gebied van de spreekopdracht.

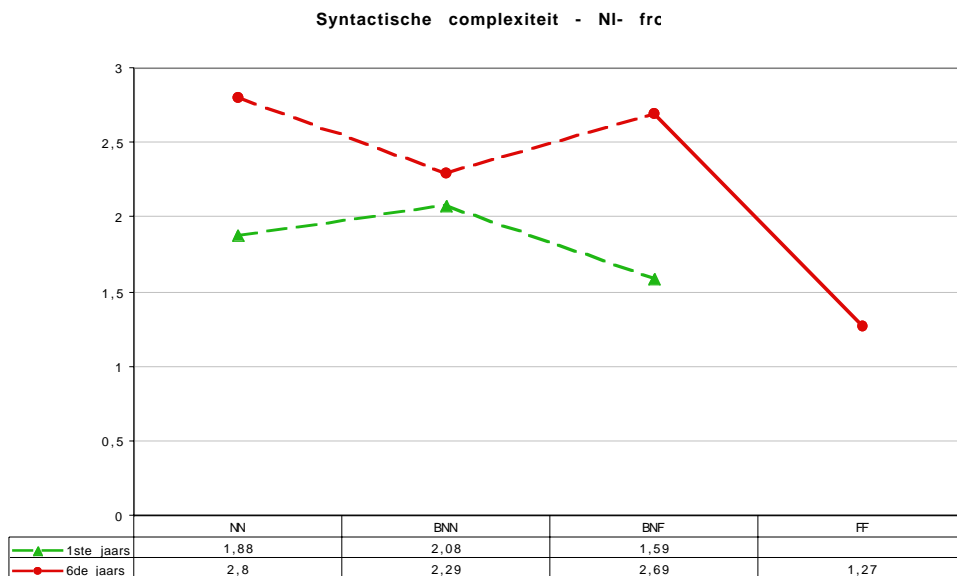
In het zesde jaar is het verschil tussen de twee Franstalige groepen (BNF en FF) statistisch wel significant. Met andere woorden, de Franstalige leerlingen in het NoB gebruiken een gevarieerder lexicon bij het vertellen van het Nederlandse kikkerverhaal dan hun Franstalige leeftijdsgenoten in Wallonië.

### 3.1.5.3 Syntactische complexiteit

De resultaten van syntactische complexiteit worden in de volgende grafiek gepresenteerd en

werden berekend volgens de formule: 
$$\frac{SC}{\sqrt{(C + SC + OC + MC)}}$$

**Figuur 41. Nederlandse Spreekvaardigheid: Syntactische complexiteit**



#### Eerste (▲) en zesde jaar (●)

Zowel voor het eerste als voor het zesde jaar blijkt uit de analyses dat het verschil tussen de BNN en de NN groepen statistisch niet significant is. Beide groepen moedertaalsprekers in het NoB en in Vlaanderen gebruiken in hun gesproken taalproductie van het kikkerverhaal een even complexe zinsbouw.

De Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) staan eveneens op dat moedertaalsprekersniveau

voor syntactische complexiteit, aangezien het verschil tussen hun resultaten en die van beide Nederlandstalige groepen (BNN en NN) statistisch niet significant is.

Het verschil in het zesde jaar tussen de twee Franstalige groepen (BNF en FF) is statistisch significant. De Franstalige leerlingen in het NoB gebruiken bij het vertellen van het Nederlandse kikkerverhaal een complexere zinsconstructie dan de Franstalige leerlingen in de Waalse controlegroep.

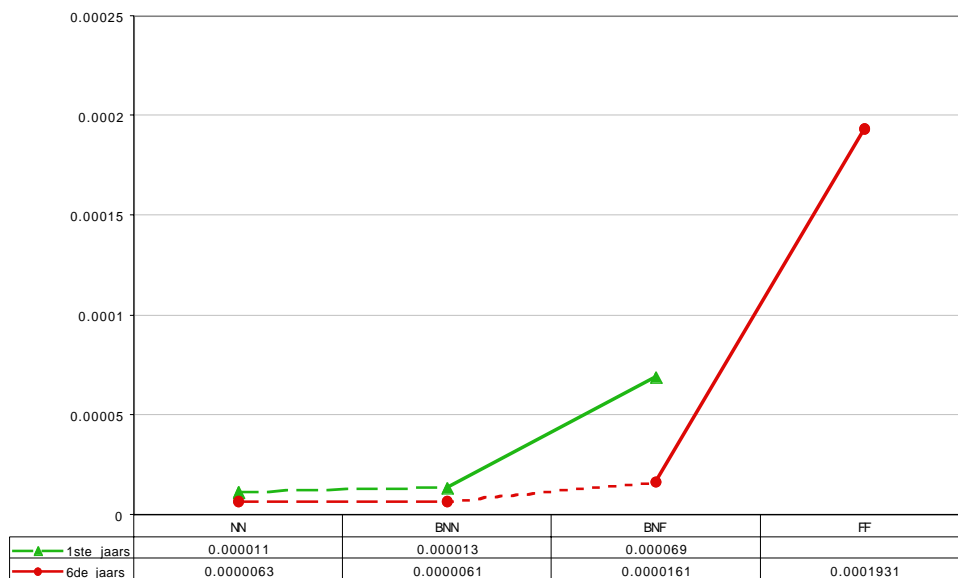
### 3.1.5.4 Morfologische, lexicale en syntactische accuraatheid

De volgende drie grafieken geven hetzelfde resultatenbeeld voor morfologische, lexicale en syntactische accuraatheid. De analyses en resultaten van deze drie accuraatheidsmaten worden samen besproken en werden respectievelijk berekend aan de hand van volgende formules:

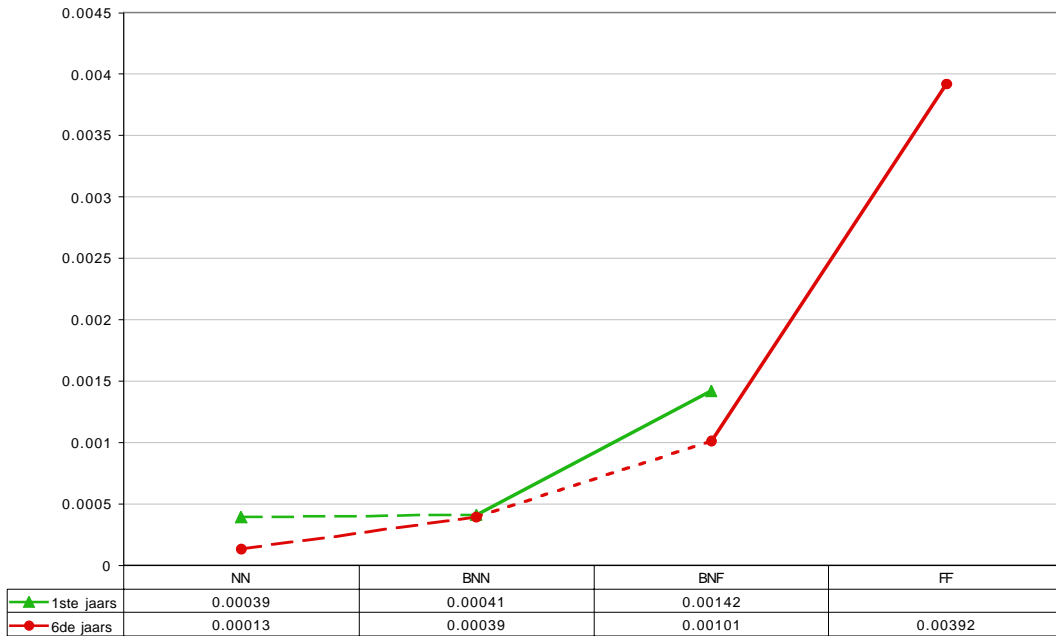
$$\frac{\$MOR}{tokens} \text{ (morfologische accuraatheid), } \frac{\$LEX + @ il}{tokens} \text{ (lexicale accuraatheid en}$$

$$\frac{\$SYN}{\sqrt{(c + sc + oc + mc)}} \text{ (syntactische accuraatheid).}$$

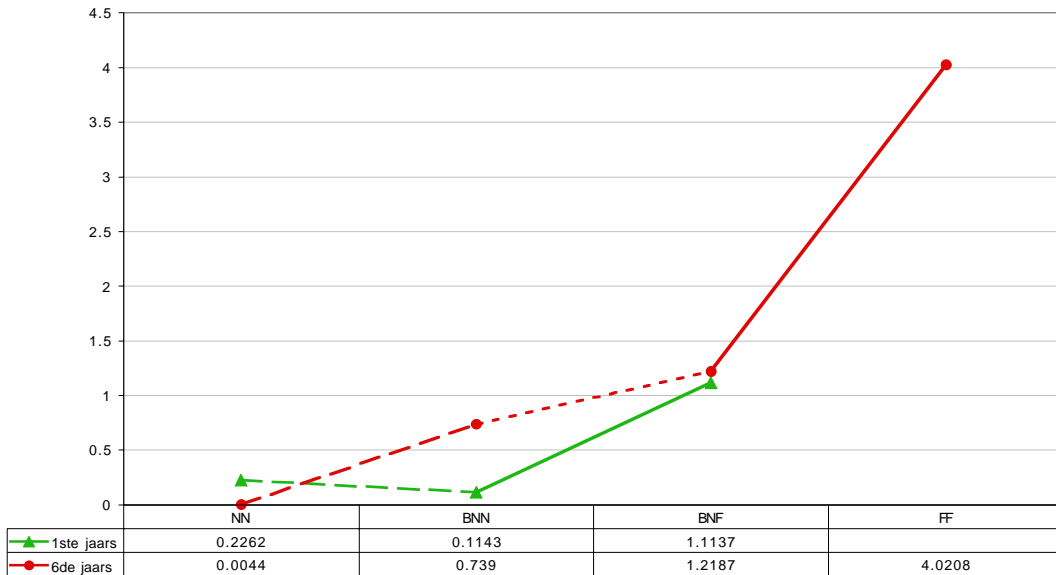
**Figuur 42. Nederlandse Spreekvaardigheid: Morfologische accuraatheid**



**Figuur 43. Nederlandse Spreekvaardigheid: Lexicale accuraatheid**



**Figuur 44. Nederlandse Spreekvaardigheid: Syntactische accuraatheid**



### ▲ Eerste jaar

Zoals blijkt uit de bovenstaande grafieken, is het verschil tussen de BNN groep en de NN controlegroep voor geen van de drie accuraatheidsmaten statistisch significant. Hieruit kan gesteld worden dat de Nederlandstalige eerstejaars in het NoB bij het vertellen van het kikkerverhaal over een gelijkwaardige accuraatheid (voor morfologie, lexis en syntaxis) beschikken als hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten in Vlaanderen.

Daarentegen wijzen de analyses erop dat het verschil tussen de Franstalige (BNF) en de Nederlandstalige groep in het NoB (BNN) voor de drie accuraatheidsmaten statistisch wel significant is. Met andere woorden, de Franstalige eerstejaars in het NoB uit de steekproef halen het peil niet van de Nederlandstalige moedertaalsprekers wat betreft de morfologische, lexicale en syntactische accuraatheid in de Nederlandse geanalyseerde spreekopdracht.

### ● Zesde jaar

De analyses wijzen erop dat het verschil tussen beide Nederlandstalige groepen (BNN en NN), net zoals voor het eerste jaar, statistisch niet significant is. Ook in het zesde jaar spreken de Nederlandstalige leerlingen in het NoB hun moedertaal met dezelfde accuraatheidsgraad als de Nederlandstalige leerlingen uit de steekproef in Vlaanderen.

Uit de eerste analyse blijkt het verschil tussen de Nederlandstalige (BNN) en de Franstalige groep in het NoB (BNF) statistisch niet significant te zijn. Maar de verscherpte analyse (op basis van drie groepen: NN, BNN en BNF) geeft aan dat het verschil statistisch wel significant is. Deze bevinding geldt voor de drie maten van accuraatheid. Kortom, de Franstalige zesdejaars in het NoB (BNF) halen het peil niet van de Nederlandstalige moedertaalsprekers (BNN en NN) voor de morfologische, lexicale en syntactische accuraatheid in het gesproken Nederlands (kikkerverhaal).

Ten slotte er is een statistisch significant verschil tussen de twee Franstalige groepen (BNF en FF). De Franstalige leerlingen in het NoB halen vergeleken met de Franstalige leerlingen uit de Waalse controlegroep een hoger accuraatheidsniveau voor de mondelinge vaardigheid van het Nederlandse kikkerverhaal.

### **3.1.5.5 Besluit spreekvaardigheid Nederlands**

#### **BNN versus NN**

Voor de spreekvaardigheid Nederlands duiden alle analyses van de kwantitatieve maten erop, dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB uit de steekproef, hetzelfde niveau halen als de Nederlandstalige leerlingen in de controlegroep in Vlaanderen. Deze bevindingen gelden voor de twee onderzochte jaren. Kortom, beide groepen moedertaalsprekers hebben een gelijke productiviteit in hun moedertaal en beheersen het gesproken Nederlands met dezelfde rijkdom, complexiteit en accuraatheid.

#### **BNN versus BNF**

De Franstalige leerlingen uit de steekproef die in het NoB zitten, beschikken over een gelijkwaardige beheersing van het gesproken Nederlands als de moedertaalsprekers wat de maten van productiviteit, rijkdom en complexiteit betreft. Deze Franstalige leerlingen halen echter voor de accuraatheidsmaten (voor morfologie, lexis en syntaxis) niet het niveau van de moedertaalsprekers. Deze resultaten gelden voor beide onderzochte jaren.

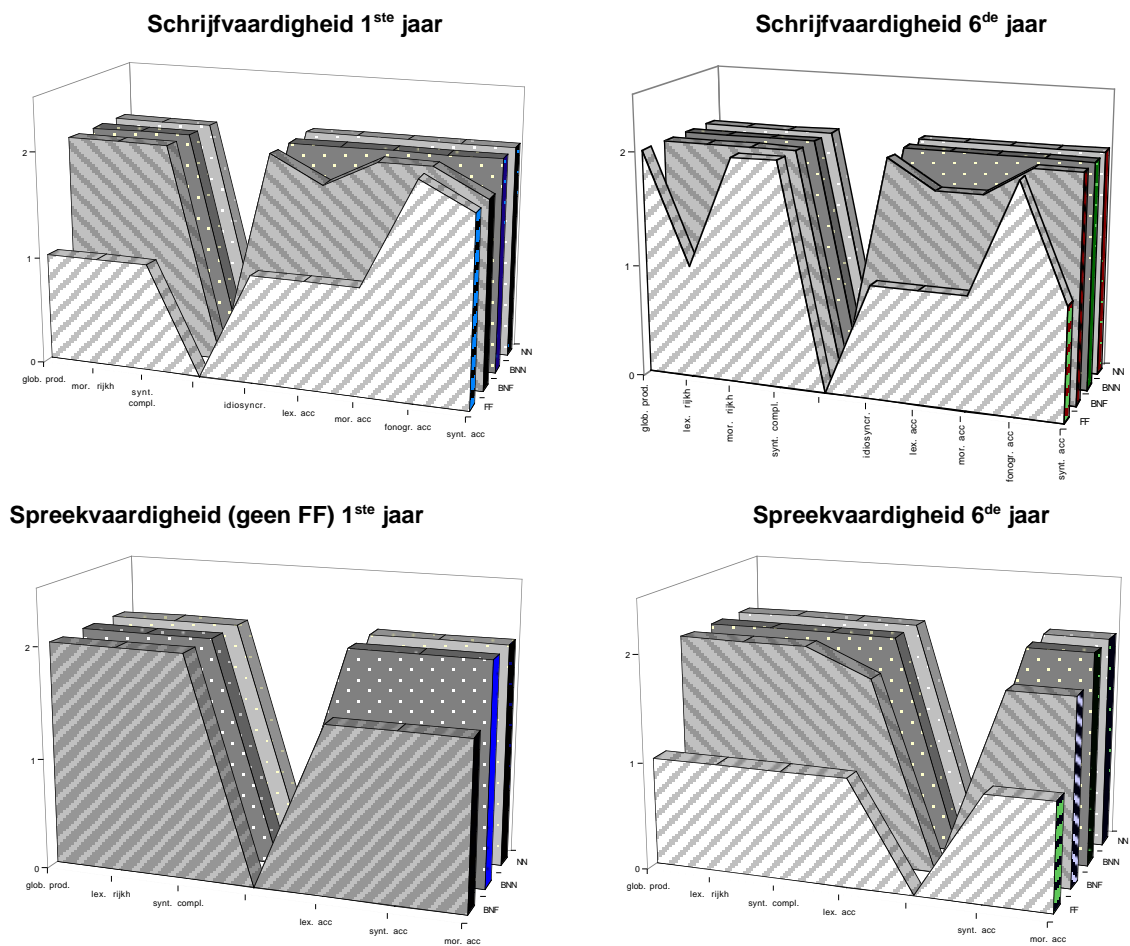
#### **BNF versus FF**

Voor het onderzochte zesde jaar blijkt uit de analyses van de resultaten, dat de Franstalige leerlingen in het NoB systematisch vaardiger zijn in het gesproken Nederlands dan hun Franstalige leeftijdsgenoten in de Waalse controlegroep. Zo zijn de Franstalige zesdejaars niet alleen productiever, maar gebruiken ze ook een rijker, complexer en accurater Nederlands dan de leerlingen uit de steekproef in Wallonië.

### 3.1.6 Besluit productieve vaardigheden Nederlands

De resultaten van de Nederlandse productieve vaardigheden kunnen schematisch als volgt worden voorgesteld. Op de diepte as wordt achteraan het niveau weergegeven van de Nederlandstalige controlegroep (NN), voorafgegaan door dat van de Nederlandstaligen in het NoB (BNN), voorafgegaan door het niveau van de Franstaligen in het NoB (BNF) en , vooraan door dat van de Franstalige controlegroep (FF). Op de x-as staan aan de linkerkant de maten van productiviteit, rijkdom en complexiteit en aan de rechterkant de maten van accuraatheid. Het cijfermateriaal op de y-as berust op een weergave van de significante verschillen ten opzichte van de controlegroepen. Het gaat dus niet om berekende waarden maar om een symbolische schets van het taalvaardigheidsniveau op basis van de hierboven besproken analyses. Aan de hand van deze schema's kunnen we de verschillende resultaten per jaar visueel weergeven en de antwoorden geven op de drie onderzoeksvragen.

**Figuur 45-48. Overzicht productieve vaardigheden Nederlands**





**Onderzoeksvraag 1**

*Heeft de onderwijssituatie in het NoB (met een aanwezigheid van Franstalige klasgenoten) invloed op de vaardigheid in de moedertaal van de Nederlandstalige leerlingen (BNN) vergeleken met de controlegroep in Vlaanderen (NN)?*

De resultaten van de analyses geven aan dat noch voor de spreek- noch voor de schrijfvaardigheid een negatieve of positieve invloed van de onderwijssituatie in het NoB te constateren valt. De Nederlandstalige leerlingen in het NoB en in controlegroep in Vlaanderen staan dus op gelijk niveau voor de productie in hun moedertaal, maar eveneens wat betreft de rijkdom, de complexiteit en de accuraatheid van het taalgebruik. Dit geldt zowel voor het eerste, het derde als het zesde jaar.

**Onderzoeksvraag 2**

*Hoe vaardig zijn de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) in het Nederlands, vergeleken met de Nederlandstaligen in het NoB (BNN)?*

Voor beide onderzochte jaren bewegen zich de Franstalige leerlingen uit de steekproef wel op het niveau van de Nederlandstalige groepen wat de de rijkdom en de complexiteit betreft, maar ze halen niet het accuraatheidsniveau van de moedertaalsprekers. Voor de geschreven taalproductie echter bereiken ze in het eerste jaar dat niveau wél voor de fonografische en morfologische accuraatheid en voor de geproduceerde idiosyncratische vormen. In het zesde jaar behalen ze binnen de maten van accuraatheid enkel op vlak van de syntaxis eveneens dat niveau van de Nederlandstaligen.

Kortom, er wordt vastgesteld dat voor de onderzochte kwantitatieve maten van productieve taalvaardigheid (spreken en schrijven) (1) de Franstalige leerlingen in het NoB op hetzelfde peil staan als de Nederlandstalige leerlingen in het NoB en in Vlaanderen, maar dat (2) ze echter in het Nederlands meestal de accuraatheid van de moedertaalsprekers missen.

**Onderzoeksvraag 3**

*Heeft de wilde immersiesituatie voor de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) een positieve invloed op hun vaardigheid in het Nederlands vergeleken met de controlegroep in Wallonië (FF)?*

De resultaten van de analyses komen overeen met de verwachtingen, dat de wilde immersiesituatie in het NoB voor de Franstalige leerlingen een positieve invloed heeft op hun productieve vaardigheden in het Nederlands. Bovendien kunnen de volgende nuances tussen de spreek- en schrijfvaardigheid worden vermeld. Uit de analyses van de geschreven productie blijkt dat, voor het eerste jaar, de Franstalige leerlingen in het NoB vaardiger zijn wat betreft de de rijkdom en de

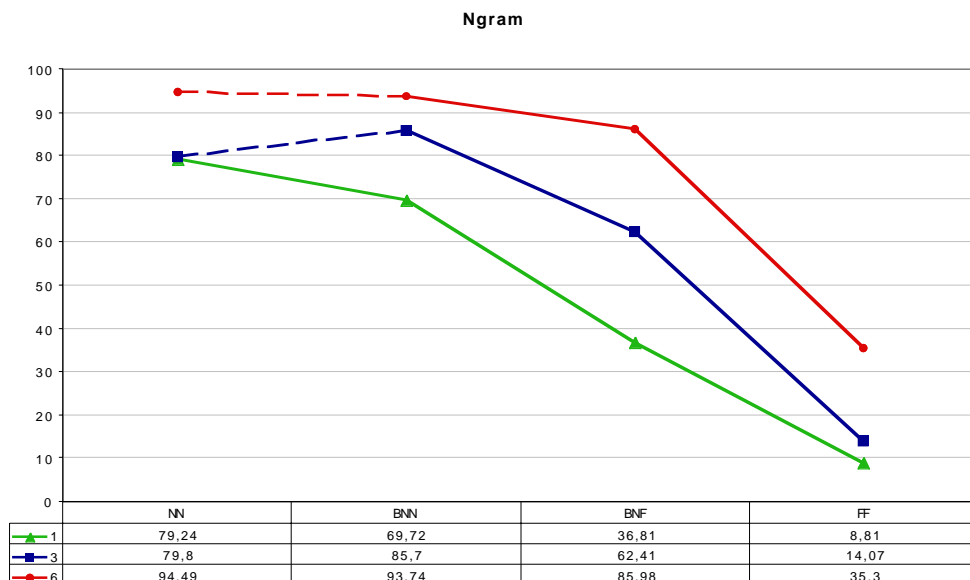
complexiteit van het Nederlands, terwijl zich bij beide Franstalige groepen eerstejaars geen verschil in accuraatheid manifesteert. Daarentegen vertonen de zesdejaars in het NoB en in Wallonië geen verschillen op vlak van rijkdom en complexiteit van het geschreven Nederlands, maar wel op gebied van accuraatheid, waarbij de Franstaligen in het NoB accurater Nederlands schrijven dan de controlegroep in Wallonië. Voor de spreekvaardigheid geven de bevindingen voor het onderzochte jaar aan, dat de Franstaligen die in het NoB zitten, het Nederlands op een productievere, rijkere, complexere maar ook accuratere manier spreken in vergelijking met de leerlingen uit de steekproef in Wallonië.

Kortom, de wilde immersiesituatie in het NoB heeft een onmiskenbaar positieve invloed op de productieve vaardigheden in het Nederlands van de Franstalige leerlingen.

### 3.1.7 Metalinguïstische vaardigheden Nederlands

De analyses en de hieruit voortvloeiende resultaten van de metalinguïstische vaardigheden die we in het hoofdstuk Methodologie voorstelden (Hoofdstuk 2, 5.2.1), worden aan de hand van een grafiek en de statistische significanties besproken. Bij deze grafische weergave worden dezelfde symbolen gebruikt als in de vorige delen (cf. supra). De onderstaande analyses werden bekomen op basis van de data van 428 proefpersonen, verdeeld over het eerste, het derde en het zesde jaar. De bespreking van de variantie-analyses gebeurt naar analogie met de eerder besproken vaardigheden.

**Figuur 49. Scores Metalinguïstische Vaardigheden Nederlands**



#### ▲ Eerste jaar

Tussen de groepen BNN en NN is er een statistisch significant verschil. Dit betekent dat de eerstejaars BNN voor Nederlandse metalinguïstische vaardigheden een achterstand hebben ten opzichte van de NN controlegroep.

Het verschil tussen de twee Nederlandstalige groepen (BNN en NN) en de BNF groep is eveneens statistisch significant. De resultaten wijzen erop dat de Franstalige leerlingen in het NoB, voor dit aspect van taalvaardigheid, onder het niveau zitten van de Nederlandstalige moedertaalsprekers.

De BNF groep daarentegen staat op een hoger niveau voor Nederlandse metalinguïstische vaardigheden dan de Waalse leerlingen uit de FF groep. Ook dat verschil is statistisch significant.

### **Derde (■) en zesde jaar (●)**

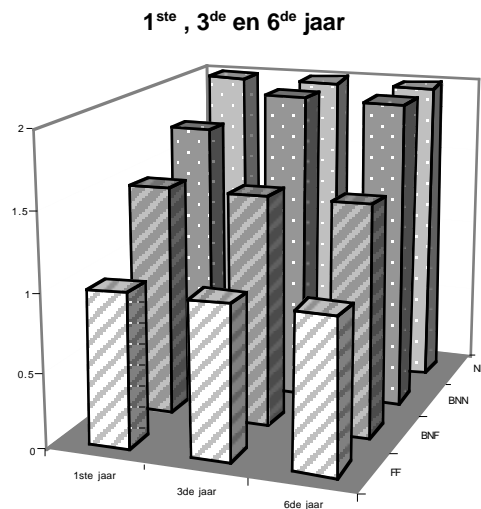
In tegenstelling tot het eerste jaar, zitten de Nederlandstalige leerlingen in het NoB uit het derde en het zesde jaar wel op hetzelfde niveau als de Nederlandstalige leerlingen in de controlegroep in Vlaanderen. Deze verschillen zijn immers statistisch significant.

Tussen de Nederlandstalige (BNN) en de Franstalige groep in het NoB (BNF) is het verschil statistisch wel significant zowel voor het derde als voor het zesde jaar. De Franstalige leerlingen in het NoB halen op vlak van de metalinguïstische vaardigheden niet het peil van beide groepen Nederlandstaligen uit de steekproef.

Net als in het eerste jaar behaalt de BNF groep in het derde en het zesde jaar een hoger niveau voor de metalinguïstische vaardigheden vergeleken met de Franstalige controlegroep in Wallonië. De verschillen zijn voor beide jaren statistisch significant.

## **Besluit metalinguïstische vaardigheden Nederlands**

De resultaten van de Nederlandse metalinguïstische vaardigheden kunnen schematisch als volgt worden voorgesteld. Op de diepte-as wordt achteraan het niveau weergegeven van de Nederlandstalige controlegroep (NN), voorafgegaan door dat van de Nederlandstaligen in het NoB (BNN), voorafgegaan door het niveau van de Franstaligen in het NoB (BNF) en -vooraan - door dat van de Franstalige controlegroep (FF). Het cijfermateriaal op de y-as berust op een weergave van de significante verschillen ten opzichte van de controlegroepen. Het gaat dus niet om berekende waarden, maar om een symbolische schets van het taalvaardigheidsniveau op basis van de hierboven besproken analyses. Op basis van het onderstaand schema, dat de resultaten van de drie onderzochte jaren weergeeft, worden de antwoorden op de drie onderzoeksvragen gepresenteerd.

**Figuur 50. Overzicht Metalinguïstische Vaardigheden Nederlands****Onderzoeksvraag 1**

*Heeft de onderwijssituatie in het NoB (met een aanwezigheid van Franstalige klasgenoten) invloed op de metalinguïstische vaardigheden in de moedertaal van de Nederlandstalige leerlingen, (BNN) vergeleken met de controlegroep in Vlaanderen (NN)?*

De Nederlandstalige eerstejaars in het NoB staan op een lager niveau dan de Nederlandstalige eerstejaars in de controlegroep in Vlaanderen. In het derde en het zesde jaar daarentegen halen de Nederlandstalige leerlingen in het NoB hetzelfde peil als de leerlingen in de Vlaamse controlegroep. Kortom, voor metalinguïstische vaardigheden ondervinden enkel de eerstejaars uit de steekproef een negatieve invloed van de onderwijssituatie, terwijl deze situatie in het derde en het zesde jaar geen invloed heeft op de Nederlandstaligen in het NoB. Ze zitten op hetzelfde niveau als de leerlingen in Vlaanderen.

**Onderzoeksvraag 2**

*Hoe vaardig zijn de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) in het toepassen van de metalinguïstische kennis in het Nederlands, vergeleken met de Nederlandstaligen in het NoB (BNN)?*

Voor de metalinguïstische vaardigheden mogen we besluiten, dat de Franstalige leerlingen in het NoB het peil van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB niet bereiken. Die bevinding geldt (tevens) voor de drie onderzochte jaren.

**Onderzoeksvraag 3**

*Heeft de wilde immersiesituatie voor de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) een positieve invloed op hun metalinguïstische vaardigheden in het Nederlands vergeleken met de controlegroep in Wallonië (FF)?*

De resultaten voor de metalinguïstische vaardigheden komen overeen met de verwachtingen, dat de Franstalige leerlingen in het NoB ook voor dit aspect van het Nederlands vaardiger zijn dan de Franstalige controlegroep in Wallonië. Deze conclusie geldt voor de drie onderzochte jaren. Kortom, de wilde immersiesituatie in het NoB heeft eveneens een positieve invloed op de Nederlandse metalinguïstische vaardigheden van deze Franstalige leerlingen.

### 3.1.8 Algemeen besluit taalvaardigheid Nederlands

In dit algemeen besluit trachten we de resultaten over de vijf onderzochte vaardigheden te synthetiseren en de antwoorden op de eerder beschreven onderzoeksvragen te integreren om zo tot een globaal beeld van de Nederlandse taalvaardigheid voor de verschillende groepen en jaren te komen. We willen erop wijzen dat men deze globale conclusies met de nodige voorzichtigheid dient te interpreteren gelet op de methodologische beperkingen van deze verkennende studie (zie Hoofdstuk 2).

#### **Onderzoeksvraag 1**

*Heeft de onderwijssituatie in het NoB (met een aanwezigheid van Franstalige klasgenoten) invloed op de vaardigheid in de moedertaal van de Nederlandstalige leerlingen (BNN) vergeleken met de controlegroep in Vlaanderen (NN)?*

Voor alle vaardigheden in de onderzochte jaren zitten beide Nederlandstalige groepen (BNN en NN) minstens op hetzelfde niveau, behalve voor de metalinguïstische vaardigheden (enkel in het eerste jaar). De Nederlandstalige eerstejaars in het NoB halen hiervoor niet het niveau van de Nederlandstalige controlegroep in Vlaanderen. Met betrekking tot dit resultaat dient opgemerkt, dat deze metalinguïstische vaardigheid nauw gebonden is aan 'schoolse kennis'. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn, dat in het onderzochte eerste jaar de Nederlandstalige leerlingen in het NoB deze schoolse kennis niet geïntegreerd hebben, wat wel het geval is voor de twee andere bestudeerde jaren (drie en zes).

Voor de twee moeilijkste delen van de receptieve vaardigheidstest bereiken de Nederlandstalige derdejaars in het NoB daarentegen een hoger peil dan hun leeftijdsgenoten in Vlaanderen. Hetzelfde geldt in het zesde jaar voor de leesvaardigheid.

Samengevat heeft de onderwijssituatie in het NoB in het algemeen ofwel geen ofwel een positieve invloed op de taalvaardigheid in de moedertaal van de Nederlandstalige leerlingen.

## Onderzoeksvraag 2

*Hoe vaardig zijn de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) in het Nederlands, vergeleken met de Nederlandstaligen in het NoB (BNN)?*

Om een genuanceerd antwoord te kunnen formuleren, wordt een opdeling per jaar aangehouden.

*In het eerste jaar* zitten de Franstalige leerlingen in het NoB onder het niveau van Nederlandstalige moedertaalsprekers (zowel in het NoB als in Vlaanderen) voor de receptieve vaardigheden, de metalinguïstische vaardigheden en de meeste maten van accuraatheid van de productieve vaardigheden. Maar deze Franstalige eerstejaars halen wél het niveau van de Nederlandstalige moedertaalsprekers in de productiviteit, de rijkdom en de complexiteit van hun geschreven en gesproken Nederlands.

*Voor het derde jaar* werden de receptieve en de metalinguïstische vaardigheden geanalyseerd. Voor de metalinguïstische vaardigheden zitten de Franstalige leerlingen in het NoB op een lager niveau dan de Nederlandstalige moedertaalsprekers in het NoB en in de Vlaamse controlegroep. Voor beide receptieve vaardigheden in het Nederlands (lezen en luisteren) halen de Franstalige derdejaars in het NoB het niveau van de moedertaalsprekers.

*In het zesde jaar* bereiken de Franstalige leerlingen in het NoB voor de metalinguïstische vaardigheden niet het peil van de Nederlandstalige leerlingen uit de steekproef. Dat geldt eveneens voor de luistervaardigheid op het moeilijkste niveau. Niettemin halen de Franstalige zesdejaars in het NoB het peil van de Nederlandstaligen wel op het middenniveau van de luistervaardigheid, evenals op het moeilijkste niveau van de leesvaardigheid. Bovendien staan de Franstalige zesdejaars in het NoB zowel in de mondelinge als de schriftelijke productieve vaardigheden op het niveau van de moedertaalsprekers wat betreft de productiviteit, de rijkdom en de complexiteit van hun Nederlands taalgebruik. Het accuraatheidsniveau van de Nederlandstaligen bereiken ze echter niet.

Algemeen kunnen we stellen dat de Franstalige leerlingen in het NoB voor de meeste receptieve vaardigheden vanaf het derde jaar en voor de productieve vaardigheden (productiviteit, rijkdom en complexiteit, uitgezonderd accuraatheid) in het eerste en het zesde jaar even vaardig zijn als de Nederlandstaligen.



**Onderzoeksvraag 3**

*Heeft de wilde immersiesituatie voor de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) een positieve invloed op hun vaardigheid in het Nederlands vergeleken met de controlegroep in Wallonië (FF)?*

Voor alle besproken vaardigheden, maten en jaren is het Nederlands van de Franstalige leerlingen in het NoB op een hoger niveau dan dat van hun Franstalige leeftijdsgenoten in de Waalse controlegroep. Dat geldt in grote trekken ook voor de schrijfvaardigheid in het zesde jaar, aangezien het geschreven Nederlands van de Franstalige leerlingen in Wallonië even productief, rijk en complex blijkt te zijn als dat van de Franstaligen in het NoB, maar in accuraatheid tekortschiet.

Men kan besluiten dat de wilde immersiesituatie in het NoB een onmiskenbaar positieve invloed heeft op de taalvaardigheid in het Nederlands van de Franstalige leerlingen in het NoB.

## 3.2 Frans

In dit deel worden antwoorden gezocht op de volgende onderzoeksvragen:

- 1) heeft de onderwijssituatie in het NoB – dagelijks contact met het Frans via de Franstalige leerlingen – invloed op de vaardigheid in het Frans (tweede taal) van de Nederlandstalige leerlingen (BNN) vergeleken met de controlegroep (NN) in Vlaanderen;
- 2) hoe vaardig zijn de Nederlandstaligen in het NoB (BNN) in het Frans (tweede taal), vergeleken met de Franstalige moedertaalsprekers in het NoB (BNF);
- 3) heeft de wilde immersiesituatie in het NoB (met het Frans onderwezen als tweede taal) voor de Franstalige leerlingen (BNF) invloed op hun vaardigheid in hun moedertaal, vergeleken met de controlegroep (FF) in Wallonië (Frans als onderwijstaal en onderwezen als moedertaal).

De resultaten van de Franse taaltesten worden per vaardigheid voorgesteld en ten slotte samengevat in een besluit.

### **Interpretatie van de grafieken**

Naar analogie met de Nederlandse taalvaardigheid zijn de grafieken systematisch opgebouwd en geven ze de resultaten weer van een *momentopname* per onderzocht aspect van taalvaardigheid, voor een bepaald jaar en voor een bepaalde groep. De grafische verbindingen tussen de groepen duiden niet op een vergelijking in evolutie of taalontwikkelingsniveau, maar visualiseren het al dan niet statistisch significante verschil tussen de groepen (zie Hoofdstuk 3, 3.1 Tabel 16). De resultaten berusten op de bevindingen van de verschillende variantie-analyses (zie Hoofdstuk 2, 5.3). Als deze opeenvolgende anova's elkaars bevindingen niet bevestigen, dan worden de verschillen expliciet vermeld en afzonderlijk besproken.

### 3.2.1 Leesvaardigheid Frans

De leesvaardigheidstest Frans bestaat uit drie delen die overeenkomen met drie moeilijkheidsgraden. Het A-niveau werd enkel door de Nederlandstalige tweedetaalleerders van het Frans (BNN en NN) ingevuld. Het C-niveau was bestemd voor de moedertaalsprekers van het Frans, maar werd ook aan de Nederlandstalige leerlingen in het NoB voorgelegd. Het B-niveau is een tussenniveau dat door alle groepen werd afgelegd.

#### Leesvaardigheid A

De resultaten voor het makkelijkste niveau van Franse leesvaardigheid (enkel ingevuld door de Nederlandstalige tweedetaalleerders) worden als volgt gepresenteerd:

**Figuur 51. Franse Leesvaardigheid A**



#### ▲ Eerste jaar

In het eerste jaar is er tussen de Nederlandstalige groepen (BNN en NN) geen statistisch significant verschil waar te nemen (cf. stippellijn). Dat wil zeggen dat de Nederlandstalige eerstejaars uit de steekproef in het NoB en in Vlaanderen voor Franse leesvaardigheid A op hetzelfde niveau staan.

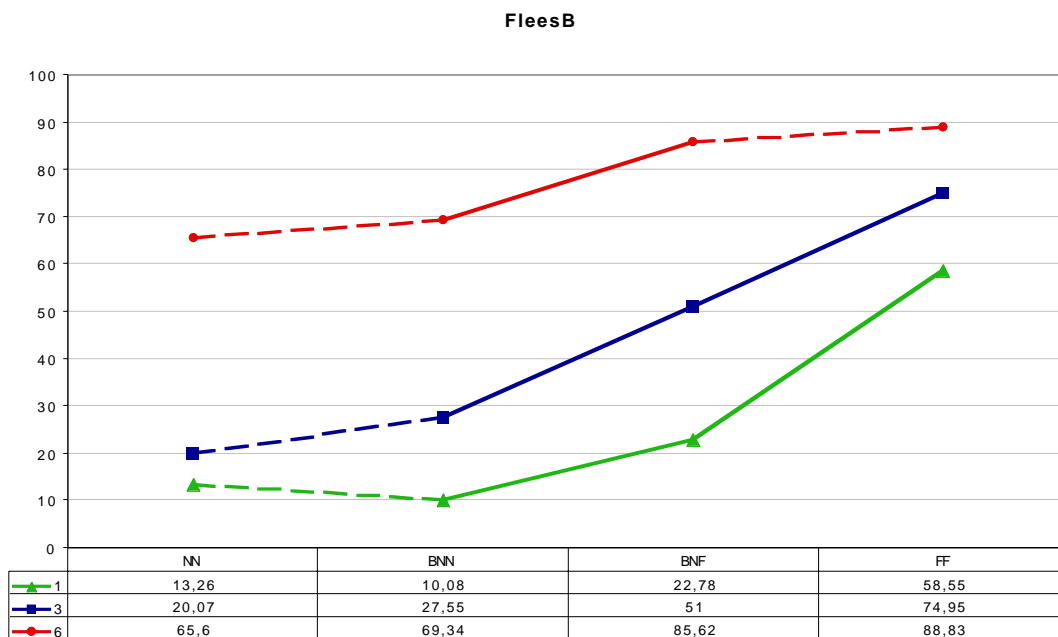
**Derde (■) en zesde jaar (●)**

In het derde en zesde jaar is er wel een statistisch significant verschil (cf. volle lijn) tussen beide Nederlandstalige groepen. Voor deze twee jaren zitten de Nederlandstalige leerlingen in het NoB voor de makkelijkste leestest op een hoger niveau dan de leerlingen in de Vlaamse controlegroep.

**Leesvaardigheid B**

De resultaten voor het middenniveau van de Franse leesvaardigheidstest waaraan alle groepen hebben deelgenomen, worden als volgt voorgesteld:

**Figuur 52. Franse Leesvaardigheid B**



**Eerste (▲) en derde jaar (■)**

Tussen de groepen BNN en NN zijn er geen statistisch significante verschillen. Dat geldt voor het eerste en het derde jaar. De Nederlandstalige leerlingen in het NoB en in Vlaanderen zitten voor Franse leesvaardigheid B dus op hetzelfde niveau.

Tussen de BNN-groep en de groep Franstaligen (BNF en FF) is het verschil in het eerste en het derde jaar statistisch significant, wat betekent dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB uit de steekproef voor niveau B van de Franse leestest, niet op hetzelfde niveau zitten

als de Franstalige groep uit het NoB en de controlegroep in Wallonië.

Tussen de BNF-groep en de FF-groep is het verschil eveneens statistisch significant in het eerste en het derde jaar. De Franstalige leerlingen in het NoB bereiken niet het niveau van de Waalse Franstaligen in de controlegroep in moeilijkheidsgraad B van Frans tekstbegrip.

### ● Zesde jaar

Tussen de BNN-groep en de NN-groep is er, net als in het eerste en het derde jaar, geen statistisch significant verschil. Beide Nederlandstalige groepen halen hetzelfde peil in Franse leesvaardigheid B.

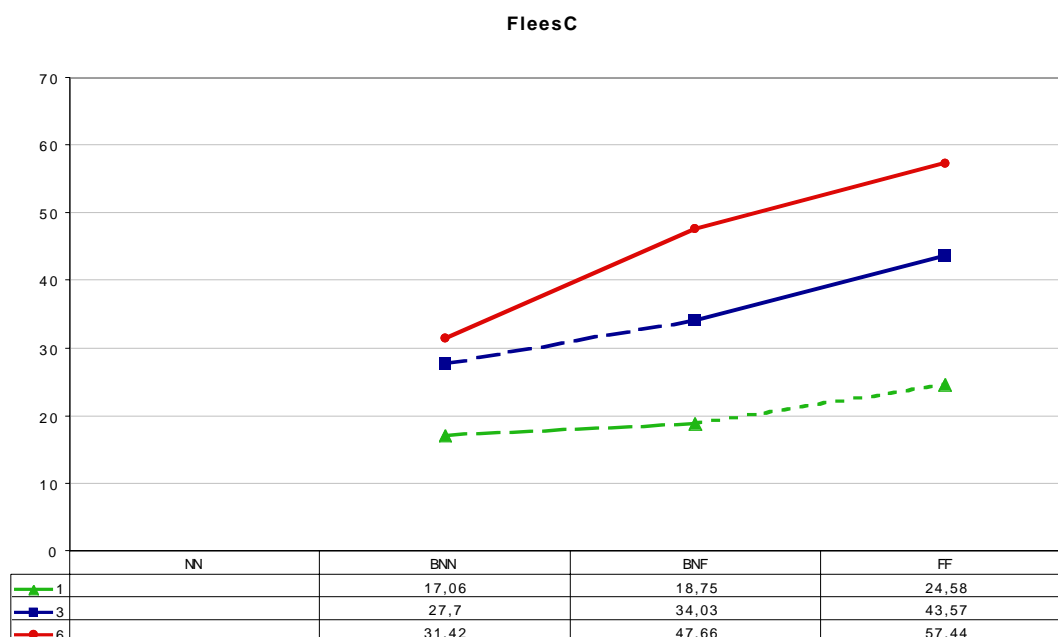
De analyses wijzen uit dat er in het zesde jaar, evenals in het eerste en het derde jaar, tussen de groep BNN en de groep Franstaligen (BNF en FF) wel een statistisch significant verschil merkbaar is. De Nederlandstaligen in het NoB uit de steekproef zitten voor dit deel evenmin op het niveau van de groep Franstaligen.

In het zesde jaar, in tegenstelling tot het eerste en het derde jaar, is het verschil tussen de BNF-groep en de FF-groep statistisch niet significant. Dat wil zeggen dat de Franstalige zesdejaars in het NoB uit de steekproef voor dit gedeelte van de Franse leesvaardigheid hetzelfde peil bereiken als de Franstalige moedertaalsprekers in de Waalse controlegroep.

## Leesvaardigheid C

De resultaten voor de moeilijkste Franse leesvaardigheidstest (niet afgelegd door de tweedetaalleerders in Vlaanderen) worden als volgt voorgesteld:

**Figuur 53. Franse Leesvaardigheid C**



**▲ Eerste jaar**

Tussen de BNN groep en de BNF groep is er in het eerste jaar geen statistisch significant verschil. Volgens de analyses zitten beide groepen in het NoB op hetzelfde niveau voor het moeilijkste onderdeel van Franse leesvaardigheid. Maar er moet worden opgemerkt dat het verschil tussen de Nederlandstaligen in het NoB en de Franstalige controlegroep in Wallonië wel statistisch significant is. Dit wil zeggen dat de Nederlandstaligen in het NoB uit de steekproef het niveau van de Franstalige moedertaalsprekers in Wallonië niet halen voor dit moeilijkste testonderdeel.

Tussen de groepen BNF en FF is er in eerste instantie geen statistisch significant verschil. De analyse wijst uit dat het Franse tekstbegrip voor beide groepen op hetzelfde peil staat. Maar uit de verfijnde analyse (enkel op basis van de groepen BNF en FF) blijkt dat het verschil tussen de BNF groep en de FF groep statistisch significant wordt (cfr. korte stippellijn). Dit betekent dat de Franstaligen in het NoB uit de steekproef het niveau van de Franstaligen in Wallonië uit de steekproef niet bereiken.

**■ Derde jaar**

Tussen de groepen BNN en BNF is er geen statistisch significant verschil. Ze zitten net zoals het eerste jaar op gelijk niveau. Maar uit de analyses blijkt dat het verschil tussen de groep

Nederlandstaligen in het NoB en de Franstalige controlegroep statistisch wel significant is. De Nederlandstaligen in het NoB uit de steekproef bereiken niet het niveau van de Waalse moedertaalsprekers uit de steekproef, maar wel dat van de Franstalige leeftijdsgenoten in het NoB.

De BNF groep verschilt statistisch significant van de FF controlegroep, wat wil zeggen dat de Franstaligen in het NoB uit de steekproef in het derde jaar NoB niet op het niveau van de Franstalige controlegroep in Wallonië staat voor het moeilijkste onderdeel van Franse leesvaardigheid.

### ● Zesde jaar

Tussen de leerlingen in de BNN groep en de groep Franstaligen (BNF en FF) in het zesde jaar is het verschil – in tegenstelling tot het eerste en het derde jaar – statistisch wel significant. De Nederlandstalige zesdejaars in het NoB bereiken niet het peil van de Franstalige leerlingen in het NoB en ook niet dat van de controlegroep in Wallonië.

Tussen de BNF groep en de FF controlegroep is er eveneens een statistisch significant verschil in het zesde jaar, zoals blijkt uit de grafiek. Dat betekent dat de zesdejaars in de Waalse scholen uit de steekproef een beter tekstbegrip hebben voor het moeilijkere deel - in tegenstelling tot deel B - van de leesvaardigheid dan de Franstaligen in het NoB.

## **Besluit leesvaardigheid Frans**

### **BNN versus NN**

Het verschil tussen de BNN-groep en de NN-controlegroep is statistisch niet significant, behalve in het derde en het zesde jaar voor het A-gedeelte van de Franse leesvaardigheid. De Nederlandstalige leerlingen in het NoB zitten op een gelijk niveau met hun Vlaamse leeftijdsgenoten uit de steekproef voor tekstbegrip in de tweede taal, met uitzondering van het makkelijkste leesvaardigheidsgedeelte in jaren drie en zes. Daar halen de Nederlandstaligen in het NoB een hoger niveau.

### **BNN versus BNF**

De BNN-groep verschilt in de drie onderzochte jaren voor de drie niveaus van leesvaardigheid statistisch significant met beide groepen Franstaligen (BNF en FF). Het

Franse tekstbegrip van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB is op een lager peil dan dat van de Franstalige moedertaalsprekers uit de steekproef.

### **BNF versus FF**

Het verschil tussen de BNF-groep en de FF- controlegroep is statistisch significant. Dit geldt voor de drie jaren en de twee niveaus in leesvaardigheid op één uitzondering na. De analyses wijzen uit dat de Franstaligen in het NoB op het vlak van tekstbegrip van de moedertaal niet op het niveau van hun Waalse leeftijdsgenoten zitten. Maar voor het middenniveau in het zesde jaar bereiken de Franstalige leerlingen in het NoB het peil van de controlegroep wel.



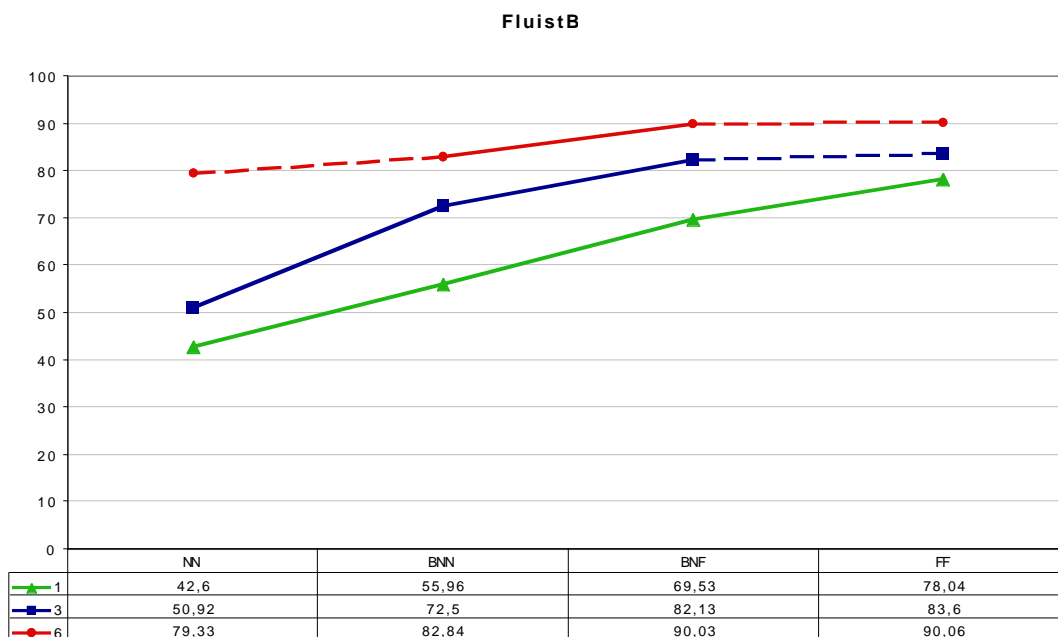
### 3.2.2 Luistervaardigheid Frans

Het makkelijkste deel A van de luistervaardigheidstest werd niet ontwikkeld, omdat die in de OISE testbatterij niet bestond en omdat het B-gedeelte zeer uitgebreid was en bovendien voldoende makkelijke items bevatte. De luistervaardigheidstest Frans bestaat bijgevolg uit twee delen: het B-gedeelte dat door alle groepen werd ingevuld en het C-gedeelte dat door de moedertaalsprekers van het Frans (BNF en FF) en de Nederlandstaligen in het NoB (BNN) werd ingevuld.

#### Luistervaardigheid B

Hieronder worden de resultaten voor Franse luistervaardigheid B voorgesteld (afgelegd door alle groepen):

**Figuur 54. Franse Luistervaardigheid B**



#### ▲ Eerste jaar

Tussen de BNN-groep en de NN-groep is het verschil in het eerste jaar statistisch significant, wat betekent dat de Nederlandstaligen in het NoB voor Franse luistervaardigheid B op een hoger niveau zitten dan de leerlingen in de Vlaamse controlegroep uit de steekproef.

Het verschil tussen de BNN-groep en de groep Franstaligen is eveneens statistisch significant. De analyses geven aan dat de Franstalige eerstejaars in het NoB en in Wallonië vaardiger zijn in de luistertest B dan hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten in het NoB.

Ook het verschil tussen de BNF-groep en de Franstalige controlegroep is statistisch significant. Op B-niveau is de Franstalige groep eerstejaars in het NoB minder luistervaardig dan de Waalse controlegroep.

### ■ Derde jaar

Tussen de groepen BNN en NN is het verschil statistisch significant, wat betekent dat de Nederlandstalige groep in het NoB een hoger peil in luistervaardigheid B behaalt dan de Nederlandstalige controlegroep.

Tussen de BNN groep en beide groepen Franstaligen (BNF en FF) is het verschil statistisch significant. De analyse wijst uit dat de Nederlandstalige groep in het NoB minder vaardig is in de Franse luistertest B dan de Franstalige moedertaalsprekers in het NoB en in Wallonië uit de steekproef.

Het derde jaar van de BNF groep vertoont geen statistisch significant verschil met de FF controlegroep. In tegenstelling tot het eerste jaar, staat het derde jaar van de Franstalige groep in het NoB op een gelijk niveau met de Waalse leeftijdsgenoten uit de steekproef.

### ● Zesde jaar

Tussen het zesde jaar BNN en het zesde jaar NN is het verschil statistisch niet significant, wat wil zeggen dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB op gelijk niveau staan met de leerlingen in de Vlaamse scholen uit de controlegroep.

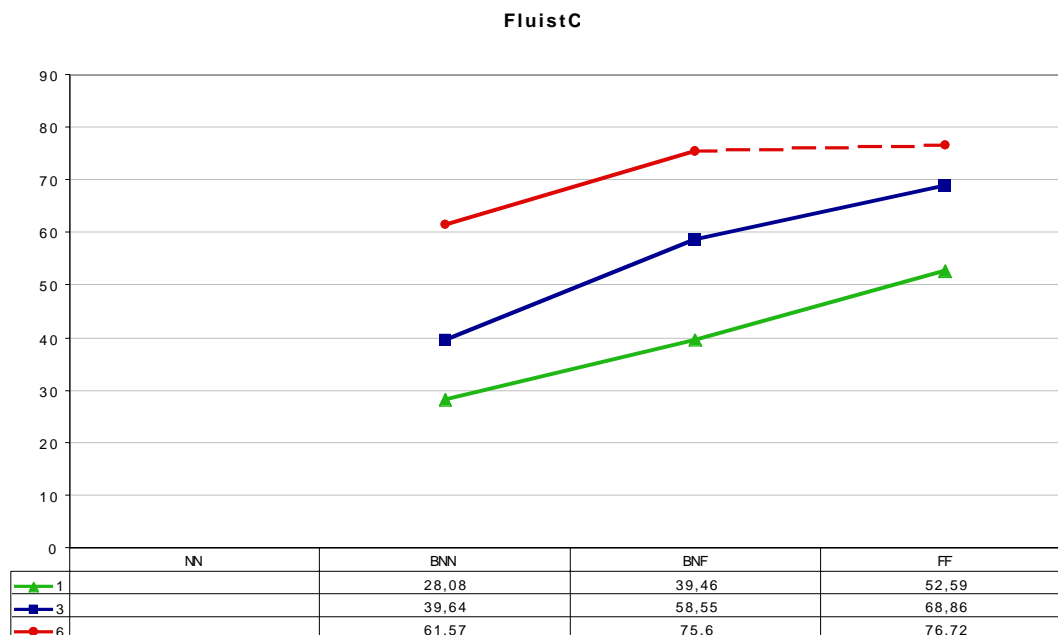
Het verschil tussen de BNN groep en de groep Franstaligen (BNF en FF) daarentegen, is statistisch wel significant. Voor het middenniveau van de luistertest haalt de Nederlandstalige groep uit het NoB in het zesde jaar het peil van de Franstalige leerlingen in het NoB en die in Wallonië niet.

Maar net zoals in het derde jaar, is het verschil tussen de BNF groep en de FF groep in het zesde jaar statistisch niet significant. De Franstaligen in het NoB uit de steekproef zijn even luistervaardig als hun Franstalige leeftijdsgenoten in Wallonië wat betreft het B niveau van de test.

## Luistervaardigheid C

De moeilijkste Franse luistervaardigheidstest werd ingevuld door de groepen in het NoB (BNN en BNF) en de Franstalige controlegroep (FF). De resultaten worden als volgt weergegeven:

**Figuur 55. Franse Luistervaardigheid C**



### Eerste (▲) en derde jaar (■)

Het verschil tussen de BNN groep en de groep Franstaligen (BNF en FF) is voor deze twee jaren statistisch significant. De Nederlandstalige leerlingen in het NoB zijn niet zo sterk in het moeilijkste onderdeel van de Franse luistervaardigheidstest als hun Franstalige leeftijdsgenoten in het NoB en de Franstaligen in Wallonië.

Tussen de BNF groep en de FF controlegroep in het eerste en derde jaar is het verschil eveneens statistisch significant, wat wil zeggen dat de Franstaligen in het NoB voor het moeilijkste deel van de Franse luistervaardigheidstest niet het moedertaalniveau van hun Waalse leeftijdsgenoten halen.

### ● Zesde jaar

In het zesde jaar is er tussen de BNN groep en de groep Franstaligen (BNF en FF), net zoals in het eerste en het derde jaar, een statistisch significant verschil. Ook de zesdejaars

Nederlandstaligen in het NoB zitten voor Franse luistervaardigheid C niet op niveau van de Franstalige moedertaalsprekers.

Tussen de groepen BNF en FF is het verschil, in tegenstelling tot het eerste en het derde jaar, statistisch niet significant. Beide groepen zijn even vaardig in het moeilijkste gedeelte van de Franse luistertest.

## **Besluit luistervaardigheid Frans**

### **BNN versus NN**

Voor het eerste en het derde jaar wijzen de analyses uit, dat de BNN-groep statistisch significant verschilt met de groep Nederlandstaligen in Vlaanderen uit de steekproef. De groep Nederlandstaligen in het NoB in deze twee jaren is vaardiger in de luisteroefeningen Frans dan de tweedetaalleerders in Vlaanderen.

Aangezien het verschil tussen de zesdejaars statistisch niet significant is, kan men stellen dat het niveau van de Nederlandstaligen in het NoB en dat van de Nederlandstaligen in de controlegroep in Vlaanderen wel gelijk is voor de luistervaardigheid van het Frans.

### **BNN versus BNF**

Het verschil tussen de groep BNN en de Franstaligen (BNF en FF) is statistisch significant. Dat wil zeggen dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB in de drie jaren voor de drie niveaus niet op het peil zijn van de Franstalige moedertaalsprekers in het NoB en evenmin op het peil van de Franstalige leerlingen in Wallonië.

### **BNF versus FF**

In het eerste jaar halen de Franstaligen in het NoB niet hetzelfde niveau als de Franstaligen in Wallonië uit de steekproef.

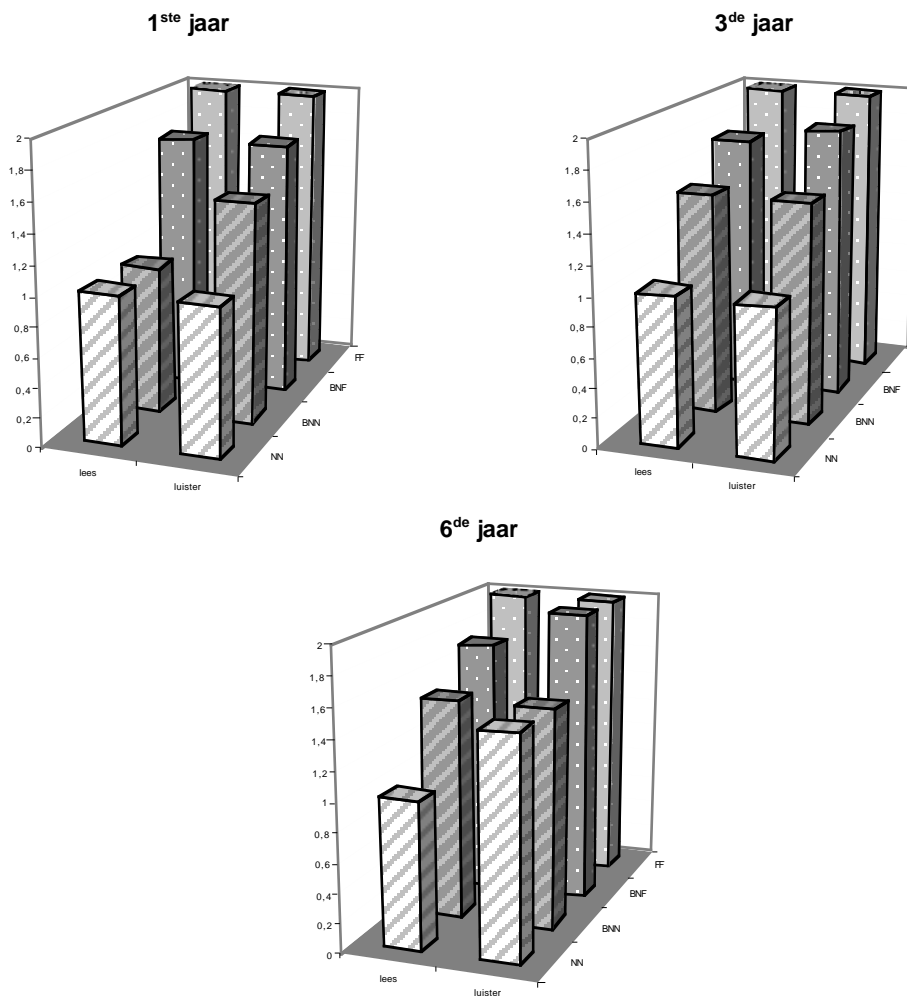
In het derde jaar staan de Franstaligen in het NoB, in tegenstelling tot de eerstejaars, wel op niveau van de FF-controlegroep wat luistervaardigheid B betreft. Voor het moeilijkste deel van de luistervaardigheid bereiken de Franstalige derdejaars in het NoB niet het peil van de Franstalige moedertaalsprekers.

In het zesde jaar is het verschil statistisch niet significant. Voor beide testonderdelen van de Franse luistervaardigheid zitten de Franstalige leerlingen in het NoB op het niveau van de Waalse moedertaalsprekers uit het onderzoek.

### 3.2.3 Besluit receptieve vaardigheden Frans

De resultaten van de receptieve vaardigheden worden schematisch weergegeven in onderstaande staafdiagrammen (links: lezen en rechts: luisteren). Op de diepte-as wordt achteraan het niveau weergegeven van de Franstalige controlegroep (FF), voorafgegaan door dat van de Franstaligen in het NoB (BNF), voorafgegaan door het niveau van de Nederlandstaligen in het NoB (BNN) en – vooraan – door dat van de Nederlandstalige controlegroep (NN). Deze diagrammen visualiseren per jaar de antwoorden op de drie onderzoeksvragen.

**Figuren 56 – 58. Overzicht Receptieve Vaardigheden Frans**



**Onderzoeksvraag 1**

*Heeft de onderwijssituatie in het NoB invloed op de receptieve vaardigheden in de tweede taal van de Nederlandstalige leerlingen (BNN) vergeleken met de controlegroep (NN) in Vlaanderen?*

De Nederlandstalige eerstejaars in het NoB worden voor Franse luistervaardigheid positief beïnvloed door de specifieke onderwijssituatie, maar voor leesvaardigheid worden ze niet beïnvloed. Daar staan ze op gelijk niveau met de Vlaamse controlegroep. De derdejaars Nederlandstaligen in het NoB ondervinden voor beide receptieve vaardigheden een positieve invloed door de contactsituatie met de Franstaligen in het NoB. In het zesde jaar staan de Nederlandstalige leerlingen in het NoB voor de luistervaardigheid op gelijk niveau met de Vlaamse controlegroep, maar voor de leesvaardigheid hebben ze baat bij deze onderwijssituatie, waardoor ze het niveau van de Franstalige leerlingen benaderen. Kortom, voor de receptieve vaardigheden ondervinden de Nederlandstalige leerlingen in het NoB ofwel geen ofwel een positieve invloed van de onderwijssituatie in het NoB.

**Onderzoeksvraag 2**

*Hoe vaardig zijn de Nederlandstaligen in het NoB (BNN) in het begrijpen van Franse gesproken en geschreven taal, vergeleken met de Franstalige moedertaalsprekers in het NoB (BNF)?*

Globaal genomen blijken de Nederlandstaligen in het NoB minder vaardig voor Franse receptieve vaardigheden dan hun Franstalige leeftijdsgenoten in het NoB uit de steekproef. Deze bevindingen gelden voor de drie onderzochte jaren.

**Onderzoeksvraag 3**

*Heeft de wilde immersiesituatie voor de Franstalige leerlingen (BNF) in het NoB invloed heeft op hun receptieve vaardigheden in hun moedertaal vergeleken met de controlegroep (FF) in Wallonië?*

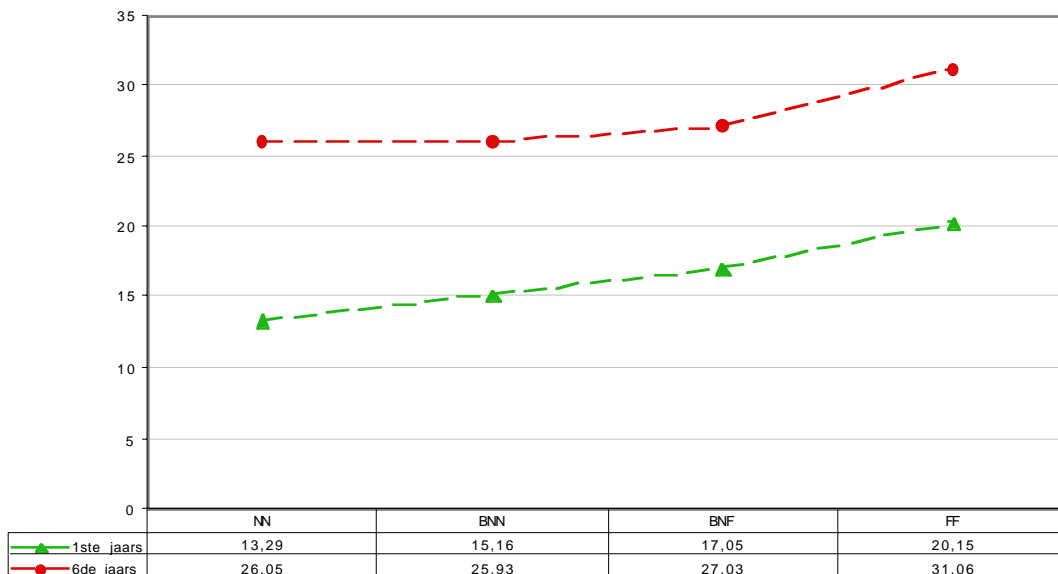
De wilde immersiesituatie in het NoB heeft een licht negatieve invloed op de receptieve vaardigheden in de moedertaal van de Franstalige leerlingen in het NoB in die zin, dat ze het niveau niet halen van de Franstalige leerlingen in de Waalse controlegroep, behalve voor luistervaardigheid in het zesde jaar. Daar staan beide Franstalige groepen op gelijk niveau.

### 3.2.4 Schrijfvaardigheid Frans

De analyses en de hieruit voortvloeiende resultaten van de kwantitatieve maten (zie Hoofdstuk 2, 5.2.1), worden aan de hand van een grafiek en de statistische significanties besproken. Bij deze grafische weergave worden dezelfde symbolen gebruikt als in het vorige deel (zie Hoofdstuk 3, 3.1). De onderstaande analyses zijn gebaseerd op de data van 80 proefpersonen, verdeeld over het eerste en het zesde jaar. Ze berusten op de bevindingen van de verschillende variantie-analyses (anova's). Indien de opeenvolgende anova's geen bevestiging opleveren van de resultaten op basis van de vier groepen, dan worden de verschillen in de verscherpte analyses expliciet vermeld en apart besproken (zie Hoofdstuk 2, 5.3). Eerst stellen we de resultaten van de schrijfvaardigheid op basis van de briefopdracht voor, gevolgd door die van de spreekvaardigheid op basis van het kikkerverhaal. Wat de kwantitatieve maten betreft wordt eerst de globale linguïstische productiviteit besproken gevolgd door de maten van rijkdom (morfologie en lexis) en van complexiteit (syntaxis) en ten slotte de maten van accuraatheid (fonografie, morfologie en idiosyncratische vormen, lexis en syntaxis).

#### **Globale linguïstische productiviteit**

De resultaten voor Franse globale linguïstische productiviteit ( $\text{tokens}/\sqrt{(c+oc)}$ ) worden in de volgende grafiek weergegeven:

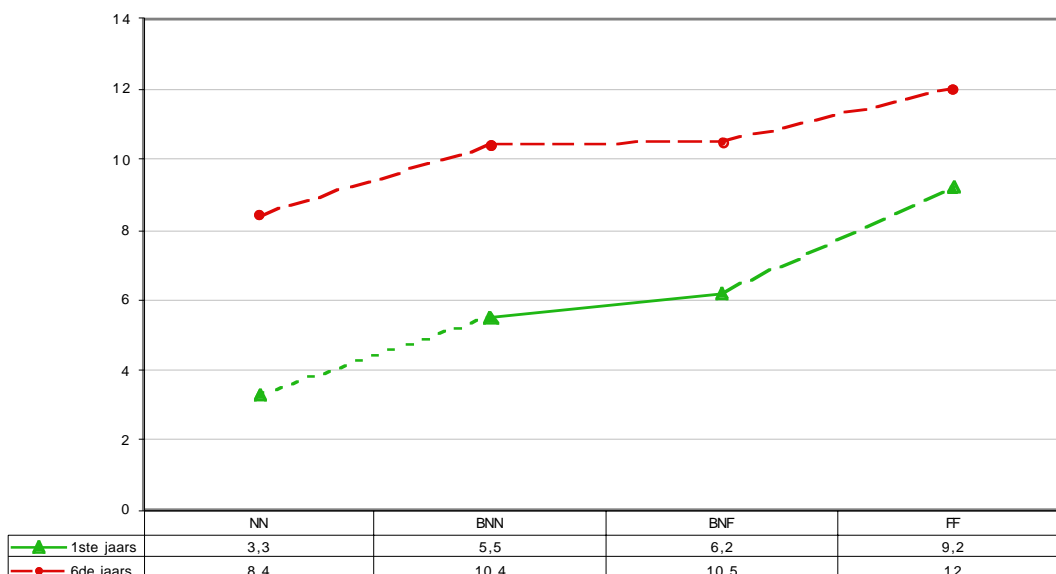
**Figuur 59. Scores Schrijfvaardigheid Frans: Globale linguïstische productiviteit****Eerste (▲) en zesde jaar (●)**

De verschillen tussen de vier groepen zijn in de twee jaren statistisch niet significant. Dat wil zeggen dat de gemiddelde zinslengte in de Franse brieven van de Nederlandstalige groep in het NoB gelijk is aan die van de Nederlandstaligen in Vlaanderen uit de steekproef. Ook de zinnen van de Franstalige en Nederlandstalige leerlingen in het NoB zijn bij de briefopdracht gemiddeld even lang. Deze bevinding geldt eveneens voor de vergelijking tussen de Franstalige groep in het NoB en de Franstalige leerlingen in de controlegroep. Beide groepen moedertaalsprekers behalen bij deze schriftelijke opdracht een gelijkaardig niveau wat betreft de gemiddelde zinslengte.

**Morfologische rijkdom**

De resultaten voor morfologische rijkdom (aantal verschillende werkwoordsvormen) worden als volgt gepresenteerd:



**Figuur 60. Scores Schrijfvaardigheid Frans: Morfologische rijkdom**

### ▲ Eerste jaar

In eerste instantie blijkt er tussen de groep BNN en de groep NN in het eerste jaar geen statistisch significant verschil te zijn. Maar de verscherpte analyse met de focus op twee groepen (BNN en NN) wijst op een statistisch significant verschil tussen de Nederlandstaligen in het NoB en hun leeftijdsgenoten in de Vlaamse controlegroep. De leerlingen in het NoB uit de steekproef blijken op basis van deze berekeningen over een grotere verscheidenheid aan werkwoordsvormen te beschikken dan de Vlamingen die niet in contact komen met Frans.

Tussen de groepen BNN en BNF is er een statistisch significant verschil. De Franstaligen in het NoB uit de steekproef gebruiken bijgevolg een gevarieerdere Franse werkwoordsmorfologie dan hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten in het NoB.

Tussen de groep BNF en de groep FF daarentegen is er geen statistisch significant verschil waar te nemen. Beide Franstalige groepen blijken in de Franse brief over een even gedifferentieerde werkwoordsmorfologie te beschikken.

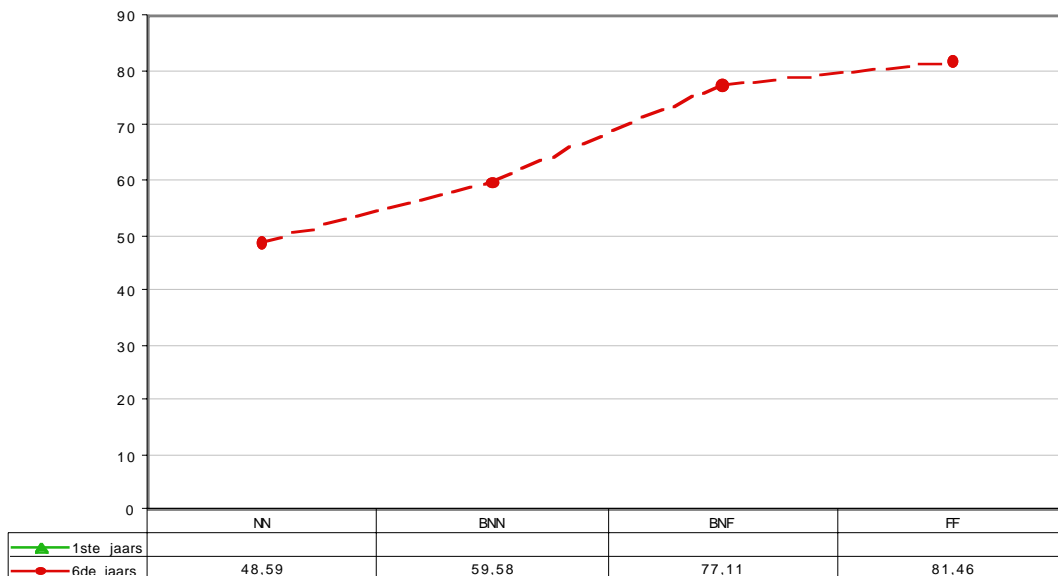
### ● Zesde jaar

Er zijn geen statistisch significante verschillen tussen de groepen in het zesde jaar. D.w.z. dat bij de Franse briefopdracht de Nederlandstaligen (BNN en NN) onderling, net als de groepen in het NoB (BNN en BNF) onderling en de Franstalige groepen (BNF en FF) onderling, een evenwaardige verscheidenheid van de morfologie van het Franse werkwoord hebben.

## Lexicale rijkdom

Gezien tweederde van de eerstejaars in de Franse brief geen minimum van 50 woordtokens produceerde in (vereist om Voc-D te berekenen), konden voor hun lexicale rijkdom geen betrouwbare resultaten worden verkregen (zie Hoofdstuk 2, 5.2.2.2). In onderstaande grafiek kunnen bijgevolg enkel de resultaten van lexicale rijkdom in het zesde jaar gevisualiseerd worden:

**Figuur 61. Scores Schrijfvaardigheid Frans: Lexicale rijkdom**



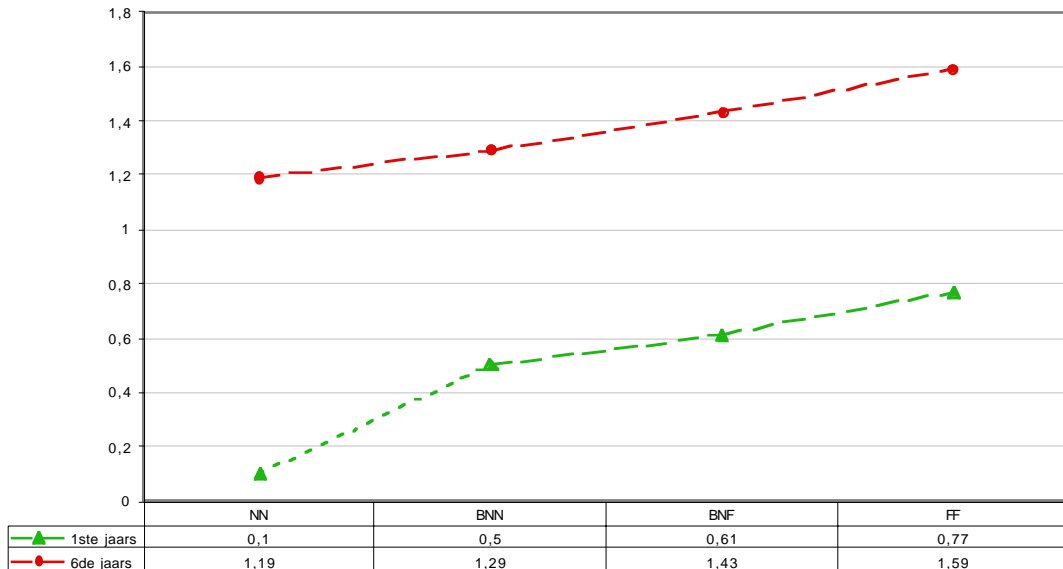
### ● Zesde jaar

Op basis van de data van de zesdejaars stellen we vast, dat er geen statistisch significante verschillen zijn tussen de Nederlandstaligen (BNN versus NN) onderling, de NoB-groepen (BNF versus BNN) onderling en de Franstaligen (BNF versus FF) onder elkaar. Relatief gezien zitten ze allemaal op een gelijkaardig niveau wat betreft de rijkdom van de Franse woordenschat in deze schriftelijke test.

## Syntactische complexiteit

De resultaten voor syntactische complexiteit ( $sc/\sqrt{(c+oc)}$ ) worden in onderstaande grafiek voorgesteld:

**Figuur 62. Scores Schrijfvaardigheid Frans: Syntactische complexiteit**



### ▲ Eerste jaar

Uit de eerste vier groepen analyse blijkt dat er tussen de groepen BNN en NN geen statistisch significant verschil is. Beide Nederlandstalige groepen schrijven in het eerste jaar even complexe Franse zinnen. De verscherpte analyses met de focus op twee groepen (BNN en NN) wijzen echter op een statistisch significant verschil. In deze analyse gebruiken de Nederlandstaligen in het NoB een complexere Franse syntaxis dan de Nederlandstalige moedertaalsprekers in Vlaanderen.

Tussen de groep BNN en de groep Franstaligen (BNF en FF) is er geen statistisch significant verschil. Ook zij maken gebruik van een vergelijkbare syntactische complexiteit.

Tussen de groepen BNF en FF is er eveneens geen statistisch significant verschil vast te stellen. Beide Franstalige groepen gebruiken een even complexe syntaxis in de Franse brief.

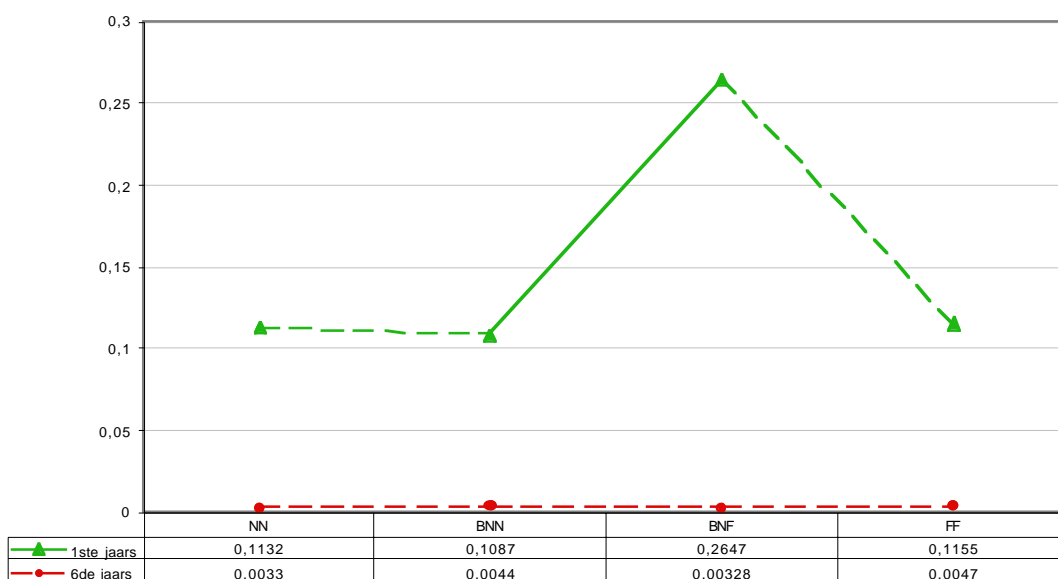
● **Zesde jaar**

In het zesde jaar worden geen statistisch significante verschillen vastgesteld. Met andere woorden, in het zesde jaar schrijven de Nederlandstalige groepen (BNN en NN) onderling even complexe zinnen bij de Franse schrijfpodracht. Ook de syntactische complexiteit van de groepen in het NoB (BNN en BNF) staat op een gelijk niveau, net als bij de Franstalige groepen BNF en FF.

**Fonografische accuraatheid**

In onderstaande grafiek worden de resultaten voor fonografische accuraatheid (\$FON/tokens) weergegeven. Hierbij dient opgemerkt dat de gemiddelde scores in de grafiek een ratio van het aantal fouten weergegeven. Met andere woorden, hoe lager het gemiddelde, hoe accurater de groep schrijft. Dit geldt voor alle besproken accuraatheidsmaten.

**Figuur 63. Scores Schrijfvaardigheid Frans: Fonografische accuraatheid**



▲ **Eerste jaar**

In het eerste jaar zijn de verschillen tussen de groepen BNN en NN statistisch niet significant. Beide Nederlandstalige groepen schrijven even veel/weinig fouten in het Frans. Tussen de groep BNN en de groep BNF is er in het eerste jaar wel een statistisch significant verschil. De gemiddeldes geven aan dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB minder fouten schrijven in de Franse brief dan de Franstalige leerlingen in het NoB.

In het eerste jaar is er tussen de groepen BNF en FF geen statistisch significant verschil. Beide Franstalige groepen hebben statistisch gezien een evenwaardige fonografische accuraatheid in de geanalyseerde Franse geschreven taalproductie.

### ● Zesde jaar

Tussen de groep BNN en de groep NN is er geen statistisch significant verschil. Beide Nederlandstalige groepen schrijven even veel/weinig fouten in het Frans.

In tegenstelling tot het eerste jaar is er in het zesde jaar geen statistisch significant verschil. In het laatste jaar halen de leerlingen in het NoB bijgevolg een gelijk niveau in fonografische accuraatheid bij de Franse briefopdracht.

Tussen de groepen BNF en FF is er evenmin een statistisch significant verschil waar te nemen. Uit de analyses blijkt dat zij een gelijke fonografische accuraatheid hebben in de Franse brief.

## Morfologische accuraatheid

De onderstaande grafiek geeft de resultaten voor morfologische accuraatheid (\$MOR/tokens) weer:

**Figuur 64. Scores Schrijfvaardigheid Frans: Morfologische accuraatheid**



### ▲ Eerste jaar

Uit de analyses blijkt dat er tussen de groep BNN en de groep NN geen statistisch significant verschil vast te stellen is. Dat wil zeggen dat beide Nederlandstalige groepen in de onderzochte Franse schrijfofdracht een gelijkaardig niveau van morfologische (in)accuraatheid hebben.

Tussen de groepen BNN en de groep Franstaligen (BNF en FF) is er wel een statistisch significant verschil. Dat wijst erop dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB uit de steekproef meer fouten maken tegen de morfologie van Franse woorden dan de Franstalige leerlingen in het NoB en in Wallonië.

Tussen de Franstalige groepen (BNF versus FF) is er geen statistisch significant verschil. Met andere woorden, beide groepen moedertaalsprekers maken in de Franse brief even weinig fouten tegen de algemene morfologie.

### ● Zesde jaar

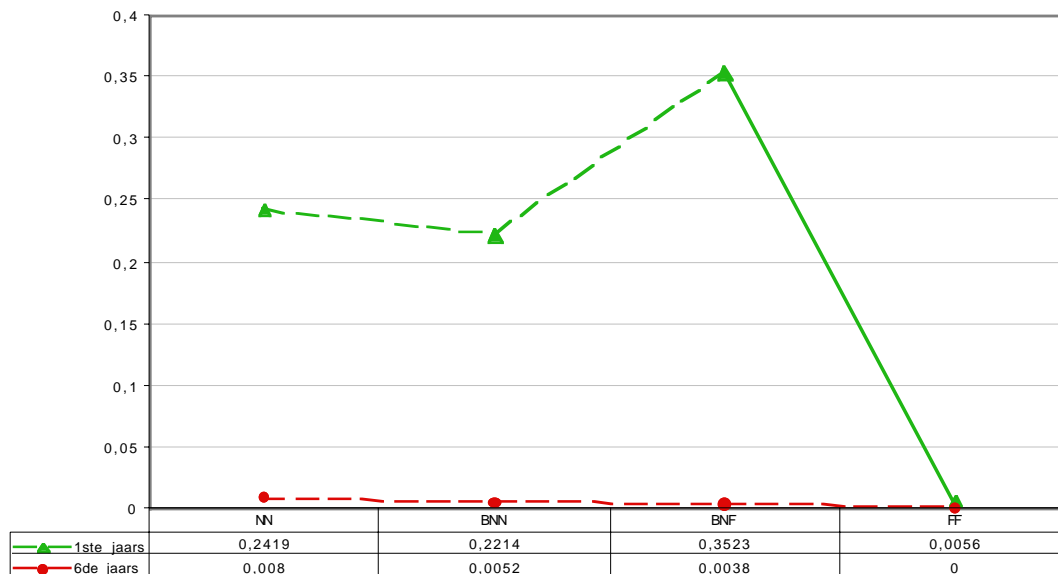
Tussen de BNN-groep en de NN-groep in het zesde jaar is het verschil statistisch significant. De groep Nederlandstaligen in het NoB blijkt een hogere morfologische accuraatheid te hebben in de Franse brief dan de Nederlandstalige tweedetaalleerders in Vlaanderen.

Tussen de groepen in het NoB (BNF versus BNN) is het verschil statistisch niet significant. In het zesde jaar beschikken de Nederlandstalige en de Franstalige leerlingen in het NoB over een gelijkaardig niveau van morfologische accuraatheid in de onderzochte Franse schrijfofdracht.

Ook tussen groepen BNF en FF is er geen statistisch significant verschil waar te nemen. Beide Franstalige groepen halen hetzelfde niveau in morfologische accuraatheid.

### **Idiosyncratische vormen**

De resultaten van de idiosyncratische vormen sluiten aan bij morfologische accuraatheid, aangezien deze maat het aantal niet bestaande of ongrammaticale werkwoordsvormen in de Franse briefopdracht analyseert. De resultaten in de onderstaande grafiek verschillen van de resultaten van de maat voor morfologische accuraatheid.

**Figuur 65. Scores Schrijfvaardigheid Frans: Idiosyncratische vormen**

### ▲ Eerste jaar

Uit de analyses blijkt dat er tussen de BNN-groep en de NN-groep geen statistisch significant verschil is vast te stellen. In het eerste jaar schrijven beide Nederlandstalige groepen een gelijk aantal ongrammaticale werkwoordsvormen in het Frans.

Ook tussen de groepen BNF en BNN is er geen statistisch significant verschil. Het aantal geproduceerde idiosyncratische vormen in de Franse brief is voor beide groepen eveneens gelijkaardig.

Maar tussen de groep BNF en de groep FF is er wel een statistisch significant verschil merkbaar. De Franstalige leerlingen in het NoB schrijven meer idiosyncratische werkwoordsvormen in de Franse brief dan de Franstaligen in de Waalse controlegroep. Dat komt waarschijnlijk door het feit dat de Franstalige leerlingen in het NoB een poging doen om de gekende werkwoordsvormen te verwerken in hun Franse briefopdracht, maar er niet in slagen om deze accuraat te spellen, wat leidt tot de productie van onbestaande werkwoordsvormen (*jez* in plaats van *j' ai*).

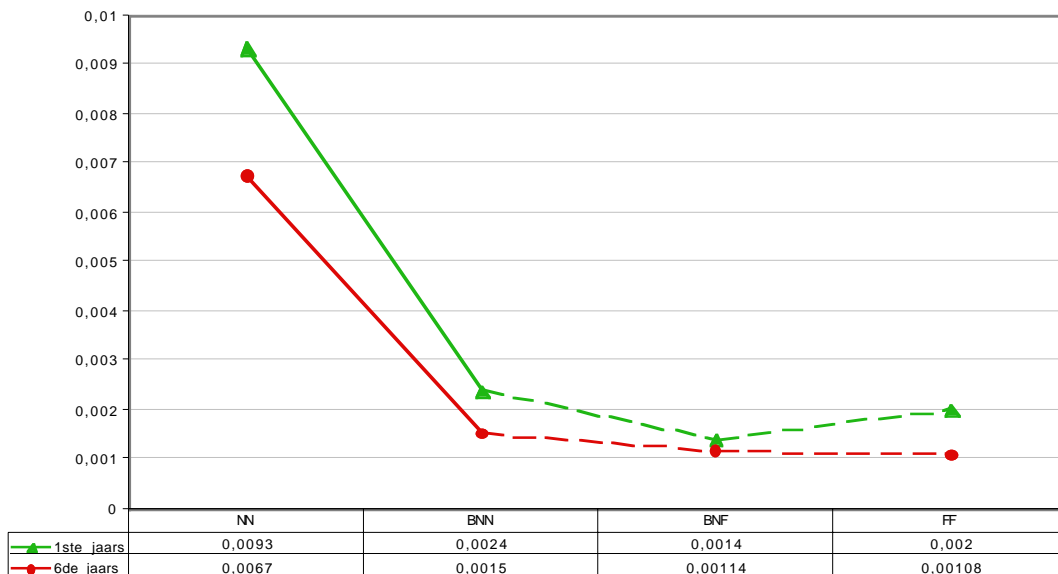
### ● Zesde jaar

In het zesde jaar is er geen statistisch significant verschil tussen de volgende groepen: de Nederlandstaligen (BNN versus NN) onderling, de groepen in het NoB (BNN versus BNF) onderling en de Franstalige moedertaalsprekers (BNF versus FF). Zij schrijven allemaal nauwelijks ongrammaticale werkwoordsvormen in de onderzochte Franse schrijfopdracht.

## Lexicale accuraatheid

De resultaten van lexicale accuraatheid ( (\$LEX+@il)/tokens) worden als volgt gepresenteerd.

**Figuur 66. Scores Schrijfvaardigheid Frans: Lexicale accuraatheid**



### Eerste (▲) en zesde jaar (●)

Tussen beide Nederlandstalige groepen (BNN versus NN) is er een statistisch significant verschil in het eerste en het zesde jaar. Het betekent dat de groep Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen meer lexicale inaccuraatheden (!?) produceren dan de groep Nederlandstaligen in het NoB.

Tussen de BNN-groep en beide Franstalige groepen (BNF en FF) is er geen statistisch significant verschil. De Nederlandstalige groep in het NoB is in beide jaren met betrekking tot de Franse woordenschat in de brief even accuraat als de twee groepen moedertaalsprekers van het Frans (BNF en FF).

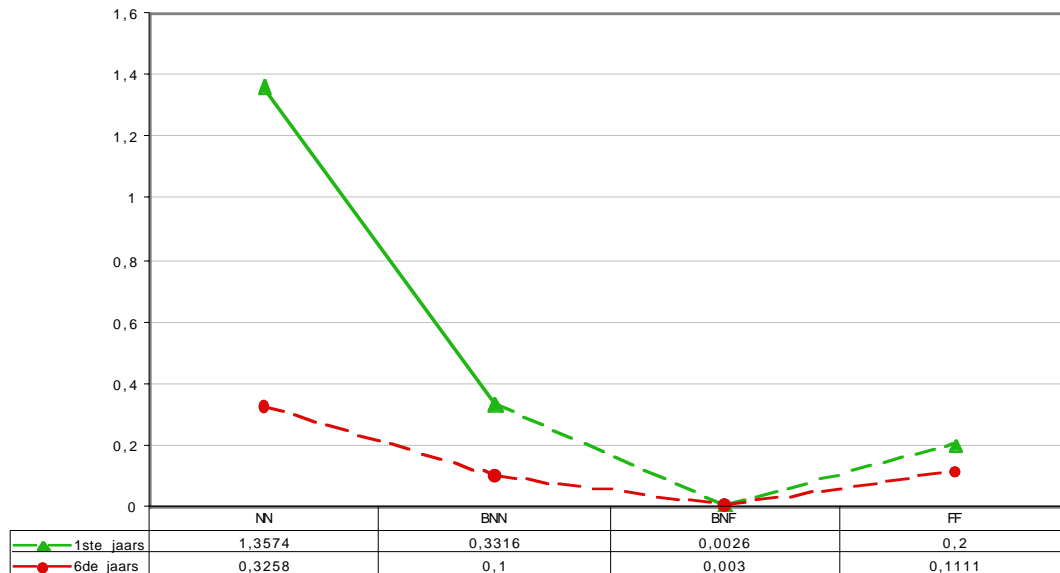
Tussen de groepen BNF en FF is er evenmin een statistisch significant verschil vast te stellen. Zij hebben zowel in het eerste als in het zesde jaar een equivalente lexicale accuraatheid in de Franse brief.

## Syntactische accuraatheid



Hieronder worden de resultaten van syntactische accuraatheid –  $(\$SYN+oc)/\sqrt{(c+sc+mc+oc)}$  – voorgesteld:

**Figuur 67. Scores Schrijfvaardigheid Frans: Syntactische accuraatheid**



### ▲ Eerste jaar

Tussen de Nederlandstalige groepen (BNN versus NN) is er volgens de analyses een statistisch significant verschil in het eerste jaar. Zoals bij de lexicale accuraatheid is de groep Nederlandstaligen in het NoB op het vlak van syntaxis bij de Franse briefopdracht accurater dan de leerlingen in de Vlaamse controlegroep.

Tussen de groep BNN en de groep Franstaligen is er geen statistisch significant verschil merkbaar. Beide groepen in het NoB schreven de Franse brief met een gelijkaardige syntactische accuraatheid.

Tussen de Franstalige groepen (BNF versus FF) is er evenmin een statistisch significant verschil. Ook deze groepen maken even veel/weinig fouten tegen woordvolgorde in de onderzochte Franse taalproductie.

### ● Zesde jaar

In het zesde jaar zijn de verschillen tussen de groepen nergens statistisch significant. Zowel voor de Nederlandstalige groepen (BNN versus NN) onderling, de Nederlandstalige groep in het NoB (BNN) en de groep Franstaligen (BNF en FF) onderling en de Franstalige groepen (BNF versus FF) onder elkaar is het niveau in syntactische accuraatheid gelijk(aardig).

## Besluit schrijfvaardigheid Frans

Dit besluit synthetiseert de resultaten van de verschillende kwantitatieve maten van de Franse schriftelijke taalproductie en plaatst ze in een ruimer perspectief teneinde het complexe beeld van de schriftelijke taalvaardigheid Frans van de onderzochte leerlingen (1<sup>ste</sup> en 6<sup>de</sup> jaars) met voldoende nuance te schetsen.

### BNN versus NN

Uit de analyses blijkt dat de Nederlandstaligen in het NoB voor alle kwantitatieve maten van Franse schrijfvaardigheid minstens op hetzelfde niveau zitten als de Nederlandstaligen in de Vlaamse controlegroep.

Voor de maat van linguïstische **productiviteit** staan beide Nederlandstalige groepen op een gelijk niveau. Dat geldt voor de twee onderzochte jaren.

Wanneer we de maten van lexicale en morfologische **rijkdom** naast die maten van **accuraatheid** plaatsen, constateren we het volgende. Zowel in het eerste als in het zesde jaar geldt, dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB voor de maten van rijkdom op hetzelfde niveau staan als de leerlingen in de controlegroep in Vlaanderen. Nederlandstalige eerstejaars in het NoB beschikken bovendien over een uitgebreidere werkwoordsmorfologie dan hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten in Vlaanderen. Voor beide jaren geldt echter dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB voor de maten van accuraatheid (fonografie, idiosyncratische vormen, lexis en syntaxis) op een hoger niveau staan dan de controlegroep in Vlaanderen. Voor morfologische accuraatheid echter schrijven beide Nederlandstalige groepen even (in)accuraat in het Frans.

Wanneer we de maat van **syntactische complexiteit** naast die van **syntactische accuraatheid** plaatsen, vinden we een ander beeld. In het eerste jaar is de zinsbouw van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB complexer en is hun woordvolgorde accurater dan die van de Nederlandstaligen in de Vlaamse controlegroep. In het zesde jaar staan beide Nederlandstalige groepen voor zowel complexiteit als accuraatheid van de Franse syntaxis op een gelijk niveau.

Wat betreft de **twee laatste maten van accuraatheid** (fonografie en idiosyncratische vormen) constateren we dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB en in Vlaanderen even (in)accuraat zijn in de Franse briefopdracht. Deze bevinding geldt voor het eerste en het zesde jaar.

### **BNN versus BNF**

In beide onderzochte jaren zitten de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) voor alle kwantitatieve maten van de Franse schrijfvaardigheid (productiviteit, rijkdom, complexiteit én accuraatheid) op eenzelfde niveau als dat van de Franstaligen (BNF en FF) op twee uitzonderingen na. Ten eerste, de Nederlandstalige eerstejaars in het NoB halen niet het moedertaalsprekersniveau voor het morfologische aspect (zowel rijkdom en accuraatheid). Ten tweede, voor fonografische accuraatheid staan de Nederlandstalige eerstejaars in het NoB op een hoger niveau dan hun Franstalige leeftijdsgenoten in het NoB. Dit laatste resultaat kan opmerkelijk lijken, maar is verklaarbaar door het feit dat de Franstalige eerstejaars in het NoB blijkbaar 'moeilijkere' Franse teksten produceren dan hun Nederlandstalige klasgenoten en dus meer gelegenheden creëren om fouten te maken (bv. ze gebruiken meer complexe woorden maar kunnen die vaak niet correct spellen). De Nederlandstalige eerstejaars in het NoB van hun kant houden het bij eenvoudiger maar accuratere Franse teksten.

Samengevat kan men stellen, dat wat deze Franse briefopdracht betreft, de Nederlandstaligen in het NoB zowel in het eerste als in het zesde jaar over een vergelijkbare schriftelijke vaardigheid beschikken als de Franstaligen in het NoB en in Wallonië.

### **BNF versus FF**

Uit de statistische analyses blijkt dat de Franstaligen in het NoB voor alle kwantitatieve maten (productiviteit, rijkdom, complexiteit én accuraatheid) van de schrijfvaardigheid Frans eenzelfde niveau halen als de Franstaligen in de Waalse controlegroep, op één enkele uitzondering na namelijk, de Franstalige eerstejaars in het NoB produceren meer idiosyncratische vormen dan de controlegroep in Wallonië.

Kortom, op basis van de analyses van de onderzochte Franse schrijfopdracht blijken de Franstaligen in het NoB even vaardig te zijn in de beheersing van hun moedertaal als de Franstaligen in de Waalse controlegroep.

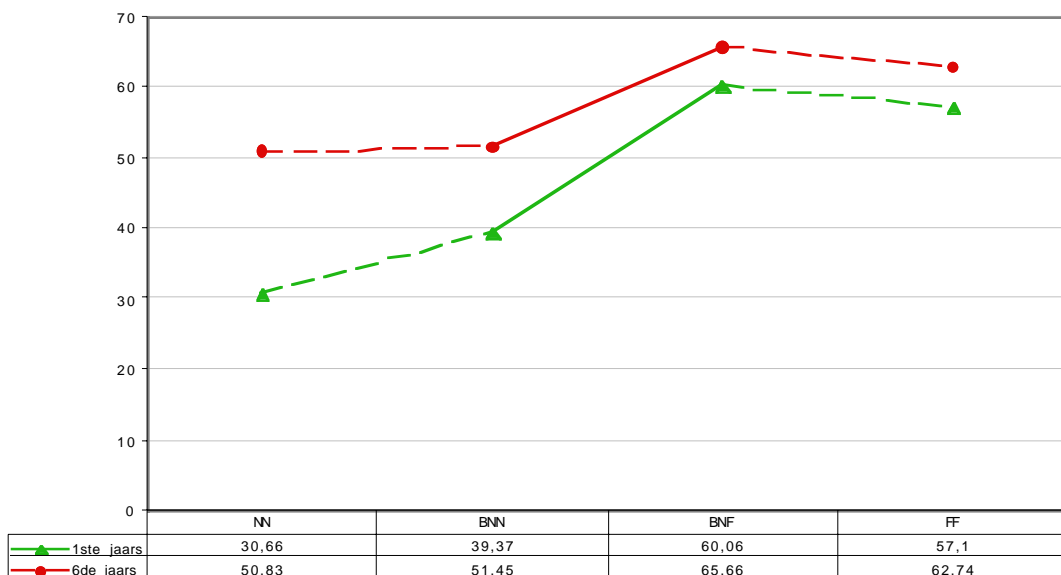
### 3.2.5 Spreekvaardigheid Frans

De analyses en de hieruit voortvloeiende resultaten van de kwantitatieve maten worden aan de hand van een grafiek en de statistische significanties besproken. Bij deze grafische weergave worden dezelfde symbolen gebruikt als in het vorige deel. De onderstaande analyses van de spreekvaardigheid (werden uitgevoerd op basis van de kikkerverhaal-data van 80 proefpersonen, verdeeld over het eerste en het zesde jaar. Ze berusten op de bevindingen van de verschillende variantie-analyses (anova's). Indien de opeenvolgende anova's geen bevestiging opleveren van elkaars resultaten, worden de verschillen in de verscherpte analyses expliciet vermeld en apart besproken (zie Hoofdstuk 2, 5.3.2). Wat de kwantitatieve maten betreft, wordt eerst de globale linguïstische productiviteit besproken, gevolgd door de maat van rijkdom (lexis) en van complexiteit (syntaxis) en ten slotte de maten van accuraatheid (morfologie, lexis en syntaxis).

#### Globale linguïstische productiviteit

De resultaten van globale linguïstische productiviteit ( $\text{tokens}/\sqrt{(c+oc)}$ ) worden als volgt weergegeven:

**Figuur 68. Scores Spreekvaardigheid Frans: Globale linguïstische productiviteit**



**Eerste (▲) en zesde jaar (●)**

Tussen de BNN-groep en de NN-groep is er zowel in het eerste jaar als in het zesde jaar geen statistisch significant verschil waar te nemen. Dat betekent dat de Franse gesproken zinnen van beide Nederlandstalige groepen in de twee jaren gemiddeld even lang zijn bij het vertellen van het kikkerverhaal.

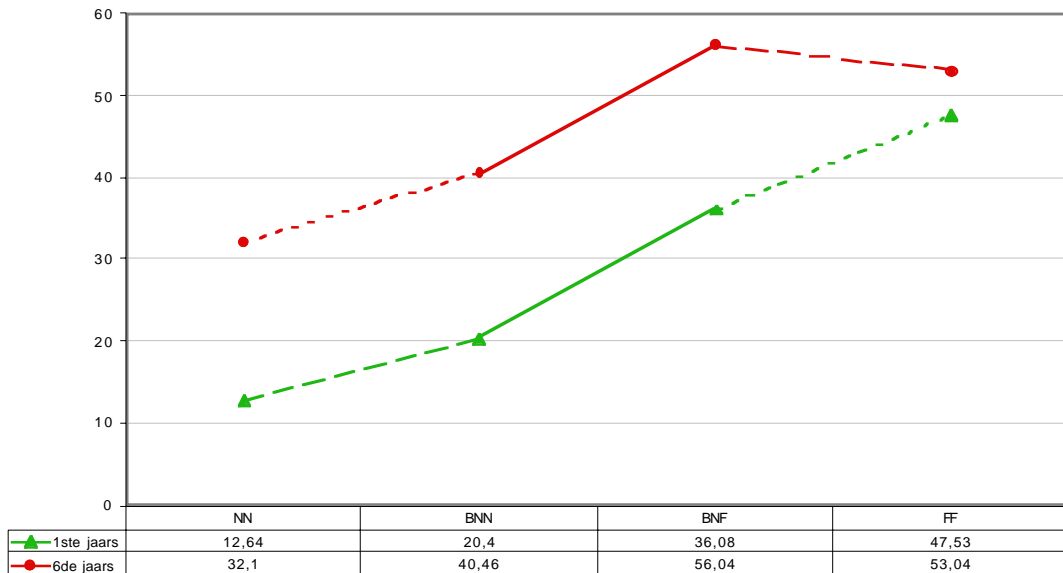
Tussen de groepen BNN en BNF wijzen de analyses op een statistische significant verschil. De zinnen in het Franse kikkerverhaal van de Nederlandstaligen in het NoB zijn gemiddeld korter dan die van de Franstalige leerlingen in het NoB.

Tussen de BNF-groep en de FF-groep is er geen statistisch significant verschil, wat erop wijst dat beide Franstalige groepen gemiddeld zinnen van gelijke lengte gebruiken als ze het verhaal in het Frans vertellen.

**Lexicale rijkdom**

Onderstaande grafiek toont de resultaten van lexicale rijkdom (Voc-D):

**Figuur 69. Scores Spreekvaardigheid Frans: Lexicale rijkdom**



**▲ Eerste jaar**

Tussen de groepen BNN en NN is er in het eerste jaar geen statistisch significant verschil. Beide Nederlandstalige groepen bereiken in mondelinge taaluitingen eenzelfde niveau in de variatie van de gebruikte Franse woordenschat in het kikkerverhaal.

Tussen de groep BNN en BNF is er echter wel een statistisch significant verschil. Dat verschil duidt aan, dat de Franstaligen in het NoB bij het vertellen van het kikkerverhaal een rijker en meer gevarieerd Frans lexicon hanteren dan de Nederlandstalige leerlingen in het NoB. De eerste analyses geven aan dat er tussen de Franstalige groepen (BNF en FF) geen statistisch significant verschil is. Maar uit de verscherpte analyses met de focus op twee groepen (BNF en FF) blijkt dat het verschil tussen deze groepen statistisch wel significant is. De Franstalige moedertaalsprekers in het NoB gebruiken volgens deze analyse van het kikkerverhaal een minder rijk lexicon dan hun Franstalige leeftijdsgenoten in de Waalse controlegroep.

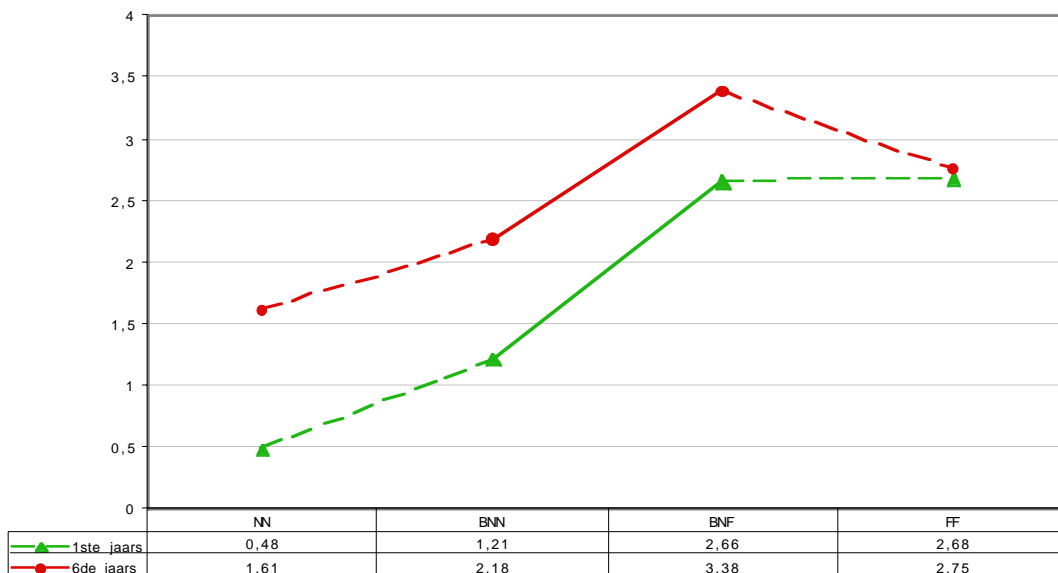
### ● Zesde jaar

In het zesde jaar wordt er in de eerste analyses geen statistisch significant verschil vastgesteld tussen de BNN-groep en de NN-groep. De verscherpte analyses met focus op twee groepen (BNN en NN) wijzen echter uit, dat het verschil statistisch wel significant is, wat betekent dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB een rijker lexicon hanteren in de onderzochte gesproken Franse data dan de Nederlandstaligen in de Vlaamse controlegroep. Tussen de BNN-groep en de BNF-groep is het verschil, net zoals in het eerste jaar, statistisch wel significant. Bij de vertelling van het kikkerverhaal beschikken de Nederlandstalige leerlingen in het NoB overeen minder gevarieerde Franse woordenschat dan de Franstalige leerlingen in het NoB. Tussen de BNF-groep en de FF-groep is er in het zesde jaar geen statistisch significant verschil. Uit deze analyses blijkt dat beide Franstalige groepen in het zesde jaar gebruik maken van een even gedifferentieerd vocabularium bij het vertellen van het verhaal in hun moedertaal.

## Syntactische complexiteit

De onderstaande grafiek toont de resultaten van syntactische complexiteit ( $sc/\sqrt{(c+oc)}$ ).

**Figuur 70. Scores Spreekvaardigheid Frans: Syntactische complexiteit**



**Eerste (▲) en zesde jaar (●)**

De BNN-groep vertoont geen statistisch significant verschil met de NN-groep. In de geanalyseerde mondelinge taalproductie gebruiken beide Nederlandstalige groepen even complexe Franse zinnen . Deze bevinding geldt voor beide onderzochte jaren.

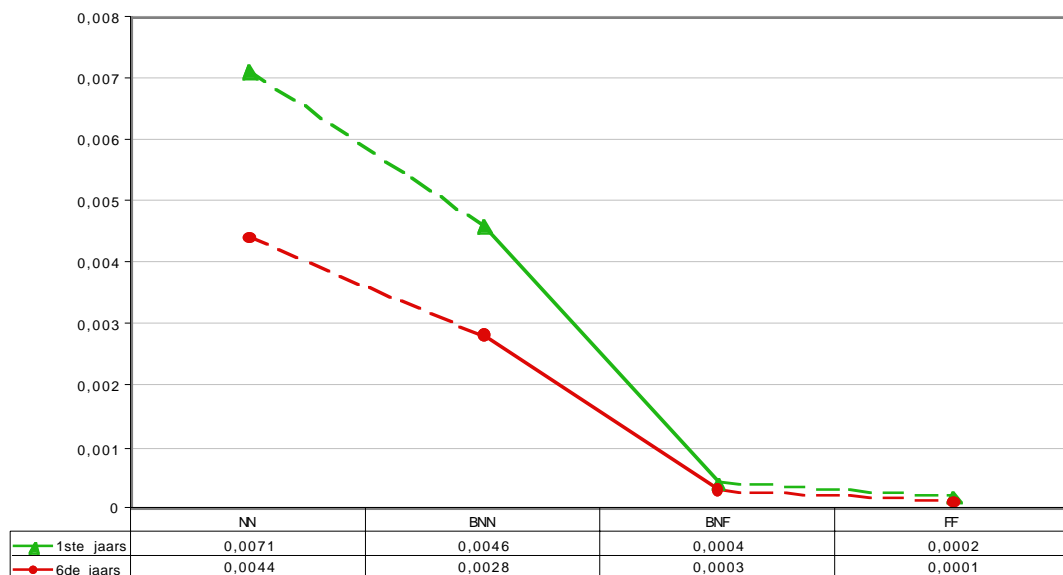
Tussen de groepen BNN en BNF is er zowel in het eerste als in het zesde jaar een statistisch significant verschil, waarbij de analyses erop wijzen dat de BNF-groep in het kikkerverhaal gebruik maakt van syntactisch complexere zinnen dan de BNN-groep.

Er is geen statistisch significant verschil vast te stellen tussen de resultaten van de leerlingen in beide jaren van de BNF-groep en de FF-groep. De twee Franstalige groepen gebruiken bijgevolg voor de onderzochte Franse spreekvaardigheid een gelijkaardig niveau van syntactische complexiteit.

**Morfologische accuraatheid**

Zoals reeds vermeld wordt voor de accuraatheidsmaten op de grafieken een ratio van het gemiddelde aantal fouten weergegeven, waardoor een hoge score op een lage accuraatheid wijst. De grafiek met de resultaten van morfologische accuraatheid (\$MOR/tokens) ziet er als volgt uit:

**Figuur 71. Scores Spreekvaardigheid Frans: Morfologische accuraatheid**



### Eerste (▲) en zesde jaar (●)

Tussen de BNN-groep en de NN-groep is er zowel in het eerste als in het zesde jaar geen statistisch significant verschil. Beide groepen zijn in het vertellen van het kikkerverhaal in het Frans morfologisch even (in)accuraat.

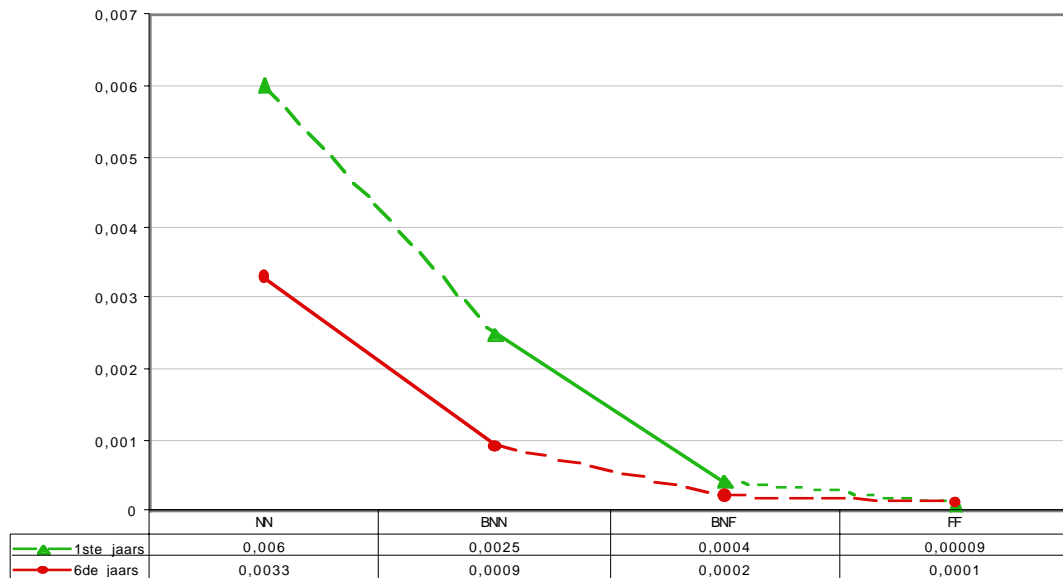
De BNN-groep en de groep Franstaligen (BNF en FF) verschillen statistisch significant van elkaar. De analyses duiden erop, dat de accuraatheid bij de Nederlandstaligen in het NoB in het onderzochte kikkerverhaal niet het niveau bereikt van de Franstaligen (in het NoB en in Wallonië).

Tussen de groepen BNF en FF is er, net als in de vorige analytische maten van spreekvaardigheid, geen statistisch significant verschil merkbaar. Het niveau van de Franstaligen in het NoB is in de geanalyseerde gesproken Franse data morfologisch even accuraat als dat van de leerlingen in de Waalse controlegroep.

### Lexicale accuraatheid

De resultaten van lexicale accuraatheid ( (\$LEX+@il)/tokens) worden in de grafiek hieronder weergegeven:



**Figuur 72. Scores Spreekvaardigheid Frans: Lexicale accuraatheid**

Opm: voor deze grafiek geldt dezelfde opmerking als bij morfologische accuraatheid (cf. supra). De verschillen zijn uitvergroot wegens een kleine schaal.

### ▲ Eerste jaar

Tussen de Nederlandstalige groepen BNN en NN is er geen statistisch significant verschil. Deze groepen gebruiken de Franse woordenschat in het kikkerverhaal even (in)correct.

Tussen de BNN-groep en de Franstalige groepen (BNF en FF) is er wel een statistisch significant verschil. Het betekent dat Nederlandstaligen in het NoB voor lexicale accuraatheid niet het niveau van de Franstaligen (in het NoB en in Wallonië) halen.

Tussen de Franstalige groepen BNF en FF is er geen statistisch significant verschil. Maar de verscherpte analyse met de focus op twee groepen (BNF en FF) duidt wel een significant. Bij het navertellen van het kikkerverhaal bereiken de Franstalige eerstejaars in het NoB niet helemaal het lexicaal accuraatheidspeil van de Franstaligen in de Waalse controlegroep.

### ● Zesde jaar

In tegenstelling tot de eerstejaars verschillen de zesdejaars in de BNN-groep en de NN - groep statistisch wel significant van elkaar. De Nederlandstalige leerlingen in het NoB vertellen het kikkerverhaal accurater op lexicaal vlak dan de tweedetaalleerders in de Vlaamse controlegroep.

Tussen de BNN-groep en de groep Franstaligen (BNF en FF) is het verschil in het zesde jaar

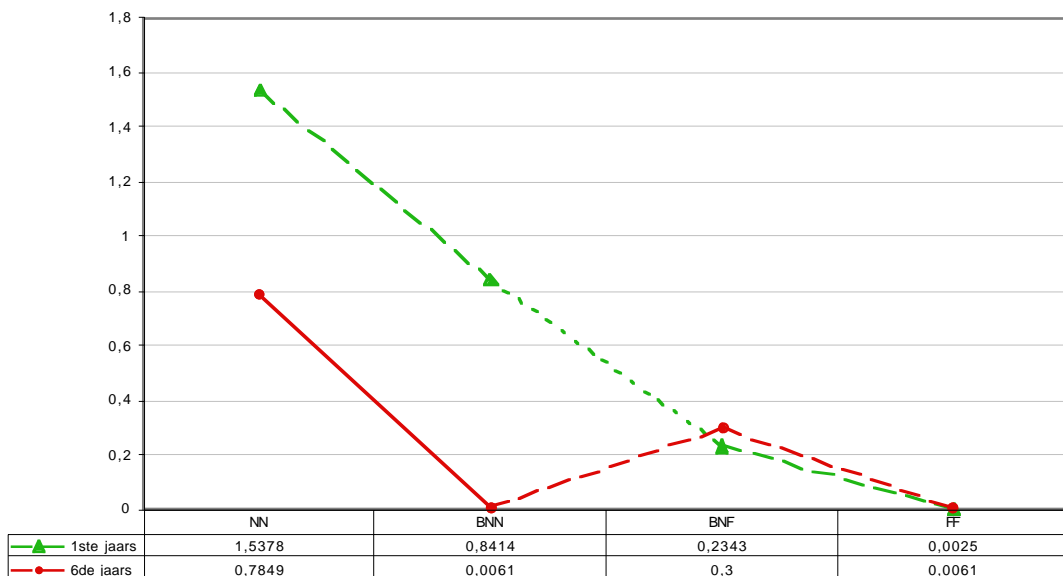
statistisch niet significant en dat in tegenstelling tot het eerste jaar. De leerlingen in beide groepen van het NoB en de Franstalige leerlingen in de Waalse controlegroep passen de mondelinge Franse woordenschat in de onderzochte data even adequaat toe. De BNN-groep zit op dit vlak op het niveau van de Franstalige moedertaalsprekers.

Tussen de BNF-groep en de FF-groep is het verschil evenmin statistisch significant. Beide Franstalige groepen halen bijgevolg in het geanalyseerde kikkerverhaal hetzelfde niveau in lexicale accuraatheid.

### Syntactische accuraatheid

Tot slot worden de resultaten van syntactische accuraatheid –  $(\$SYN+oc)/\sqrt{(c+sc+mc+oc)}$  – grafisch gepresenteerd:

**Figuur 73. Scores Spreekvaardigheid Frans: Syntactische accuraatheid**



#### ▲ Eerste jaar

Tussen de groep BNN en de groep NN is er in het eerste jaar geen statistisch significant verschil merkbaar. Beide Nederlandstalige groepen zitten voor syntactische accuraatheid in de onderzochte Franse mondelinge taalproductie statistisch gezien op hetzelfde niveau.

Tussen de BNN-groep en de Franstalige groepen (BNF en FF) blijkt er in het eerste jaar eveneens geen statistisch significant verschil te zijn. Maar de verscherpte analyses met de focus op drie groepen (zonder NN) wijzen wel op een statistisch significant verschil. Volgens deze analyse staan de Nederlandstaligen in het NoB uit de steekproef op een lager niveau

dan de Franstaligen (in het NoB en in de Waalse controlegroep) en maken ze met andere woorden in het kikkerverhaal in het Frans meer fouten tegen de woordvolgorde .

Tussen de Franstalige groepen BNF en FF is er geen statistisch significant verschil of met andere woorden, wat het kikkerverhaal betreft is hun niveau in syntactische accuraatheid gelijkwaardig.

### ● Zesde jaar

In tegenstelling tot de eerstejaars is er tussen de groep BNN en de groep NN in het zesde jaar een statistisch significant verschil.. De BNN- groep gebruikt in het Franse verhaal correctere zinsconstructies dan de Nederlandstaligen in de Vlaamse controlegroep.

Tussen de BNN-groep en de Franstalige groepen (BNF en FF) is er, net als bij de eerstejaars, evenmin een statistisch significant verschil. De Nederlandstalige leerlingen in het NoB blijken in de geanalyseerde mondelinge data een even correcte woordvolgorde te gebruiken de Franstalige moedertaalsprekers.

Net als in het eerste jaar is het verschil tussen de BNF-groep en de FF-groep in het zesde jaar statistisch niet significant. Voor het onderzochte kikkerverhaal staan beide groepen inzake de accuraatheid van de Franse zinsbouw op een gelijkaardig niveau.

## **Besluit spreekvaardigheid Frans**

De resultaten van alle kwantitatieve maten voor productieve taalvaardigheid worden in dit besluit samengevat. We vergelijken daarbij vooral de maten van productiviteit, complexiteit en rijkdom enerzijds met die van accuraatheid anderzijds. Zo kan het complexe beeld van de mondelinge taalvaardigheid Frans van zowel de eerste- als de zesdejaars op een genuanceerde manier weergegeven worden.

### **BNN versus NN**

Globaal gezien staan de Nederlandstalige eerste- en zesdejaars in het NoB en in Vlaanderen voor de geanalyseerde Franse spreekvaardigheid op hetzelfde niveau. Maar op gebied van syntaxis zijn de Nederlandstalige zesdejaars in het NoB accurater dan de Nederlandstaligen in de Vlaamse controlegroep. Ook op vlak van lexis zijn deze zesdejaars in het NoB in de Franse onderzochte gesproken taalproductie accurater én rijker dan hun Vlaamse leeftijdsgenoten uit de steekproef. Kortom, bij het vertellen van het kikkerverhaal staan de

leerlingen in het NoB minstens op hetzelfde niveau en voor de meeste aspecten van accuraatheid in het zesde jaar zelfs op een hoger niveau dan de controlegroep.

### **BNN versus BNF**

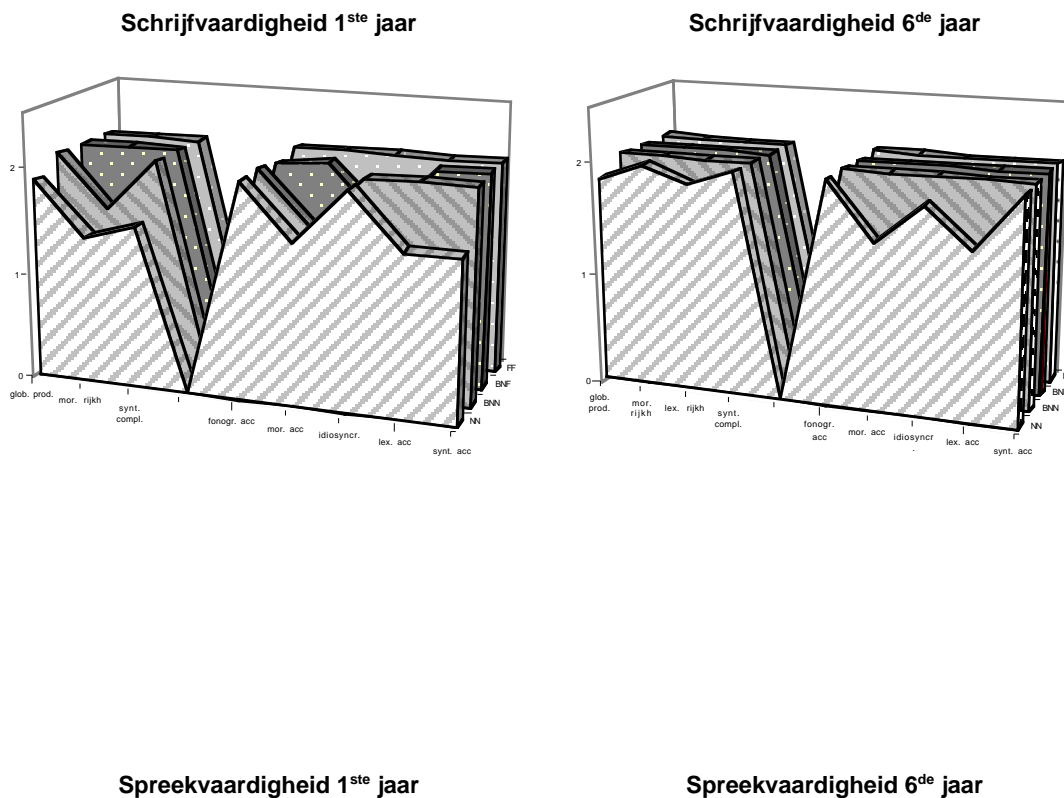
Volgens de analyses van de gesproken data bereiken de Nederlandstaligen in het NoB (BNN) voor de maten van productiviteit, rijkdom, complexiteit of accuraatheid niet het niveau van de Franse moedertaalsprekers in het NoB (BNF). Maar voor twee maten van accuraatheid (syntaxis en lexis) zitten de Nederlandstalige zesdejaars in het NoB (BNN) wel op het niveau van de Franstalige leerlingen in het NoB en in de controlegroep in Wallonië. Voor de andere maten van de spreekvaardigheid scoren de Nederlandstalige leerlingen in het NoB bij het vertellen van het kikkerverhaal in het Frans altijd onder het niveau van de moedertaalsprekers

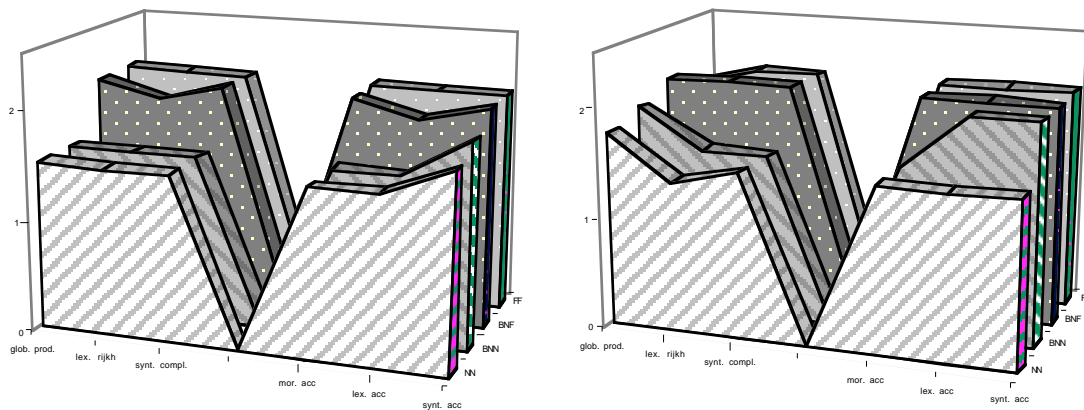
BNF versus FFOp één uitzondering na halen beide Franstalige groepen hetzelfde peil in de Franse spreekoefening voor de maten van productiviteit, rijkdom, complexiteit en accuraatheid. Op lexicaal vlak zijn de eerstejaars in het NoB minder rijk én accuraat in de onderzochte mondelinge Franse taalproductie dan de Franstaligen in de controlegroep in Wallonië. Kortom, over het algemeen zijn de Franstalige eerste- en zesdejaars in het NoB (BNF) even vaardig bij het vertellen van het kikkerverhaal in hun moedertaal als de Franstaligen in de Waalse controlegroep.

### 3.2.6 Besluit van de productieve vaardigheden Frans

De grafieken in onderstaande figuren geven een grafisch overzicht van de resultaten voor de Franse productieve vaardigheden (spreken en schrijven). Naar analogie met de grafieken in Figuren 26-29 (deel 3.1.3.) wordt op de z-as helemaal achteraan het niveau van de Franstalige controlegroep (FF) weergegeven, voorafgegaan door dat van de Franstaligen in het NoB (BFN), vervolgens het niveau van de Nederlandstaligen in het NoB (BNF) en – helemaal vooraan – dat van de Nederlandstalige controlegroep (NN). Op de x-as staan aan de linkerkant de maten van de linguïstische productiviteit, de rijkdom en de complexiteit en aan de rechterkant de accuraatheidsmaten. De cijfers op de y-as geven de significante verschillen ten opzichte van de controlegroepen weer. Het gaat dus niet om absolute waarden, maar om een proportionele weergave op een schaal van 0 tot 2 van de taalvaardigheidsniveaus op basis van de hierboven besproken analyses. Aan de hand van deze grafieken worden de gebundelde resultaten per jaar gevisualiseerd en kunnen de antwoorden op de drie onderzoeksvragen geformuleerd worden.

**Figuren 74 - 77. Overzicht Productieve Vaardigheden Frans**





### Onderzoeksvraag 1

*Heeft de onderwijssituatie in het NoB invloed op de productieve vaardigheden in de tweede taal van de Nederlandstalige leerlingen (BNN) vergeleken met de controlegroep (NN) in Vlaanderen?*

De analyses wijzen uit dat op basis van het onderzochte kikkerverhaal en de briefopdracht de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) in het eerste en het zesde jaar voor beide productieve vaardigheden in het Frans minstens op hetzelfde niveau zitten als de Nederlandstaligen in Vlaanderen (NN). Echter, de Nederlandstaligen in het NoB zijn in het eerste jaar rijker (morfologie) en complexer (syntaxis) voor de schrijfvaardigheid Frans en in het zesde jaar rijker (lexis) voor de spreekvaardigheid Frans. Toch is het vooral in de maten van accuraatheid dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB een hoger peil bereiken, zowel in de Franse spreek- als in de schrijfvaardigheid..

Daaruit mag men besluiten, dat de Nederlandstaligen in het NoB ofwel geenofwel een positieve invloed ondervinden van de onderwijssituatie voor de productieve taalvaardigheid in het Frans.

### Onderzoeksvraag 2

*Hoe vaardig zijn de Nederlandstaligen in het NoB (BNN) in het spreken en schrijven van het Frans, vergeleken met de Franstalige moedertaalsprekers in het NoB (BNF)?*

De resultaten van de onderzochte Franse spreek- en schrijfvaardigheid verschillen sterk van elkaar. Deze productieve vaardigheden worden bijgevolg afzonderlijk samengevat.

Voor de **spreekvaardigheid** zitten de Nederlandstalige leerlingen in het NoB meestal onder het niveau van hun Franstalige leeftijdsgenoten in het NoB. In de accuraatheidsmaten (lexis en syntaxis) in het zesde jaar halen de Nederlandstaligen in het NoB wél het peil van beide

groepen Franse moedertaalsprekers. Bovendien staan de zesdejaars voor rijkdom (lexis) en complexiteit (syntaxis) eveneens op het niveau van de Franstalige controlegroep, maar niet op dat van de Franstalige zesdejaars in het NoB. Dat is als volgt te verklaren. Doordat de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) hoger scoren dan de Franstaligen in Wallonië (FF)–(maar niet significant), liggen de resultaten van de Nederlandstaligen in het NoB (BNN) dichter bij het niveau van de Franstaligen in de Waalse controlegroep (FF) en verder af van het niveau van de Franstaligen in het NoB (BNF). Zoals reeds vermeld gaat deze interpretatie enkel op voor de zesdejaars op vlak van lexicale rijkdom en syntactische complexiteit.

Samengevat, voor de spreekvaardigheid in het eerste jaar zitten de Nederlandstalige leerlingen in het NoB altijd onder het niveau van de Franstalige leerlingen. In het zesde jaar staan de Nederlandstalige NoB-leerlingen bij het vertellen van het kikkerverhaal in het Frans minstens op het niveau van de Franstalige controlegroep, behalve voor de aspecten globale productiviteit en morfologische rijkdom en accuraatheid, waarvoor ze het peil van de moedertaalsprekers niet halen,

Voor de **schrijfvaardigheid** staan de Nederlandstaligen in het NoB in het eerste en in het zesde jaar op een gelijk niveau met de Franstaligen in het NoB. Hierop zijn twee uitzonderingen in het eerste jaar. In morfologie (rijkdom en accuraatheid) behalen de Nederlandstalige NoB-leerlingen niet het niveau van de Franse moedertaalsprekers. Voor de fonografische accuraatheid daarentegen staan ze wél op hetzelfde peil als de Franstalige controlegroep in Wallonië en tegelijkertijd staan ze op een hoger niveau dan de Franstalige eerstejaars in het NoB, omdat laatstgenoemden misschien wel een complexer maar minder accuraat Frans (blijken te) schrijven.

Globaal bekeken zijn de Nederlandstaligen in het NoB uit de steekproef in het schrijven van een brief even vaardig als de Franse moedertaalsprekers.

### Onderzoeksvraag 3

*Heeft de wilde immersiesituatie voor de Franstalige leerlingen (BNF) in het NoB invloed op hun productieve vaardigheden in hun moedertaal vergeleken met de controlegroep (FF) in Wallonië?*

De Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) halen in de twee bestudeerde jaren zo goed als altijd het peil van de Franstalige controlegroep in Wallonië. Niettemin dient opgemerkt dat de

eerstejaars in het NoB op lexicaal vlak (rijkdom en accuraatheid) in de mondelinge taalvaardigheid (kikkerverhaal) een lichte achterstand hebben vergeleken met hun leeftijdsgenoten in Wallonië). Ook produceren deze eerstejaars meer idiosyncratische vormen in hun Franse brieven dan de controlegroep in Wallonië.

Kortom, de wilde immersiesituatie in het NoB heeft geen noemenswaardige invloed op de onderzochte kwantitatieve maten van de Franse productieve vaardigheden (gesproken en geschreven competenties). De Franstalige leerlingen in het NoB beheersen hun moedertaal met eenzelfde graad van vaardigheid als de Franstaligen in de controlegroep in Wallonië.



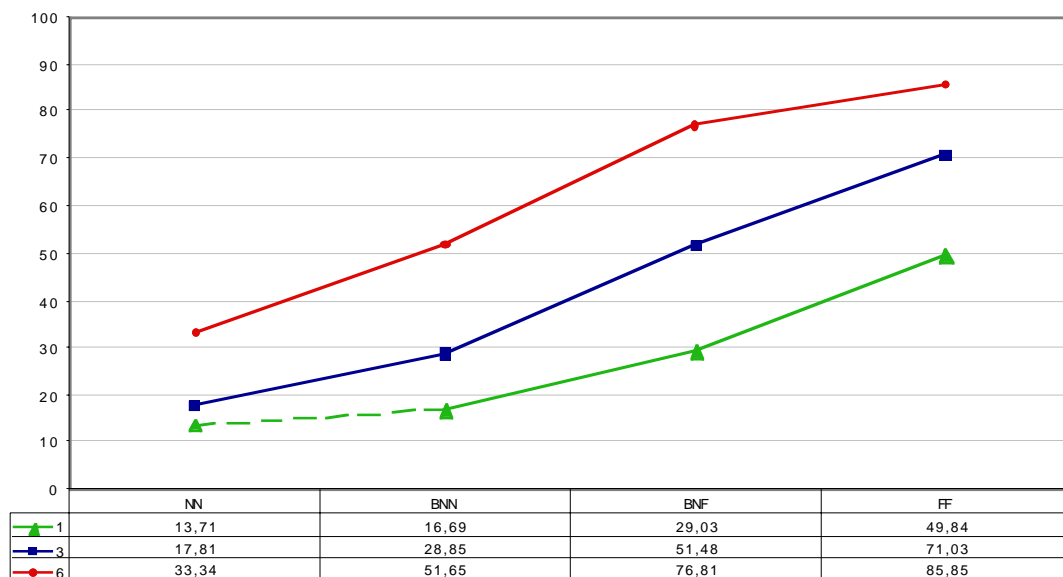
### 3.2.7 Metalinguïstische vaardigheden Frans

De analyses en de resultaten van de test van de metalinguïstische kennis, worden aan de hand van een grafiek en de statistische significanties besproken. Bij deze grafische weergave worden dezelfde symbolen gebruikt als in de vorige delen (cf. supra). De onderstaande resultaten werden bekomen op basis van de data van 428 proefpersonen, verdeeld over het eerste, het derde en het zesde jaar. De bespreking van de variantie-analyses gebeurt naar analogie met de eerder besproken vaardigheden.

#### Metalinguïstische vaardigheden

In onderstaande grafiek worden de resultaten van de Franse metalinguïstische vaardigheden weergegeven:

**Figuur 78. Scores Metalinguïstische Vaardigheden Frans**



#### ▲ Eerste jaar

In het eerste jaar is er tussen de BNN groep en de NN groep geen statistisch significant verschil, wat aangeeft dat beide Nederlandstalige groepen voor Franse metalinguïstische vaardigheden een gelijk niveau hebben.

Het verschil tussen de BNN groep en de Franstalige groepen (BNF en FF) is statistisch significant. Dat vertaalt zich als volgt: de Nederlandstaligen in het NoB uit de steekproef zitten onder het niveau van de Franstalige leerlingen in het NoB en die in Waalse controlegroep.

Het verschil tussen de BNF groep en de FF groep is eveneens statistisch significant. De Franstalige groep in het NoB zit op een lager niveau dan de groep Franstaligen in de Waalse controlegroep voor Franse metalinguïstische vaardigheden.

### **Derde (■) en zesde jaar (●)**

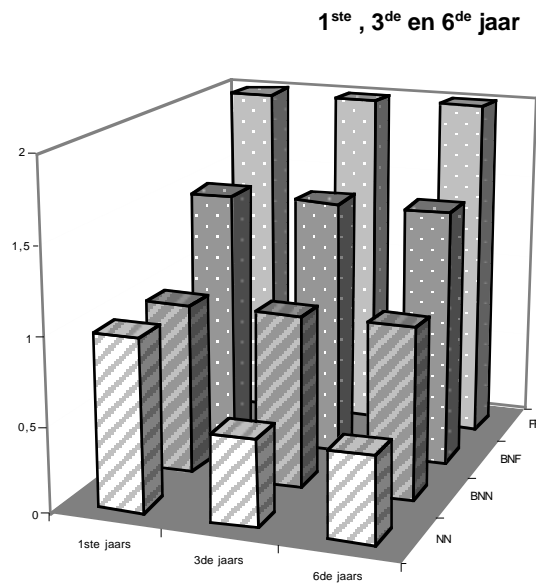
Voor het derde en het zesde jaar is er - in tegenstelling tot de het eerste jaar - tussen de BNN groep en de NN groep wel een statistisch significant verschil. De Nederlandstaligen in het NoB uit de steekproef zitten op een hoger niveau dan de Nederlandstaligen in Vlaamse controlegroep.

Net zoals in het eerste jaar, is er in het derde en het zesde jaar wel een statistisch significant verschil tussen de BNN groep en de Franstalige groepen (BNF en FF). De Nederlandstalige leerlingen in het NoB bereiken niet het niveau van de Franstalige groepen voor metalinguïstische vaardigheden.

De Franstaligen in het NoB zitten op een lager niveau dan de Franstaligen in de controlegroep in Wallonië. Dat blijkt uit de resultaten van de BNF groep en de FF groep. Dit verschil is statistisch significant.

## **Besluit metalinguïstische vaardigheden Frans**

De resultaten van de Franse metalinguïstische vaardigheden kunnen schematisch als volgt worden voorgesteld. Op de diepte as wordt achteraan het niveau weergegeven van de Franstalige controlegroep (FF), voorafgegaan door dat van de Franstaligen in het NoB (BNF), voorafgegaan door het niveau van de Nederlandstaligen in het NoB (BNN) en – vooraan – door dat van de Nederlandstalige controlegroep (NN). Op basis van het onderstaand schema, dat de resultaten van de drie onderzochte jaren visualiseert, worden de antwoorden op de drie onderzoeksvragen gepresenteerd.

**Figuur 79. Overzicht Metalinguïstische Vaardigheden Frans****Onderzoeksvraag 1**

*Heeft de onderwijssituatie in het NoB invloed op de metalinguïstische vaardigheden in de tweede taal van de Nederlandstalige leerlingen (BNN) vergeleken met de controlegroep (NN) in Vlaanderen?*

In het eerste jaar bewegen de twee Nederlandstalige groepen op hetzelfde niveau voor Franse metalinguïstische vaardigheden. De Nederlandstalige derde- en zesdejaars in het NoB halen daarentegen wel een hoger peil dan de Nederlandstalige controlegroep in Vlaanderen.

Men kan concluderen dat de eerstejaars geen invloed ondervinden van de onderwijssituatie in het NoB, terwijl voor de derde- en zesdejaars het contact met de Franstaligen in het NoB een positieve invloed heeft op hun metalinguïstische vaardigheden in het Frans.

**Onderzoeksvraag 2**

*Hoe vaardig zijn de Nederlandstaligen in het NoB (BNN) in het toepassen van metalinguïstische kennis in het Frans in vergelijking met de Franstalige moedertaalsprekers in het NoB (BNF)?*

De Nederlandstalige leerlingen in het NoB in de drie onderzochte jaren zijn niet even vaardig als de Franstalige leerlingen in het NoB wat betreft de metalinguïstische kennis van hun tweede taal (Frans).

**Onderzoeksvraag 3**

*Heeft de wilde immersiesituatie voor de Franstalige leerlingen (BNF) in het NoB invloed op hun metalinguïstische vaardigheden in hun moedertaal vergeleken met de controlegroep (FF) in Wallonië?*

De Franstalige eerste-, derde- en zesdejaars in het NoB halen niet het niveau van de Franstalige leerlingen in de Waalse controlegroep voor de metalinguïstische kennis van het Frans. De wilde immersiesituatie heeft bijgevolg een negatieve invloed op de metalinguïstische vaardigheden in de moedertaal van de Franstalige leerlingen in het NoB.

### 3.2.8 Algemeen besluit taalvaardigheid Frans

In dit algemeen besluit wordt, naar analogie met de taalvaardigheid Nederlands (zie Hoofdstuk 3, 3.1.8) getracht de resultaten van de vijf vaardigheden te synthetiseren en de verschillende antwoorden op de onderzoeksvragen te integreren om tot een globaal beeld van de Franse taalvaardigheid voor de diverse groepen te komen. Dit beeld wordt per jaar gepresenteerd. Deze globale conclusies moeten met de nodige voorzichtigheid benaderd worden gezien het exploratief karakter van dit onderzoek.

#### Onderzoeksvraag 1

*Heeft de onderwijssituatie in het NoB invloed op de vaardigheid in de tweede taal van de Nederlandstalige leerlingen (BNN) vergeleken met de controlegroep (NN) in Vlaanderen?*

**In het eerste jaar** staan de Nederlandstalige leerlingen in het NoB voor alle vaardigheden minstens op een gelijk niveau met de Nederlandstalige eerstejaars in de controlegroep in Vlaanderen. Voor de receptieve vaardigheden staan deze eerstejaars zelfs op een hoger niveau; dat geldt eveneens voor twee maten van de schrijfvaardigheid (morfologische rijkdom en syntactische complexiteit).

**In het derde jaar** halen de Nederlandstalige leerlingen in het NoB een hoger peil dan de controlegroep in Vlaanderen, zowel voor metalinguïstische vaardigheden als voor de luistervaardigheid en voor één van de twee niveaus van de leesvaardigheid.

**In het zesde jaar** zitten de Nederlandstalige leerlingen in het NoB op het niveau van de leerlingen in de controlegroep in Vlaanderen wat betreft de onderzochte aspecten van de receptieve en de productieve vaardigheden (productiviteit, rijkdom en complexiteit). Maar ze bereiken vooral in het zesde jaar een hoger accuraatheidsniveau voor zowel de spreek- als de schrijfvaardigheid en ze beschikken bovendien over een rijker lexicon voor de spreekvaardigheid Frans. Tevens zijn ze ook vaardiger voor de geteste metalinguïstische vaardigheden.

Hieruit kan men concluderen dat de onderwijssituatie in het NoB (contact met de Franstaligen) ofwel geen ofwel een positieve invloed heeft op de vaardigheid in de tweede taal van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB vergeleken met de controlegroep in Vlaanderen.

## Onderzoeksvraag 2

*Hoe vaardig zijn de Nederlandstaligen in het NoB (BNN) in het Frans, vergeleken met de Franstalige moedertaalsprekers in het NoB (BNF)?*

**In het eerste jaar** staan de Nederlandstalige leerlingen in het NoB op een lager niveau dan hun Franstalige leeftijdsgenoten in het NoB voor metalinguïstische, beide receptieve vaardigheden en ook voor de spreekvaardigheid en de morfologie (rijkdom en accuraatheid) van de schrijfvaardigheid. Daarnaast halen deze Nederlandstalige eerstejaars voor de schrijfvaardigheid in het Frans het niveau van de moedertaalsprekers.

**Voor de derdejaars** werden de Franse receptieve (lezen en luisteren) en de metalinguïstische vaardigheden geanalyseerd. Voor deze drie vaardigheden zitten de Nederlandstalige leerlingen in het NoB onder het niveau van de Franstalige moedertaalsprekers in het NoB.

**In het zesde jaar** staan de Nederlandstalige leerlingen in het NoB voor deze drie vaardigheden (lezen, luisteren, metalinguïstische kennis) eveneens op een lager peil dan hun Franstalige leeftijdsgenoten in het NoB. Deze bevinding geldt ook voor de kwantitatieve maten van de spreekvaardigheid (productiviteit, rijkdom en complexiteit). Maar voor de meeste accuraatheidsmaten in de spreekvaardigheid, evenals voor alle maten van de schrijfvaardigheid, halen de Nederlandstalige zesdejaars in het NoB het niveau van de moedertaalsprekers wél.

Kortom, behalve voor de schrijfvaardigheid en een aantal accuraatheidsmaten halen de Nederlandstalige leerlingen in het NoB meestal niet het niveau van de moedertaalsprekers van het Frans.

## Onderzoeksvraag 3

*Heeft de wilde immersiesituatie voor de Franstalige leerlingen (BNF) in het NoB invloed op hun vaardigheid in hun moedertaal vergeleken met de controlegroep (FF) in Wallonië?*

**In het eerste jaar** halen de Franstalige leerlingen in het NoB voor de metalinguïstische en beide receptieve vaardigheden niet het niveau van de Franstalige eerstejaars in de controlegroep. Voor de productieve vaardigheden daarentegen staan de Franstalige eerstejaars in het NoB wél op hetzelfde peil als de controlegroep in Wallonië (behalve voor de idiosyncratische vormen in de schrijfvaardigheid en de lexicale aspecten – rijkdom en accuraatheid – in de spreekvaardigheid).

**In het derde jaar** zitten de Franstalige leerlingen in het NoB onder het niveau van de leerlingen in de Waalse controlegroep voor de metalinguïstische vaardigheden en de luistervaardigheid. Voor de leesvaardigheid staan ze wel op hetzelfde niveau als de Franstalige groep in Wallonië.

**In het zesde jaar** staan de Franstalige leerlingen in het NoB voor de metalinguïstische vaardigheden en de leesvaardigheid niet op het niveau van de leerlingen in de controlegroep in Wallonië. Voor het luisteren, het spreken en het schrijven in hun moedertaal daarentegen bereiken de Franstalige zesdejaars in het NoB hetzelfde niveau van taalvaardigheid als de Franstalige controlegroep in Wallonië.

Samengevat, de wilde immersiesituatie in het NoB heeft voor de Franstalige leerlingen een negatieve invloed voor de metalinguïstische vaardigheden. Voor de lees- en luistervaardigheid zijn de globale conclusies niet eenduidig aangezien deze afhankelijk zijn van het jaar en het testonderdeel. Anderzijds blijkt dat, vergeleken met de controlegroep in Wallonië, de Franstalige leerlingen in het NoB géén invloed ondervinden van de wilde immersiesituatie op het niveau van de spreekvaardigheid (op drie maten na voor de eerstejaars) en van de schrijfvaardigheid.

## Hoofdstuk 4:

# Interpretaties en aanbevelingen

Dit laatste hoofdstuk vat de resultaten en besluiten samen van (1) het sociolinguïstisch profiel, (2) de sociaal-psychologische enquête, (3) de taalvaardigheidstest Nederlands en (4) de taalvaardigheidstest Frans uit Hoofdstuk 3, en toetst ze aan negen gangbare opvattingen over de Nederlandstalige onderwijssituatie in Brussel. Op basis van de vaststellingen die daaruit voortvloeien, worden in het tweede deel beleidsgerichte aanbevelingen gesuggereerd op het niveau van: (a) de instroomproblematiek en de identiteit van het NoB (macroniveau), (b) het schooltaalbeleid (mesoniveau), en (c) de klasdidactiek (microniveau). Naar aanleiding van de algemene conclusies van dit onderzoek beklemtonen we in het derde en laatste deel enkele verdere aandachtspunten en stippelen we ook mogelijke pistes voor verder onderzoek uit.

## 1. Interpretatie van de resultaten

### 1.1 Sociolinguïstisch profiel

#### **Opvatting 1**

*In vergelijking met het aantal Nederlandstalige leerlingen neemt het aantal Franstalige en anderstalige leerlingen in het NoB alsmaar toe. Sommige ouders, directies en leerkrachten ervaren deze toenemende aanwezigheid van Franstalige en anderstalige leerders als problematisch (zie Hoofdstuk 1, 2.1).*



### a) Bevindingen van dit onderzoek

De analyse van het sociolinguïstisch profiel toont aan, dat gemiddeld 'slechts' 21,8% van de leerlingen in het Nederlandstalig ASO in Brussel thuis met ouders, broer(s) en zus(sen) *nooit* Nederlands spreekt. Het aandeel *dominant* Nederlandstaligen in het NoB is groter in het zesde jaar (56%) dan in het eerste jaar (28%), terwijl het aandeel (gemengd) anderstaligen (exclusief dominant Franstaligen en tweetaligen Nederlands/Frans) veel kleiner is in het zesde dan in het eerste jaar. Voor de drie jaren samen is 41% van de NoB leerlingen dominant Nederlandstalig, 15% dominant Franstalig en 6,7% dominant 'anderstalig' (d.w.z. noch Nederlands- noch Franstalig). De andere categorieën twee- of meertaligen komen alle in meer of mindere mate in contact met het Nederlands. Deze gegevens zijn gebaseerd op het criterium 'thuis taal' en gelden uitsluitend voor het ASO op het moment van de testafname in 2000-2001.

### b) Commentaar

De vaststellingen over de taalachtergrond van de leerlingen in de steekproef kunnen we op minstens twee manieren interpreteren:

(1) Het feit dat er in het eerste jaar van het ASO veel meer leerlingen uit taalgemengde gezinnen zitten dan in de hogere jaren in Nederlandstalige scholen in Brussel, zou op een nieuwe trend kunnen duiden, waarbij steeds meer anderstalige ouders hun kinderen naar het NoB sturen. Dit zou het gevolg kunnen zijn van (a) het groeiend besef van het belang van het Nederlands op socio-economisch vlak in Brussel, (b) de promotiecampagnes van het NoB die meertaligheid expliciet aan toekomstperspectieven relateren, en (c) de groeiende erkenning en waardering van de algemene kwaliteit van het onderwijs dat de Brusselse Nederlandstalige scholen aanbieden.

Een tweede verklaring voor het geringere aandeel van taalgemengde leerlingen in de hogere jaren van de steekproef zou kunnen zijn, dat deze leerlingen onder meer als gevolg van een onvoldoende kennis van de Nederlandse onderwijstaal meer leerproblemen hebben en daarom sneller afhaken in het ASO om over te stappen naar het BSO, het TSO of naar het Franstalige onderwijs.

Merk op dat beide verklaringen mekaar niet uitsluiten. Enkel verder onderzoek kan meer inzicht geven in dit fenomeen.

## Opvatting 2

*De aanwezigheid van vele anderstalige leerlingen in het NoB schept een specifieke onderwijscontext, die een strikt ééntalig onderwijs in het Nederlands (zoals in Vlaanderen) problematisch maakt (zie Hoofdstuk 1, 2.1 en 2.3.5).*

### a) Bevindingen van dit onderzoek

De gegevens over het talengebruik van de leerlingen bevestigen, dat het NoB inderdaad functioneert in een talige context, die sterk verschilt van de taalcontext in Vlaanderen. Iets meer dan 50 percent van de ondervraagde leerlingen uit het NoB heeft naar eigen zeggen een 'Franstalige' achtergrond en 5,7 percent een 'anderstalige' achtergrond. Anderzijds beweren drie-vierde van de leerlingen (78,2%) toch een 'Nederlandstalige' achtergrond te bezitten of op een of andere manier ook buiten de school contact te hebben met het Nederlands. Die waarnemingen wijzen erop, dat de Brusselse onderwijscontext niet enkel binnen maar ook buiten de scholen alsmaar heterogener en meertaliger wordt, vooral in vergelijking met die in Vlaanderen. Dat kan verklaren waarom velen binnen het NoB een groeiende divergentie eerder dan een convergentie ervaren tussen de ruimere onderwijscontext enerzijds en de aangeboden onderwijsvorm anderzijds. Het NoB blijft ééntalig onderwijs aanbieden in een onderwijscontext die alsmaar meertaliger wordt.

### b) Commentaar

Door toedoen van een aantal externe factoren is er in het NoB sinds de jaren zeventig een niet-geïstitutionaliseerde en ongestructureerde taalcontactsituatie ontstaan, die hier '*wilde immersie*' genoemd werd. Een dergelijke taalcontactsituatie kan tot problemen (talig, cognitief, sociaal, psychologisch) leiden, zowel voor de moedertaalgroep als voor de 'ondergedompelde' groep, maar dat is niet noodzakelijk het geval. Integendeel, ze kan voor alle groepen binnen deze context evenzeer voordelen bieden op het vlak van de meertaligheid en de multiculturaliteit. Of deze taalcontactsituatie tot een submersief onderwijs (problemen) dan wel een immersief onderwijs (voordelen) leidt, hangt af van de manier waarop en de mate waarin de taalcontext en het onderwijsmodel op mekaar zijn afgestemd. Vooral de plaats en functie die de verschillende talen in dit model worden toegewezen, zijn hierbij van cruciaal belang. Dit beklemtoont het belang van een "schooltaalbeleid" (zie Ponjaert, van Braak & Lambrecht, 1998). Dit schooltaalbeleid behelst "de bewuste reflectie en een coherent geheel van afspraken (is) over de wijze waarop de school omgaat met taal en taaldiversiteit en de bewuste wijze waarop de school taal 'hanteert' als leergebied op zich (het vak taal), als onderwijsleertaal binnen de verschillende vakken

(instructietaal) en als communicatiemiddel bij schoolgebonden activiteiten (taalgebruik)" (Schrauwen & van Braak, 2000:284).

## 1.2 Sociaal-psychologische enquête

### **Opvatting 3**

*De ongestructureerde en niet-geïstitutionaliseerde contactsituatie tussen Nederlandstalige, Franstalige en anderstalige leerlingen kan leiden tot een conflictsituatie en tot een polarisering rond etnische en linguïstische gevoelens, die vervolgens een impact kunnen hebben op de attitudes t.a.v. het Nederlands en de andere talen, en hun respectievelijke taalgemeenschappen evenals op de motivatie om die talen te leren en te gebruiken.*

#### **a) Bevindingen van dit onderzoek**

In vergelijking met Vlaanderen en Wallonië bevordert de contactsituatie in het NoB (1) een grotere openheid ten opzichte van de andere taal en haar gemeenschap en (2) een grotere motivatie om de taal van de andere gemeenschap te leren. Deze positieve verschillen leiden niet tot een deficiet op het vlak van de perceptie van de eigen taal(gemeenschap). De identificatie van de leerlingen uit het NoB met de eigen taalgemeenschap is wellicht wat minder uitgesproken dan in Vlaanderen en Wallonië, maar is nog altijd positief.

#### **b) Commentaar**

Het intensieve contact met de andere taalgemeenschap binnen de school heeft een positief effect op de attitudevorming van de leerlingen in het NoB. Dat bevestigt buitenlands onderzoek naar immersieonderwijs, waaruit blijkt dat een dergelijk contact de vorming van etnolinguïstische stereotypen en vooroordelen tegenwerkt en bijdraagt tot een grotere openheid en tolerantie ten aanzien van de andere taalgemeenschap (zie o.a. Baker 2001).

Hierbij dient men ook rekening te houden met het feit, dat de leerlingen in het NoB niet alleen binnen maar ook buiten de schoolmuren in Brussel waarschijnlijk gemakkelijker in contact komen met andere nationaliteiten en culturen dan leerlingen in Vlaanderen en Wallonië. Uit de analyses blijkt dat het merendeel van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB weliswaar niet in Brussel zelf woont, maar zowel vòòr, na en soms tijdens de schooluren in de stad verblijven, waar ze in contact komen met een multiculturele realiteit.

De contactsituatie met anderstaligen binnen het NoB blijkt eveneens een positieve invloed te hebben op de attitudevorming en de (taal)leermotivatie. Zo worden de voordelen van de kennis van de andere taal door de leerlingen hoger gewaardeerd (a) op toekomstig professioneel vlak (economische redenen) én (b) als leerinstrument om meer en sneller algemene kennis te vergaren.

Attitudinale en motivationele elementen zijn aspecten die te weinig aandacht krijgen van het beleid, van de directies en van de leerkrachten en dat ondanks de potentiële meerwaarde van die elementen voor de algemene ontwikkeling en de leermotivatie van de leerlingen.

### 1.3 Taalvaardigheid Nederlands

#### **Opvatting 4: BNN versus NN**

*De aanwezigheid van vele anderstaligen in het NoB zou afbreuk doen aan de kwaliteit en kwantiteit van het taalaanbod en de onderwijskwaliteit, waardoor de moedertaalkennis van de Nederlandstaligen in het NoB in het gedrang komt. Een lager niveau van taalvaardigheid Nederlands zou verder kunnen leiden tot een ernstige algemene leer- en ontwikkelingsachterstand bij de Nederlandstalige leerlingen.*

#### **a) Bevindingen van dit onderzoek**

Voor wat de productieve (spreken en schrijven), de receptieve (lezen en luisteren) en de metalinguïstische vaardigheden in het Nederlands betreft, toont dit onderzoek *geen* blijvende *negatieve invloed* aan van de contactsituatie op de moedertaalvaardigheden van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB. De lichte achterstand van de NoB-groep op bepaalde gebieden van de taalvaardigheid in het eerste jaar, wordt in de loop van het secundair onderwijs ingehaald, en de globale resultaten van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB zijn vergelijkbaar met die van hun Vlaamse leeftijdsgenoten. Soms behalen de NoB leerlingen zelfs *betere resultaten* dan de ééntalige Vlaamse controlegroep (bv. voor de receptieve vaardigheden in het Nederlands).

## **b) Commentaar**

De gelijkaardige resultaten voor Nederlands van de leerlingen in het NoB en in Vlaanderen zijn niet verwonderlijk. De kenmerken van het NoB lijken immers sterk op die van het onderwijs in Vlaanderen wat betreft de opvatting van de les Nederlands (moedertaalles), de keuze van de instructietaal (eveneens het Nederlands) en de bepaling van de leerinhouden van de schoolvakken. Bovendien gaat het om de vergelijking van twee dominant Nederlandstalige groepen, die allebei exclusief het Nederlands als thuistaal hebben. Hieruit blijkt dat de aanwezigheid van anderstaligen in de klas geen significante negatieve invloed heeft op de onderzochte deelvaardigheden in de moedertaal van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB. De situatie heeft eerder een lichtjes positief effect. Dat wijst erop dat een meertalige schoolomgeving de kennis van de moedertaal kan bevorderen.

## **Opvatting 5: BNN versus BNF**

*De taalvaardigheid in het Nederlands van de Franstalige leerlingen in het NoB, voor wie het Nederlands een tweede taal is, staat niet op hetzelfde niveau als die van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB. De Franstaligen in het NoB zouden het Nederlands wel voldoende begrijpen (lezen en luisteren), maar hun productieve vaardigheden (spreken en schrijven) zouden ontoereikend zijn.*

## **a) Bevindingen van dit onderzoek**

In het eerste jaar hinken de Franstalige leerlingen in het NoB inderdaad wat achterop wat betreft de receptieve vaardigheden, maar die achterstand verkleint in de hogere jaren. Wat de productieve vaardigheden betreft, beschikken de Franstalige leerlingen over een gelijkaardige globale productiviteit, een vergelijkbare grammaticale morfologie en woordenschat. Ook hun zinsbouw is van eenzelfde complexiteit als die van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB. Alleen verwerven ze in hun productieve vaardigheden niet dezelfde accuraatheid: ze maken dus wel wat meer grammaticale en lexicale fouten. Verder vertonen de Franstalige leerlingen ook een lichte achterstand in de metalinguïstische kennis van het Nederlands.

## **b) Commentaar**

Op basis van eerder onderzoek kon men verwachten, dat de receptieve vaardigheden in het Nederlands van de Franstalige leerlingen in het NoB beter ontwikkeld zouden zijn dan hun productieve vaardigheden. Immers, de luister- en leesvaardigheid in een (tweede) taal

ontwikkelen zich doorgaans gemakkelijker en sneller dan de spreek- en schrijfvaardigheid. De resultaten van dit onderzoek bevestigen noch weerleggen deze mogelijkheid. Het feit dat er grotere verschillen zijn tussen de scores van de Franstalige en Nederlandstalige leerlingen op de receptieve dan op de productieve Nederlandse taaltestonderdelen, betekent niet noodzakelijk dat de receptieve Nederlandse vaardigheden van de Franstalige leerlingen minder ontwikkeld zijn dan hun productieve vaardigheden. De receptieve en productieve testonderdelen in deze studie hebben niet dezelfde discriminerende waarde. De lees- en luistertesten bestrijken een bredere waaier aan taalvaardigheidsniveaus dan de spreek- en schrijfp opdrachten, die bewust beperkt zijn gehouden en daardoor minder gevoelig zijn en minder discrimineren.

Dat verklaart mogelijk ook de op het eerste gezicht onverwachte vaststelling dat de Franstalige leerlingen in het NoB gelijkaardige globale resultaten behalen voor hun Nederlandse productieve vaardigheid als de Nederlandstalige leerlingen. Deze vaststelling lijkt haaks te staan op de ervaring van leerkrachten en andere waarnemers in het veld, dat vooral de Nederlandse spreek- en schrijfvaardigheid van de Franstalige leerlingen in het NoB belangrijke hiaten vertoont. Hierbij dient opgemerkt, dat deze studie op het vlak van de linguïstische accuraatheid wel degelijk significante verschillen aantoont. Maar voor de andere aspecten van de Nederlandse productieve vaardigheid (lexicale en grammaticale variatie, complexiteit) tonen de gebruikte testen en maten geen verschillen aan. Toch is het niet uitgesloten dat meer gevoelige Nederlandse taalproductietesten ook hier niveauverschillen aan het licht brengen. Een andere verklaring voor de schijnbare discrepantie tussen de bevinding van dit onderzoek en de perceptie van leerkrachten, is dat de leerkrachten in hun globale beoordeling van de taalvaardigheid van de Franstalige leerlingen meer aandacht schenken aan de lexicale, fonografische en grammaticale accuraatheid van hun Nederlandse taalproductie, terwijl ze andere aspecten zoals lexicale en grammaticale variatie en complexiteit minder zwaar laten doorwegen. Daardoor ontstaat de indruk, dat de Franstalige leerlingen het in het Nederlands in de klas beduidend minder goed doen.

Deze 'achterstand' op het vlak van de accuraatheid is trouwens een bekend fenomeen uit het tweedetaalverwervingsonderzoek. Dat onderzoek heeft meermaals aangetoond, dat de verschillende dimensies van productieve taalvaardigheid zoals complexiteit, diversiteit, vlotheid en accuraatheid, zich niet synchroon ontwikkelen. Het tweedetaalontwikkelingsproces maakt een slingerbeweging door. In een eerste stadium breidt de taalleerder zijn productieve lexicon en grammatica uit met nieuwe woorden en structuren, die hij echter nog niet onmiddellijk correct kan gebruiken. Dat leidt initieel dus tot fouten en een inaccuraat taalgebruik. Vormelijke correctheid ontwikkelt zich pas geleidelijk en in een later stadium. Belangrijk in dit opzicht is, dat de taalfouten van tweede-taalleerders een integraal deel uitmaken van het taalleerproces en dus niet noodzakelijk wijzen op een falend onderwijs of op een gebrekkige leermotivatie of leervermogen

van de leerlingen. Maar uit Canadees onderzoek blijkt ook ,dat bepaalde fouten in het productief taalgebruik van tweede-taalleerlingen in immersie-onderwijs dreigen te 'fossiliseren', indien niet de nodige pedagogische en didactische voorzieningen worden getroffen (cfr. infra). Wat dit laatste punt betreft, dient men rekening te houden met het feit, dat het vak Nederlands in het NoB altijd als een moedertaalvak moet worden aangeboden, hoewel het Nederlands voor een groot deel van de klas een tweede taal is. Vooralnog bestaan nog geen specifieke pedagogische en didactische voorzieningen om aan deze linguïstische heterogeniteit tegemoet te komen en de eindtermen te bereiken.

## **Opvatting 6: BNF versus FF**

*De Franstalige leerlingen in het NoB beschikken over een veel betere kennis van het Nederlands dan hun Franstalige leeftijdsgenoten in Wallonië.*

### **a) Bevindingen van dit onderzoek**

De Franstalige leerlingen scoren voor alle onderzochte aspecten van de taalvaardigheid in het Nederlands inderdaad beduidend beter dan de leerlingen in Wallonië. De 'wilde immersie'-situatie in het NoB heeft bijgevolg een onmiskenbaar positieve invloed op de verwerving van het Nederlands als tweede taal door deze Franstalige leerlingen.

### **b) Commentaar**

Deze vaststelling ligt in de lijn van de verwachtingen, gezien de Franstalige leerlingen in het NoB sinds het eerste leerjaar (basisonderwijs) ondergedompeld zijn in een Nederlands taalbad, terwijl de Franstalige leeftijdsgenoten in Wallonië pas vanaf het vijfde leerjaar (basisonderwijs) wekelijks enkele uren Nederlands als tweede taal volgen. Het ligt bijgevolg voor de hand dat beide niveaus nauwelijks te vergelijken zijn, te meer omdat de Franstalige leerlingen in het NoB de resultaten van de Nederlandstalige moedertaalsprekers vrij dicht benaderen, wat op zijn minst merkwaardig mag genoemd worden.

## 1.4 Taalvaardigheid Frans

### **Opvatting 7: BNN versus NN**

*Door het intensievere contact met het Frans zowel binnen als buiten de schoolmuren, bereiken de Nederlandstalige leerlingen in het NoB hogere niveaus in Franse taalvaardigheid dan leerlingen in Vlaanderen, voor wie het contact met het Frans vaak beperkt blijft tot de Frans-tweedetaallessen.*

#### **a) Bevindingen van dit onderzoek**

Het verwachte positieve effect van de aanwezigheid van het Frans in de Brusselse context op de Franse taalvaardigheid van de Nederlandstalige leerlingen, is niet eenduidig waar te nemen voor alle jaren en alle onderzochte aspecten van taalvaardigheid. Heel algemeen kan men stellen, dat de Nederlandstaligen in het NoB qua lees- en schrijfvaardigheid op hetzelfde niveau staan als hun leeftijdsgenoten in Vlaanderen (zie hoofdstuk 3, 3.2 voor een gedetailleerder beeld). Een mogelijk vroeg positief effect is merkbaar op gebied van de luistervaardigheid waarvoor de Brusselse leerlingen uit de lagere jaren beter scoren dan hun Vlaamse leeftijdsgenoten. Een eventuele positieve invloed op de ontwikkeling van andere aspecten van de Franse taalvaardigheid doet zich slechts geleidelijk naar het einde van de secundaire cyclus toe gelden. Dat zou men tenminste kunnen afleiden uit de hogere scores van de oudere Nederlandstalige NoB-leerlingen op de metalinguïstische test. In het zesde jaar hebben de Nederlandstalige NoB-leerlingen ook een correctere schriftelijke en mondelinge Franse taalproductie dan de leerlingen in Vlaanderen en gebruiken ze een uitgebreidere woordenschat in hun gesproken Frans.

#### **b) Commentaar**

De twee Nederlandstalige groepen hebben reeds een relatief hoog niveau van receptieve Franse taalvaardigheid, en de gebruikte testen zijn waarschijnlijk ontoereikend om eventuele subtiele verschillen aan het licht te brengen. Daarenboven heeft een taalcontactsituatie een minder opvallende invloed op de ontwikkeling van receptieve vaardigheden. Dat verklaart waarom de aanwezigheid van het Frans in het NoB slechts een beperkte impact heeft op de ontwikkeling van de Franse receptieve vaardigheden van de Nederlandstalige leerlingen in Brussel.

De productieve vaardigheden in het Frans daarentegen vertonen wel een positief impact van het verschil in taalcontext tussen Brussel en Vlaanderen. Dat is te verklaren aan de hand van de



eerder vermelde a-synchrone ontwikkeling van productieve taalvaardigheid (zie Opvatting 5). In het eerste jaar zijn de productiviteit, de rijkdom en de complexiteit van de Franse mondelinge productie van beide Nederlandstalige groepen nog relatief beperkt. Daardoor worden ook weinig fouten gemaakt, wat zich vertaalt in een relatief hoge accuraatheidsscore. In het zesde jaar echter, is de taalontwikkeling van het Frans bij de Nederlandstaligen in zowel Vlaanderen als in het NoB in een verder gevorderd stadium. De Nederlandstaligen in Vlaanderen maken echter meer fouten. Hun productieve vaardigheid blijkt dus wat minder ver gevorderd dan die van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB. Dat is heel waarschijnlijk toe te schrijven aan het rijker Franse taalaanbod (input) in de Brusselse schoolcontext. De ontwikkeling van de geschreven Franse productie lijkt volgens een gelijkaardig patroon te verlopen, met dat verschil dat de Nederlandstalige leerlingen in Brussel al in het eerste jaar in een verder ontwikkelingsstadium lijken te zijn dan de Nederlandstaligen in Vlaanderen. Uiteraard zijn deze interpretaties van de bevindingen speculatief, en diene ze in verder onderzoek nader onderzocht.

## **Opvatting 8: BNN versus BNF**

*Hoewel zowel de Franstalige als de Nederlandstalige leerlingen in het NoB het Frans als tweede taal volgen, mag men veronderstellen dat het Frans van de Franstaligen op een hoger niveau staat dan dat van de Nederlandstaligen in het NoB, aangezien het bij de Franstaligen om hun moedertaal gaat.*

### **a) Bevindingen van dit onderzoek**

De Nederlandstalige leerlingen in het NoB behalen inderdaad lagere resultaten op de metalinguïstische en op de receptieve testonderdelen in het Frans dan hun Franstalige leeftijdsgenoten. Maar op het vlak van de Franse schrijfvaardigheid zijn de resultaten van beide NoB-groepen gelijk. In het eerste jaar is de Franse spreekvaardigheid van de Franstalige NoB-leerlingen nog duidelijk beter dan die van de Nederlandstalige leerlingen. In het zesde jaar daarentegen halen de Nederlandstalige leerlingen wel het niveau van de Franstalige controlegroep in Wallonië, maar niet dat van de Franstaligen in het NoB. Dat wijst erop dat de meertalige onderwijscontext niet enkel een positieve invloed heeft op de Franse spreekvaardigheid van de Nederlandstalige NoB-leerlingen, maar ook op die van de Franstalige NoB-leerlingen, want zij behalen hogere scores dan hun Waalse leeftijdsgenoten.

## **b) Commentaar**

Gezien het ruime Franse taalaanbod in de Brusselse context is het waarschijnlijk dat de Franse receptieve vaardigheden van de Franstalige leerlingen in het NoB ook buiten de school op een spontane en natuurlijke manier gestimuleerd worden. Zo maken zij bijvoorbeeld hoofdzakelijk gebruik van de Franstalige media. Dat is veel minder het geval bij de Nederlandstalige leerlingen in het NoB, die voor het grootste deel afkomstig zijn uit Vlaanderen en voor wie het contact met het Frans buiten de schooluren beperkt blijft. Uit de resultaten van het sociolinguïstisch profiel, blijkt onder andere, dat zij vooral in contact komen met Nederlandstalige literatuur en media.

De hoge resultaten voor de Franse spreekvaardigheid van de Nederlandstalige zesdejaars in het NoB zijn waarschijnlijk toe te schrijven aan het rijkere Franse taalaanbod binnen en buiten de Brusselse scholen en aan de gelegenheid om het Frans ook actief te gebruiken in interactie met Franstalige medeleerlingen. In het eerste jaar zijn de effecten daarvan waarschijnlijk nog onvoldoende zichtbaar (cfr. de eerder vermelde trage en geleidelijke ontwikkeling van spreekvaardigheid).

In tegenstelling tot spreekvaardigheid is schrijfvaardigheid vooral een schoolse, aangeleerde vaardigheid. Daarom is het niet verwonderlijk, dat we geen grote verschillen in Franse schrijfvaardigheid vaststellen tussen de Nederlandstalige en Franstalige NoB-leerlingen. Beide groepen zijn voor deze vaardigheid in eerste instantie aangewezen op dezelfde lessen Frans als tweede taal. De aanwezigheid van het Frans in en buiten de school speelt hier duidelijk een minder belangrijke rol.

## **Opvatting 9: BNF versus FF**

*De ontwikkeling van de moedertaal van de Franstalige leerlingen in het NoB zou te lijden hebben onder de 'wilde immersie'-context in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Het Frans van deze groep zou minder vlot, minder gevarieerd, minder rijk en minder precies zijn dan het Frans van leerlingen in het ééntalig Franstalig onderwijs in Wallonië.*

## **a) Bevindingen van dit onderzoek**

De problematiek verwoord in Opvatting 9 behoorde niet tot de primaire aandachtspunten van deze studie. Toch kunnen we uit de resultaten afleiden dat de Franstalige NoB-leerlingen in het eerste jaar ASO mogelijk nog een zekere achterstand hebben op de Waalse controlegroep voor wat betreft de Franse metalinguïstische en de receptieve vaardigheden, alsook voor bepaalde

deelaspecten van de schrijf- en spreekvaardigheid (bv. spelling en woordenschat). In de loop van het secundair onderwijs wordt deze achterstand echter grotendeels weggewerkt, behalve voor de leesvaardigheid en de metalinguïstische vaardigheid.

## **b) Commentaar**

Het is opvallend dat de Franstalige leerlingen in het NoB vooral een achterstand vertonen op hun Waalse moedertaalgenoten op die Franse testonderdelen, die een beroep doen op zogenaamde *Cognitieve Abstracte Taalvaardigheden* (CAT) (Appel & Vermeer 1994), zoals abstracte reflectie over taal (metalinguïstische test) en het begrijpen van meer complexe en gedecontextualiseerde teksten. Cognitieve Abstracte Taalvaardigheden (CAT) zijn moeilijker te verwerven dan *Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid* (DAT) en ze moeten vaak expliciet worden aangeleerd of onderwezen. De Cognitieve Abstracte Taalvaardigheden in het Frans komen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel minder en later aanbod dan in het Franstalig onderwijs in Wallonië. Vanuit deze optiek is de achterstand van Franstalige leerlingen in het NoB voor de hand liggend. Deze Franstalige leerlingen krijgen voor de ontleding en het begrijpen van moeilijke Franse teksten tijdens de lessen Frans veel minder specifieke training dan hun Waalse tegenhangers. Het Frans wordt in het NoB immers als tweede taal onderwezen en bijgevolg zijn de lessen niet afgestemd op het niveau en de noden van de moedertaalsprekers van het Frans. Dit geldt des te meer voor de formele taalkennis – hier onderzocht bij de metalinguïstische vaardigheden - omdat die in een tweedetaalles nooit op het niveau van een moedertaalles worden onderwezen.

Voor de productieve vaardigheden krijgen de Franstalige leerlingen in het NoB buiten de school voldoende input om een gelijkaardig gesproken en geschreven taalniveau te ontwikkelen als de Franstaligen in Wallonië. De lexicale tekorten in het eerste jaar zijn verklaarbaar, doordat misschien niet alle leerlingen thuis de vrij specifieke woordenschat aangeboden krijgen, die nodig was om het kikkerverhaal te kunnen vertellen (*l'essaim, les bois du cerf, le précipice*, etc.). Uit de schriftelijke test Frans kan men afleiden, dat de Franstalige eerstejaars in het NoB eenzelfde variatie aan Franse woorden en werkwoordsvormen bezitten als de Franstalige eerstejaars in Wallonië, maar dat de leerlingen in het NoB deze in de spreektaal gebruikte Franse woorden orthografisch niet kunnen weergeven. Dat is ongetwijfeld voor een groot deel te wijten aan het feit dat de tweedetaalles Frans in het eerste jaar van het NoB weinig aandacht besteden aan schrijftaal in het algemeen en aan spelling in het bijzonder .

## 1.5 Objectivering van het NoB

Het voorstel tot Beleidsplan van M. Deckers (1999) waarschuwt voor het vrij negatief beeld van het Nederlandstalig Brussels onderwijs zoals dat uit de verschillende gesprekken naar voren komt en waarop de pers vaak inspeelt. Aan de hand van de empirische gegevens uit dit exploratief onderzoek kunnen we de negatieve perceptie van het NoB nuanceren en objectiveren. Daarenboven bevestigen die gegevens de talrijke positieve mogelijkheden - reeds aanwezig in het NoB - die ook het Beleidsplan onderkent. Het NoB functioneert inderdaad in een meertalige onderwijscontext, maar toch is het aandeel anderstalige leerlingen in het ASO dat thuis *geen enkel contact* met het Nederlands heeft, relatief beperkt. De contactsituatie tussen Franstaligen en Nederlandstaligen eigen aan het NoB, heeft een positieve invloed op de sociaal-psychologische oriëntatie (attitudes en leermotivatie) van deze leerlingen. Bovendien blijkt de taalvaardigheid Nederlands bij de Nederlandstalige leerlingen in het NoB niet te lijden onder de specifieke onderwijssituatie in het NoB (aanwezigheid van Franstalige en anderstalige collega's). De Nederlandstalige NoB-leerlingen halen voor de onderzochte taalvaardigheidsaspecten *op zijn minst* het niveau van de leerlingen in Vlaanderen. Die bevinding geldt ook voor de taalvaardigheid in het Frans. Ten slotte blijkt dat de taalvaardigheid in het Nederlands van de Franstalige leerlingen in de wilde immersiesituatie van het NoB duidelijk "gevorderd" mag genoemd worden, maar dat ze niet altijd het niveau van de Nederlandstalige moedertaalleerlingen in het NoB bereikt, ook niet op het einde van het secundair onderwijs. Voor de Franse taalvaardigheid missen de Franstalige leerlingen in het NoB enkel de formele taalkennis en woordenschat die vereist is voor complexere schoolse en receptieve taalactiviteiten.

Tot slot dient nogmaals benadrukt dat, gezien de exploratieve aard van onderhavig onderzoek, de resultaten een momentopname vertegenwoordigen van de taalvaardigheid en attitudes van de participerende leerlingen in het NoB en van de controlegroepen in Vlaanderen en Wallonië in het schooljaar 2000-2001. De eindconclusies dienen bijgevolg met de nodige omzichtigheid opgevat.

## 2. Aanbevelingen

Dit onderzoek verschaft belangrijke informatie over het sociolinguïstisch profiel, de attitudes en motivatie, de taalvaardigheid in het Nederlands en in het Frans van de participerende ASO-leerlingen in het NoB tijdens het schooljaar 2000-2001 in vergelijking met de controlegroepen in Vlaanderen en Wallonië. Het is immers de eerste keer dat een volledig beeld van de situatie in het ASO van het NoB geschetst wordt, met gegevens ingewonnen bij leerlingen van het eerste, het derde en het zesde leerjaar. De verzamelde informatie over het taalgebruik, de attitudes en motivatie, over de verschillende taalvaardigheden in het Nederlands en het Frans, is daarom veel ruimer dan die van voorgaande studies.

Op basis van de bevindingen van dit onderzoek kan men voor het talenbeleid in het NoB - uiteraard met de nodige voorzichtigheid - een aantal aanbevelingen formuleren op macro-, meso- en microniveau .

### 2.1 Macroniveau: instroomproblematiek & identiteit van NoB

Uit de analyses van de taalachtergrondgegevens en van de taalvaardigheid Nederlands en Frans, blijkt dat het NoB geconfronteerd wordt met een moeilijk verenigbare dualiteit: namelijk de meertalige samenstelling van de leerlingenpopulatie, bevestigd door onze taalachtergrondgegevens, scherpt de contradictie aan tussen enerzijds de verwachtingen van een steeds grotere groep Franstalige en meertalige families, en anderzijds doet ze de vrees ontstaan voor de teloorgang van een kwalitatief hoogstaand ééntalig onderwijs in het Nederlands, bestemd voor Nederlandstalige moedertaalsprekers. Dat blijkt ook duidelijk uit de gesprekken die M. Deckers gevoerd heeft in het kader van haar voorstel tot beleidsplan (1999). Die gesprekken bevestigen immers, dat Franstalige en allochtone ouders hun kinderen omwille van de vele voordelen bewust naar een Nederlandstalige school sturen. Tot die voordelen behoren o.a. de tweetaligheid, het groeiend socio-economische belang van het Nederlands in Brussel en de kwaliteit van het onderwijs. De bevraagde Nederlandstalige ouders daarentegen vrezen net voor de kwaliteit van het Nederlandstalig onderwijs, omdat hun kinderen zich daarin in een 'uitzonderingspositie' bevinden, wat een sterke achteruitgang van hun (Nederlandse) taalvaardigheid tot gevolg heeft/kan hebben. Volgens de geïnterviewde ouders zou dat tot leer- en ontwikkelingsachterstanden kunnen leiden, die niet meer in te halen zijn.

De analyses van de empirische data in dit onderzoek hebben het vrij negatief beeld van het NoB kunnen objectiveren en relativeren, zowel op het vlak van de taalvaardigheden als op het vlak van de attitudes t.o.v. de Vlaamse gemeenschap. In het secundair onderwijs leidt de contactsituatie tot een degelijke taalvaardigheid zowel in het Nederlands als in het Frans, tot een grotere openheid t.o.v. de andere taal(gemeenschap) en tot een grotere motivatie om de taal van de andere taalgemeenschap te leren. Die positieve implicaties van de out-group- variabelen leidt niet tot een deficiet op het vlak van de in-group -variabelen, en ook niet tot een deficiet van de eigen groepssamenhang en -identiteit. De problemen liggen dus eerder bij de uiteenlopende percepties ervan bij de verschillende betrokken partijen. Deze problematische percepties worden verder in de hand gewerkt door de tegenstrijdige signalen die de overheid uitstuurt.

In de promotiecampagnes voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel lijkt het, alsof de overheid voor de *meertaligheid* van het NoB gekozen heeft, zowel op inhoudelijk vlak als wat het doelpubliek betreft (zie *L'avenir est aux bilingues* in 1980 of *Ons onderwijs spreekt vele talen* in 2001). Tegelijkertijd echter gaat men ervan uit, dat het NoB een zelfde *ééntalig* onderwijs in het Nederlands moet bieden als in Vlaanderen. Omdat dit onderwijs onvoldoende rekening kan houden met de meertalige onderwijscontext op didactisch en pedagogisch gebied, wordt deze situatie vaak als problematisch ervaren en negatief ingeschat.

Om de gevolgen van de *gevreemde verliessituatie* te kunnen tegengaan en bovendien *een winsituatie te kunnen waarborgen* voor alle leerlingen van het NoB, is het aan te bevelen dat de Vlaamse overheid meer klaarheid schept m.b.t. de instroomproblematiek en de identiteit van het NoB. Wij schetsen hier twee extreme scenario's om de implicaties van een gekozen beleid duidelijk in de verf te zetten, namelijk (1) het NoB als een exclusief ééntalige onderwijsvorm (zoals in Vlaanderen) en (2) het NoB uitbouwen tot een gestructureerd meertalig onderwijs.

### **Optie 1: het NoB als ééntalig onderwijs**

Als het beleid aan deze ééntalige visie wil tegemoetkomen, dient men strenge *inschrijvingsprocedures* te implementeren. Die zouden bijvoorbeeld kunnen steunen op etnische of thuistaalcriteria, waarbij de herziening van de wet van 1971 zich opdringt. Ook voor de Brusselse agglomeratie zou dan het principe 'moedertaal = onderwijstaal' ingevoerd worden, zoals dat geldt in de andere regio's van België. Het Nederlandstalige karakter van het NoB binnen de Brusselse meertalige context wordt hierdoor beklemtoond en zijn uitstraling wordt de facto beperkt tot de Nederlandstalige gemeenschap in Brussel.

In zo een scenario bestaat het gevaar, dat de selectie- en inschrijvingsprocedure heel complex, arbitrair en ondemocratisch wordt. Daarenboven is het zeer de vraag of de NoB- scholen, door deze beperking tot de Nederlandstalige minderheidsgemeenschap in Brussel, met een zeer beperkt leerlingenaantal zouden kunnen overleven.

### **Optie 2: het NoB als gestructureerd meertalig onderwijs**

Binnen het tweede scenario kan het NoB de trend inzake de instroom van Franstalige en anderstalige leerlingen ondersteunen en verder uitbreiden naar het secundair en hoger onderwijs. Het NoB hoeft de bestaande inschrijvingsprocedures dan niet te wijzigen en zou bewust kunnen inspelen op de troeven (voor alle leerlingen) die inherent zijn aan het meertalige karakter van het onderwijssysteem, zoals (a) de tweetaligheid van de leerlingen en (b) de openheid ten aanzien van andere taalgemeenschappen en culturen.

Deze pluralistische identiteit zou de eigenheid van het NoB kunnen worden om de Nederlandse taal en cultuur op een doeltreffende manier bij niet-Nederlandstaligen te stimuleren. Bovendien zou deze optie de Europese richtlijnen over talenbeleid (minimale kennis van 1 + 2 talen) efficiënt en concreet kunnen implementeren. Het NoB zou hierbij in de Europese hoofdstad een voorbeeldfunctie vervullen. Wel dient opgemerkt dat het behoud van hoge kwaliteitsnormen in een gestructureerd meertalig NoB gepaard moet gaan met belangrijke aanpassingen op didactisch en pedagogisch vlak (zie punt 2.3).

Bij deze tweede optie zou men alle Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige ouders expliciet op de hoogte moeten brengen van de doelstellingen op korte en lange termijn en van de implicaties ervan. Dan zouden ouders met kennis van zaken voor dit type onderwijs kunnen kiezen en beter en effectief tegemoet kunnen komen aan de daaruit voortvloeiende verplichtingen en/of aan de nodige ondersteuning voor de opleiding van hun kinderen .

## **2.2 Mesoniveau: noodzaak van een schooltaalbeleid**

Het moduleren van de talenpolitiek op het vlak van de school zelf dringt zich om een aantal evidente redenen op. De informatie over het profiel van de studenten in het NoB bevestigt de grote verscheidenheid van de schoolpopulaties op gebied van de meertaligheid. Die varieert sterk naar gelang de ligging van de school en de afstudeerrichtingen die zij aanbiedt. Daarenboven kan de gerichte taalondersteuning, die zich vanuit de analyses van de empirische data in dit onderzoek zowel voor de Nederlandstalige als voor de Franstalige leerlingen opdringt,

slechts met succes opgezet worden als ze ondersteund wordt door het ganse schoolteam en tevens begrepen wordt door de ouders. Tenslotte is dit het gepaste niveau om het pessimisme en het gevoel van machteloosheid van de leerkrachten in het NoB aan te pakken. Die negatieve ervaringen vloeien voort uit de complexiteit en de moeilijkheidsgraad van de problemen in verband met de Nederlandse taalvaardigheid. Door een gebrek aan opleiding om aan deze situatie het hoofd te bieden, verwachten de betrokken leerkrachten nog enkel via extreme ingrepen (Deckers, Beleidsplan, 1999) een mogelijke verbetering van de situatie in het NoB.

De gegevens van onderhavig onderzoek beklemtonen dus eens te meer het belang van het concept 'schooltaalbeleid' (cf. de studies van Van Braak, Lambrecht & Ponjaert-Kristoffersen (1998) en Schrauwen & van Braak (2001)), meer specifiek met het oog op de Brusselse onderwijssituatie. Bij een schooltaalbeleid worden het *taalonderwijs* en het *onderwijs in taal* op elkaar afgestemd, rekening houdend met de beginsituatie, de leerbehoeften van de leerlingen en de te bereiken doelen. De auteurs geven hierbij de volgende aan de Brusselse context aangepaste definitie : "Taalbeleid is de bewuste reflectie en een coherent geheel van afspraken over de wijze waarop de school omgaat met taal en taaldiversiteit en de bewuste wijze waarop de school taal 'hanteert' als leergebied op zich (het vak taal), als onderwijsleertaal binnen de verschillende vakken (instructietaal) en als communicatiemiddel bij schoolgebonden activiteiten (taalgebruik)" (Van Braak, Lambrecht & Ponjaert-Kristoffersen, 1998 : 175). Naar gelang de beleidsopties van de Vlaamse overheid, kan dit schooltaal(talen)beleid verschillende krachtlijnen ontwikkelen.

### **Optie 1: NoB als ééntalig onderwijs**

In dit scenario wordt het schooltaalbeleid gericht op de bevordering van een strikte ééntaligheid in het Nederlands. Concreet betekent dit onder meer het volgende: (1) binnen de school (zowel tijdens als buiten de lessen) zou men het gebruik van andere talen dan het Nederlands moeten vermijden, ontmoedigen of zelfs verbieden, met een uitzondering voor de tweede- en vreemdetaallessen; (2) om een algemene leerachterstand te vermijden moeten de anderstaligen specifieke ondersteuning krijgen bij het verwerven van het Nederlands dat de schooltaal is. De extra uren en/of pedagogische begeleiding, vereist om de kwaliteit van het ééntalig Nederlands onderwijs te waarborgen, zouden via een aangepaste vorm van GOK-uren (Gelijke OnderwijsKansen) kunnen worden geïmplementeerd. De berekening van deze toegekende uren per school zou voor het NoB enkel op de taalachtergrond van de leerlingen moeten berusten en zouden niet mogen toegekend worden op basis van taal én socio-economische criteria. Franstalige leerlingen komen immers gemiddeld uit de hogere socio-economische lagen en zouden dus niet in aanmerking komen bij deze laatste berekening, hoewel toch ook zij deel uitmaken van de doelgroep.



## Optie 2: NoB als gestructureerd meertalig onderwijs

In het geval het overheidsbeleid opteert voor een gestructureerd meertalig onderwijs voor het NoB, is het verbod om andere talen te spreken op school niet meer van toepassing. Integendeel, die andere talen kunnen geïntegreerd worden in een algemeen schooltaalbeleid, waarbij het Nederlands benaderd wordt vanuit en met de andere talen. Deze openheid ten aanzien van alle talen zou de identiteit van zowel de Nederlandstalige als de anderstalige leerlingen respecteren en bovendien een extra tolerante opstelling stimuleren ten aanzien van andere talen en culturen. Verder zou het contact met die andere talen ook de leermotivatie verhogen, wat voor alle leerlingen een extra troef betekent.

Tenslotte zou een coherent en tolerant schooltaalbeleid de positie van het Nederlands in Brussel kunnen versterken, doordat vele Franstalige en anderstalige leerders via een meertalig onderwijs dagelijks in contact zouden komen met de Nederlandse taal en cultuur, zonder dat die repressief worden opgedrongen. Daardoor zou het Nederlands, waarvan de functie nu vaak beperkt blijft tot *schooltaal*, een taal die de leerlingen buiten de schooluren nauwelijks gebruiken of zelfs vermijden, positief geassocieerd kunnen worden met media, cultuur en vrije tijd (amusement en ontspanning).

## 2.3 Microniveau: didactische strategieën in de (taal)klas

De gegevens over de taalvaardigheid Nederlands en Frans, alsook die over de motivatie van de studenten in het NoB, wijzen op het belang van een aangepaste didactische aanpak voor het vak Nederlands, het vak Frans en de andere schoolvakken. Hiervoor kunnen we de volgende concrete aanbevelingen formuleren :

- de motivationele meerwaarde van de contactsituatie moet uitgebuit worden;
- de detailanalyse van de T1- en T2-receptie en -productie is bijzonder belangrijk gebleken, omdat er duidelijke specifieke trends m.b.t. de gesproken/geschreven taalproductie/ receptie en de metalinguïstische kennis naar voren getreden zijn die didactische strategieën vergen, die aangepast zijn aan deze specifieke problemen,;
- voor het Nederlands betreffen de problemen niet zozeer de Nederlandstalige maar wel de Franstalige leerlingen :
  - op het gebied van de receptieve vaardigheden stellen zich geen specifiek problemen voor de Nederlandstalige NoB-leerlingen (alhoewel ze iets zwakker lijken te zijn qua luistervaardigheid tijdens de eerste jaren). De Franstalige leerlingen daarentegen hebben wel specifieke aandacht nodig, vooral op het vlak van de luistervaardigheid;

- op het gebied van de productieve vaardigheden stellen zich geen problemen voor de Nederlandstalige leerlingen. Bij de Franstalige leerlingen moet er aandacht geschonken worden aan de accuraatheid van hun Nederlands. Eventuele tekorten in andere domeinen van de productieve taalvaardigheid lijken minder ernstig en verdwijnen doorgaans vanzelf, als er tenminste een voldoende contextueel taalaanbod kan gegarandeerd worden;
- de grootste achterstand van de Franstalige t.o.v. de Nederlandstalige leerlingen in het NoB ligt vooral bij de metalinguïstische kennis van het Nederlands.
- voor het Frans zijn de verschillen met de Nederlandstalige controlegroep in Vlaanderen kleiner en die met de Franstalige NoB-groep zijn groter dan verwacht, wat wijst op een onvoldoende aanwending van de Brusselse meertalige context :
  - receptief: voor leesvaardigheid lijken de verschillen tussen de groepen met de tijd toe te nemen, terwijl ze voor luistervaardigheid juist afnemen (behalve voor het verschil Nederlandstalige/ Franstalige NoB-groep dat significant blijft);
  - productief: de Nederlandstalige controlegroep en de Nederlandstalige Brusselse groep verschillen vooral inzake schriftelijke accuraatheid van elkaar, behalve voor de morfologische accuraatheid, waar alle Nederlandstalige leerlingen even inaccuraat zijn (in vergelijking met de Franstaligen). Voor het spreken ligt het verschil tussen (vooral) de Nederlandstalige controlegroep en de Nederlandstalige leerlingen in het NoB eens te meer bij de accuraatheid. De Nederlandstalige en de Franstalige leerders verschillen daarentegen inzake bijna alle onderzochte aspecten van de mondelinge productieve Franse taalvaardigheid;
  - zoals voor het Nederlands treden ook voor het Frans de grootste verschillen tussen de groepen op inzake de metalinguïstische kennis.

Op het vlak van de didactische strategieën leggen de krachtlijnen van het beleidsplan opgesteld door Deckers, de klemtoon op de centrale rol van het taalvaardigheidsonderwijs, waarbij hoofdzakelijk het formele aspect van de taalvaardigheid wordt benadrukt. Daarnaast wordt ook gewezen op het bevorderend karakter van de heterogeniteit van de taalvaardigheidsniveaus binnen de klassen, aspect waarop ook Van de Craen & D'hondt (1998) vooral de klemtoon leggen. De resultaten van dit onderzoek wijzen dan weer op het beperkte voordeel dat de Nederlandstalige leerlingen halen uit de meertalige school- en klascontext waarin zij vertoeven. Verder is er ook geen positieve invloed van de contactsituatie op de attitude t.o.v. de moedertaalles of de vreemdetaalles. Dat het instructiemodel onaangepast is aan de specifieke meertalige context, blijkt verder uit het feit dat de Franstalige leerders de lessen Frans als tweede taal als (te) gemakkelijk ervaren. Dit alles wijst op een gebrekkige didactische aanwending van de contactsituatie.

De grote verschillen tussen de groepen op gebied van de metalinguïstische kennis zouden kunnen wijzen op de impact van de verlate verwerving van de basisvaardigheden in de L1 of L2 op de verwerving van algemene kennis, inclusief de verwerving van schoolse kennis in andere schoolvakken. Dat zou de oorzaak kunnen zijn van een mogelijke algemene leerachterstand voor die vakken.

Het gekozen beleidsscenario zal uiteraard ook hier in verschillende klemtonen kunnen voorzien.

### **Optie 1: NoB als eentalig onderwijs**

Net zoals in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen zou men volgens dit scenario redelijk homogene klasgroepen moeten samenstellen waaraan 'moedertaalleerkrachten' onderwijzen. Tijdens de lerarenopleiding van deze leerkrachten moet er geen speciale aandacht aan de homogene of heterogene samenstelling van klassen besteed worden.

In deze optiek verwacht men van de les Nederlands dat ze op moedertaalniveau wordt gegeven. Dat houdt in dat er voor de Nederlandstalige leerlingen in principe geen specifieke voorzieningen nodig zijn, voor de anderstalige leerlingen daarentegen wel.

Opdat de Franstalige en anderstalige leerders hun taalvaardigheid Nederlands zodanig zouden ontwikkelen dat ze deze 'moedertaallessen' zonder moeite kunnen volgen, moeten ze op meer dan één gebied steun krijgen. Ten eerste moeten de metalinguïstische vaardigheden (formele woordenschat en grammatica) van de Franstalige en anderstalige leerlingen in een afzonderlijke tweedetaal-(bij)les worden aangescherpt. Ten tweede kunnen de zwakke punten in de Nederlandse receptieve vaardigheden van de Franstalige leerlingen worden bijgespijkerd via specifieke onderwijsstrategieën zoals taalbeschouwing (o.a. voor de semantiek). Dat dient vooral te gebeuren in de andere vakkenlessen dan in de les Nederlands. Ten derde kan de accuraatheid in het spreken en schrijven (werkwoordsverbuigingen, woordenschat, morfologie en zinscomplexiteit) worden bijgestuurd door er in alle lessen op een niet-repressieve manier extra aandacht aan te schenken. Tenslotte kan deze extra aandacht voor knelpunten in de Nederlandse taalvaardigheid bij de Franstaligen in het NoB ondersteund worden via extra GOK-uren en via specifieke nascholingsprogramma's voor leerkrachten.

In dit ééntalig onderwijssysteem wordt het Frans in de klas als tweede taal aangeleerd. Het risico bestaat dat voor de Franse moedertaalsprekers deze tweedetaalles te gemakkelijk is, dat daardoor hun motivatie en aandacht afzwakt en dat ze de Nederlandstalige tweedetaalleerders storen bij hun verwerving van het Frans. Een mogelijke oplossing bestaat er dan in om de uren

Frans-Tweedetaal voor de Franstaligen gedeeltelijk te vervangen door bijlessen Nederlands als tweede taal.

### **Optie 2: NoB als gestructureerd meertalig onderwijs**

De heterogeniteit van de klassen, die inherent is aan deze vorm van meertalig onderwijs, zou op verschillende vlakken als pedagogisch en didactisch middel gebruikt moeten worden. De leermotivatie zou moeten worden benut in de taallessen, maar ook worden uitgebreid naar andere vakken door in te spelen op de verschillende talen (bv. op semantisch niveau) om zo de leergierigheid van alle leerlingen te blijven prikkelen.

Dat betekent dat men *op niveau van alle vakken* een taalbewuste didactiek zou toepassen. Ook niet-taalleerkrachten moeten zich ervan bewust worden dat zij door het gebruik van een bepaalde onderwijstaal de leerinhouden overbrengen in de tweede taal van een groot aantal leerlingen. Dit bewustzijn moet in de lerarenopleidingen en bijscholingen aanbod komen, zodat de leerkrachten over de nodige competentie en ondersteuning beschikken om hun vak aan de hand van een taalbewuste didactiek optimaal te onderwijzen. Deze voorbereiding is onmisbaar voor een vlotte overgang naar en een ontwikkeling met kwaliteitsbehoud van een gestructureerd meertalig onderwijs in Brussel.

Bovendien zou men in deze meertalige klassen de *CLIL*-didactiek (*Content en Language Integrated Learning*) moeten invoeren. CLIL, dat op Europees niveau steeds meer gepromoot wordt, beoogt het verwerven van talen door het aanleren van een niet-taalvak in een tweede of vreemde taal (zie Marsh et al, 2001).

In dit meertalig kader kan men eveneens op niveau van de taallessen Nederlands en Frans met een modulair programma werken. Naargelang de specifieke noden van de leerlingen zou men in de verschillende modules bepaalde aspecten van het Nederlands en het Frans kunnen benadrukken en trainen. Op die manier kan elke groep/ leerling op zijn eigen tempo voor alle vakken de eindtermen bereiken (zie aanbevelingen van de werkgroep secundair onderwijs Brussel voor de NT2 Rondetafelconferentie van mei 2002).

Mogelijke tekortkomingen in taalvaardigheid binnen de verschillende groepen zouden via *peer teaching* and *peer evaluatie* aangepakt kunnen worden. In de les Frans zou men de receptieve en metalinguïstische vaardigheden extra moeten beklemtonen, zodat de Nederlandstaligen in het NoB op hetzelfde niveau komen als dat van hun Franstalige leeftijdsgenoten in het NoB, en dat van de Franstaligen in Wallonië. De meertalige onderwijscontext zou ook de productieve vaardigheden van de Nederlandstalige leerlingen positief kunnen beïnvloeden. De Franse

moedertaalsprekers moeten van hun kant in deze lessen voldoende uitdagende taken krijgen, opdat hun aandacht en motivatie tijdens de voor hen relatief gemakkelijke lessen niet zou afzwakken. In deze lessen kunnen de Franstalige leerlingen de verantwoordelijkheid op zich nemen om hun Nederlandstalige klasgenoten een handje toe te steken (peer-tutoring). Mutatis mutandis geldt hetzelfde voor de lessen Nederlands. Co-coaching lijkt in dit systeem zowel voor de Franstaligen als voor de Nederlandstaligen verschillende voordelen in te houden. Deze methode zou bovendien dynamiek brengen binnen de groepen in de klas. Het delen van kennis, informatie en/ of taalvaardigheid heeft het bijkomend voordeel dat het ook stimulerend werkt voor de groep die zijn kennis/ vaardigheid deelt met anderen.

### 3. Verdere aandachtspunten

Een essentiële aanbeveling die uit dit onderzoek voortvloeit, is de noodzaak van verder onderzoek over de specifieke en complexe situatie van het NoB. Het onderhavige onderzoek draagt belangrijke gegevens en inzichten aan, maar heeft om praktische en methodologische redenen haar beperkingen op het vlak van:

- de onderzochte periode: het schooljaar 2000-2001;
- de onderzochte studiejaren: het eerste, derde en zesde studiejaar;
- de keuze van de specifieke doelgroep: ASO leerlingen;
- de selectie van leerlingen: dominant Nederlandstaligen en Franstaligen;
- de methodologie: de kwantitatieve analyse van de verzamelde empirische gegevens.

Er is duidelijk nood aan een uitbreiding en diversificatie van de verzamelde gegevens :

- naast de huidige cross-sectionele design moeten er longitudinale studies opgezet worden waarin de taal- en socio-psychologische ontwikkeling van leerlingen over de periode van een aantal (studie)jaren gevolgd en gemeten wordt;
- naast ASO leerlingen moeten ook de taalsituatie in andere onderwijscontexten (TSO, BSO) ontleed worden. Hierbij kan de sociale samenstelling van de doelgroep veranderen: volgens Braun (1992) is de taalachterstand bij Franstalige leerlingen opmerkelijk groter bij leerlingen uit de lagere sociale klassen;
- naast de dominant Nederlandstalige of Franstalige leerlingen dient ook aandacht besteed aan de verschillende groepen tweetaligen in het NoB. Samen vormen zij de hoofdbrok van de leerlingenpopulatie;
- naast output-gerichte kwantitatieve studies is er nood aan procesgerichte kwalitatieve studies en voorts ook nog aan toegepast didactisch onderzoek en actieonderzoek in de scholen en in de klassen.

Hier dringt zich ongetwijfeld de oprichting op van een observatorium of een *Steunpunt NoB* dat de evolutie van de situatie van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel op systematische en objectieve wijze in kaart brengt en dat informatie en bijstand kan verlenen aan het beleid en aan het veld.

Geen enkele van deze aanbevelingen doet definitieve uitspraken over de haalbaarheid of de uitvoerbaarheid van de gesuggereerde voorstellen. Het zijn denkpijpen en opties die, naargelang de beoogde identiteit van het NoB, op korte en lange termijn kunnen geïmplementeerd, overwogen of afgewezen worden door het beslissingsorgaan van verantwoordelijken en

specialisten inzake het onderwijsbeleid. Wat alleszins wel vaststaat, is dat het Nederlandstalig onderwijs in Brussel binnen de snel evoluerende demografische ontwikkeling en multiculturaliteit van de hoofdstad, slechts zijn eigen identiteit zal kunnen ontplooiën door op een toekomstbewuste manier een coherent taalbeleid uit te bouwen op macro-, meso- en microniveau.

**BIBLIOGRAFIE**

- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism & Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters .
- Baker, C. (1992) *Attitudes and Language*, Clevedon: Multilingual Matters .
- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3rd ed., Clevedon: Multilingual Matters .
- Bohner, G. (2001) Attitudes, in M. Hewstone & W. Stroebe (eds), *Introduction to Social Psychology. A European Perspective*, 3rd ed. Oxford, Malden: Blackwell Publishers, 239-284.
- Braun, A. (1991) *Immersion scolaire de francophones en classe néerlandophone. Incidence sur la langue maternelle*. Brussel: Plantyn.
- Braun, A. (1992) 'Immersion scolaire et langue maternelle. Des francophones à l'école flamande.' Communauté française, Service de la langue française. Direction générale de la Culture et de la Communication. *Français & Société*, 5:3-60.
- Byram, M. & Leman, J. (1990) *Bicultural and Trilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CITO (1999) Leestoetsen Nederlands, VBO-MAVO 1999-2000. Arnhem: Cito.
- CITO (1999) Luistertoetsen Nederlands, VBO-MAVO 1999-2000. Arnhem: Cito.
- Clement, R. & Kruidenier, B.G. (1983). Orientation in second language acquisition: The effect of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 272-291.
- Coleman, J.A. (1996) *Studying Languages: a Survey of British and European Students*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Crystal, D. (1997) *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters .
- De Belder, E. & V. Huyge (1998) 'De problemen van kinderen uit niet-Nederlandstalige en taalgemengde gezinnen in het Nederlandstalige onderwijs in Brussel.' In: *Brusselse Thema's. Deel 3: Mondig Brussel*. Brussel: VUBPress. 119-147.
- Deprez, K. et al. (1982) 'Anderstaligen in het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel. Wie en waarom?' In: *Taal en Sociale Integratie*, 6: 231-266.
- Dewaele, J.-M. (1995) 'L'immersion scolaire des francophones à l'école flamande représente-t-elle le sacrifice de la langue maternelle et de la culture française?' *Le langage et l'homme*, 30, 1: 5-13.
- Doeleman, R. (1998) *Ethnic Hierarchies & Speech Evaluation Patterns*, Studies in Multilingualism 13, Tilburg: Tilburg University Press.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (2001) *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Edwards, J. (1999) Refining our Understanding of Language Attitudes. *Journal of Language and Social Psychology: Special issue: Attitudes, Perception and Linguistic Features*, 18:1, 101-110.



- Fishman, J.A. (1976) *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Frary, Robert B. (1996) Hints for Designing Effective Questionnaires. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(3) ERIC Clearinghouse
- Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*, London:Edward Arnold ed.
- Gardner, R.C. (1988) The Socio-Educational Model of Second- language Learning: Assumptions, Findings and Issues. *Language Learning*, 38:1, 101-126.
- Gardner, R.C. (1989) Attitudes and Motivation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 135-148.
- Gardner, R.C., Masgoret, A-M, Tremblay, P.F. (1999) Home Background Characteristics and Second Language Learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 18:4, 419-437.
- Genessee, F., Holobow, N., Lambert, W.E., Cleghorn, A. & Walling, R. (1985) The Linguistic and Academic Development of English-speaking Children in French Schools: Grade 4 Outcomes, *The Canadian Modern language Review*, 41, 4 :669-685.
- Gielen, G. & F. Louckx. (1984) 'Sociologisch onderzoek naar de herkomst, het taalgedrag en het schoolkeuzegedrag van ouders met kinderen in het Nederlandstalig basisonderwijs van de Brusselse agglomeratie.' *Taal en Sociale Integratie*, 7: 161-208.
- Haeseryn, W., Romijn, K., Geerts, G., de Rooij, J. & M.C. van den Toorn (eds.) (1997) *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, Groningen: Martinus Nijhoff & Deurne, Wolters Plantyn.
- Hewstone, M. (1996). Contact and Categorization: Social Psychological Interventions to Change Intergroup Relations, in Ch. Stangor (2000), *Stereotypes and Prejudices: Essential Readings*. Philadelphia: Psychology Press, 394-413.
- Hewstone, M. & Giles, H. (1997) Social Groups & Social Stereotypes, in N. Coupland & A. Jaworski, *Sociolinguistics*. Hampshire : Mac Millan Distribution, 270-279.
- Howard, E. & Sugarman, J. (2001) Two-way Immersion Programs: features and statistics, CAL, Center for Applied Linguistics, [www.cal.org](http://www.cal.org).
- Janssens, R. (2001) Taalgebruik in Brussel: Taalverhoudingen, taalverschuivingen en taalidentiteit in een meertalige stad. *Brusselse Thema's* 8. Brussel: VUBPress
- Lafontaine, D. (1997) Les attitudes et représentations linguistiques, in D. Blampain, A. Goosse, J-M. Klinikenberg, M. Wilmet, *Le français en Belgique. Une langue, une communauté*, Louvain-la-Neuve: Duculot, 381-390.
- Laine, J., Van Leeuwen, K., Spoelders, M. (1994) On Secondary School Students' Language Attitudes in Belgium: A Research Note, *Interface. Journal of Applied Linguistics*, 8:2, 79-86.
- Lebouc, G. (1998) *Le belge dans tous ses états. Dictionnaire de belgicisms, grammaire et prononciation*, Paris: Bonneton.
- Leman, J. (1993) 'Bicultural programmes in the Dutch-language school system in Brussels.' In: Baetens Beardsmore, H. (ed.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters. 86-98.
- Mackey, W.F. (1970) 'A typology of bilingual education.' *Foreign Language Annals* 3. 596-608.

- Macwhinney, B. (1995) *The CHILDES Project*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mayer, M., (1969), *Frog, where are you?* New York: Dial.
- Mares, A. & Witte, E. (2001) 19 Keer Brussel. *Brusselse Thema's 7*, Brussel: VUBPress.
- Marsh, D., A. Maljers & A-K Hartila (2001) *Profiling European CLIL Classrooms*. Languages Open Doors. Jyväskylä : University of Jyväskylä .
- Mettewie, L. (1998) Remmingen bij Franstaligen om Nederlands te leren of de plaats van het Nederlands in hun waardensysteem, in *Racisme: een element in het conflict tussen Vlamingen en Franstaligen*, Berchem/Bruxelles: EPO / Labor, 144-145.
- Mettewie, L. (2002) Attitudes des élèves francophones envers le néerlandais: frein ou moteur d'apprentissage, in Ph. Hilgsmann (2002), *Le néerlandais en France et en Belgique francophone: approches scientifiques et didactiques. Het Nederlands in Frankrijk en Franstalig België wetenschappelijk en didactisch benaderd*, Villeneuve d'Ascq: Université Charles-de-Gaulle Lille 3.
- Ministère de la Communauté Française (1998) *Décret portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire*, 13 juillet 1998.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clement, R., Vallerand, R.J. (2000) Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50:1, 57-85.
- Nouveau Bescherelle, le (1997) *L'art de conjuguer*, Dictionnaire de 2000 verbes, Paris: Didier-Hatier.
- OISE, (1990) *Grade 12 Core French Tests*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto: Modern Language Centre.
- Oskamp, S. (1991) *Attitudes and Opinions*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pekelder, J. & Guns, M. (1993) *Toetsen en teksten, Nederlands voor anderstaligen*, Werkgroep Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Nederlandse Taalunie, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Plasschaert, S. (1967) Les données psychologique du problème linguistique. *Revue Générale Belge*, 97:11, 37-49.
- Ponjaert-Kristoffersen, I., van Braak, J., & Lambrecht P. (1998) Mogelijkheden om een taalbeleid te ontwikkelen binnen het Brussels Nederlandstalig Onderwijs. *Brusselse Thema's. Deel 6: Twintig jaar Onderzoek over Brussel*. Brussel: VUBPress, 169-193.
- Romaine S. (1995) *Bilingualism*, 2nd ed., Oxford U.K. & Cambridge U.S.A: Blackwell Publishers.
- Rondetafelconferentie Nederlands als Tweede Taal, 24 mei 2002, Discussienota Werkgroep Brussel.
- Rondetafelconferentie Nederlands als Tweede Taal, 24 mei 2002, Discussienota werkgroep Onderwijskundige en Wetenschappelijke Stand van Zaken.
- Ryan, J.(1999) *Race and Ethnicity in Multi-ethnic Schools*, Clevedon: Multilingual Matters .
- Schrauwen, W. & van Braak, J. (2000) Het opzetten van plannen voor taalbeleid in Brusselse scholen en elders. In Mottart, A. (ed.) *Retoriek en praktijk van het school vak Nederlands*, Gent: Academic Press, 238-288.
- Skutnabb-Kangass, T. (1981) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Spoelders, M. (1974) Attitude en motivatie in vreemdetalenleren: een psychopedagogische verkenning. *Revue des Langues Vivantes*, 40, 375-402.
- Stangor, Ch. & Schaller, M. (1996). Stereotypes as Individual and Collective Representations, in Ch. Stangor (2000), *Stereotypes and Prejudices: Essential Readings*. Philadelphia: Psychology Press, 64-82.
- Tajfel, H. & Forgas, J.P. (1981) Social Categorization: Cognitions, Values and Groups, in Ch. Stangor (2000), *Stereotypes and Prejudices: Essential Readings*. Philadelphia: Psychology Press, 49-63.
- Theissen, S. & Hiligsmann, Ph. (1997) Het onderwijs van het Nederlands in Franstalig België. *Ons Erfdeel*, 40:5, 703-712.
- Van Ceulen, E. (2000) Taalbeleid op School: een aandachtspunt bij de schooldoorlichtingen. In: Mottart, A. (ed.) *Retoriek en praktijk van het school vak Nederlands*, Gent: Academic Press, 299-306.
- Van de Craen, P. & D'Hondt, A-S. (1997), Omgaan met Anderstaligen in het Nederlandse Brusselse Basisonderwijs. *Brusselse Thema's. Deel 6: Twintig jaar Onderzoek over Brussel*. Brussel: VUBPress, 155-167.
- Van de Craen, P. & Huyge, V. (1998) 'Het Nederlands van Franstaligen in het Brusselse Nederlandstalige basisonderwijs.' *Brusselse Thema's. Deel 3: Mondig Brussel*. Brussel: VUBPress. 149-166.
- Van de Craen, P. & Mettwie, L. (1998) Peut-on enseigner la langue de 'l'ennemi' ?, in *Racisme: élément dans le conflit Flamands / francophones ?* Berchem/Bruxelles : EPO / Labor, 127-130.
- Van de Craen, P. (2001) *Content and Language Integrated Learning, culture and education and learning theories*. In: M. Bax & J-W Zwart (ed) Festschrift Arthur Van Essen. Amsterdam: John Benjamins.
- Van Hout, R. & Knops, U. (1988.) *Language Attitudes in the Dutch Language Area*, Dordrecht: Foris Publications.
- Van Hout, R. & Vermeer, A. (1988) Spontane taaldata en het meten van lexicale rijkdom in tweedetaalverwerving. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 32, S. 108-122.
- Van Wijk, C. (2000) *Toetsende statistiek: basistechnieken. Een praktijkgerichte inleiding voor onderzoekers van taal, gedrag en communicatie*. Bussum: Coutinho.
- Verlee, L. & Lefebvre I. (1970) *Voies Nouvelles 4: Méthode de Français*. Antwerpen: De Sikkel.
- Vermeer, A. (2000) Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing*, 17 (1), 65-83.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998) *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Ytsma, J. (1995) *Frisian as first and second language. Sociolinguistic and socio-psychological aspects of the acquisition of Frisian and Dutch primary school children*. Ljouwert: Fryske Academy.

#### **KRANTENARTIKELS**

- Brussel Deze Week, 14-06-2000, Extra steun voor 35 basisscholen, Steven Van Garsse.
- Brussel Deze Week, 06-06-2002, Nederlandstalig Onderwijs, Rudi Coel.

Brussel Deze Week, 29-08-2002, Van de redactie: d'Onacht der Moederlijke Taal (sic), Dirk Volckaerts.

De Morgen, 8-10-1999, Geen taboes voor Nederlands onderwijs in Brussel, Geert Selleslach.

De Standaard, 16-9-1999, Te veel anderstaligen nefast, (VAK).