Institutional Repository - Research Portal
Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche
researchportal.unamur.be
University of Namur

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Attitudes en motivatie van taalleerders in België

Mettewie, Laurence

Publication date:
2004

Document Version
le PDF de l'éditeur

Link to publication

Citation for pulished version (HARVARD):
Mettewie, L 2004, 'Attitudes en motivatie van taalleerders in België', Vrije Universiteit 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.

Download date: 02. May. 2026

ATTITUDES EN MOTIVATIE VAN TAALLEERDERS IN BELGIË

LAURENCE METTEWIE


taalkloof wordt steeds groter
Les langues, une condition sine qua non ?
Les Belges aiment les langues
ECO-SOIR
Y A-T-IL UN BILINGUE DANS CE BUREAU ?
Frans vanaf de kleuterklas
Belgen spreken best Engels
Sommes-nous plus stupides que les Flamands ?
« Il y a une incompréhension incroyable entre les deux communautés »
De situatie in de Nederlandstalige scholen in Brussel is zo schrijnend dat wachten niet langer kan
Vlaming niet langer talenkampioen
Te veel anderstaligen nefast
BELGIQUE
Iedereen tweetalig ?
„Kennis Nederlands Franstalige Belgen maar belabberd"
Brussel biedt Nederlandstaligen speerpuntonderwijs
Van Vlaamse BMW's en Waalse Lada's
Vlaamse jongeren hebben geen voeling met het Frans
Ze leren liever een sexy taal»
„Brusselse regering promo tweetaligheid niet ge
Waalse jeugd kiest Engels als

V R I J E U N I V E R S I T E I T B R U S S E L
Faculteit Letteren en Wijsbegeerte

Academiejaar 2003-2004

ATTITUDES EN MOTIVATIE VAN TAALLEERDERS IN BELGIË.

EEN SOCIAAL-PSYCHOLOGISCH ONDERZOEK NAAR HET VERWERVEN VAN DE EERSTE EN TWEEDE TAAL DOOR NEDERLANDSTALIGE, FRANSTALIGE EN TWEETALIGE LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN BELGIË.

PROEFSCHRIFT INGEDIEND TOT HET BEKOMEN VAN DE GRAAD VAN
'DOCTOR IN DE TAALKUNDE'
DOOR LAURENCE METTEWIE

PROMOTOREN: PROF. DR. ALEX HOUSEN, VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
PROF. DR. ROELAND VAN HOUT, RADBOUD UNIVERSITEIT NIJMEGEN

Maman, est-ce que tu sais qu'il existe des enfants qui ne parlent qu'une seule langue?

Guillaume, 5 ans (janvier 2002)

Woord vooraf

En terminant ce doctorat je réalise ô combien ce type d'entreprise ressemble à une traversée de l'océan en voilier, qui ne s'improvise pas et nécessite une bonne dose de santé, d'endurance et de passion. Et si l'ivresse de l'arrivée doit être comparable, cette traversée n'a pourtant en rien été une expérience en solitaire. Aussi je souhaite remercier tous ceux et celles qui m'ont permis par leur temps, leur expérience et leur soutien, de faire face aux eaux tourmentées de l'acquisition des langues en Belgique. Je voudrais tout particulièrement dire merci à mon joyeux petit moussaillon, patient et débrouillard et à celui qui a assuré l'intendance et le soutien moral et physique au départ de quelque port que ce soit, aux vieux loups de mer qui m'ont appris à naviguer et à maintenir le cap en lisant dans les statistiques et enfin à celle qui m'a poussé à voguer toujours plus loin et m'a appris le difficile exercice de maintenir sa barque en équilibre en étant femme, mère, citoyenne et chercheur, qu'il fasse grand bleu, qu'il vente ou qu'il pleuve. Sans eux, j'aurais sans doute fait naufrage.

C'est mon expérience d'enseignante de néerlandais à des apprenants francophones qui m'a fait m'embarquer dans cette recherche. Le projet de recherche 'Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel', dirigé par Michel Pierrard et Alex Housen (VUB) et financé par le Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (PBO 98/2/36) m'a permis de larguer les amarres. Le financement supplémentaire du Onderzoeksraad de la VUB m'a permis quant à lui d'arriver à bon port, dans les meilleurs délais possibles.

A tous, mille mercis et bon vent !

INHOUDSOPGAVE

1 INLEIDING 1

1.1 AANNLEIDING 1

1.2 STRUCTUUR VAN HET PROEFSCHRIFT 7

2 TALEN LEREN IN BELGIË: DE CONTEXT 8

2.1 TALEN EN TAALGEMEENSCHAPPEN IN BELGIË: CONTACT EN CONFLICT 9

2.1.1 Federaal België 9
2.1.2 Taal als symbool en conflictelement 11

2.2 ONDERWIJSTALEN EN TALENONDERWIJS IN BELGIË 12

2.2.1 Onderwijs in België 13
2.2.2 Onderwijstalen in Vlaanderen, Brussel en Wallonië 13
2.2.3 Tweedetaalonderwijs in België 17

2.3 NEDERLANDSTALIG ONDERWIJS IN BRUSSEL (NOB) 24

2.3.1 Het NoB en de status van het Nederlands in Brussel 25
2.3.2 Evolutie van het NoB 26
2.3.3 Taalheterogeniteit in het NoB 29

3 ONDERZOEKSKADER EN ONDERZOEKSVARIABELEN 35

3.1 BESTAAND ONDERZOEK OVER DE BELGISCHE SITUATIE 35

3.1.1 Onderzoek naar de perceptie van de ‘andere’ taal en taalgemeenschap in België 35
3.1.2 Onderzoek naar de T2-vaardigheid in het ASO 41

3.2 DEFINITIE VAN DE CONCEPTEN 46

3.2.1 Attitudes 46
3.2.2 Motivatie 49
3.2.3 Contacthypothese 51

3.3 SOCIAAL-PSYCHOLOGISCHE MODELLEN VAN TWEEDETAALVERWERVING 52

3.3.1 Gardners socio-educatief model (1985) 52
3.3.2 Waarom Gardners model? 55
3.3.3 Alternatieve theoretische benaderingen 56

3.4 ONDERZOEKSVARIABELEN 58

3.5 ONDERZOEKSDESIGN EN –VRAGEN 65

4 METHODOLOGIE 67

4.1 INSTRUMENTEN 67

4.1.1 Leerlingenprofiel 67
4.1.2 Sociaal-psychologische enquête 68
Methodologische richtlijnen 69
Samenstelling vragenlijst per component 72
Definitieve vragenlijst 82
4.1.3 Taalvaardigheidstesten Nederlands en Frans 84

4.2 STEEKPROEF 86

4.2.1 Algemene criteria 86
4.2.2 Selectie van de scholen 87
4.2.3 Selectie van de klassen 90
4.2.4 Selectie van de informanten 90

4.3 DATA 91
4.3.1 Verzamelen van de data 91
4.3.2 Deelnemers 92
4.3.3 Uitvallers 92
4.3.4 Overzicht definitieve databestanden 94

5 TAAL- EN ACHTERGRONDVARIABELEN 97

5.1 KERNVARIABELEN 97
5.1.1 Groep 97
5.1.2 Leeftijd 100
5.1.3 Sekse 101

5.2 SECUNDAIRE VARIABELEN 102
5.2.1 Socio-economisch gezinsniveau 102
5.2.2 Tweetaligheid van de ouders 104
5.2.3 Regio 105
5.2.4 Taalgebruik in de peergroep 107

5.3 TAALVAARDIGHEIDSVARIABELEN 109
5.3.1 Zelf-evaluatie spreekvaardigheid Nederlands en Frans 110
5.3.2 Gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans 112

5.4 OVERZICHT VAN DE TAAL- EN ACHTERGRONDVARIABELEN 114

6 ATTITUDINELE EN MOTIVATIONELE VARIABELEN 115

6.1 METHODOLOGISCHE RICHTLIJNEN 115

6.2 FACTORANALYSES 118
6.2.1 Taalattitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans 118
6.2.2 Attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen 122
6.2.3 Attitudes ten aanzien van België 125
6.2.4 Attitudes ten aanzien van tweetaligheid 129
6.2.5 Attitudes ten aanzien van vreemde talen 131
6.2.6 Taalleermotivatie 133
6.2.7 Educatieve attitudes 137
6.2.8 Steun van de ouders 138

6.3 OVERZICHT VAN DE ATTITUDINELE EN MOTIVATIONELE VARIABELEN 143

7 INVLOED VAN DE KERNVARIABELEN OP ATTITUDES EN MOTIVATIE 145

7.1 PROCEDURE 145

7.2 GLOBALE RESULTATEN OP BASIS VAN DE KERNVARIABELEN 146

7.3 KERNVARIABELE *GROEP* 148
7.3.1 Algemene resultaten 149
7.3.2 Attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans 151
7.3.3 Attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen 156
7.3.4 Attitudes ten aanzien van België 160
7.3.5 Attitudes ten aanzien van tweetaligheid en vreemde talen 162
7.3.6 Taalleermotivatie Nederlands en Frans 165
7.3.7 Educatieve attitudes 168
7.3.8 Ouderlijke steun 170
7.3.9 Attitudes en motivatie naar taalachtergrond, onderwijs- en contactsituatie 172
7.3.10 Conclusie voor hoofdeffect *groep* 179

7.4 KERNVARIABELE *LEEFTIJD* 182
7.4.1 Hoofdeffect *leeftijd* 182
7.4.2 Interacties tussen *groep* en *leeftijd* 190
7.4.3 Conclusie kernvariabele *leeftijd* 193

7.5 KERNVARIABELE *SEKSE* 195
7.5.1 Hoofdeffect *sekse* 195
7.5.2 Interacties tussen *sekse* en andere kernvariabelen 201
7.5.3 Conclusie kernvariabele *sekse* 204
7.6 BESLUIT ANALYSES KERNVARIABELEN 205

8 INVLOED VAN DE SECUNDAIRE VARIABELEN OP ATTITUDES EN MOTIVATIE 207
8.1 GEZINSACHTERGROND 209
8.1.1 Algemene resultaten 209
8.1.2 Socio-economisch gezinsniveau 210
8.1.3 Tweetaligheid van de ouders 212
8.2 TAALOMGEVING 214
8.3 BESLUIT ANALYSES SECUNDAIRE VARIABELEN 219

9 INVLOED VAN ATTITUDES EN MOTIVATIE OP TAALVAARDIGHEID 221
9.1 TAALVAARDIGHEID NEDERLANDS EN FRANS 222
9.1.1 Procedure 222
9.1.2 Gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans 222
9.1.3 Zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands en Frans 231
9.1.4 Gemeten taalvaardigheid versus zelfevaluatie 237
9.2 INVLOED VAN ATTITUDES EN MOTIVATIE OP TAALVAARDIGHEID: CORRELATIE-ANALYSES 244
9.2.1 Procedure 244
9.2.2 Correlaties op basis van gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans 246
9.2.3 Correlaties op basis van zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands en Frans 252
9.2.4 Conclusies 258
9.3 INVLOED VAN ATTITUDES EN MOTIVATIE OP TAALVAARDIGHEID: REGRESSIE-ANALYSES 260
9.4 BESLUIT ANALYSES TAALVAARDIGHEID 267

10 CONCLUSIE EN DISCUSSIE 269
10.1 TERUGBLIK 269
10.2 CONCLUSIES 273
10.3 DISCUSSIE 278
10.4 MAATSCHAPPELIJKE EN ONDERWIJSKUNDIGE MOGELIJKHEDEN 280
10.5 PERSPECTIEVEN VOOR VERDER ONDERZOEK 283

BIBLIOGRAFIE 286

BIJLAGES 294

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Als tweetalige Franstalige – geboren en getogen in Vlaams Brabant – wou ik lerares Nederlands worden. Het Nederlands van mijn Franstalige klasgenoten in een Franstalig atheneum in Brussel was zo pover dat de vele lessen Nederlands saai waren en dat enig contact met leerlingen uit de Vlaamse Gemeenschap binnen de schoolse activiteiten uitbleef. Ik schreef – nogal naïef – de ontoereikendheid van de lessen Nederlands toe aan de didactiek die gebruikt werd in het Franstalig onderwijs. Ik was ervan overtuigd dat het *anders* kon en wou daar werk van maken.

Enkele jaren later stond ik zelf voor de klas in een Franstalige school die al jaren uitwisselingsprogramma's had met Nederlandstalige scholen, en die het vak Nederlands aan Franstaligen dus *anders* aanpakte. Maar ik stelde snel vast dat ondanks de communicatieve onderwijsstrategieën, de rijkere input en het enthousiasme van de leerkrachten, de taalvaardigheid van de leerlingen in het Engels na vier jaar les veel hoger lag dan die in het Nederlands na soms meer dan tien jaar. De taalvaardigheid Nederlands van vele leerlingen stagneerde op een elementair basisniveau. Ik vermoedde toen dat voor die Franstalige tieners het Nederlands noch nuttig noch aantrekkelijk bleek omdat hun toekomstperspectieven onduidelijk waren, ze weinig of geen contact met een Nederlandstalige peergroep hadden en ze enkel deelnamen aan het Franstalige culturele leven in Brussel.

Als praktijkassistente aan de Université Libre de Bruxelles dacht ik dat het bij studenten economische wetenschappen en handelsingenieur *anders* zou gaan. Maar ik moest vaststellen dat ondanks de intensieve contacturen met Nederlandstalige assistenten, de nabijheid van de Nederlandstalige medestudenten van de Vrije Universiteit Brussel (VUB) en de directe relevantie van het Nederlands voor hun toekomst, deze studenten enorme inspanningen moesten leveren en veel tijd investeren om hun taalvaardigheid Nederlands enigszins op niveau te brengen. *Anders* les krijgen, bleek dus niet de oplossing te zijn voor de problematische verwerving van de tweede landstaal.

Tijdens een discussie schreven de studenten het probleem toe aan de taal zelf. Het Nederlands was niet bijzonder moeilijk te verwerven maar '*c'est une langue moche qu'on n'aime pas*'. Bij een pilootonderzoek naar de houding van Franstalige studenten ten opzichte van talen bleek dat de studenten gemiddeld slechts 4% positieve adjectieven opgaven om het Nederlands te beschrijven tegen 96% voor het Engels en 91% voor het Frans (Mettewie,

1998). De attitude ten aanzien van het Nederlands bleek een mogelijke remmingsfactor bij het verwerven van hun tweede taal. In dezelfde periode nam ik deel aan een studiedag op de VUB, waar leerkrachten Frans en inspecteurs een 'zorgwekkende' afname vaststelden in Vlaanderen van de taalvaardigheid Frans en de interesse voor de tweede landstaal in het algemeen. Het probleem van de attitude ten aanzien van de tweede landstaal bleek dus niet beperkt te zijn tot het Franstalige gedeelte van het land.

Het startpunt van het onderzoek dat in dit proefschrift gepresenteerd wordt, is waarom het in België zo moeilijk is de taal van de andere gemeenschap te leren. Iedereen blijkt wel een antwoord te hebben, ook al omdat iedereen – rechtstreeks of onrechtstreeks via zijn kinderen, collega's, personeel, etc. – geconfronteerd wordt of is geweest met het verwerven van de tweede landstaal. Maar de antwoorden lopen sterk uiteen. De problematiek is bovendien nauwelijks wetenschappelijk onderzocht, vermoedelijk omdat het in het communautaire België een politiek gevoelige materie is.
In dit proefschrift wil ik de problematische verwerving van de taal van de andere gemeenschap in een schoolse omgeving nader onderzoeken. Ik wil dit niet didactisch, noch linguïstisch benaderen, maar kies voor een sociaal-psychologische benadering van deze taalproblematiek. Dit biedt de mogelijkheid om de verwerving van het Nederlands en het Frans te onderzoeken vanuit het perspectief van de taalgroepen (het sociale aspect) en om daar een individuele dimensie aan toe te voegen (het psychologische aspect). Knops (1987) benadrukt dat de sociale psychologie van taal zich onderscheidt binnen de sociolinguistiek door een meer gepersonaliseerde aanpak. Terwijl de sociolinguïstiek bij taalverschijnselen de interactie tussen linguïstische en sociale aspecten onderzoekt, houdt de sociale psychologie van taal rekening met individuele factoren die, in interactie met sociale factoren, het taalgedrag beïnvloeden (Knops, 1987:11-13). Anders gezegd, variatie in taalgedrag (in dit geval het al dan niet – willen/kunnen – beheersen van een tweede taal) is niet louter afhankelijk van sociale en situationele factoren, maar ook van de taalhoudingen of attitudes van de individuen, in casu de taalleerders.

Sociaal-psychologische aspecten, zoals attitudes en motivatie, trekken sterk de aandacht in onderzoek naar tweedetaalverwerving (zie Dörnyei, 2001; 2003, Dörnyei en Schmidt, 2001 en de speciale editie van *Language Learning*, 2003:53). De trend is in de jaren zestig gezet door de Canadese sociaal-psychologen Wallace Lambert en Robert Gardner. Het feit dat beide onderzoekers te werk gingen in een tweetalig en bi-communautair land is geen toeval. De relatie tussen de Franstalige en Engelstalige gemeenschappen worden gekenmerkt als de *deep diversity* (Mc Andrew en Gagnon, 2000:7). Beide taalgemeenschappen onderhouden vaak concurrerende verhoudingen op politiek, economisch, socio-cultureel en educatief vlak. Gardner (1985) stelt dat het leren van een tweede taal, in het algemeen, niet mag worden beschouwd als een gewoon schoolvak, maar als een sociaal-psychologisch fenomeen. Het

gaat dus niet louter om een neutrale cognitieve activiteit, maar houdt ook een belangrijke affectieve component in, aangezien elementen uit een andere cultuur geïntegreerd moeten worden in het eigen taal en cultureel repertorium (Gardner, 1985:6-7). Dit ligt des te gevoeliger als het gaat om het leren van de 'andere taal' in bi-communautaire contexten zoals Canada en België.
In België hebben de taaldiscriminatie en taalstrijd van de 19de en 20ste eeuw, als uiting van een reactie op sociale, politieke en economische onrechtvaardige situaties, de verhoudingen tussen beide taalgemeenschappen dermate beïnvloed dat taal niet beschouwd mag worden als een neutrale code (zie hoofdstuk 2). Het al dan niet leren, beheersen en gebruiken van het Frans in Vlaanderen en Brussel door Nederlandstaligen en van het Nederlands in Brussel en Wallonië door Franstaligen zijn maar al te vaak gekleurd door de context en weerspiegelen politieke, economische of socio-culturele motieven.

Het bestuderen van de sociaal-psychologische aspecten van tweedetaalverwerving vervult twee belangrijke functies. In de eerste plaats kunnen taalattitudes als *barometer* fungeren voor de positie of 'gezondheidssituatie' van een bepaalde taal (Baker, 1992:9; Baker en Prys Jones, 1998:174) evenals voor de verstandhouding tussen taalgemeenschappen. Edwards (1982:30) stelt immers dat negatieve attitudes ten aanzien van een taal (het mooi of lelijk vinden van een taal) geen inherente linguïstische of esthetische minderwaardigheden weergeven maar dat ze eerder sociale beoordelingen, voorkeuren en conventies uiten. Taalattitudes en taalleermotivatie weerspiegelen in die zin de plaats die een taal inneemt in het waardensysteem van individuen en groepen (Knops en Van Hout, 1988: 1; Knops, 1987:9). In de tweede plaats kan op basis van deze vaststellingen het onderzoek naar taalattitudes (bijvoorbeeld attitudes ten aanzien van talen en taalgemeenschappen) en taalleermotivatie een *verklarende functie* hebben als mogelijke remmende of bevorderende factoren bij het taalverwervingsproces (bijvoorbeeld als een cognitieve en/of affectieve filter zie Dulay en Burt, 1977; Krashen, 1982).

In het onderhavig onderzoek is een drietal keuzes gemaakt. Ten eerste is er voor een macro perspectief gekozen in de traditie van Gardner (1985), waarbij de nadruk ligt op de sociaal-psychologische en culturele dimensie van tweedetaalverwerving. Dörnyei (2003:11) schrijft dat in tegenstelling tot een micro perspectief – dat het verwervingsproces voornamelijk vanuit het klassegebeuren benadert – het macro perspectief de mogelijkheid biedt om attitudinele en motivationele patronen van 'hele leerdersgemeenschappen' aan het licht te brengen en vervolgens de impact te onderzoeken van interculturele contacten en/of affiliatie.
Ten tweede – gezien het gebrek aan recent onderzoek over de sociaal-psychologische aspecten van tweedetaalverwerving in België (zie 3.2) – heeft deze studie een verkennend karakter. Er is voor een beschrijvend en kwantitatieve aanpak gekozen. Het beschrijvend onderzoek biedt de mogelijkheid een brede waaier sociaal-psychologische aspecten in kaart te brengen, evenals een groot aantal socio-culturele, situationele en individuele factoren.

Dergelijk breed descriptief onderzoek laat toe het onderzoeksterrein te verkennen vanuit verschillende perspectieven, om vervolgens de meest relevante van de minst relevante aspecten te onderscheiden. De kwantitatieve aanpak levert omvangrijke gegevens op waaruit algemene trends gedistilleerd kunnen worden voor bepaalde groepen en subgroepen. Bijkomend voordeel is dat de relevante aspecten en tendensen betrouwbare funderingen vormen voor verder en gedetailleerder onderzoek naar de attitudes en motivatie van taalleerders in de Belgische context.

Ten derde is om de tweedetaalverwerving in België vanuit dit sociaal-psychologisch en cultureel perspectief te onderzoeken, de aandacht gericht op vijf groepen taalleerders uit het algemeen secundair onderwijs die verschillende types taalachtergronden, onderwijssituaties en (eventuele) contactsituatie met de andere taalgemeenschap vertegenwoordigen. In het onderzoek wordt met de term *groep* verwezen naar deze vijf groepen leerlingen. Voor de *taalachtergrond* worden Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen (Nederlands / Frans) onderscheiden. Voor de *onderwijssituaties* wordt een onderscheid gemaakt tussen de situatie van de leerlingen in Vlaanderen, in Wallonië en in Brussel en tussen leerlingen die binnen de school al dan niet in contact zijn met de andere taalgemeenschap. De Belgische context, de wetgeving inzake onderwijstalen en talenonderwijs (zie 2.2) en de praktische implicaties ervan zorgen ervoor dat het aantal combinaties van deze drie aspecten (taalachtergrond, onderwijssituatie, contact) beperkt is. Zo biedt het Nederlandstalig onderwijs in Brussel[1] een contactsituatie omdat er naast Nederlandstalige leerlingen ook veel Franstalige leerlingen in die scholen zitten (zie 2.3). Tevens zitten er in het onderwijs in Vlaanderen en Wallonië zo goed als geen tweetalige leerlingen of leerlingen uit de andere taalgemeenschap. Dit geldt eveneens voor het Franstalig onderwijs in Brussel, dat zich vervolgens op dat vlak niet onderscheidt van het Franstalig onderwijs in Wallonië. Dit betekent dat er vijf dominante types leerlingen onderzocht kunnen worden:

- *Nederlandstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen (zonder contact);*
- *Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel (zonder contact);*
- *Nederlandstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (met contact);*
- *Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (met contact);*
- *tweetalige leerlingen (Nl /Fr) in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (met contact).*

In deze inleiding wil ik nog twee aspecten verduidelijken. Ten eerste, in dit proefschrift krijgt het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (voortaan NoB) veel aandacht in vergelijking met het onderwijs in Vlaanderen en Wallonië. Dit is te verklaren uit het feit dat de contactsituatie

[1] Er bestaan ook gelijksoortige contactsituaties in het onderwijs onder meer langs de taalgrens en in faciliteitengemeenten, maar deze worden in onderhavig onderzoek niet betrokken.

tussen leerlingen uit beide taalgemeenschappen in het NoB vrij uniek is en de gelegenheid biedt om de contacthypothese (zie 3.3.3) te toetsten. Niettemin mag de situatie in het NoB de situatie in Vlaanderen en Wallonië niet overschaduwen omdat het NoB kwantitatief gezien een uitzondering is. De resultaten voor Vlaanderen en Wallonië zijn dus doorslaggevend als de globale situatie van de T2-verwerving in België besproken wordt.

Ten tweede, doorheen dit proefschrift worden de termen moedertaal, eerste taal (T1), tweede taal (T2) en vreemde taal (VT) gebruikt. Over deze terminologie bestaat in de taalverwervingsliteratuur veel discussie zoals onderstaande definities van Baker (2000: 201, 209, 213) laten zien.

> ***First Language**: This term is used in different, overlapping ways, and can mean (a) the first language learnt, (b) the stronger language, (c) the 'mother tongue' (d) the language most used.*
>
> ***Mother tongue**: The term is used ambiguously. It variously means (a) the language learnt from the mother, (b) the first language learnt, irrespective of 'from whom', (c) the stronger language at any time of life, (d) the 'mother tongue' of the area or country (e.g. Irish in Ireland)), (e) the language most used by a person, (f) the language to which the person has the more positive attitude and affection.*
>
> ***Second language**: The term is used in different, overlapping ways, and can mean (1) the second language learnt (chronologically); (2) the weaker language; (3) a language that is not the 'mother tongue'; (4) the less used language. The term is sometimes used to cover third and further languages. The term can also be used to describe a language widely spoken in the country of the learner (as opposed to foreign language).*
>
> ***Foreign language**: A language taught in school which is normally not used as a means of instruction in schools or as a language of communication within the country, in the community or in bureaucracy.*

In de Belgische context wordt het definiëren van T1, T2 en VT alsmaar complexer ook al omdat de situatie varieert naargelang de regio's of gebieden (bijvoorbeeld Brussel of het Duitstalig gedeelte van het land), zonder nog te spreken over meer problematische gebieden zoals de Voerstreek of de faciliteitengemeentes. Daarom is gekozen om terug te vallen op de taalwetten van 1963 die voor het onderwijs een basis bieden voor het definiëren van deze termen. Deze wetten bepalen de *onderwijstaal*[2] alsook het *tweede taalonderricht*[3]. Omdat de definitie en het bepalen van de onderwijstaal of -talen complex is wordt de problematiek van de onderwijstalen uitgebreid beschreven in hoofdstuk 2. De tweede taal wordt in de wet van 1963 (zie voetnoot 2) als volgt gedefinieerd:

> *De tweede taal is:*
> *in het Nederlandse taalgebied: het Frans;*
> *in het Franse taalgebied: het Nederlands, het Duits of het Engels;*
> *in het Duitse taalgebied: het Frans in de Duitstalige scholen, het Duits in de Franstalige scholen.*

Maar de term T2 wordt in de praktijk vaak vervangen door andere termen (zie bijv. richtlijnen van de Ministeries van onderwijs, inspectiediensten en de decreten over talenonderwijs). In

---

[2] art. 4 tot art. 8 wet van 30-07-1963 en van 10-07-1973.
[3] art. 9 tot art. 12 wet van 30-07-1963 en decreet van 30-01-1975.
Zie www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document .

Vlaanderen wordt de term *vreemde taal* (VT) gebruikt in verband met het Engels en het Frans, terwijl in het Franstalige gedeelte van het land de term *moderne talen* de voorkeur krijgt om te verwijzen naar het Nederlands, het Engels, het Duits, het Spaans en het Italiaans. Bovendien kan in het Franstalig onderwijs het Nederlands onderwezen worden als T2 maar ook als T3 (zie 2.2). Hoewel ik bewust ben van de complexiteit van de termen T1, T2 en VT en de gevoeligheden die eraan verbonden zijn, heb ik ervoor gekozen om in dit proefschrift de term T2 te gebruiken om te verwijzen naar het Frans voor Nederlandstaligen en naar het Nederlands voor Franstaligen. De termen T1 en moedertaal worden gebruikt om naar de dominante thuistaal van de informant – de taal die meestal gesproken wordt met de ouders – te verwijzen. De term VT wordt in onderhavig onderzoek weinig of niet gebruikt behalve in verband met de taalverwervingscontexten. Er kan namelijk een onderscheid gemaakt worden binnen de Belgische – en zelfs Brusselse – context tussen de verwerving van de T2 in een VT- versus T2-verwervingssituatie. De verwervingssituatie van de T2 is hier bepaald op basis van taalgebruik en -dominantie op macroniveau (op een maatschappelijk niveau in de stad en/of regio), op mesoniveau (onderwijstaal op school) en op microniveau (individueel taalgebruik tussen leeftijdsgenoten op school). Dit wordt in tabel 1.1 geïllustreerd voor de vijf groepen die centraal staan in het onderzoek.

Tabel 1.1: Definitie van de VT- of T2-verwervingscontext op basis van de taaldominatie op macro-, meso- en microniveau voor de vijf groepen.

Dominante taal	**Macroniveau** in stad / regio	**Mesoniveau** op school	**Microniveau** met peers	**T2**	**Verwervings-context**
Nederlandstaligen in Vlaanderen	NL	NL	NL	FR	VT
Franstaligen in Wallonië en Brussel	FR	FR	FR	NL	VT
Nederlandstaligen in NoB	FR	NL	NL + FR	FR	T2
Franstaligen in NoB	FR	NL	NL + FR	NL	T2
Tweetaligen in NoB	FR	NL	NL + FR	-*	-

* Voor tweetaligen worden zowel het Nederlands als het Frans als T1 beschouwd. Voor hen kan er dus geen sprake zijn van T2-verwerving.

In Vlaanderen en Wallonië – en ook in het Franstalig onderwijs in Brussel – kan de verwervingscontext van de T2 beschouwd worden als dat van een VT omdat op geen enkel niveau de T2 aanwezig is en er geen contact is met deze T2 buiten de taallessen. In het NoB daarentegen is de T2 voor zowel de Franstalige als de Nederlandstalige leerlingen aanwezig op minstens twee niveaus. Bovendien is er in het NoB een rechtstreeks contact met leeftijdsgenoten die de T2 spreken. In het NoB kan dus gesteld worden dat de T2 in een T2-context verworven wordt, terwijl in Vlaanderen en Wallonië er een VT-verwervingscontext is.

1.2 Structuur van het proefschrift

In deze inleiding is het algemeen kader van het onderzoek geschetst dat in de volgende negen hoofdstukken verder wordt uitgewerkt. Deze hoofdstukken kunnen in drie onderdelen opgesplitst worden:

1. contextualisering en methodologie (hoofdstuk 2, 3 en 4);
2. samenstelling van de achtergrondvariabelen, van de taalvaardigheidsvariabelen en van de attitudinele en motivationele variabelen (hoofdstuk 5 en 6);
3. analyses en bespreking van de resultaten (hoofdstuk 7, 8, 9 en 10).

In hoofdstuk 2 wordt de problematiek van talen in België eerst algemeen besproken en daarna vanuit het perspectief van de onderwijstalen en het talenonderwijs in de verschillende regio's van het land. De situatie van het NoB (Nederlandstalig onderwijs in Brussel) wordt eveneens uitgebreid belicht omwille van de unieke taalheterogene en contactsituatie in die scholen. Na een contextualisering op politiek, maatschappelijk en onderwijs vlak, wordt het wetenschappelijk onderzoekskader geschetst in hoofdstuk 3. Na een overzicht van het bestaand onderzoek over de attitudes van taalleerders in België en over de T2-vaardigheid van leerlingen in het secundair onderwijs, wordt het socio-educatief model van Gardner (1985) en enkele alternatieve theoretische sociaal-psychologische benaderingen van taalverwerving voorgesteld. Op basis van deze theoretische elementen worden de onderzoeksvariabelen bepaald en de onderzoeksvragen geformuleerd. In hoofdstuk 4 wordt de methodologie uiteengezet met eerst uitgebreid aandacht voor de meetinstrumenten die ontworpen zijn en vervolgens voor de steekproef, het verzamelen van de gegevens en de definitieve databestanden.
In hoofdstukken 5 en 6 worden de gegevens geanalyseerd en gereduceerd tot een beperkt aantal betekenisvolle en betrouwbare onafhankelijke variabelen (achtergrondkenmerken en taalvaardigheid in hoofdstuk 5) en afhankelijke variabelen (attitudinele en motivationele componenten in hoofdstuk 6).
In hoofdstukken 7 en 8 worden de attitudinele en motivationele componenten geanalyseerd in functie van de achtergrondvariabelen, terwijl in hoofdstuk 9 het verband tussen de taalvaardigheid en de attitudes en motivatie van de informanten onderzocht wordt. Tenslotte worden in hoofdstuk 10 alle resultaten samengebracht en besproken aan de hand van de onderzoeksvragen en worden enkele toekomstige onderzoekspisten uitgestippeld.

2. Talen leren in België: de context

Twintig jaar geleden stelde De Vriendt (1984:148) vast dat '*au cours des cent cinquante ans d'existance de la Belgique indépendante, l'enseignement des langues vivantes a été au centre des mouvements et des oppositions linguistiques*'. Vandaag de dag blijft het talenonderwijs – samen met onderwijstalen – een belangrijke bron van conflict in het federale België. Pavlenko (2003) benadrukt in haar artikel *Language of the Enemy: Foreign Language Education and National Identity* dat talenonderwijs beïnvloed wordt door nationale identiteitsprocessen maar ook afhankelijk is van socio-economische, politieke en culturele belangen. Bij de verwerving van een vreemde of tweede taal kunnen deze externe factoren een stimulerend maar ook een remmend effect hebben, vooral als de doeltaal ervaren wordt als de taal van de vijand. In België zorgen de politieke, economische en symbolische belangen verbonden aan onderwijstalen en talenonderwijs voor hevige politieke discussies. De recente debatten rond het al dan niet wettelijk toelaten van tweetalig onderwijs er de polemiek rond een mogelijk voorrangsrecht tot het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (NoB) voor Nederlandstalige kinderen – boven Frans- en anderstalige kinderen – getuigen hiervan. De problematiek van de onderwijstalen en het tweedetaalonderwijs is in België verstrengeld met de politieke, sociaal-economische en culturele geschiedenis van het land. De contextualisering van het onderhavig onderzoek wordt evenwel beperkt tot het belichten van de hedendaagse situatie. Alleen waar nodig worden de relevante aspecten van deze geschiedenis aangehaald. Voor een globaal overzicht over de taalproblematiek in België verwijzen we naar Witte en Van Velthoven (1998). Voor een uitvoerige bespreking van de verankering van de relaties tussen de taalgemeenschappen in de evolutie van de sociaal-economische, politieke en godsdienstige belangen in het noorden en het zuiden van het land verwijzen we naar Stengers en Gubin (2002) en naar Witte, Craeybeckx en Meynen (1997).

In dit hoofdstuk wordt eerst in 2.1 de huidige situatie van de federale Belgische staat geschetst en de rol van taal als symbool in de conflicten die tot de federalisering hebben geleid. Vervolgens wordt in 2.2 de Belgische situatie belicht vanuit het perspectief van het onderwijs en meer bepaald vanuit de problematiek van de onderwijstalen en het talenonderwijs in de verschillende regio's van het land. Tot slot wordt in 2.3 het NoB toegelicht en meer bepaald de vrij unieke – en vaak als problematisch ervaren – taalheterogene situatie ervan. Het maakt duidelijk dat dit onderzoek plaatsvindt in een context die gekenmerkt wordt door enerzijds de divergerende verhoudingen tussen de Nederlandse en de Franse taalgemeenschap (conflict en vervreemding) en anderzijds de convergerende

relaties tussen leden van beide meerderheidsgemeenschappen in de contactsituatie binnen het NoB.

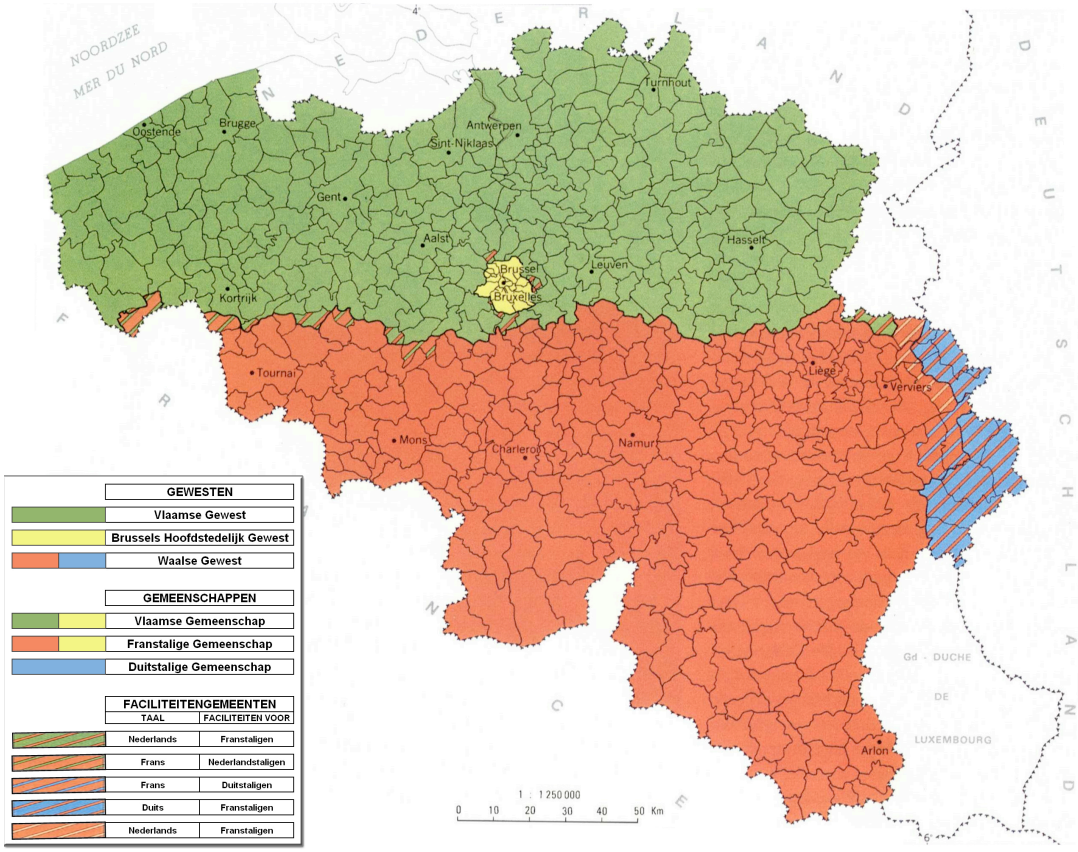
2.1 Talen en taalgemeenschappen in België: contact en conflict

2.1.1 Federaal België

België heeft sinds de onafhankelijkheid in 1830 op institutioneel vlak een evolutie gekend die op het einde van de twintigste eeuw geleid heeft tot de federalisering van de Belgische Staat (zie Deprez, 2000). Vandaag functioneert België op basis van het territorialiteitsprincipe en bestaat het uit drie gewesten en drie taalgemeenschappen. De gewesten (het Vlaamse Gewest, het Waalse Gewest en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest) zijn bevoegd voor domeinen die eigen zijn aan het *territorium* zoals ruimtelijke ordening, milieu, landbouw, vervoer (uitgezonderd spoorwegen), openbare werken, werk- en woonaangelegenheden en energie. Elk gewest beschikt over een wetgevend orgaan (raad) en een uitvoerend orgaan (regering). De gemeenschappen zijn gefundeerd op *taal*. België heeft drie officiële talen die vertegenwoordigd worden in de drie taalgemeenschappen: de Vlaamse Gemeenschap (Nederlands), la Communauté française Wallonie-Bruxelles (Frans) en die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens (Duits)[1]. De bevoegdheden van de drie gemeenschappen liggen op het vlak van de zogenaamde persoonsgebonden materies. De gemeenschappen zijn daarom bevoegd voor de domeinen waarbij de dienstverlening aan de bevolking nauw samenhangt met de taal waarin deze plaatsvindt. Het gaat om cultuur, welzijn en volksgezondheid en uiteraard onderwijs. De drie gemeenschappen beschikken – net als de gewesten – over een raad en een regering. Vlaanderen heeft deze echter samengevoegd met die van de gewesten waardoor de Vlaamse Raad het overkoepelend orgaan is voor de raad van de Vlaamse Gemeenschap en die van het Vlaamse Gewest.
Kaart 2.1 geeft de indeling van België op basis van gewesten, gemeenschappen en de gemeenten waar er faciliteiten zijn voor bepaalde taalgroepen.

[1] De Duitstalige gemeenschap zal in deze uiteenzetting slechts in beperkte mate aan bod komen. Deze telt zo'n 70.000 sprekers, oftewel 0,7 % van de bevolking in België. Bovendien zijn de conflicten tussen de Duitstalige gemeenschap met de twee andere taalgemeenschappen beperkt, in vergelijking met die tussen Franstaligen en Nederlandstaligen. Voor meer details over de Duitstalige gemeenschap verwijzen we naar Henkes (2000) en over het Duits in België naar Nelde en Darquennes (2002).

Kaart 2.1: België met de drie gewesten, de drie regio's en de faciliteitengemeenten



V. Mettewie (Kaart op basis van : "Geografie van België", (1992), Brussel : Gemeentekrediet, p.28)

Samengevat betekent dit dat er in België drie situaties onderscheiden moeten worden: (1) Vlaanderen dat een monolinguale Nederlandstalige regio is waar zowel het Vlaamse Gewest als de Vlaamse Gemeenschap bevoegd zijn; (2) Wallonië dat een Franstalige regio is met een kleine Duitstalige gemeenschap in het noordoosten, waar naast het Waalse Gewest ook de Franstalige Gemeenschap en de Duitstalige Gemeenschap bevoegd zijn; en (3) Brussel (19 gemeentes) dat een officiële tweetalige status heeft en onder de bevoegdheid van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest valt maar eveneens onder die van de Vlaamse Gemeenschap en van de Franstalige Gemeenschap voor gemeenschapsmateries zoals onderwijs (zie 2.2 en 2.3).

Vlaanderen en Wallonië erkenen – wettelijk strikt gedefinieerde – *faciliteiten* toe aan taalminderheden in grensgebieden tussen beide taalgemeenschappen (zie kaart 2.1). Het gaat om faciliteiten aan Franstaligen in de Vlaamse Rand en de Voerstreek en om faciliteiten aan Nederlandstaligen in de streek van Komen en omgeving (zie Koppen en Janssens, 2002; Witte,1993; Witte en Van Velthoven, 1997; Wynants, 2000).

Deze complexe indeling van de Federale Staat is tot stand gekomen na een reeks van zwaar onderhandelde compromissen waarbij ieder gewest en elke taalgemeenschap zijn rechten en

belangen wenste te waarborgen. Het meest sprekende voorbeeld van het Belgisch compromis is de uitwerking van het *Brussels model* (zie Buyle, 2000; Witte et al.,1998) dat het tweetalig Brussels Hoofdstedelijk Gewest een onafhankelijke positie waarborgt tussen het Vlaamse en het Waalse Gewest, met tegelijkertijd een zekere afhankelijkheid in gemeenschapsmateries zoals onderwijs of cultuur en waar de Nederlandstalige minderheid in Brussel een stevige representativiteit gegund is in de dominant Franstalige omgeving. Het gefederaliseerde België draagt dan ook de littekens van de moeizame echtscheiding van de twee dominante gemeenschappen van het land. In de volgende paragraaf wordt de rol van taal bij dit proces kort toegelicht.

2.1.2 Taal als symbool en conflictelement

In de vorming van de Belgische Federale Staat lijken taal- of taalgemeenschapsconflicten tussen Nederlandstaligen en Franstaligen de terugkerende drijfveer te vormen. De geschiedenis van de Federale Staat is er een van taalcontact, taalconflict en compromis. Nelde (1994:168) schrijft dit toe aan de asymmetrische situatie, voornamelijk op socio-economisch vlak, waarin beide talen en taalgemeenschappen zich bevinden in een tweetalig gebied als België. Naargelang de periode verkeerde het ene of het andere deel van het land in een ongunstige economische situatie. Dit had gevolgen op tal van maatschappelijke (bijvoorbeeld onderwijs en sociale zekerheid) en politieke vlakken (bijvoorbeeld cijnskiesrecht en vertegenwoordiging).

Het feit dat taal systematisch opduikt in die conflicten verklaart Nelde (1994:169) door de symbolische waarde van taal in de Belgische situatie. Taal is symbolisch in een conflictsituatie als het zichtbare teken van een reeks andere bronnen van ongenoegen en/of opstandigheid (economische en/of sociale onderdrukking, politieke of godsdienstig geschillen en/of culturele minachting, etc.). Taal wordt dan rechtstreeks geassocieerd met de taalgemeenschap en de belangen van die groep. Taal is symbolisch, meent Nelde, omdat het in conflicten als een duidelijk herkenbaar verzamelteken fungeert. Taal is een vaandel waarrond individuen met dezelfde sociaal-economische, ethnische, godsdienstige, culturele of politieke eisen zich kunnen mobiliseren. De symbolische waarde van taal zorgt ervoor dat ook lang na het oplossen van conflicten, de situaties vaak een taaldimensie blijven behouden en daardoor lang nog uiterst '*gevoelige en irrationele reacties*' (Plasschaert, 1967:38) uitlokken. Taal is bij conflicten in België de top van de ijsberg waarbij de echte motieven van de conflictsituatie verborgen blijft.

De taalkwestie en de bijhorende conflicten hebben in de negentiende en twintigste eeuw ervoor gezorgd dat vandaag de dag alle aspecten van het politieke, economische, sociale en

culturele leven in België nog steeds gemarkeerd worden door een polarisatie tussen het noorden (Vlaanderen) en het zuiden (Wallonië), tussen Nederlandstaligen en Franstaligen. Witte en Van Velthoven (1998: 166) concluderen uit recente politieke ontwikkelingen dat '*de taalconflicten nog lang niet weggeëbd zijn, maar dat ze de relatie tussen Vlamingen en Franstaligen nog steeds blijven vertroebelen*.' Dit is zeker het geval bij een cultuur- en taalgevoelige materie zoals onderwijs.

2.2 Onderwijstalen en talenonderwijs in België

Om het algemeen kader van het onderzoek verder te specificeren wordt in de volgende paragrafen de situatie van het onderwijs in België geschetst. Nadat het onderwijssysteem in België globaal voorgesteld is (2.2.1), wordt de nadruk gelegd op de onderwijstalen in de verschillende regio's en bepaalde historische componenten ervan (2.2.2) en op het tweedetaalonderwijs (2.2.3).

2.2.1 Onderwijs in België

Het onderwijs is in federaal België een gemeenschapsmaterie. Dit betekent dat het organiseren van het onderwijs het beleidsdomein is van de drie gemeenschappen. In Vlaanderen is de Vlaamse Gemeenschap bevoegd voor onderwijs, in Wallonië is dat de Franstalige Gemeenschap en de Duitstalige Gemeenschap (Oostkantons) en in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is het onderwijs afzonderlijk in handen van de Franstalige en van de Vlaamse Gemeenschap.

De gemeenschappen zijn verantwoordelijk voor alle niveaus van het onderwijs van het kleuter tot het hoger (universitair) onderwijs, maar zijn eveneens de overkoepelende instantie voor de verschillende onderwijsnetten die binnen een gemeenschap bestaan. In België worden traditioneel drie netten onderscheiden die vaak parallel functioneren: het Gemeenschapsonderwijs (grondwettelijk verplicht tot neutraliteit en dus in se pluralistisch), het vrij gesubsidieerd onderwijs (hoofdzakelijk katholiek onderwijs, hoewel enkele alternatieve onderwijssystemen zoals de Montessori-, Freinet- of Steinerscholen hier eveneens onder vallen) en het gesubsidieerd officieel onderwijs van de steden, gemeenten en provincies. Deze verschillende onderwijsnetten mogen hun specificiteit binnen hun scholen ontwikkelen maar moeten aan richtlijnen beantwoorden van de ministeries van onderwijs van de respectieve gemeenschappen inzake schoolplicht, homologatie van diploma's en onderwijstaal.

In dit systeem volgt de onderwijstaal het territorialiteitsprincipe (de taal van het onderwijs is de taal van de regio). Dit betekent dat volgens de taalwet van 1963 de onderwijstaal in Vlaanderen Nederlands is, in Wallonië Frans (met uitzondering van een aantal scholen in de Oostkantons waar die het Duits kan zijn) en in Brussel Frans *of* Nederlands. Op basis van deze algemene wetgeving is tweetalig onderwijs in België uitgesloten. Deze principes voor de onderwijstalen in België zijn het resultaat van een lange evolutie die na 1963 principieel vastgelegd is maar die niet is stopgezet. Het gebruik van de onderwijstalen evolueert, maar blijft gebrandmerkt door de socio-economische en politieke geschiedenis van de drie regio's, zoals blijkt uit de volgende paragrafen.

2.2.2 Onderwijstalen in Vlaanderen, Brussel en Wallonië

Nederlands als onderwijstaal in Vlaanderen

In Vlaanderen liep de langzame veralgemening van het Nederlands als onderwijstaal parallel met de strijd voor de erkenning van het Nederlands binnen de Belgische Staat als officiële en volwaardige taal naast het Frans en dit voor alle aspecten van het maatschappelijk leven (justitie, administratie, leger, lager, secundair en universitair onderwijs) (Witte en Van Velthoven, 1998). Bij de onafhankelijkheid was het Nederlands[2] in Vlaanderen enkel in de lagere scholen de (voornaamste) onderwijstaal. Vanaf 1883 werd Frans in de Vlaamse secundaire Rijksscholen[3] als onderwijstaal vervangen door Nederlands. In de katholieke secundaire scholen is dit pas het geval geweest in 1910. De Rijksuniversiteit Gent zal slechts vanaf 1930 onderwijs in het Nederlands verstrekken. Pas wanneer in 1932 wettelijk bepaald wordt dat het Nederlands de enige officiële taal in Vlaanderen is, wordt het Nederlands als onderwijstaal veralgemeend.

Devriendt (1984:141) stelt dat in Vlaanderen "*la volonté de rester néerlandophone d'une minorité agissante a provoqué les décisions politiques permettant une néerlandisation progressive de l'enseignement qui à son tour a permis d'abord d'arrêter l'expansion du français et ensuite de réduire considérablement le groupe des unilingues francophones*". De taalstrijd voor het onderwijs was een essentiëel onderdeel van het beleid om de verfransing van de Vlaamse maatschappij tegen te gaan. Deze verfransing moet niet geïnterpreteerd worden als het gevolg van een bijzondere aantrekkelijkheid van de taal en cultuur in se maar wel van de sociale meerwaarde en het prestige waarvoor het Frans borg stond. Frans was immers de cultuurtaal van de Vlaamse intellectuele, economische en politieke elite en bovendien de taal van het staatsapparaat. Daarom was een grondige kennis van het Frans

[2] We gebruiken hier de term Nederlands hoewel in de 19de en eerste helft van de 20ste eeuw de zuidelijke variëteit van de Nederlandse standaardtaal het Vlaams of le *flamand* genoemd werd (Willemyns en Daniëls, 2003).

[3] Het Rijksonderwijs was onderwijs dat georganiseerd werd door de staat, waarbij neutraliteit en pluralisme centraal stonden (i.t.t. het katholiek onderwijs). Het Rijksonderwijs verdween in 1983 bij één van de institutionele stappen naar de federalisering van België en werd vervangen door Gemeenschapsonderwijs dat onafhankelijk georganiseerd wordt door de drie gemeenschappen.

een vereiste voor wie de sociale ladder op wou. Dit verklaart enerzijds waarom het Frans in het onderwijs een ruime plaats gegeven werd (en in het secundair onderwijs lang de onderwijstaal was) en anderzijds waarom de strijd om het Nederlands als onderwijstaal zo'n gevoelig onderwerp is. Onderwijs in het Nederlands betekende voor Vlaanderen de erkenning van het Nederlands als een cultureel en maatschappelijk volwaardige taal. Dit was bijgevolg een symbolische erkenning van de Vlaamse identiteit, hetgeen gepaard ging met het einde van de verfransing van Vlaanderen via het onderwijs. De gehechtheid van Vlamingen aan het Nederlands als onderwijstaal moet dan ook in dit cultureel en sociaal-historisch perspectief geplaatst worden.

Nederlands als onderwijstaal in Brussel

In Brussel is de onderwijssituatie voor de Nederlandstaligen in de 19de en begin 20ste eeuw vergelijkbaar met die van Vlaanderen (De Vriendt en Willemyns, 1987)[4], behalve dat Brussel twee typen scholen kende. Naast Nederlandstalige scholen bestonden er eveneens scholen die onderwijs in het Frans verstrekten bestemd voor Franstalige kinderen. In 1932 is in het tweetalige Brussel het principe ingevoerd van moedertaal als onderwijstaal. Bij de inschrijving van hun kind moesten de ouders een taalverklaring ondertekenen. Die verklaringen werden gecontroleerd door taalinspecteurs, die bij overtredingen zware straffen moesten opleggen. Omdat het controlesysteem ontoereikend was en Frans de taal van de sociale vooruitgang was gebleven, bleven Nederlandstalige ouders in Brussel hun kinderen naar de Franstalige scholen van de hoofdstad sturen. Dit leidde vervolgens tot een verdere verfransing van de Nederlandstalige Brusselaars, wat bijgevolg een bron van ongenoegen was voor Vlaamsgezinden (Deprez, Persoons, Struelens en Wijnants, 1982).

Bij de onderhandelingen voor de wetsherziening van 1971 lieten de Nederlandstaligen toe, in ruil voor het beperken van de tweetalige Brusselse agglomeratie tot de 19 gemeenten en het behoud van de zes faciliteitengemeenten op Vlaams grondgebied, dat de oude wet van de *liberté du père de famille*[5] heringevoerd zou worden. Deze specifieke reglementering voor het tweetalige Brussel laat de keuze van de onderwijstaal aan het gezinshoofd over. Dit werd door de Franstaligen als een enorme overwinning ervaren, omdat daardoor Nederlandstalige kinderen naar het Franstalig onderwijs zouden kunnen blijven gaan en de – reeds ruime – verfransing van de Brusselse bevolking zou worden doorgezet. Maar bij de invoering van deze vrijheid van het gezinshoofd werd het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (NoB) een forse materiële compensatie toegekend om zijn netwerk binnen de hoofdstad in stand te kunnen houden en (als nodig) uit te breiden (Deprez et al., 1982: 233).

Deze schijnbare minimale toezegging van de Franstaligen heeft in feite de bloei van het NoB in gang gezet en het Nederlands als onderwijstaal een volwaardige positie in de hoofdstad

[4] Voor een gedetailleerd overzicht van de geschiedenis van het onderwijs voor Nederlandstaligen in Brussel verwijzen we naar Van Velthoven (1981), Van de Craen (2002), Deprez et al. (1982).

[5] De *liberté du père de famille* werd in 1932 afgeschaft en vervangen door het principe van de moedertaal als onderwijstaal (Deprez et al., 1982).

gegeven. Wat een victorie voor de Franstalige politici en een nederlaag voor de Nederlandstaligen had moeten zijn, bleek met de tijd het tegenovergestelde effect te hebben, Gesteund door de toegekende financiële middelen ging het roer om. Sinds het begin van de jaren zeventig gaan steeds minder – en vandaag geen of nauwelijks meer – Nederlandstalige kinderen naar Franstalige scholen en steeds meer Franstalige kinderen hebben de weg naar het NoB gevonden (zie 2.3). In Brussel heeft het Nederlands als onderwijstaal naast het Frans dus meer dan ooit een volwaardige plaats ingenomen.

Frans en andere onderwijstalen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel

In tegenstelling tot Vlaanderen is het onderwijs in Wallonië op alle niveaus al bij de onafhankelijkheid van België in de taal van de regio – het Standaardfrans – georganiseerd[6]. Wel moet hierbij vermeld worden dat ook in Wallonië de onderwijstaal lange tijd niet de moedertaal van de meeste leerlingen is geweest. Hoewel de verspreiding van de standaardtaal in Wallonië sneller is verlopen dan in Vlaanderen, werden de kinderen – uitgezonderd die van de hogere sociale klassen – thuis in een dialect opgevoed (zie Blampain, Goose, Klinkenberg en Wilmet, 1997). In dat opzicht was de situatie van de Waalse kinderen tot na de tweede wereldoorlog vergelijkbaar met die van de Vlaamse leerlingen: de schooltaal was niet de moedertaal. In tegenstelling tot Vlaanderen is er in Wallonië nooit een strijd geweest over de onderwijstaal. Het Frans had een hoge status en was als dusdanig de taal van de sociale mobiliteit maar omdat het de standaardversie was van de lokale dialecten werd het Frans als onderwijstaal vermoedelijk niet als bedreigend of vernederend ervaren.

Daarnaast is er in Wallonië en (Franstalig) Brussel sinds het einde van de jaren tachtig steeds meer druk om naast het Frans andere onderwijstalen in te voeren via min of meer intensieve vormen van tweetalig onderwijs[7]. Uit het sociologisch onderzoek van Janssens (2001a:78) blijkt zelfs dat 76,6 % van de informanten in Brussel de voorkeur aan tweetalig onderwijs zou geven mocht die mogelijkheid bestaan. De motivatie is voornamelijk praktisch en economisch gericht. Bovendien geldt dat - in een Europees perspectief - de maatschappij steeds meer evolueert naar een meertalige samenleving waarin de Europese burger naast zijn moedertaal ook twee andere talen machtig zou moeten zijn (zie richtlijnen van de Europese Commissie in het Witboek, 1995). Hoewel het tweedetaalonderwijs in België vrij intensief is, moet er vastgesteld worden dat het niet tegemoet komt aan de hoge eisen van

[6] In de Oostkantons is er naast het Frans ook het Duits als onderwijstaal voor scholen die afhankelijk zijn van de Duitstalige gemeenschap.

[7] Tweetalig onderwijs wordt hier gedefinieerd als elke vorm van onderwijs waarbij een deel van het curriculum gegeven wordt in een doeltaal, die de schooltaal niet is, en dat additieve tweetaligheid als einde doel heeft. Voor een overzicht van de verschillende alternatieven en implementaties van het complexe begrip tweetalig onderwijs verwijzen we naar Baker (2001:192-201).

tweetaligheid gesteld door onder andere de economische en administratieve sector (zie 2.2.3).

Hoewel de taalwetten van 1963 tweetalig onderwijs in België niet toelaten (Mangon, 1998), heeft de (toenmalige) Minister van Onderwijs van de Franstalige Gemeenschap, Lorette Onckelinx, bij het nieuwe decreet over het kleuter- en lager onderwijs van 1998[8], speciale maatregelen getroffen om – onder strikte voorwaarden – "immersie-onderwijs"[9] te kunnen organiseren waarbij naast het Frans ook een andere taal als onderwijstaal gebruikt wordt. Deze speciale afwijking van de taalwet geldt voor alle scholen die onder de bevoegdheid van de Franstalige Gemeenschap vallen in Wallonië en het Brussels Hoofdstedelijk gewest. De scholen moeten jaarlijks een aanvraag indienen bij het Ministerie van de Franstalige Gemeenschap op basis van een uitgewerkt schoolproject waarbij alle geledingen van de schoolgemeenschap betrokken zijn (directie, leerkrachten en ouders). De scholen hebben de keuze inzake start van het tweetalig onderwijs (ten vroegste in de derde kleuterklas bij plus minus 5-jarigen), het percentage uren (tussen 25 en 75 procent van het curriculum) en vakken die in de doeltaal gegeven worden. In Wallonië mogen de scholen bovendien de doeltaal kiezen. Ze hebben de keuze tussen Nederlands, Duits of Engels. In Brussel daarentegen is een dergelijk tweetalig programma enkel in het Nederlands mogelijk (zie art.12, § 3 van het decreet van 13-07-1998). Dit type tweetalig onderwijs wordt in het schooljaar 2003-2004 in 38 kleuter-en/of lagere scholen georganiseerd. Deze zijn voornamelijk in Wallonië gesitueerd. In het Brusselse zijn er slechts drie, die reeds volgeboekt zijn tot 2008. Drie kwart van de scholen (28) hebben als onderwijstaal voor het Nederlands – naast het Frans – gekozen, slechts 7 voor het Engels en 2 voor het Duits (Belgisch Staatsblad 25-08-2003).

De uitzonderingsmaatregelen van het decreet van 1998 gelden enkel voor het lager onderwijs. Door het succes en de groeiende vraag van de ouders hebben in het schooljaar 2003-2004 ook tien secundaire scholen (in de Franstalige Gemeenschap) de toestemming gekregen om tweetalig onderwijs te organiseren. Een decreet om tweetalig onderwijs in de Franstalige Gemeenschap op de langere termijn toe te laten en te reglementeren is in de maak.

De Franstalige pers reageert meestal positief en enthousiast ten aanzien van dit type tweetalig onderwijs, hoewel er af en toe wat negatievere berichten in de pers komen zoals de brief van enkele leerkrachten '*l'histoire et la géografie sacrifiées sur l'autel des langues*' (carte blanche in *Le Soir*, 2 oktober 2003). Het feit dat tweetalig onderwijs veel, openlijk en meestal positief besproken wordt in de Franstalige media, is een teken dat de thematiek van onderwijstalen bij de Franstalige bevolking een bespreekbaar onderwerp is dat veel minder

[8] Décret de la Communauté française du 13 juillet 1998 portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement. Zie voornamelijk artikel 12 en 13. Belgisch Staatsblad, 28-08-1998.

[9] In het decreet wordt er naar dit type tweetalig onderwijs verwezen in termen van '*enseignement en immersion'* of *'enseignement de type immersif*'. Het gaat om onderwijs van het type CLIL of EMILE: Content and Language Integrated Learning of in het Frans Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Etrangère: zie Marsh en Lange (2000) of www.clilcompendium.com/clilcompendium.htm

gevoelig ligt dan aan Nederlandstalige kant. Het is immers symptomatisch dat dit soort afwijking van de taalwet mogelijk is in het Franstalige gedeelte van het land en niet in het Nederlandstalige. Dit kan vermoedelijk verklaard worden door de reeds aangegeven culturele en sociaal-historische achtergrond verbonden met taal en onderwijstalen in Vlaanderen.

Conclusie

Anno 2004 kan het gebruik van de onderwijstalen in België als volgt samengevat worden. In Vlaanderen is de enige officiële onderwijstaal het Nederlands. In Wallonië is de onderwijstaal het Frans, behalve in scholen van de Duitstalige gemeenschap[10] en in een paar scholen die tweetalig onderwijs organiseren en waar de onderwijstaal – naast het Frans – het Nederlands, het Duits of het Engels kan zijn. In Brussel zijn er twee onafhankelijke monolinguale onderwijssystemen[11], een Franstalig en een Nederlandstalig, die parallel functioneren. Enerzijds is er dus het Franstalig onderwijs in Brussel, afgestemd op het profiel en de onderwijsbehoeften van de Franstalige kinderen in de hoofdstad en met enige onderwijstaal het Frans (uitgezonderd de paar tweetalige scholen die ook Nederlands als onderwijstaal hebben, zie boven). Anderzijds is het Nederlandstalig onderwijs bestemd voor de kinderen van de Nederlandstalige numerieke minderheid in Brussel waar de onderwijstaal het Nederlands is. De werkelijkheid in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel is echter veel complexer en wordt daarom apart besproken in 2.3.

2.2.3 Tweedetaalonderwijs in België

Organisatie van het tweedetaalonderwijs

Bij gebrek aan tweetalig onderwijs is de verwerving van de tweede taal op school beperkt tot het talenonderwijs. De term tweede taal slaat hier naar analogie met de wetteksten (1963) op het Frans voor de Nederlandstaligen en op het Nederlands voor de Franstaligen[12]. Bepalingen rond tweedetaalonderwijs (T2-onderwijs) vallen net als alle andere onderwijsmaterie onder de bevoegheid van de gemeenschappen. Er kunnen dus globaal twee systemen worden onderscheiden: T2-onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap en T2-onderwijs in de Franstalige Gemeenschap. Bovendien heeft de Franstalige Gemeenschap

[10] In april 2004 is besloten om in alle scholen van de Duitstalige gemeenschap tweetalig onderwijs Duits-Frans te organiseren vanaf het schooljaar 2004-2005.

[11] Bij deze beschrijving is geen rekening gehouden met internationale scholen die andere onderwijstalen gebruiken zoals de Europese scholen in Brussel of de British en Scandinavian Schools of de Deutche schule, etc. noch met scholen die bicultureel onderwijs verstrekken zoals het Foyer project (Leman,1993; Byram en Leman,1990; zie ook www.foyer.be) noch met beperkte tweetalige onderwijsprojecten zoals Stimob (zie www.bocobrussel.be/TaalbeleidMeertaligJaar3.htm).

[12] Hoewel de leerlingen in de Franstalige gemeenschap in Wallonië nu ook voor het Engels of het Duits als T2 kunnen kiezen.

rekening gehouden met de specifieke situatie van Brussel en de reglementering inzake T2-onderwijs gedifferentieerd naargelang het type regio: (1) Wallonië, (2) het Brussels Hoofdstedelijk Gewest[13] plus een aantal gemeentes "à statut spécial"[14] rond Brussel en langs de taalgrens en (3) de faciliteitengemeenten[15].

In Vlaanderen is het Frans de verplichte T2. Frans als T2 kan vanaf het vijfde leerjaar van het lager onderwijs aangeboden worden en is een verplicht vak in het secundair onderwijs[16]. Vanaf het eerste jaar van het secundair onderwijs mag er een derde taal bijkomen (meestal het Engels). Naargelang de studierichting die leerlingen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs kiezen, kunnen ze eveneens een vierde taal leren.
In het Franstalig onderwijs in Brussel en in de gemeenten met een speciaal statuut (zie boven) is het Nederlands de verplichte T2. Het wordt vanaf het derde leerjaar drie lesuren per week aangeboden en vanaf het vijfde leerjaar vijf lesuren. In de faciliteitengemeentes krijgen de leerlingen in het Franstalig onderwijs vier uur Nederlands in het derde en vierde leerjaar en acht uur Nederlands in het vijfde en zesde leerjaar. Dit betekent dat op het einde van het lager onderwijs Franstalige kinderen in Brussel en omgeving en langs de taalgrens, niet minder dan 480 à 720 uur Nederlands als tweede taal hebben gekregen. In de eerste graad van het secundair onderwijs hebben de leerlingen vier uur Nederlands per week en naargelang hun studierichting kan in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs dit gereduceerd worden tot twee uur per week.
In het Franstalig onderwijs in Wallonië is de invoering van een T2-vak in het lager onderwijs slechts verplicht vanaf het vijfde leerjaar[17]. Maar in tegenstelling tot de Franstalige scholen in het Brusselse is de keuze van de T2 overgelaten aan de directies, die mogen kiezen of in hun school het Nederlands, het Duits of het Engels de T2 is. Deze keuzemogelijkheid wordt in het secundair onderwijs behouden. Het Engels kent hierbij een groter succes dan het Nederlands (Theissen en Hiligsmann, 1997). De school moet daarom het vak Nederlands zowel als T2 als T3 aanbieden en de keuze ligt hierbij in handen van de ouders. Sinds het decreet op het kleuter-en lager onderwijs van 1998 moet het vak Nederlands in het lager onderwijs gegeven worden door een leerkracht die hiervoor een passend diploma bezit (Decreet 13 juli 1998, art.7) en niet meer door de klastitularis zoals voordien. Dit komt de kritiek tegemoet aan over de al te vaak ontoereikende kennis van het Nederlands bij Franstalige onderwijzers en onderwijzeressen (De Vriendt, 1984, Theissen en Hiligsmann, 1997, Blondin, 2001, Blondin

[13] 19 gemeentes van Brussel: Anderlecht, Brussel, Elsene, Etterbeek, Evere, Ganshoren, Jette, Koekelberg, Oudergem, Schaarbeek, Sint-Agatha-Berchem, Sint-Gillis, Sint-Jans-Molenbeek, Sint-Joost-ten-Noorden, Sint-Lambrechts-Woluwe, Sint-Pieters-Woluwe, Ukkel, Vorst, Watermaal-Bosvoorde.
[14] Comines, Houthem, Bas-Warneton, Warneton, Ploegstert, Messines, Mouscron, Luingne, Herseaux, Dottignies, Espierre, Helchin, Renaix, Flobecq, Biévène, Marcq, Enghien, Petit-Enghien, Herstappes, Mouland, Fouron-le-Comte, Fouron-Sant-Martin, Fouron-Saint-Pierre, Remersdaal, Teuven.
[15] Drogenbos, Kraainem, Linkebeek, Sint-Genesius-Rode, Wemmel, Wezembeek-Oppem.
[16] Op 11 februari 2004 heeft de Minister van Onderwijs, Marleen Vanderpoorten met een aantal parlementsleden een decreet ter goedkeuring voorgesteld om *taalinitiatie* mogelijk te maken vanaf het kleuteronderwijs en het Frans als T2 te verplichten vanaf het vijfde jaar van het lager onderwijs. Als dit binnen de regeringstermijn goedgekeurd wordt, gaat deze maatregelen van kracht op 1 september.
[17] Het organiseren van tweedetaallessen vanaf het vijfde jaar van het basisonderwijs is slechts verplicht sinds het decreet van 1998. Voordien was dit toegelaten in Wallonië maar geen verplichting opgelegd door het Ministerie van de Franstalige Gemeenschap.

en Straeten, 2002). In het secundair onderwijs beschikken de taalleerkrachten over een regentaats- of licentiaatsdiploma Nederlands, wat een garantie voor een behoorlijke kennis van de doeltaal op dat onderwijsniveau zou moeten zijn.

Op het einde van het algemeen secundair onderwijs hebben de Belgische leerlingen tussen zes à tien jaar T2-onderwijs gevolgd. In totaal schommelt het aantal lesuren Frans of Nederlands als T2 tussen de 360 en 1440 lesuren, naargelang de taalgemeenschap, de regio en de studierichting.

Resultaten van het tweedetaalonderwijs

Ondanks deze aanzienlijke tijdsinvestering in het T2-onderwijs wordt de kennis van de T2 zowel op maatschappelijk als op economisch niveau als ontoereikend ervaren. Braun (2002:12) schrijft in een rapport voor het parlement van de Franstalige gemeenschap dat:

> '*les performances en langues étrangères*[18] *en Communauté Française de Belgique sont assez éloignées de celles que l'on pourrait espérer ou seraient du moins souhaitables pour des citoyens dans un Etat moderne en ce début de XXIè siècle dans la situation géolinguistique actuelle. L'investissement consenti pour y parvenir est pourtant énorme en temps (...) mais aussi en argent (...). Le constat est clair d'un rendement insatisfaisant de cet investissement (...)* '.

In de context van het onderhavige onderzoek zal het taalvaardigheidsniveau in de tweede taal aan de hand van globale tendensen en gangbare opvattingen besproken worden. Voor een objectivering van deze taalvaardigheid bij Franstalige en Nederlandstalige leerlingen verwijzen we naar 3.2.2.

Hoewel de kennis van de tweede taal een wezenlijk aspect voor het verkrijgen van werk in en rond Brussel blijkt de verworven kennis van de T2 in het onderwijs niet te voldoen aan de eisen van de arbeidsmarkt. Veel opiniepeilingen en studies gaan in op kwalitatieve aspecten zoals de taalnoden (zie bijvoorbeeld enquêtes van de VDAB of opiniepeilingen[19]) maar er zijn weinig of geen kwantitatieve studies en/of officieel cijfermateriaal beschikbaar. Wel beschikken we over drie opiniepeilingen[20] (INRA Markering Unit) waarbij telkens zo'n 700 burgers en daarna meer specifiek leerlingen en ouders bevraagd zijn over hun perceptie van het T2-onderwijs: (1) *'De tweetaligheid van de Belgen'* over de kennis en de beheersing van de vreemde talen van de volwassene in België (februari 1999), (2) *'Talenopleiding geëvalueerd door de ouders'* en (3) *'Talenopleiding geëvalueerd door de jongeren'* over de evaluatie van de taallessen op school en de oplossing voor een betere kennis van de vreemde talen (november 2001). Hoewel deze gegevens met de nodige voorzichtigheid

[18] Braun (2002) beschrijft voornamelijk de situatie van het Nederlands, het Engels en het Duits in Franstalig België.
[19] Zie opiniepeiling van Références (oktober 2002) op www.references.be
[20] in opdracht van TIBEM (Tweetaligheid In Beweging, Bilinguisme En Mouvement) een tweetalige, pluralistische beweging die tweetaligheid en de verwerving van het Nederlands en het Frans in België promoot en tweetalige initiatieven ondersteunt (zie www.users.swing.be/tibem of www.tibem.be).

geïnterpreteerd dienen te worden, worden de resultaten ervan besproken omdat deze in de pers telkens heel wat stof hebben doen opwaaien en omdat ze een aantal globale trends – al dan niet subjectief – inzake tweedetaalkennis en talenopleiding in België aan het licht brengen. De eerste enquête laat zien dat 67% van de Nederlandstaligen in Brussel menen dat ze de tweede taal voldoende vlot beheersen voor een alledaags gebruik tegen 19% van de Franstaligen in de hoofdstad. Buiten Brussel daalt deze zelfinschatting nog verder: slechts 9% van de Vlamingen en 6% van de Walen geven aan dat ze de tweede taal vlot kunnen gebruiken. De informanten in de drie regio's beweren tegelijkertijd dat ze beter in staat zijn Engels te praten dan hun tweede taal. De twee overige opiniepeilingen over het talenonderwijs tonen aan dat 64% van de ouders niet tevreden is over de talenopleiding die hun kinderen krijgen en 34% (45% in Wallonië) van de ouders probeert via taalstages, verblijven in het buitenland of extra cursussen de talenkennis van hun kinderen te verbeteren. Bij de jongeren is de vraag naar talenopleiding expliciet. Voor de tweede taal gaat het hen louter om praktische redenen, verbonden aan de arbeidsmarkt, terwijl voor het Engels de affectieve band de bovenhand heeft. Maar de tevredenheid over het talenonderwijs is heel laag, zelfs lager dan die van de ouders. De jongeren verwijten de talenopleiding in België voornamelijk de saaie en theoretische aanpak.

Tevens verklaren bovenvermelde opinies het enorme succes en constant toenemend aanbod aan cursussen Nederlands en Frans, die zowel door de overheid als privé-instellingen en bedrijven georganiseerd worden. Op de vragen of deze taalleerders via deze cursussen betere resultaten bereiken inzake tweedetaalbeheersing en welke factoren hierin een rol zouden spelen, zullen we in deze uiteenzetting niet ingaan.

Mogelijke oorzaken voor de tekortkomingen

Voor het tekortschieten van het talenonderwijs op school worden heel uiteenlopende redenen aangedragen. Het is daarbij opvallend dat er veel meer aandacht wordt besteed aan de tekortkomingen van het T2-onderwijs aan Franstalige dan aan Nederlandstalige kant. Vermoedelijk kan dit verklaard worden door het feit dat de problematische verwerving van het Nederlands door Franstaligen al lang bestaat (zie Plasschaert, 1967; du Ry, 1962) terwijl de verwerving van het Frans een recenter probleem lijkt te zijn in Vlaanderen. Eind jaren negentig worden Vlamingen in Europese peilingen niet langer als de taaltoppers beschouwd in vreemde talen (dit wil zeggen een gesprek kunnen voeren in een of meerdere andere talen dan de moedertaal; zie Euro-culture economic model van de EU, mei 1999). Ook leerkrachten Frans als T2 in Vlaanderen merken in die periode een verandering in de houding ten aanzien van de T2 en de vaardigheid in het Frans. Aan Franstalige kant hebben er dus al langer analyses van de tekortkomingen plaatsgevonden, terwijl dat in Vlaanderen nog te recent is om al onderzocht te zijn.

In deze paragraaf proberen we een schematisch – niet exhausitief – overzicht te geven van een vijftal (mogelijke) verklaringen voor de ervaren ontoereikendheid van het T2-onderwijs in België. Het uitgangspunt is de kritische analyse van het talenonderwijs van De Vriendt (1984) die bijna twintig jaar later nog steeds van toepassing is aangezien recente publicaties zijn bevindingen bevestigen. Voor het T2-onderwijs in het Franstalige gedeelte van het land wordt de analyse van De Vriendt aangevuld met de artikelen en rapporten van Blondin (2001), Blondin en Straeten (2002), Braun (2002) en Theissen en Hiligsmann (1997) en voor het Nederlandstalige gedeelte met het onderzoek van Housen, Janssens en Pierrard (2000).

(1) Er lijken enkele tekortkomingen te zijn in de opleiding en de taalbeheersing van de taalleerkrachten. Hoewel dit voornamelijk op het niveau van het basisonderwijs merkbaar is, laat ook in het secundair onderwijs de taalvaardigheid van de taalleerkrachten vaak te wensen over. In het Franstalig basisonderwijs bestaat er slechts sinds het decreet van 1998 de verplichting een bevoegde taalleerkracht – onderwijzer met een speciaal taaldiploma of een regent – aan te werven voor de T2-lessen. Voordien was het de taak van de klastitularis, die zelden over een vlotte kennis van het Nederlands beschikte. In Vlaanderen is het in het basisonderwijs nog steeds de klastitularis die voor de lessen Frans als T2 zorgt. Aan Franstalige kant blijft het probleem dat de regenten die taalleerkracht worden in het basisonderwijs geen specifieke opleiding krijgen voor het talenonderwijs aan leerlingen van het lager onderwijs, wat tot een weinig efficiënte didactische aanpak kan leiden.
Devriendt (1984:141) stelt tevens vast dat de kwaliteit van het T2-onderwijs lijdt onder het verdwijnen van ‘echte’ tweetalige taalleerkrachten, in Brussel wegens de verfransing van de bevolking en in Vlaanderen door het stopzetten van de verfransing. Een voor de hand liggende oplossing voor dit probleem – in contexten waar het T2-onderwijs in handen is van een taalleerkracht – zou het aanwerven zijn van taalleerkrachten die native speakers zijn van het Nederlands of het Frans. Hoewel dit in België praktisch realiseerbaar is, staat de wetgeving dit enkel toe na het afleggen van een taalexamen in de schooltaal op een gevorderd niveau. Recent heeft de Franstalige Gemeenschap in deze materie wel een aantal aanpassingen getroffen die de aanwerving en benoeming van native speakers als “maître de langue” in het basisonderwijs en tweetalig (basis-en secundair) onderwijs zou vergemakkelijken[21]. De effecten van deze nieuwe maatregelen zijn uiteraard nog weinig of niet merkbaar. Aan Vlaamse kant is van een dergelijke versoepeling tot nu toe geen sprake.

(2) De discontinuïteit van de didactische en pedagogische aanpak van het T2-onderwijs wordt scherp bekritiseerd (Blondin, 2001, Blondin en Straeten, 2002). Er is een gebrek aan continuïteit tussen de didactische en pedagogische aanpak van het T2-onderwijs binnen en tussen de onderwijssystemen (lager en secundair onderwijs). De T2-les in het lager onderwijs wordt evenmin afgestemd op de andere vakken en vaardigheden die de kinderen aanleren of

[21] Het decreet van de Communauté française van 17 juli 2003 (zie Belgische Staatsblad 28-08-2003), versoepelt de maatregelen in zake ‘titre requis pour l’enseignement en immersion’ en ‘niveau de connaissance linguistique’ voor houders van diploma’s die niet afgeleverd zijn door een Franstalige instelling.

reeds beheersen. Dit gebrek aan overleg leidt tot redundantie of kloven tussen de T2-les en de rest van het onderwijs, of tussen de T2-lessen in het lager en het secundair onderwijs. Dit is des te problematischer voor het Franstalig secundair onderwijs in Brussel waar vaak in eenzelfde klas leerlingen uit verschillende scholen terecht komen, waar ze naargelang de regio en/of school geen, 480 of 720 lesuren Nederlands als tweede taal hebben gevolgd. Hoewel het taalvaardigheidsniveau niet louter afhankelijk is van het aantal lesuren, bemoeilijkt deze hetereogeniteit aan contacturen met de T2 aanzienlijk de taak van de taalleraar in het secundair onderwijs. De lessen Nederlands worden er dan of als te makkelijk of te moeilijk ervaren.

(3) Er is veel kritiek op de didactische aanpak van taalleerkrachten, die uiterst afhankelijk is van de persoonlijkheid en kwaliteiten van de taalleerkracht. Een evaluatie van de didactische aanpak in het T2-onderwijs verwijst dus naar individuele gevallen. Algemeen kan er echter gesteld worden dat de didactische aanpak in het basisonderwijs en het lager secundair onderwijs vaak afhankelijk is van de leerboeken en –methodes die er gebruikt worden. In het hoger secundair onderwijs worden minder leerboeken gebruikt en is het T2-onderwijs daarom des te afhankelijker van de leerkracht zelf.
De pedagogische kwaliteiten van de taalleerkrachten worden vaak door leerlingen en ouders bekritiseerd. Hoewel er waarschijnlijk een zeker percentage ‘slechte’ leerkrachten Frans en Nederlands bestaat - net als in alle andere disciplines - moet deze negatieve inschatting gerelativeerd worden. In het Franstalig onderwijs zijn immers nauwelijks klachten van ouders en leerlingen over de pedagogische kwaliteiten van de leerkrachten Engels. Nochtans zijn het meestal dezelfde leerkrachten die zowel Nederlands als Engels onderwijzen. Het is dan ook rationeel moeilijk te verklaren dat deze leerkrachten pedagogisch bekwaam zouden zijn voor de taallessen Engels en op datzelfde vlak tekort zouden schieten in de lessen Nederlands.
Wat de didactische aanpak in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel betreft, kan wel opgemerkt worden dat het onderwijs van het Frans er lang op dezelfde manier geacht werd plaats te vinden als in Vlaanderen, ondanks de dominante aanwezigheid van het Frans en van Franstaligen in en rond de school. Stilaan worden er gedifferentieerde leermiddelen ontworpen die specifiek georiënteerd zijn op de Brusselse context[22].

(4) Er moet vastgesteld worden dat de tweede taal in België – zelfs in Brussel – vaak een vreemde taal blijft. Ondanks het grote aanbod aan culturele, sociale en sportactviteiten, contactmogelijkheden, uitwisselingen[23] in of met de andere taalgemeenschap en de toegankelijkheid van alle media zowel in het Frans als in het Nederlands, maken taalleerders nauwelijks of nooit gebruik van dit potentieel om hun taalverwerving te ondersteunen en/of te ontwikkelen. Dit kan verklaard worden door het vervreemdingsproces dat aan de gang is

[22] Zie materiaal van het Brussels onderwijspunt (http://bop.vgc.be/) en van het Nascholingscentrum Brussel (http://users.skynet.be/nascholingbrussel/alg-motor.htm).
[23] Zie Klavertje-drieprojecten van de Stichting Prins Filip, Centrum voor Talenanimatie en o.a. het jaarlijkse Talenfeest, Prolingua, Club d’échanges linguistiques de la Ligue des Familles.

tussen beide taalgemeenschappen. Deprez (2000:26) beklemtoont dat de regionalisering van onderwijs, media en cultuur daar een belangrijke rol in speelt. Tevens stelt Blommaert (1998:31) dat in België '*de taalgrens rustigaan, via een nauwelijks merkbaar en weinig spectaculair proces, ook een mentale, cognitieve en culturele grens (is) geworden*'. Dit fenomeen van vervreemding[24] heeft vermoedelijk een effect op het taalverwervingsproces van de tweedetaal. De tweedetaal blijft beperkt tot een artificiële leerstof en een praktisch weinig relevante taal. Bovendien laat dit vervreemdingsproces en het daaruit voortvloeiende gebrek aan contact met de andere taalgemeenschap de deur open voor stereotypen en vooroordelen in verband met deze tweedetaal en haar gemeenschap.

(5) Het taalverwervingsproces van de leerlingen in Vlaanderen, Brussel en Wallonië zou leiden onder een gebrek aan motivatie. De Vriendt kaartte reeds in 1984 een motivationeel probleem aan bij Vlaamse leerlingen die geen Frans meer wilden leren in de dominant Nederlandstalige omgeving in Vlaanderen en bij Franstalige leerlingen die in Brussel gevoelig waren voor anti-Vlaamse attitudes van volwassenen (De Vriendt 1984: 147). Witte (1987:70) spreekt van '*anti-motivatie*' van Franstalige leerlingen en hun ouders ten aanzien van het Nederlands. De rol van ouders en andere volwassenen, zoals politici, journalisten en andere personen of instanties die een voorbeeldfunctie hebben, mag zeker niet onderschat worden. Hun attitudes ten aanzien van het Frans en het Nederlands weerspiegelen zich in de attitudes en de motivatie van de jongere generaties. Daarom concludeerde de Ry in 1962 al dat:

> *l'e jour où avec vos enfants et pour eux, vous aurez réussi à démeler cet obscur enchevêtrement où se croisent tant d'ignorance, de demi-vérités, de préjugés, de réflexes passionnels...vous aurez singulièrement facilité la tâche de leur professeur de néerlandais*' (de Ry, 1962).

Dit vormt de kernproblematiek van onderhavige studie.

Conclusie

Bij het opstellen van de balans van het tweedetaalonderwijs in België zijn een aantal positieve en negatieve aspecten op te merken. Aan de positieve kant, kan vastgesteld worden (a) dat er zowel aan Franstalige als aan Nederlandstalige kant veel tijd en middelen geïnvesteerd worden in het T2-onderwijs. De Franstalige gemeenschap heeft bovendien de laatste jaren een aantal belangrijke stappen gezet om het talenonderwijs te verbeteren en uit te breiden via tweetalig onderwijs. (b) In de meeste regio's bestaat de verplichting om als T2 de taal van de andere gemeenschap te leren. Zo is in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel en in Vlaanderen Frans de verplichte T2. In het Brusselse en in de omgeving van de taalgrens is in het Franstalig onderwijs Nederlands de verplichte T2. In Wallonië daarentegen mogen de directies de T2 kiezen (Nederlands, Engels of Duits) waardoor het Nederlands als

[24] Witte spreekt zelfs van '*ontwijkingsstrategieën*' van sommige Franstaligen in Brussel ten aanzien van het Nederlands (Witte 1987:70).

T2 vaak plaats moet maken voor het Engels en slechts als T3 geleerd worden. (c) Er is een groeiend aanbod aan activiteiten en contactmogelijkheden tussen beide taalgemeenschappen, die het taalverwervingsproces kunnen ondersteunen en stimuleren.
Aan de negatieve kant staat dat er van dit potentieel nauwelijks gebruik gemaakt wordt, evenmin als van de toegankelijkheid van media en cultuur in de andere taal. Verder moet men vaststellen dat er een aantal tekortkomingen zijn in de opleiding van de taalleerkrachten, in de afstemming van de T2-leerplannen en de didactische aanpak van de T2-lessen. Bovendien blijkt dat hoe goed taalleerkrachten Nederlands en Frans hun taak ook mogen vervullen, (1) het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen op het einde van het secundair onderwijs als ontoereikend beschouwd wordt op maatschappelijk en vooral economisch vlak en dat (2) de taalverwerving van de leerlingen afhankelijk is van andere factoren dan de pedagogische of didactische middelen die ingeschakeld worden. De socio-culturele en historische context van de tweedetaalverwerving evenals de opinies en houdingen van volwassenen en instanties zoals de media ten aanzien van het Nederlands en het Frans en de respectieve taalgemeenschappen zouden de motivatie van jongeren om de tweedetaal te leren en/of hun attitudes kunnen beïnvloeden.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de positieve, bemoedigende aspecten van het T2-onderwijs noch de vervreemding van de tweede taal bij de jongeren, noch het ontoereikend taalvaardigheidsniveau voor de arbeidsmarkt kunnen wegwerken. Vele ouders, die bewust zijn van de noodzaak van een vlotte kennis van zowel het Nederlands als het Frans, investeren in taalstages en buitenschoolse taalcursussen. Als de mogelijkheid in hun streek zich voordoet – en die is er voornamelijk in Wallonië –, kiest een toenemend aantal ouders voor tweetalig onderwijs, maar dit aanbod is recent en beperkt. De Brusselse onderwijssituatie – met twee parallelle onderwijssystemen in het Frans en het Nederlands – biedt echter een alternatief. Vandaag sturen steeds meer Franstalige ouders hun kinderen naar het NoB. Daardoor is het NoB een van de weinige plaatsen in België waar Franstalige en Nederlandstalige kinderen samen opgroeien. Deze vrij unieke situatie vormt een bijzonder laboratorium om na te gaan in welke mate contact tussen beide gemeenschappen sociaal-psychologische factoren als attitudes en taalleermotivatie kan beïnvloeden. Het effect van contact is een belangrijke onderzoeksthema in deze studie. Daarom wordt in 2.3 de context van en de huidige situatie in het NoB uiteengezet.

2.3 Nederlandstalig onderwijs in Brussel (NoB)

De situatie in het NoB is complex en ligt – wegens het symbolische karakter ervan – politiek heel gevoelig. Daarom wordt eerst de eigenheid van het NoB beschreven in verband met de status van het Nederlands in de hoofdstad. Daarna wordt de evolutie van het NoB

aangekaart, de huidige taalheterogeniteit van de schoolpopulatie en de gevolgen ervan vanuit het perspectief van de contact- en onderwijssituatie.

2.3.1 Het NoB en de status van het Nederlands?

Het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (voortaan NoB), heeft oorspronkelijk als doelgroep de Nederlandstalige Brusselaars en Vlaamse inwijkelingen van de hoofdstad en heeft bij wet het Nederlands als enige onderwijstaal. Dit onderwijs is een essentiëel taalbeleidsinstrument van de Nederlandstaligen in Brussel en van Vlaanderen in het algemeen. Louckx (1982:232) rapporteert dat het NoB beschouwd werd als een erezaak omdat dankzij dit onderwijs '*de Vlaamse kinderen in Brussel bij wet tegen de verfransingsdruk beschermd werden*'. Dit is later uitgegroeid tot een expliciete vorm van taalpolitiek waarvan Witte en Van Velthoven (1998:162) benadrukken dat het '*het Nederlands en de Nederlandse cultuur in de hoofdstad versterkt heeft, zeker als prestige- en machtsfactor.*' Het NoB ontleent zijn aantrekkelijkheid aan de status van het Nederlands en is één van de meest zichtbare aspecten (naast bijv. bibliotheken, culturele centra) van het Vlaamse taalbeleid in Brussel. Het NoB is in dat opzicht een vitrine voor de Nederlandse taal en cultuur en een barometer van de status van het Nederlands in de hoofdstad.

Het succes dat het NoB vandaag de dag kent, is een duidelijk teken van de goede gezondheid van de taal van de Nederlandstalige (numerieke) minderheid in de hoofdstad. Maar dit is lang niet altijd zo geweest. Ondanks de lange erkenning van het Nederlands als officiële taal in België en de sociale erkenning die hiermee gepaard ging, bleef het Nederlands een taal met weinig prestige. Nederlands bood geen toegang tot sociale vooruitgang en werd vervolgens geassocieerd met de lagere sociale klassen. Bovendien zorgde het sociale prestige van het Frans voor een verfransingsproces. Met de tijd werd het Nederlands bijgevolg de taal van een numerieke minderheid in de hoofdstad en het werd als dusdanig vaak stiefmoederlijk behandeld in Brussel.
Maar sinds de jaren zeventig is de status van het Nederlands gestegen. Devriendt en Willemyns (1987:228) schrijven de toename aan prestige van het Nederlands in Brussel toe aan enerzijds de economische bloei van Vlaanderen en anderzijds het groeiend besef dat tweetaligheid een noodzaak is geworden om toegang te krijgen tot de hogere ambten in de openbare en in de privé-sector. Witte (1987:70) benadrukt dat eveneens de aanwezigheid van vele Vlaamse pendelaars, die niet bereid zijn hun Nederlands op te geven en Frans te spreken in Brussel een *stimulerend effect* heeft op de tweetaligheid binnen de middenklasse van de hoofdstad. Het hogere prestige van het Nederlands heeft zijn positie in de hoofdstad versterkt. Het Nederlands bleef ook stand houden in de jaren tachtig, hoewel in die periode de verhouding tussen Franstaligen en Nederlandstaligen in Brussel sterk beïnvloed werd

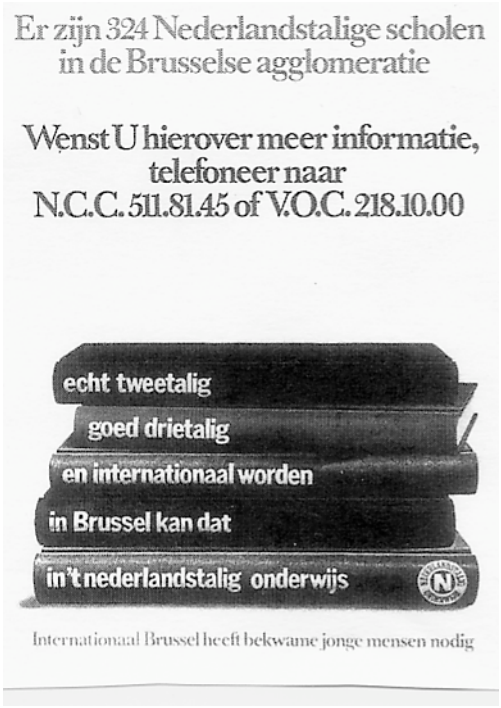
door de Europeanisering en internationalisering van de hoofdstad en de taaldruk van het Frans groot was (Witte en Van Velthoven 1998:368).

Door de symbolische waarde van de aanwezigheid van het Nederlands in Brussel blijven de Nederlandstaligen in de hoofdstad de steun krijgen van Vlaanderen om hun taalpolitiek op cultureel, sociaal en educatief vlak verder uit te bouwen. Het valt op dat het aanbod aan Nederlandstalige culturele initiatieven (culturele centra, theaters, bibliotheken, ...) in de hoofdstad niet proportioneel is met de Nederlandstalige bevolking die er woont. Dezelfde vaststelling geldt voor het NoB en het wordt trouwens duidelijk weerspiegeld in de lage percentages Nederlandstalige kinderen die er school lopen. Hoewel het Nederlands geen brede democratische basis heeft in Brussel, benadrukken Witte en Van Velthoven (1998:162) dat '*zolang Vlaanderen Nederlandstalig Brussel als verlengstuk van de Vlaamse Gemeenschap blijft beschouwen en blijft opkomen voor een gelijkwaardige positie van het Nederlands in haar hoofdstad, deze taalculturele politiek vruchten (zal) kunnen afwerpen*'.

2.3.2 Evolutie van het NoB

De evolutie van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel weerspiegelt de status van het Nederlands en het Frans in de hoofdstad. Zoals reeds aangegeven heeft het NoB lang geleden onder (1) de sociale aantrekkelijkheid van het Frans voor Nederlandstalige en tweetalige gezinnen in Brussel en (2) de aanwezigheid van Franstalige scholen waar deze families hun kinderen naartoe konden sturen. Hoewel de wetgeving strikt bepaalde dat de onderwijstaal in Brussel de moedertaal moest zijn en dat er bij overtreding van de wet straffen voorzien waren, bleef het NoB achteruitgaan in de jaren vijftig en zestig (Willemyns, 2002:44). Door de wetsherziening van 1971 kwam er een kentering. De Nederlandstalige politici kregen in ruil voor de herinvoering van de vrijheid van het gezinshoofd, substantiële compensaties om het NoB in stand te houden en uit te bouwen. Deze financiële tegemoetkomingen maakten het mogelijk om honderd Nederlandstalige peutertuinen te openen. Bovendien werden er ruime werkingsmiddelen toegekend die gebruikt werden voor het uitbouwen van talenpractica, het organiseren van gratis leerlingenvervoer, het verlagen van de splitsingsnormen voor de klassen en het onderwijsvrij stellen van de directie vanaf honderd leerlingen. Deze maatregelen waren van toepassing voor het Nederlandstalig kleuter- en lageronderwijs. Dit zorgde naast een brede uitbouw voor een betere opvang en omkadering van de kinderen waardoor het NoB veel aantrekkelijker werd. Dit ging – en gaat nog steeds – gepaard met promotiecampagnes georganiseerd door de NCC (Nederlandse Cultuurcommissie) en later de VGC (Vlaamse Gemeenschapscommissie). Bij deze campagnes spelen de Nederlandstalige scholen in Brussel in op twee aspecten: (1) de nabijheid en bereikbaarheid van Nederlandstalig onderwijs in de hoofdstad en (2) het kwalitatief hoogstaand talenonderwijs. Het NoB speelt twee- en meertaligheid als troefkaart

uit en het talenonderwijs in die scholen staat dus borg voor werkgelegenheid en brede toekomstperspectieven zoals blijkt uit de gereproduceerde affiches (zie ook De Vriendt, 1984:147).



In het begin van de jaren tachtig werd niet alleen in het Nederlands maar ook in het Frans geadverteerd om het NoB ook bij tweetalige en zogenaamde *'verfranste'* Nederlandstalige Brusselaars te promoten (zie brochure *10 jaar NCC*, 1982).



Deze campagnes hebben samen met een aantal externe factoren geleid tot het huidige succes van het NoB bij Nederlandstaligen, Franstaligen en sinds kort ook bij anderstalige leerlingen van allochtone afkomst (zie Verlot, Delrue, Extra en Kutlay, 2002).

Dit succes is merkbaar aan het stijgend aandeel leerlingen in het NoB in het onderwijs in Brussel. Tabel 2.1 vergelijkt het aandeel van het NoB met dat van het Franstalig onderwijs op twintig jaar tijd.

Tabel 2.1: Aandeel Nederlandstalig onderwijs in Brussel.

		totaal aantal lln. in Brussel	lln. Franstalig onderwijs	lln. Nederlandstalig onderwijs	aandeel Nederlandstalig onderwijs
	schooljaar	N	n	n	%
Kleuter	1980-1981	36.578	32.163	4.415	12,07
	1993-1994	44.132	33.189	8.143	18,45
	2000-2001	42.967	33.048	9.919	23,09
Basis	1980-1981	83.245	74.751	8.491	10,20
	1993-1994	71.279	61.937	9.342	13,11
	2000-2001	76.211	64.416	11.795	15,48
Secundair*	1993-1994	80.368	67.927	12.441	15,48
	2000-2001	78.692	67.332	11.360	14,44
Totaal	1993-1994	193505	163.053	30.452	15,73
	2000-2001	197.870	164.796	33.074	16,72

* geen cijfers beschikbaar voor 1980-1981.

Bron: tellingen VGC (zie http://bop.vgc.be/onderwijs/tellingen)

Het stijgend aandeel leerlingen voor het NoB ten aanzien van het dominant Franstalig onderwijs is vooral merkbaar in het kleuteronderwijs, bijna een kwart van de kleuters in Brussel (23,09%) gaat naar het NoB. Treffers-Daller (2002:58) noteert dat zo'n 7% van de leerlingen bij de overgang van het kleuter- naar het basisonderwijs naar Franstalige scholen gaat en 6% van het basisonderwijs naar het secundair. Dit kan verklaard worden door de vrees van Franstalige ouders dat enerzijds de moedertaal in het NoB niet voldoende aandacht zal krijgen en vervolgens tot semi-lingualism en/of een identiteitsverlies zou leiden en anderzijds dat zijzelf het Nederlands niet machtig genoeg zijn om hun kinderen te kunnen steunen. Niettemin blijft het lager onderwijs steeds meer succes boeken (van 10,20 naar 15,48%). Voor het Nederlandstalig secundair onderwijs zijn de gegevens voor 1980-1981 niet beschikbaar, wat een vergelijking over een langere periode niet mogelijk maakt. De globale cijfers tonen tevens aan dat in 2000-2001 een zesde van het onderwijs in Brussel in handen is van de Vlaamse gemeenschap en de recenste tellingen in februari 2002 en 2003 bevestigen dat het NoB nog steeds in de lift zit.

Het succes van het NoB bij Frans- en anderstaligen is te verklaren door interne en externe factoren. Bij de interne factoren horen het algemeen kwalitatief aspect van het NoB evenals de promotiecampagnes die de ontwikkeling van twee- en meertaligheid binnen het NoB in de verf zetten. Hierbij moet vastgesteld worden dat het NoB in het algemeen over extra middelen beschikt die de kwaliteit van het onderwijs en de omkadering van de leerlingen bevorderen, wat ongeacht de onderwijstaal een essentiëel element is voor ouders bij keuze van een school (Deprez et al., 1982:260). De externe factoren zijn de status van het Nederlands, de behoefte aan tweetaligheid en het gebrek aan middelen om het Nederlands vlot te kunnen leren via het Franstalig onderwijs. De toevloed van Frans- en anderstaligen naar het NoB moet geplaatst worden in een context waar het Nederlands een hogere status heeft verworven. De groeiende socio-economische meerwaarde die verbonden is aan een vlotte kennis van het Nederlands, verhoogt de aantrekkelijkheid van tweetaligheid. Het uiterst beperkte aanbod aan tweetalig onderwijs in Brussel samen met de ontevredenheid van ouders over de T2-lessen Nederlands in het Franstalig onderwijs (zie o.a. Witte 1987:71) verklaren de keuze van steeds meer Franstalige ouders om hun kinderen naar het NoB te sturen in de hoop dat ze op die manier vlot tweetalig worden.
Dit leidt steeds meer tot een heterogene taalsituatie binnen de scholen. Die situatie wordt in de volgende paragraaf nader besproken.

2.3.3 Taalheterogeniteit in het NoB

Taalachtergrond van de ASO-leerlingen in het NoB

Hoewel het succes van het NoB bij anderstaligen ontegensprekelijk is, zijn objectieve gegevens over de taalachtergrond van de leerlingen in het NoB schaars. De enige beschikbare officiële cijfers over de schoolpopulatie in Brussel komen van de *Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC)* die sinds 1973 tellingen organiseert (toen nog als de *Nederlandstalige Cultuurcommissie*). Die tellingen hebben als doel beter inzicht te krijgen in de leerlingenpopulatie en de verschuivingen daarbinnen. Uit deze cijfers blijkt dat voor het schooljaar 2000-2001 het aantal leerlingen dat van huis uit niet-Nederlandstalig is maar in Brussel wel naar een Nederlandstalige school gaat, varieert van 44,2 % tot 85,8 % afhankelijk van het onderwijsniveau. Algemeen kan gesteld worden dat hoe hoger het onderwijsniveau, hoe meer Nederlandstalige leerlingen aanwezig zijn. Zoals beargumenteerd in Housen et al. (2002) en in de Bleyser, Housen, Mettewie en Pierrard (2000), zijn deze cijfers om methodologische redenen niet helemaal betrouwbaar. Daarom willen we de taalheterogene situatie in het NoB bespreken op basis van de data van Housen et al. (2002) *Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig secundair*

onderwijs in Brussel[25], dat zich toespitst op het algemeen secundair onderwijs (ASO). Bovendien is het NoB-deel van de steekproef in het onderhavig onderzoek een subset van de steekproef van het onderzoeksproejct van Housen et al.

Tabel 2.2 geeft een overzicht van de verdeling per taalachtergrond en per jaar van de ondervraagde NoB-leerlingen in het ASO. De resultaten op basis van deze steekproef zijn representatief voor de taalheterogene situatie in het NoB, voor het ASO althans (Housen et al. 2002:55-58). De gegevens zijn verzameld bij 577 leerlingen uit het eerste, derde en zesde jaar in tien Nederlandstalige ASO-scholen in Brussel in het schooljaar 2000-2001. De taalachtergrond van de leerlingen is gedefinieerd op basis van direct gerapporteerde informatie over het taalgebruik met ouders, broer(s) en/of zus(sen). Op basis van deze taalachtergrondgegevens zijn de leerlingen in zeven categorieën onderverdeeld.

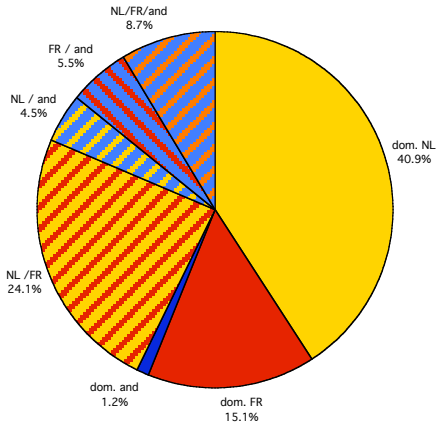
Tabel 2.2: Taalachtergrond van ASO-leerlingen in het NoB (n = 577)

	eentalige taalachtergrond						**taalgemengde taalachtergrond**							
	dominant Nederlandstalig		dominant Franstalig		dominant anderstalig		Nl /Fr		Nl / and		Fr / and		Nl/Fr/and	
jaar	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ste (233)	66	28,3	32	13,7	2	0,9	60	25,8	17	7,3	19	8,2	37	15,9
3de (167)	71	42,5	28	16,8	3	1,8	41	24,6	4	2,4	11	6,6	9	5,4
6de (177)	99	55,9	27	15,3	2	1,1	38	21,5	5	2,8	2	1,1	4	2,3
Totaal	236	40,9	87	15,1	7	1,2	139	24,1	26	4,5	32	5,5	50	8,7

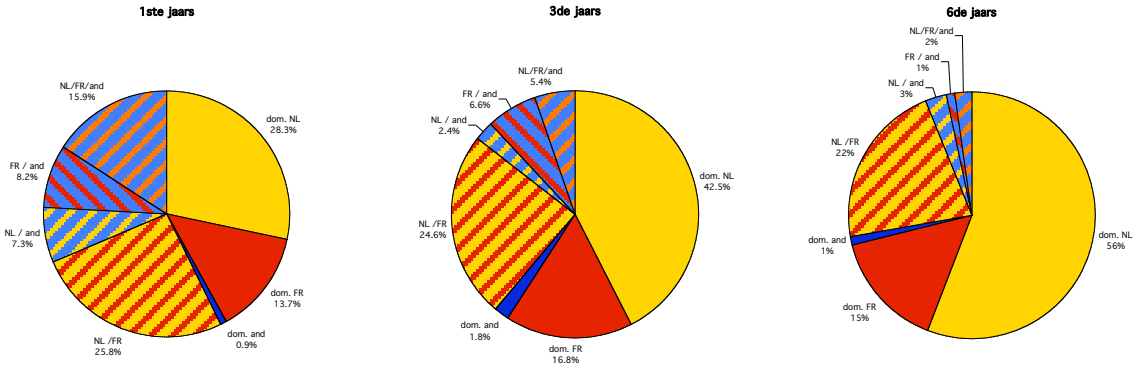
Figuur 2.1 visualeert de verdeling van de verschillende taalachtergronden van de leerlingen in het Nederlandstalig ASO in Brussel (voor de drie onderzochte jaren samen). De drie belangrijkste categorieën zijn de dominant Nederlandstalige leerlingen (40,9%), de tweetalige leerlingen (Nederlands / Frans) met 24,1% en de dominant Franstalige leerlingen (15,1%). Er dient opgemerkt te worden dat zelfs indien bij deze dominant Franstaligen de leerlingen opgeteld worden die een Franstalige gemengde taalachtergrond (Frans + andere taal) hebben, het aandeel 'Franstaligen' in deze steekproef maximaal één vierde van de totale leerlingenpopulatie beslaat. Bovendien blijkt dat het aandeel van de ASO-leerlingen die thuis *nooit* Nederlands beweren te spreken, in deze steekproef relatief beperkt is (21,8%). Op niveau van het secundair onderwijs kan er – in tegenstelling tot wat vaak in de pers staat – op basis van deze globale gegevens niet bevestigd worden dat het NoB overspoeld wordt door Frans- en anderstaligen die thuis nooit Nederlands horen. Niettemin moeten deze resultaten genuanceerd worden als de gegevens per jaar (1ste, 3de en 6de jaar van het ASO) opgesplitst worden zoals blijkt uit Figuur 2.2.

[25] PBO 98/2/36 uitgevoerd door de Vrije Universiteit Brussel en de Erasmus Hogeschool Brussel en gefinancieerd door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap; zie voor meer details Housen et al. (2002).

Figuur 2.1: Taalachtergrond NoB-leerlingen (gemiddeldes 1ste, 3de en 6de jaar)



Figuur 2.2: Overzicht taalachtergrond NoB leerlingen per jaar.



Hoewel het om cross-sectionele data gaat en we deze met de nodige voorzichtigheid moeten interpreteren kunnen we vier trends vaststellen: (1) het aandeel dominant *Nederlandstaligen* is kleiner in het eerste (28,3%) dan in het derde (42,5%) en in het het zesde jaar (55,9%) van het ASO; (2) het aandeel *tweetaligen Nederlands/Frans* is daarentegen lichtjes groter in het eerste en het derde jaar (respectievelijk 25,8% en 24,6%) dan in het zesde jaar (21,5%); (3) het aandeel dominant *Franstaligen* schommelt lichtjes van 13,1% in het eerste jaar naar 16,8% in het derde en 15,3% in het laatste jaar en (4) het aandeel leerlingen met een *gemengde anderstalige* achtergrond is aanzienlijk meer aanwezig in het eerste jaar dan in de andere jaren (vb. van 8,2% naar 1,1% voor de leerlingen die thuis Frans en een andere taal spreken, van 7,3% naar 2,8% voor Nederlands plus een andere taal dan het Frans, en van 15,9% naar 2,3% voor Nederlands plus Frans plus een andere taal). Deze verscheidenheid

per jaar voor de taalachtergrond van deze ASO-leerlingen kan minstens op twee manieren geïnterpreteerd worden: (1) ofwel trekken Nederlandstalige scholen in Brussel veel meer leerlingen uit taalgemengde gezinnen[26] aan dan voordien; (2) ofwel haken leerlingen met een taalgemengde taalachtergrond in het ASO sneller af dan de drie andere groepen (Nederlandstaligen, Franstaligen en tweetaligen) – vermoedelijk omwille van taal- en leerachterstand – en stappen over naar het BSO, het TSO of naar het Franstalige onderwijs.

Ondanks het feit dat verdere analyses van deze data aangetoond hebben dat er een grote heterogeniteit heerst tussen de scholen wat betreft de verhoudingen tussen de verschillende taalachtergronden in het NoB blijven er drie groepen op een significante manier aanwezig in het NoB: de Nederlandstalige, de Franstalige en de tweetalige leerlingen.

Contact en onderwijssituatie in het NoB

De onderwijssituatie in het NoB is complex omdat op macro niveau deze scholen in Brussel zich in een dominante Franstalige omgeving bevinden. Op meso niveau bieden ze binnen de schoolmuren een dominante Nederlandstalige omgeving met het Nederlands als enige onderwijstaal. Op micro niveau is het individueel taalgebruik van de meerderheid van de leerlingen één-, twee- of meertalig. Dit schept verschillende onderwijssituaties naargelang de taalachtergrond van de leerlingen.

Voor *Nederlandstalige leerlingen* is het NoB een vorm van taalbehoudsonderwijs[27] in het dominante Franstalige Brussel. Ze krijgen les in hun T1 en zitten in een Nederlandstalige omgeving, maar de aanwezigheid van anderstalige leerlingen – voornamelijk met een Franstalige achtergrond – biedt de mogelijkheid om dagelijks contact te hebben met leeftijdsgenoten van de andere (dominante) taalgemeenschap.

Voor de *Franstalige leerlingen* betekent het NoB een submersie in een Nederlandstalige schoolomgeving omdat er tot nog toe in het ASO geen enkele institutionele steun is voor het verwerven van het Nederlands als T2 in deze scholen. Maar gezien de dominant Franstalige context op macro niveau, moet de submersie eerder gezien worden als een immersie-situatie. Niettemin leidt het strikt Nederlands taalbeleid in het NoB tot een tusseninsituatie die door Housen et al. ‘wilde immersie’ genoemd wordt en door Genessee en zijn collega’s (1985) in de Canadeze context ‘super immersion’. Deze Franstalige leerlingen hebben dus niet enkel contact met leeftijdsgenoten van de andere taalgemeenschap maar ook met Nederlandstalige volwassenen via leerkrachten en ander pedagogisch personeel en met de Nederlandse taal en cultuur via de lessen.

---

[26] Met 'taalgemengd' worden leerlingen bedoeld die een combinatie spreken van Frans en/of Nederlands met een andere taal zoals het Turks, Spaans, Arabisch, Italiaans, Engels, etc.

[27] Voor definities van taalbehouds-, immersie- en submersie-onderwijs verwijzen we naar Baker (2001).

Voor de *tweetalige leerlingen* betekent het NoB een schoolomgeving en onderwijs in één van hun beide T1's (het Nederlands), terwijl de andere T1 aanwezig is op macro niveau en op micro niveau door de aanwezigheid van Franstaligen in de school. Tweetalige leerlingen hebben in het NoB contact met leeftijdsgenoten van hun beide T1-gemeenschappen.
Voor de *anderstalige of taalgemengde leerlingen van allochtone afkomst* is het NoB een submersie in een Nederlandstalige schoolomgeving binnen een dominant Franstalige omgeving in Brussel. Deze leerlingen hebben als T1 een allochtone taal (die helemaal geen plaats krijgt in het NoB) en als T2 het Frans, dat meestal de straattaal is, en de Nederlandse schooltaal is dan hun T3. Deze leerlingen hebben in het NoB eveneens contact met Franstalige en Nederlandstalige leeftijdsgenoten die echter in geen van beide gevallen behoren tot hun eigen taalgemeenschap. Helaas komt deze buitengewoon interessante groep in dit proefschrift niet meer aan de orde, omdat voor verder onderzoek de financiële middelen ontbraken.

Het succes van het NoB bij Frans- en anderstaligen en de daaruit voorvloeiende taalheterogene onderwijscontext heeft ervoor gezorgd dat het NoB steeds vaker als problematisch ervaren wordt door het Vlaamse beleid, de directies, de leerkrachten en een deel van de Nederlandstalige ouders. Het is een feit dat de complexiteit en de specificiteit van deze taalheterogene onderwijscontext gevolgen heeft voor de dagelijkse werking van de scholen en de onderwijspraktijk. Zo stelt de aanwezigheid van een omvangrijk aantal niet-Nederlandstaligen vragen omtrent het instellen van quota's anderstaligen in het NoB of meer praktisch gezien omtrent het taalbeleid in de school. Dit gaat van het al dan niet beperken van de onderwijstaal tot exclusief het Nederlands (ook met anderstalige kleuters) tot het verbieden en zelfs bestraffen van andere talen dan de schooltaal (in casu het Nederlands) in de klas, de gangen of op de speelplaats. Bovendien heeft het feit dat het NoB, door de overheid om symbolische en taalpolitieke redenen op dezelfde manier beschouwd wordt als het onderwijs in Vlaanderen, een zekere inadequaatheid tot gevolg tussen het opgelegd programma en de werkelijkheid. Dit is voornamelijk het geval voor de vakken Nederlands en Frans, omdat deze net als in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen horen opgevat te worden: Nederlands als T1 en Frans als VT. Dit betekent dat het vak Nederlands gegeven moet worden als T1 vanuit de perspectief van een moedertaalspreker, hoewel het Nederlands niet de T1 is van de meerderheid van de leerlingen in de klas. Het vak Frans daarentegen wordt – net als het Engels – gegeven als een moderne vreemde taal ondanks het feit dat het niet alleen de dominante taal is in de omgeving van de school - wat duidelijk voor een T2-context zorgt - maar tevens de T1 is van een groot deel van de leerlingen.
Deze complexe onderwijssituatie zorgt voor onrust over de mogelijke negatieve gevolgen voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid en de schoolse kennis van de leerlingen. Dit is aspect is onderzocht in het project van Housen et al. (2002), waarvan de belangrijkste resultaten besproken worden in 3.1.2.

Naast deze schoolse en talige vaardigheden wordt een essentiële component te vaak over het hoofd gezien wordt. In het NoB is er dagelijks contact tussen leeftijdsgenoten van de beide taalgemeenschappen. Deze contactsituatie in het NoB tussen Franstalige en Nederlandstalige leerlingen kan beschouwd worden als een uitzondering in de relaties tussen de Franstalige en de Nederlandstalige gemeenschappen in België. Het is vrijwel de enige plaats waar op dagelijkse basis leden uit beide taalgemeenschappen samen opgroeien en opgeleid worden. De vraag is dan of deze contactsituatie tot een identiteitsverlies leidt via een verfransing of vernederlandsing van die leerlingen en/of bijdraagt tot een positievere houding ten aanzien van de andere taalgemeenschap.

3. Onderzoekskader en -vragen

In hoofdstuk 3 wordt het onderzoekskader van onderhavige studie beschreven en worden de onderzoeksvariabelen en -vragen gepresenteerd die de basis vormen voor het onderzoeksdesign. Hiervoor wordt ten eerste het bestaand onderzoek over de perceptie van de 'andere' taalgemeenschap en de T2-verwerving in België samengevat. Ten tweede worden de basisconcepten zoals attitudes, motivatie en contacthypothese gedefinieerd. Ten derde wordt een overzicht gegeven van sociaal-psychologische processen bij de T2-verwerving. Daarbij staat het socio-educatief model van T2-verwerving van Gardner (1985, 2000) centraal. Ten vierde wordt het onderzoeksdesign bepaald met de keuze van de onderzoeksvariabelen. Dit leidt tenslotte tot de formulering van de concrete onderzoeksvragen die we in dit proefschrift trachten te beantwoorden.

3.1 Bestaand onderzoek over de Belgische situatie

Voor we het algemeen theoretisch kader van het onderzoek schetsen, geven we een overzicht van de studies die de perceptie van de T2 en taalgemeenschap in België onderzocht hebben, en van de studies die de taalvaardigheid in het Nederlands van Franstalige leerlingen en de taalvaardigheid Frans van Nederlandstalige leerlingen gemeten en/of geanalyseerd hebben. Deze onderzoeksresultaten vormen onmisbare elementen in het bepalen van het onderzoekskader van onderhavige studie.

3.1.1 Onderzoek naar de perceptie van de 'andere' taal en taalgemeenschap in België

Enkele studies hebben de perceptie van de 'andere' taal en taalgemeenschap in België bij jongeren onderzocht. Het onderzoek van Persoons (1986, 1988) spitst zich toe op de attitudes ten aanzien van Nederlandstalige Brusselaars bij Franstalige en Nederlandstalige achttienjarigen. Laine, Van Leeuwen en Spoelders (1994) verkiezen een bredere insteek en onderzoeken, bij Vlaamse en Waalse leerlingen in het secundair onderwijs verschillende aspecten van de attitudes en motivatie ten aanzien van de tweede landstaal. Mettewie (1998)

onderzoekt in een pilootstudie de attitudes ten aanzien van het Nederlands, het Frans en het Engels bij Franstalige studenten. Het onderzoek van Housen, Janssens en Pierrard (2000) naar het Frans en Engels als vreemde taal in het secundair onderwijs in Vlaanderen bevat naast een didactische en linguïstische benadering van de problematiek ook een sociaal-psychologisch luik. Dewaele (te verschijnen) onderzoekt eveneens de attitudes van taalleerders in Vlaanderen ten aanzien van het Frans en het Engels vanuit de sociodemografische, psychologische en politiek-culturele identiteit van de Vlaamse leerlingen. Deze vijf studies, hoewel heel verschillend in omvang en wetenschappelijke aanpak, belichten complementaire aspecten van de attitudes ten aanzien van talen en taalgemeenschappen in België en bevestigen daarbij het belang van sociaal-psychologisch onderzoek voor een betere begrip van de taalproblematiek in België.

Persoons (1988) onderzoekt de attitudes van Franstalige en Nederlandstalige achttienjarige leerlingen ten aanzien van Nederlandstaligen in Brussel. De complexe methodologie van Persoons (o.a. indirecte meetmethode en projected attitudes) wordt hier niet beschreven om ons te concentreren op de resultaten van het onderzoek. De rechtstreeks gemeten attitudes van Franstaligen ten aanzien van Nederlandstaligen verschillen sterk van wat de Nederlandstalige leerlingen denken dat de attitudes van de Franstaligen zijn ten aanzien van hun (Nederlandstalige) taalgemeenschap.
De Franstalige leerlingen evalueren de Nederlandstaligen niet volgens een gepolariseerd schema (Nederlandstalig versus niet-Nederlandstalig) maar wel in termen van sociale aantrekkelijkheid. Een zekere vorm van convergentie van een Nederlandstalige met de taal van de meerderheid in Brussel (het Frans) waarbij een Nederlandstalige in bepaalde situaties meer Frans spreekt, leidt tot een positievere inschatting van de Nederlandstalige. Maar een Nederlandstalige die altijd Frans spreekt (overaccommodatie), wordt minder positief ingeschat omdat het vanuit een identiteitsreflex van de Franstaligen vermoedelijk als bedreigend ervaren wordt, Persoons schrijft deze defensieve reactie aan zelf-respect toe.
De attitude van de Franstalige leerlingen wordt vergeleken met de geprojecteerde attitude van Nederlandstalige leerlingen. De geprojecteerde attitude is de perceptie die de Nederlandstalige leerlingen heeft van de attitudes van Franstaligen ten aanzien van meer of minder convergerende Nederlandstalige Brusselaars. Deze geprojecteerde attitudes geven onrechtstreeks een beeld van de manier waarop Nederlandstalige leerlingen de situatie van de Nederlandstaligen in Brussel percipiëren. De Nederlandstalige leerlingen beschrijven de attitudes van de Franstaligen ten aanzien van Nederlandstaligen in veel vijandigere termen. De Nederlandstalige proefpersonen menen dat de Nederlandstalige Brusselaars die consequent Nederlands spreken als ware vijanden gezien worden, terwijl diegenen die helemaal verfranst zijn, positief geëvalueerd zouden worden door de Franstaligen. De perceptie die de Nederlandstalige leerlingen hebben van de attitudes van Franstaligen klopt dus niet met rechtsstreeks gemeten attitudes bij de Franstalige leerlingen. De negatieve perceptie van de Nederlandstalige informanten is des te scherper gesteld als de leerlingen

geconfronteerd worden met een verfranste of Franstalige onderzoeker. De commentaren van de leerlingen worden steeds agressiever tegen de Franstaligen, zelfs openlijk vijandig en bedreigend. Persoons concludeert dat dergelijke houdingen, evenals de geprojecteerde attitudes op de Franstaligen, een beschermende functie hebben voor de Nederlandstalige leerlingen. Op die manier wordt het gebrek aan macht en samenhang binnen de eigen taalgemeenschap omgezet in een defensieve en verantwoorde reactie tegen de irrationele en extremistische houding van Franstaligen.
Het onderzoek van Persoons toont duidelijk aan hoe in de eerste helft van de jaren tachtig Franstalige en Nederlandstalige leerlingen de conflictsituatie in Brussel anders percipiëren. Twintig jaar later is de positie van het Nederlands in Brussel, door een intensief taalbeleid van de Vlaamse Gemeenschap, niet meer bedreigd maar verstrekt en gewaarborgd. Vermoedelijk heeft deze evolutie ook een invloed op de perceptie van de andere taalgemeenschap in het Brusselse. De huidige attitudes van de Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in Brussel ten aanzien van de beide taalgemeenschappen zijn dan ook een belangrijk aspect bij de evaluatie van de 'gezondheidssituatie' van het Nederlands in de hoofdstad.

Laine, Van Leeuwen en Spoelders (1994) gebruiken een vertaalde en aangepaste versie van de vragenlijst van Laine (1988) om drie aspecten te meten: (1) de attitudes ten aanzien van de eigen en de andere taalgemeenschap en attitudes ten aanzien van de taalleersituatie (2) persoonlijkheidsfactoren zoals de linguïstische identiteit van de proefpersonen, hun zelf-concept van de T2, etc. (3) motivatie om talen te leren. De resultaten van dit onderzoek geven aan dat de ondervraagde leerlingen in Vlaanderen en Wallonië voornamelijk om pragmatische redenen (meerwaarde op de arbeidsmarkt, wonen in België) vrij positief staan ten opzichte van het leren van de andere taal. Een aantal leerlingen merkt op dat ze slechts bereid zijn de taal van de 'ander' te leren als leerlingen in de andere taalgemeenschap bereid zijn dezelfde inspanning te leveren, hetgeen een al dan niet latente spanning tussen beide taalgemeenschappen verraadt. Uit deze studie blijkt tevens dat er ongenoegen is over de manier waarop de T2 aangeleerd wordt, wat een mogelijke verklaring is voor de lage inschatting door de leerlingen van hun vaardigheden in die taal.
Verder zijn in deze studie nog belangrijke bevindingen: (1) de identiteit van de T2leerder en de status van tweede en vreemde taal en (2) de stereotiepe kenmerken van beide taalgemeenschappen. Uit de analyses blijkt dat de leerlingen hun identiteit linken aan de moedertaal, waaraan ze een uiterst groot belang hechten (identiteit en T1). Voor de Vlaamse jongeren gaat dit bovendien gepaard met een sterk regionalistisch gevoel van gebondenheid aan Vlaanderen. Rekening houdend met het belang van de moedertaal voor die jongeren is het niet verwonderlijk dat die in status op de eerste plaats komt. Verder plaatsen de informanten in beide taalgemeenschappen op de tweede plaats het Engels in tegenstelling tot de tweede landstaal, die de laagste status toegekend wordt. Dit betekent dat in de Belgische

context de T2 geen prioritaire plaats inneemt in het waardensysteem van deze leerlingen, noch in Wallonië (voor het Nederlands), noch in Vlaanderen (voor het Frans).
De resultaten van de stereotiepe kenmerken van beide taalgemeenschappen door de leerlingen brengen daarentegen een belangrijk verschil aan het licht tussen de perceptie van Vlaamse en Waalse proefpersonen. Vlaamse leerlingen dichten hun eigen taalgemeenschap positievere kenmerken toe, terwijl de Waalse leerlingen voor beide taalgroepen positieve stereotypen aangeven. Waalse leerlingen geven in de open vraag zelfs een negatief adjectief voor de beschrijving van hun eigen taalgemeenschap. Deze positieve tendens van de Waalse proefpersonen ten aanzien van de andere gemeenschap wordt bevestigd in de resultaten over de perceptie van de relatie tussen beide taalgemeenschappen. Waalse leerlingen percipiëren Vlamingen als gelijken, terwijl de Vlaamse leerlingen wel degelijk een verschil zien tussen de taalgroepen. Deze vaststelling leidt enkele Vlaamse leerlingen zelfs tot de suggestie België volledig te splitsen. Het is dan ook merkwaardig dat zowel de Vlaamse als de Waalse informanten de heersende vooroordelen ten aanzien van beide taalgemeenschappen en het gebrek aan onderling contact betreuren. De leerlingen in deze studie zijn van mening dat het bevorderen van de relaties tussen beide taalgemeenschappen ondersteund moet worden en dat het leren van de taal van de andere daar een mogelijke aanzet toe is.

Ondanks het beperkt aantal informanten (90 Vlaamse en 71 Waalse leerlingen) is deze studie van belang voor het schetsen van de relatie tussen taalgemeenschappen in België en hun verhouding tot beide talen. Het blijkt dat de gebondenheid aan de moedertaal en de gemeenschap een essentieel onderdeel is van de identiteit van Waalse en Vlaamse leerlingen. Dit is pregnanter in Vlaanderen dan in Wallonië. De Vlaamse leerlingen zijn meer gebonden aan hun regionale identiteit en maken een duidelijk onderscheid tussen de eigen en de andere gemeenschap. Waalse leerlingen blijken geen onderscheid te maken en kennen de andere gemeenschap minstens even positieve eigenschappen toe dan de eigen gemeenschap. Ondanks de wens van beide groepen proefpersonen om de relaties en contacten tussen gemeenschappen te bevorderen, blijken deze leerlingen de taal van de andere gemeenschap minder status toe te kennen dan het Engels. Op basis van deze resultaten kan gesteld worden dat de leerlingen in de meeste gevallen een positieve attitude hebben ten aanzien van de andere taalgemeenschap, maar dat hun attitude ten aanzien van de T2 (Nederlands voor Walen en Frans voor Vlamingen) complexer is. Ze beschouwen de taal van de ‘ander’ als nodig op de jobmarkt en als een bevorderend element in de relatie met de andere taalgemeenschap, maar tegelijkertijd kennen ze deze taal een lagere status toe dan het Engels, hoewel deze op Belgisch niveau minder belangrijk beschouwd kan worden. Ze schatten bovendien hun T2-vaardigheid laag in.

Resultaten over de status van de T2 en van het Engels komen overeen met het onderzoekje bij Franstalige universiteitsstudenten van Mettewie (1998). Veertig tweede- en derdejaars studenten uit drie verschillende studierichtingen gaven in een open vraag vier adjectieven om het Frans (hun moedertaal), het Nederlands en het Engels te kenmerken. De adjectieven werden onder andere gesorteerd op basis van positiviteit. Uit de gemiddelde scores blijkt dat het Engels het grootste percentage postieve adjectieve toegekend is (97%), tegen 94% voor de moedertaal (Frans). Voor het Nederlands zijn slechts 4% van de adjectieven positief. Omdat het een kleine steekproef is, moeten de resultaten met de nodige voorzichtheid geïnterpreteerd worden. De eenduidigheid van de resultaten is echter veelzeggend over de minderwaardige plaats die het Nederlands inneemt in het waardensysteem van deze Franstalige studenten.

De onderzoeksresultaten van Housen, Janssens en Pierrrard (2000) bevestigen dat een soortgelijke bevraging bij Vlaamse leerlingen in het laatste jaar van het secundair onderwijs tot minder positieve attitudes ten aanzien van het Frans (T2) leidt in vergelijking met het Engels. De resultaten van dit attitude- en motivatieonderzoek tonen aan dat in het algemeen de attitude ten aanzien van het Frans neutraal is, terwijl die voor het Engels significant positiever is. Een gedetailleerde blik op de attitudinele variabelen nuanceert dit beeld. De Vlaamse leerlingen vinden het Engels en Frans even nuttig, belangrijk en mooi, maar ze beschouwen het Frans als moeilijk te verwerven en helemaal niet als een hippe, trendy taal. Het Engels spreekt deze leerlingen meer aan omdat het de taal van de jongerencultuur is via de Engelstalige TV-zenders, de muziek en de jongerentijdschriften. De taalles Engels slaat ook meer aan bij deze Vlaamse leerlingen dan de les Frans, die minder leuk en moeilijker is. Als de taalleermotivatie voor het Engels en het Frans vergeleken wordt, valt op dat die voor beide talen vrij hoog is, hoewel de motieven anders liggen voor beide talen. Het Frans wordt vooral geleerd voor de woon-en werkgelegenheden en sluit direct aan bij een pragmatische perceptie van de Belgische context, terwijl het Engels meer om financiële redenen en om integratieve motieven zoals contact met Engelstaligen geleerd wordt.
Globaal lopen de attitudes en motivatie voor het Frans en het Engels in dit onderzoek parallel, maar het Engels neemt over het algemeen een hogere plaats in in het waardensysteem van de Vlaamse taalleerders. De minder positieve houding ten aanzien van het Frans suggereert een afname in populariteit van de tweede landstaal bij jongeren in Vlaanderen, waarbij het Frans eerder als een moeizame verplichting ervaren wordt dan als een boeiend en aantrekkelijk vak.

Ook het onderzoek van Dewaele (te verschijnen) komt tot vergelijkbare conclusies. Hij stelt vast dat de attitudes van laatstejaarsleerlingen in het secundair onderwijs in Brugge significant lager zijn voor het Frans dan voor het Engels. Dewaele schrijft dit toe aan de beperkte etnolinguïstische vitaliteit van het Frans in Vlaanderen en aan het feit dat de communicatienetwerken er het gebruik van het Frans niet aanmoedigen. Het Engels

daarentegen ontleent zijn populariteit aan zijn functie als lingua franca onder jongeren. Naast praktische overwegingen is ook het verlangen naar meer contact met Engelstaligen en hun cultuur een belangrijke stimulans voor het leren van het Engels. De analyses van Dewaele brengen overigens correlaties aan het licht tussen de attitudes van de leerlingen en zelfevaluatie van de taalcompetentie, en tussen zelfinschatting en communicatieve angst. Hierbij komt duidelijk naar voor dat minder positieve attitudes ten aanzien van het Frans bij deze Vlaamse jongeren gepaard gaan met een hoge communicatieve angst en een lagere evaluatie van de eigen taalvaardigheid in het Frans. Die attitudes correleren ook met het communicatief gedrag van de Vlaamse leerlingen. Dewaele geeft hiervoor een algemene verklaring die toegepast op het Frans uitmondt in een vicieuze cirkel: Vlaamse leerlingen met communicatieve angst en beperkt positieve attitudes ten aanzien van het Frans zoeken minder interactie met Franstaligen. Door het gebrek aan communicatie met sprekers van het Frans kunnen ze hun beperkte zelfingeschatte taalvaardigheid niet opvoeren. De beperkte taalvaardigheid leidt tot frustraties, die hun communicatieve angst en hun negatieve vooroordelen ten aanzien van het Frans verhogen en die vervolgens beletten dat ze noch het Frans zelf, noch de sprekers ervan, noch de Franse cultuur beter zullen appreciëren. Voor het Engels duiden de resultaten op een omgekeerd beeld: hoge ingeschatte taalvaardigheid met lage communicatieve angst zijn verbonden aan een positiever communicatief gedrag en positieve attitudes. Een laatste belangrijk aspect in dit onderzoek zijn de correlaties tussen de attitudes ten aanzien van beide talen en de cultureel-politieke identiteit van deze Vlaamse leerlingen. De analyses van Dewaele tonen aan dat de attitudes ten aanzien van het Engels niet afhankelijk zijn van de cultureel-politieke identiteit van de leerlingen, terwijl dit wel het geval is voor het Frans. Leerlingen die zich meer Vlaming voelen dan Belg hebben minder positieve attitudes ten aanzien van het Frans.
Dit onderzoek belicht eens te meer de vrij negatieve attitudes van leerlingen in België ten aanzien van de taal van de ‘andere’ gemeenschap en de minderwaardige plaats die die taal inneemt in hun waardensysteem. Bovendien brengt het enkele (negatieve) gevolgen van dit gebrek aan positieve ingesteldheid aan het licht op aspecten verbonden met de T2-competentie, zoals verhoogde communicatieve angst, negatief communicatief gedrag en lagere (zelfingeschatte) taalvaardigheid.

Hoewel de besproken vijf studies sterk variëren in aard, methodologie en omvang, wijzen ze allen op de ingrijpende rol van attitudes ten aanzien van taal en taalgemeenschappen in de Belgische communautaire context. Attitudes fungeren er als barometer voor de verhoudingen tussen taalgemeenschappen, voor de status van beide talen in de ééntalige regio’s Vlaanderen en Wallonië en in het officieel tweetalige Brussels Gewest. Deze studies vormen min of meer losse puzzelstukken die een idee geven van de manier waarop individuen de taalverhoudingen in België ervaren. De heterogeniteit aan methodologieën laat echter niet toe om een geïntegreerd beeld van de attitudinele puzzel te schetsen. Bovendien zijn deze

verschillende attitudemetingen verspreid over een tijdsspanne van meer dan vijftien jaar. Er is daarom behoefte aan onderzoek waarin een brede waaier aan attitudinele en motivationele aspecten geïntegreerd wordt, op basis van een uniforme methodologie. Dit maakt systematische vergelijkingen mogelijk van de attitudes en motivatie van taalleerders met verschillende taalachtergronden en in verschillende onderwijscontexten ten aanzien van beide talen en taalgemeenschappen in België.

3.1.2 Onderzoek naar de T2-vaardigheid in het ASO

Er bestaan weinig officiële en/of wetenschappelijke gegevens over de taalvaardigheid in de T2 van de ASO-leerlingen in België. Bestaand onderzoek is schaars en gedateerd. Daarom zullen hier twee recente studies besproken worden voor de T2-vaardigheid in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel: (1) *vergelijkend onderzoek naar Frans en Engels als vreemde taal in Vlaamse scholen* (Housen et al., 2000) en (2) het reeds vermeld beleidsgericht onderzoeksproject *Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel* (Housen et al., 2002). Voor de kennis van de T2 bij Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs worden de studies van Colson (1994) en Hiligsmann (1997; Theissen en Hiligsmann, 1997) aangehaald. Deze onderzoekers hebben de kennis van het Nederlands bij Franstalige leerlingen in het ASO voornamelijk vanuit een strikt linguïstisch perspectief onderzocht en niet op basis van de competentie in de vier vaardigheden.

Het Frans van de Nederlandstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen

In het onderzoek van Housen, Janssens en Pierrard (2000) is de taalvaardigheid in het Frans en in het Engels, respectievelijk T2 en vreemde taal, bij dezelfde Vlaamse leerlingen vergeleken. Het gaat om 131 laatstejaarsleerlingen (ASO) uit vijf verschillende scholen verspreid over Vlaanderen, die als studierichting *moderne talen* hebben gekozen. Uit de analyses van de receptieve en productieve vaardigheden komt het Engels als de grote winnaar uit. De leerlingen behalen voor de meeste testonderdelen significant hogere resultaten voor het Engels. Voor het meer abstracte, complexe en formele taalgebruik zijn de verschillen tussen het Frans en het Engels minder uitgesproken. Opvallend bij dit onderzoek is echter dat de resultaten voor het Engels vrij homogeen zijn over de vijf scholen, wat niet het geval is voor het Frans. Die zijn veel afhankelijker van de school, wat wijst op een doorslaggevende invloed van de leerkracht Frans, de schoolsfeer en de schoolomgeveving. De auteurs suggereren dat dit verschil tussen de twee talen te wijten is aan extra-curriculaire

factoren waardoor het Frans als moeilijker ervaren wordt door de leerlingen en hen minder aanspreekt dan het Engels (medium van de jongerencultuur). Dit houdt in dat de leraars Frans extra inspanningen moeten leveren om de verwerving van die taal bij hun leerlingen te verbeteren. Dit komt ook tot uiting in de tendens van de leerkrachten Frans om – meer dan leerkrachten Engels – extracurriculaire activiteiten voor de leerlingen te organiseren en aan bijscholingen deel te nemen.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan gesteld worden dat de taalvaardigheid Frans van de Vlaamse leerlingen niet slecht is, maar dat het – ondanks het grotere aanbod aan lesuren – onder het niveau van het Engels blijft. Niettemin is in dit onderzoek vastgesteld dat de onderzochte leerlingen Moderne Talen in Vlaanderen, met andere woorden de 'taaltop', aldus de auteurs, het niveau behalen van de *Vantage Level / Compétence Opérationnelle* van de taalvaardigheidsschaal van de Raad van Europa voor zowel het Engels als het Frans (Housen et al., 2000:228).

Het Nederlands van de Franstalige leerlingen in het Franstalige onderwijs

Over de algemene taalvaardigheid Nederlands van de Franstalige leerlingen bestaat weinig recent wetenschappelijke onderzoek. Een paar studies uit de jaren tachtig gebruiken taalvaardigheidsmetingen Nederlands als basis om taalverwervingsmodellen of -processen te toetsen. Colson (1989) toetst de implicaties van Krashens monitortheorie voor de verwerving van het Nederlands als vreemde taal. Sonck (1989) gebruikt de taalvaardigheid van gevorderde Franstalige studenten om de cognitieve processen bij VT-verwerving te achterhalen. Isselé (1986) beschrijft in zijn werk de tussentaal van Franstalige T2-leerders van het Nederlands en baseert zich uitsluitend op grammaticale foutenanalyses. De Vriendt (1983) onderzoekt de Nederlandse tussentaal van Franstalige scholieren om leerstrategieën aan het licht te brengen. De meest recente en complete beschrijving van het Nederlands van Franstalige leerlingen in het secundair onderwijs is Hiligsmann (1997). Zijn onderzoek is een cross-sectionele performance-analyse dat zich toespitst op specifieke linguïstische aspecten van de verwerving van het Nederlands. In zijn conclusies beschrijft Hiligsmann het taalbeheersingsniveau Nederlands van Franstalige T2-leerders in Wallonië door een overzicht te bieden van al dan niet verworven morfologische en syntactische aspecten van het Nederlands. De conclusie van Hiligsmann (1997) is dat de taalvaardigheid Nederlands van Franstalige leerlingen vaak de kenmerken van een tussentaal heeft en ook dikwijls fossilisatieverschijnselen vertoont. Theissen en Hiligmann (1997:706) beklemtonen dat ook de uitspraak van Franstalige leerders van het Nederlands *'erbarmelijk'* blijft.

Bovenvermelde studies zijn gebaseerd op zowel schriftelijk als gesproken materiaal, waarbij morfologische en syntactische correctheid centraal staan. Dit betekent dat de nadruk op

deelaspecten van de productieve vaardigheden ligt en dat wetenschappelijk verzamelde data over andere aspecten van de taalvaardigheid in het Nederlands van Franstalige T2-leerders (zoals lexicale rijkdom en receptieve taalvaardigheden) niet beschikbaar zijn. In Housen et al. (2002) is het taalvaardigheidsniveau Nederlands van de Waalse leerlingen wel op basis van de vier vaardigheden getest. Maar dit T2-niveau is enkel als basis gebruikt voor de vergelijking van de T2-vaardigheid van de Franstalige leerlingen in het NoB. De taalvaardigheid Nederlands van de Franstalige leerlingen in Wallonië is dus niet alsdusdanig geëvalueerd. Desalniettemin kan het niveau in het eerste jaar van het secundair (derde jaar NT2) als vrij laag ingeschat worden. Bij het verzamelen van mondelinge data uit de pretest bleek dat het niveau van de meeste leerlingen te laag was om tot spontane mondelinge taalproductie te komen. In het laatste jaar van het secundair onderwijs blijken de Franstaligen in Wallonië wel een hoger (of minder laag) niveau te hebben.
Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal van de Taalunie geeft eveneens indicaties over de algemene taalvaardigheid Nederlands. Colson heeft de resultaten geanalyseerd en (1994, geciteerd in Hiligsmann en Theissen, 1997) geconstateerd dat – vooral voor het niveau uitgebreide kennis – de Franstalige leerlingen in België vaak slechtere resultaten behalen dan het wereldgemiddelde. Deze vaststelling bevestigt de resultaten van onderzoek naar meer specifieke deelaspecten van de taalbeheersing van het Nederlands door Franstalige leerlingen in Wallonië.

Het Nederlands van Nederlandstalige leerlingen en het Frans van Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (NoB)

Er wordt gevreesd dat de aanwezigheid van anderstaligen in het NoB ‘nefaste’ effecten zou hebben op de taalvaardigheid van zowel de Franstalige als de Nederlandstalige leerlingen (zie 2.3). Deze negatieve invloed op de T1 en de T2 van beide taalgroepen wordt sterk genuanceerd door de resultaten van Housen et al. (2002), die de taalvaardigheid van leerlingen uit het 1ste, 3de en 6de jaar van het secundair onderwijs in Brussel onderzocht hebben.
De receptieve vaardigheden (lezen en luisteren) en de metalinguïstische vaardigheden (formele grammatica en woordenschat gebruik) zijn getest (n = 342). Voor de productieve vaardigheden (spreken en schrijven) zijn gegevens ook in de drie jaren verzameld, maar die zijn slechts voor een deel van de eerste- en zesdejaarsleerlingen verwerkt en geanalyseerd (n = 80). De resultaten van de Nederlandstalige leerlingen zijn vergeleken met die van een controlegroep in Vlaanderen en de resultaten van de Franstalige leerlingen met die van een controlegroep uit Wallonië. Voor meer details over de instrumenten, de implementatie en de verwerking van de data verwijzen we naar Housen et al. (2002:34-50).

De data van de receptieve en metalinguïstische vaardigheidstesten vormen de basis van de scores voor de gemeten taalvaardigheid in onderhavig onderzoek. De scores zijn echter niet op dezelfde manier berekend als in Housen et al. (zie 5.3.2) en we bespreken ze in hoofdstuk negen. Nu geven we een samenvatting van de globale resultaten (receptieve, metalinguïstische en productieve vaardigheden) van Housen et al.

De vergelijkingen op groepsniveau tonen aan dat de Nederlandstalige leerlingen in het NoB hetzelfde taalvaardigheidsniveau in hun moedertaal behalen als de leerlingen in Vlaanderen. Voor sommige deelvaardigheden (voornamelijk leesvaardigheid) behalen ze zelfs betere resultaten dan de Vlaamse controlegroep. In het eerste jaar blijken de Nederlandstalige leerlingen in de Brusselse scholen voor de metalinguïstische vaardigheden minder goed te scoren dan hun leeftijdsgenoten in Vlaanderen. Dit verschil is echter verdwenen in de andere jaren (derde en zesde).
De aanwezigheid van Franstalige klasgenoten lijkt dus geen negatieve invloed te hebben op de vaardigheden in de moedertaal van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB. De situatie in het NoB heeft zelfs een licht positieve invloed op de taalvaardigheid Frans van de Nederlandstalige leerlingen, die iets beter ontwikkeld is dan die van hun leeftijdsgenoten in Vlaanderen. Hun taalgebruik in het Frans is wat complexer en gevarieerder en vooral accurater, hoewel ze niet hetzelfde peil bereiken als hun Franstalige klasgenoten. Het onderzoek brengt geen significante verschillen voor schrijfvaardigheid aan het licht. Voor de andere vaardigheden (spreken, lezen, luisteren en metalinguïstische kennis) behouden de Franstalige leerlingen in het NoB een voorsprong op de Nederlandstalige klasgenoten.

Voor de Franstalige NoB-leerlingen – die al sinds het lager onderwijs in het Nederlandstalig onderwijs zitten – komen de resultaten overeen met de verwachtingen. Hun taalvaardigheidsniveau Nederlands is aanzienlijk hoger dan dat van hun leeftijdsgenoten in Wallonië. De meerwaarde van de onderdompeling in het Nederlandstalig onderwijs is hier ontegensprekelijk. In vergelijking met hun Nederlandstalige klasgenoten daarentegen vertonen de Franstalige leerlingen in het NoB bij de aanvang van het secundair onderwijs nog een kleine achterstand in het Nederlands (hun T2), vooral wat betreft de receptieve en metalinguïstische vaardigheden. Voor de productieve vaardigheden situeren de verschillen zich op het vlak van de accuraatheid van zowel schriftelijk als mondeling taalgebruik. Die achterstand wordt wel kleiner in de hogere jaren van het secundair onderwijs, maar blijft vooral, op het vlak van accuraatheid en metalinguïstische vaardigheden. Dit betekent dat de Franstalige leerlingen – hoewel ze nog significant meer taalfouten maken dan hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten – een behoorlijk niveau halen in het Nederlands.
De vergelijking van de taalvaardigheid Frans (hun moedertaal) van de Franstalige leerlingen in het NoB met die van hun Waalse leeftijdsgenoten toont aan dat bij de

aanvang van het secundair onderwijs de leerlingen in het NoB een lichte achterstand hebben voor de receptieve en metalinguïstische vaardigheden en voor een aantal aspecten van de spreekvaardigheid (lexicale diversiteit en accuraatheid). Die achterstand verkleint in de hogere jaren van het secundair onderwijs, maar verdwijnt niet volledig. Dat komt bijvoorbeeld tot uiting in een wat minder goed begrip van complexe (geschreven en gesproken) Franse teksten en een beperktere formele kennis van de grammatica. Wat de spreek- en schrijfvaardigheid betreft, is er echter geen verschil meer waar te nemen tussen de Franstalige NoB leerlingen en hun Waalse leeftijdsgenoten op het einde van het secundair onderwijs.

Kortom, voor veel Franstalige leerlingen lijkt de *ongestructureerde immersie* in een Nederlandstalige school tot een vrij hoog niveau van tweetaligheid te leiden. Maar, bij gebrek aan een aangepaste didactiek voor het vak Nederlands, aangeboden als T1 maar voor deze groep leerlingen eigenlijk T2, bereiken ze voor enkele vaardigheden niet het niveau van de T1-sprekers van het Nederlands. Dezelfde conclusie geldt voor de taalvaardigheid Frans. Volgens Housen et al. (2002:182) verwerven de Franstalige leerlingen in het NoB wel wat Appel en Vermeer (1994) de *Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid* noemen, maar ze verwerven in het Nederlands en in het Frans niet alle *Cognitieve Abstracte Taalvaardigheden* waarover T1-sprekers van die leeftijd beschikken. Een mogelijke verklaring is volgens Housen et al. dat het vak Frans (T1 voor de Franstaligen) als T2 aangeboden wordt in het NoB, terwijl het Nederlands (T2 voor de Franstaligen) als T1 onderwezen wordt.

Voor de meeste Nederlandstalige leerlingen heeft de *aanwezigheid en het contact met Franstalige leerlingen in de klas-en schoolomgeving* geen (negatieve) invloed op hun taalvaardigheid Nederlands. Het biedt bovendien een meerwaarde op het vlak van de verwerving van het Frans. De voordelen van de contactsituatie met de Franstalige leerlingen wordt volgens Housen et al. onvoldoende benut. Een aangepaste didactiek zou tot een veel hoger niveau van tweetaligheid kunnen leiden bij de Nederlandstalige leerlingen in het NoB.

Op basis van deze verschillende studies kunnen we concluderen dat de taalvaardigheid in de T2, die de leerlingen in België behalen op het einde van het secundair onderwijs, sterk varieert naargelang de regio en de onderwijssituatie: Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen, Franstalig onderwijs in Wallonië of de onderwijssituatie in het NoB.

3.2 Definitie van de concepten

Vooraleer over te gaan naar een aantal theoretische benaderingen van T2-verwerving waaronder het sociaal educatief model van Gardner, willen we eerst enkele kernbegrippen van onderhavig studie toelichten: hoe worden in dit onderzoek *attitudes* en *motivatie* gedefinieerd en wat is de *contacthypothese*?

3.2.1 Attitudes

Hoewel attitudes een centraal begrip zijn in de sociale psychologie bestaat er geen algemeen aanvaarde definitie. Toch zullen we trachten attitudes te definiëren op basis van een aantal kenmerken en functies ervan en door attitudes te contrasteren met verwante begrippen.

Wat zijn attitudes?

In een recent literatuuroverzicht over attitudes definiëren Bohner en Wänke (2002:16) een attitude als een '*samenvattende evaluatie van een attitude-object*'. Dit betekent dat een attitude een concentratie is van verschillende indrukken, gevoelens, standpunten of opinies die leiden tot een min of meer positieve of negatieve beoordeling van het attitudeobject (zie Oskamp 1991:19). De term *attitude-object* kan verwijzen naar abstracte en concrete dingen zoals personen, ideeën, acties, situaties, etc. (Oskamp, 1991:7). De attitude-objecten die centraal staan in dit onderzoek zijn bijvoorbeeld het Nederlands en het Frans, de taalgemeenschappen, België of tweetaligheid. Bovendien kan het attitude-object afzonderlijk beschouwd worden of in combinatie, bijvoorbeeld de attitude ten aanzien van tweetaligheid versus de attitude ten aanzien van de tweetaligheid van Franstaligen in België.
Er wordt algemeen verondersteld dat attitudes uit *drie componenten* bestaan: een affectieve, een cognitieve en een gedragscomponent. Iemand kan een positieve attitude hebben ten aanzien van het Chinees omdat hij ervan overtuigd is dat het Chinees de taal van de toekomst is (cognitief), omdat hij leuke herinneringen heeft aan zijn Chinese vrienden (affectief) en daarom op zoek is naar Chinese taallessen (gedrag). De recente ontwikkelingen in de sociale psychologie hebben echter aangetoond dat deze drie componenten tegelijkertijd (a) noch onafhankelijk van elkaar zijn en dus een geheel kunnen vormen die gezamelijk de attitude bepalen, (b) noch alle drie afhankelijk van elkaar zijn, waardoor een attitude enkel op een cognitieve evaluatie kan berusten of bijvoorbeeld op een cognitieve en een affectieve component (Bohner en Wänke, 2002:5): bewust zijn van het belang van het Chinees, leuke Chinese vrienden hebben maar niets speciaals doen om die taal te leren.

Wat is een attitude niet?

Een attitude is geen *opinie* omdat een opinie een waardeoordeel is dat eerder op een cognitieve evaluatie berust dan op een affectieve. Een opinie heeft dus een beperktere omvang dan een attitude omdat deze laatste een samenvatting van verschillende opinies en/of gevoelens is (Oskamp, 1991:12). Opinies en attitudes worden ook onderscheiden op basis van *overtness* en *covertness*. Een opinie wordt gekenmerkt door zijn verwoordbaarheid (overtness), terwijl een attitude latent en eerder onuitgesproken blijft (covert) (Baker, 1992:14; zie ook Oskamp, 1991).

Een attitude is ook geen *waarde* aangezien een waarde verwijst naar vrij abstracte concepten en/of algemene levensbeschouwingen of maatschappelijke principes zoals vrijheid, rechtvaardigheid, vrede of geluk, etc. waar op individueel of maatschappelijk vlak naar gestreefd wordt. Mensen die veel belang hechten aan bepaalde waarden, zullen hoogst waarschijnlijk ook uiterst positieve attitudes ten aanzien van die concepten ontwikkelen. Bovendien stelt Oskamp (1991:13) op basis van verschillende onderzoeken vast dat waarden stabieler en tijdbestendiger zijn dan attitudes. Waarden kunnen zelfs attitudes en opinies beïnvloeden. Als iemand openheid en tolerantie als centrale waarden in zijn leven heeft, kan vermoed worden dat zijn attitudes ten aanzien van andere talen en taalgemeenschappen positief zullen zijn.

Attitudes moeten ook onderscheiden worden van *motivatie of oriëntatie* (zie 3.2.2). Hoewel beide concepten inhouden dat ze aanleiding kunnnen geven tot een bepaald gedrag of bepaalde acties, is motivatie doelgericht; een attitude blijft objectgericht (Baker, 1992:14). Men heeft een motivatie om iets te doen (doel / actie) zoals een taal leren, maar men heeft een attitude ten aanzien van iets (object), zoals een taal of de sprekers ervan. In zijn socio-educatief model geeft Gardner (1985) aan dat attitudes wel een invloed kunnen hebben op de motivatie en dus indirect een doelgericht gedrag teweeg kunnen brengen.

Hoe worden attitudes gevormd?

Over de *vorming van attitudes* bestaan twee theorieën (zie Bohner en Wänke, 2002:5-6, 16; Garrett, Coupland en Williams, 2003:3-5). Onderzoekers conceptualiseren attitudes als vrij stabiele en tijdsbestendige begrippen die gevormd worden op basis van in het verleden verankerde herinneringen en ervaringen binnen een sociale en/of individuele context. Attitudes ontwikkelen zich via socialisatieprocessen die al dan niet beïnvloed worden door stereotypen en vormen op die manier duurzame concepten. Anderen (zie Bohner en Wänke, 2002:5) menen dat attitudes geconstrueerd worden op het moment zelf en afhankelijk zijn van de ideeën en informatie die op dat moment in gedachten komt. Dit leidt tot een heel volatiel, fluctuerend concept van attitudes die uiterst situationeel en tijdsgebonden is. Garrett

et al. (2003:3) beklemtonen dat – ongeacht de theoretische benadering van attitudevorming – attitudes voldoende stabiel moeten zijn om geïdentificeerd en gemeten te worden.

Wat zijn de functies van attitudes?

Attitudes kunnen verder op basis van hun *functie* gedefinieerd worden (Bohner, 2001). Attitudes hebben voornamelijk een *organiserende functie* die enerzijds heel praktisch kan zijn en anderzijds aan complexere psychologische noden kan beantwoorden. Attitudes hebben ook een *instrumentele functie* in die zin dat individuen de attitudeobjecten in hun maatschappelijke werkelijkheid evalueren op basis van de meer- of minderwaarde die eraan verbonden is. Ze zullen positieve attitudes hebben ten aanzien van objecten die winst en/of beloningen met zich meebrengen en negatieve attitudes ten aanzien van objecten die kosten, straffen of tekortkomingen betekenen (Bohner en Wänke, 2003:16-17). Een taalleerder zou bijvoorbeeld een taal die opgelegd wordt door de school of overheid, die heel wat inspanningen eist en/of frustraties met zich meebrengt negatief evalueren. Dezelfde leerder kan een heel positieve attitude hebben ten aanzien van een andere taal zoals het Engels omdat Engels de taal van de jongerencultuur is en een internationale taal met een meerwaarde op de arbeidsmarkt.

Attitudes kunnen eveneens aan een psychologische behoefte tegemoetkomen als ze waardes uitdrukken en vervolgens een *symbolische functie* vervullen (Bohner en Wänke, 2003:7-8). De positieve of negatieve attitude ten aanzien van een taal kan een ‘act of identity’ worden (Pavlenko, 2003:328). Attitudes kunnen eveneens leiden tot een sociale positionering of helpen bedreigingen reduceren (Bohner en Wänke, 2003:17). Attitudes hebben net als stereotypen een *sociale identificerende functie*, omdat ze een individu helpen de sociale werkelijkheid om hem heen te structureren en zijn eigen positie binnen en ten aanzien van sociale groepen te verantwoorden. Garrett et al. (2003) menen in dat opzicht dat attitudes ten aanzien van talen (en taalvariëteiten) en taalgemeenschappen de sociale wereld op een coherente manier in kaart brengt (p.3). Tegelijkertijd gaan attitudes soms informatie op een selectieve manier verwerken om deze coherentie te behouden. Mensen gaan vaak informatie interpreteren zodanig dat die overeenkomt met hun attitudes (Bohner en Wänke, 2002:14).

Attitudes kunnen zowel als *input* als *output* fungeren (Garrett et al., 2003:6; Baker, 1992:12). Deze functie is een bijzonder relevant aspect voor onderzoek naar educatieve en taalverwervingssituaties. Dit is het geval in het socio-educatief model van Gardner (1985) waar attitudes als input een essentiële component zijn in het motivationele proces bij de taalverwerving, maar eveneens een niet-linguïstisch resultaat (output) kunnen zijn van dat verwervingsproces. Deze nieuwe attitudes (output) kunnen vervolgens als input fungeren in een opnieuw gestimuleerd motivationeel proces, dat hierdoor een dynamische dimensie krijgt.

Naast een veelvoud aan mogelijke functies ligt de complexiteit van de attitudes in hun *multifunctionaliteit*: eenzelfde attitude kan verschillende functies hebben naar gelang de situatie, het moment en de betrokken personen; omgekeerd kan eenzelfde persoon verschillende attitudes hebben die verschillende functies vervullen op verschillende momenten en in verschillende situaties (Bohner en Wänke, 2003: 10, 17).

Een attitude is een samenvattende evaluatie van een attitude-object die cognitieve en/of affectieve en/of gedragscomponenten bevatten, die verankerd is in een individuele en sociale werkelijkheid en die een belangrijke schakel is tussen de sociale informatie die individuen percipiëren en de manier waarop ze op deze informatie reageren. Attitudes zijn bovendien persoon-, situatie- en tijdsgebonden.

3.2.2 Motivatie

Motivatie is een van de meest complexe begrippen in de psychologie en de sociale psychologie, en in de taalverwerving. De definitie van motivatie is afhankelijk van de psychologische of de sociaal-psychologische insteek die gekozen wordt. Niettemin kunnen enkele gemeenschappelijke kenmerken onderscheiden worden. Dörnyei (2001) stelt vast dat – ondanks het veelvoud aan aspecten en mogelijke belichtingen van motivatie als concept – motivatie per definitie draait om de *direction and magnitude of human behaviour* (p. 8). Motivatie bestaat uit drie componenten (a) de *keuze (choice)* om over te gaan tot een actie; (b) de *vasthoudendheid (persistence)* ervoor en (c) de *inspanning (effort)* om deze actie te verwezelijken. Kortom, motivatie verklaart *waarom* wij acties ondernemen, *hoeveel tijd* wij daaraan besteden en *hoe hard* wij ons daarvoor inzetten (Dörnyei, 2001:8). De complexiteit van het begrip motivatie heeft in het onderzoek naar T2-verwerving aanleiding gegeven tot een verscheidenheid aan theoretische modellen en onderzoeksaanpakken. Motivatie is een veelzijdig construct dat afhankelijk kan zijn van een groot aantal situationele, temporele en sociale factoren maar dat eveneens verbonden kan zijn aan individuele factoren zoals de ervaring van de taalleerders (zie Dörnyei en Otto, 1998; Dörnyei 2001). Dörnyei concludeert dat de factoren die in de bestaande T2-motivatieconstructen aan bod komen, ondergebracht kunnen worden in zeven hoofddimensies (naar Dörnyei en Clément 2001:400):

1) de *affective of integrative dimensie*, die verwijst naar de affective kern van T2-motivatie en afhankelijk is van attitudes, opinies en waarden verbonden aan het motivationeel proces en aan de affectieve en emotionele uitkomsten ervan zoals bijvoorbeeld integrativiteit met de T2-gemeenschap, positieve taalattitudes, genoegen en interesse in het leerproces, enz.;
2) de *instrumentele of pragmatische dimensie,* die verwijst naar extrinsieke, utilitaire factoren zoals financiële aspecten of werkgelegenheid;

3) de *macro-context dimensie*, die verwijst naar breed sociaal-culturele en maatschappelijke factoren zoals intergroep en ethnische of multiculturele relaties;
4) de *self-concept dimensie*, die verwijst naar leerdersspecifieke aspecten zoals zelfvertrouwen, (faal)angst, nood aan succes, enz.;
5) de *doel-verbonden*, die verwijst naar de verschillen doeleinden van T2-verwerving.
6) de *educatieve context dimensie,* die verwijst naar de kenmerken en aanmoedigingen van de leeromgeving en schoolcontext;
7) de *socialisatie dimensie (significant others-related dimension* in Dörnyei's termen*)*, die verwijst naar de omgeving/personen die het motivationele proces kunnen beïnvloeden zoals de ouders, familieleden of vrienden.

Elk model varieert in functie van (a) de nadruk die gelegd wordt op de zeven dimensies, (b) de operationalisering ervan en (c) de manier waarop ze met elkaar verbonden zijn en geïntergreerd in een algemeen T2-verwervingsproces (Dörnyei en Clément 2001:401). Dörnyei (2001:46) stelt vast dat de verschillen in het belichten en onderzoeken van motivatie in T2-verwerving afhankelijk zijn van de onderzoeksprioriteiten die gesteld worden. Op basis hiervan kunnen we afleiden dat het onmogelijk is (a) te concluderen dat het ene model beter is dan het andere en (b) dat er een universele definitie van motivatie bij T2-verwerving geformuleerd kan worden. De definitie van motivatie is immers afhankelijk van de onderzoeksprioriteit en de gekozen theoretische aanpak en vervolgens van de operationalisering van het concept motivatie in ieder specifiek onderzoek.

Dörnyei (2001: 46-47) concludeert dat voor T2-motivatie de meest invloedrijke theorie het theoretisch model is dat Gardner met zijn onderzoeksploeg sinds de jaren zestig ontwikkeld heeft (zie 3.3). Daarom nemen we in dit onderzoek de definitie van Gardner (1985) als basis. Daarnaast lijkt ons de benadering van Noels (2001) van T2-motivatie pertinente aanvullingen te verschaffen.

Gardner (1985) definieert motivatie als volgt:

> Motivation in the present context refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language. That is, motivation to learn a second language is seen as referring to the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity (p.10).
>
> The concept of motivation emphasized here is a multi-faceted construct in that it involves effort (motivational intensity), cognitions (desire) and affect (attitudes) (p. 169).

Noels (2001:43) voegt hieraan toe dat op basis van deze definitie ook '*the goal for language learning'* een essentieel aspect is van het motivationeel proces. Het doel, en vooral de richting van dit doel, bepaalt immers de wil en de inspanning om de taal te leren. Deze richting(en) of oriëntaties hangen samen met meer of minder positieve affectieve componenten.

Oriëntatie mag niet verward worden met motivatie (Gardner, 2001; Noels, 2001). Motivatie verwijst naar het globaal proces dat aanzet tot een bepaald gedrag, terwijl de oriëntaties naar de doeleinden verwijzen waarvoor een actie ondernomen wordt. Oriëntaties kunnen naargelang de theoretische invalshoek in verschillende categorieën ondergebracht worden. Gardner (1985, 2001) onderscheidt instrumentele (praktische) en integratieve (affectieve) oriëntaties. Noels (2001:47) daarentegen plaatst de types doeleinden of oriëntaties voor het leren van een taal op een *continuum of self-determination* (zie self-determination theory 3.3.3), gaande van amotivatie (geen doel) naar extrinsieke oriëntaties (opgelegd door externe factoren) en intrinsieke oriëntaties (zelf bepaald). Oriëntaties worden beïnvloed door affectieve (attitudes) en contextuele factoren maar eveneens door individuele factoren.

In dit onderzoek definiëren we motivatie om een T2 te leren als een veelzijdig en samenvattend begrip, berustend op gedrags-, affectieve en/of cognitieve componenten, die situationeel en individueel afhankelijk zijn. Motivatie verwijst concreet naar de wil om een actie te ondernemen en wordt bepaald door de oriëntaties om een taal te leren.

3.2.3 Contacthypothese

De contacthypothese heeft die in de sociale psychologie veel aandacht heeft gekregen omdat deze bij raciale en ethnische gespannen situaties een oplossing zou kunnen bieden. Contact tussen de betrokken gemeenschappen aanmoedigen zou op termijn leiden tot een vreedzame(re) samenleving (Hewstone, 1996; Pettigrew, 1998; Stephan en Stephan, 1996). Het principe dat ten grondslag ligt aan de contacthypothese kan kort als volgt samengevat worden. Allport (1954) stelt dat contact tussen groepen een positief effect heeft op de wederzijdse perceptie en attitudes. De groepen worden bijvoorbeeld sympathieker, opener of coöperatiever geëvalueerd. Sociaal-psychologen hebben aangetoond dat hiervoor een aantal voorwaarden vervuld dient te worden (zie Smith, 1994; Hewstone, 1996). De relatie tussen de groepen moet o.a. op een gelijke en geregelde basis plaatsvinden, wat het geval is bij de Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in de Nederlandstalige klassen in Brussel. Contact tussen de leerlingen uit de twee taalgemeenschappen zou daarom een positief effect kunnen hebben op hun attitudes en perceptie, en bijgevolg ook evenals op hun taalleermotivatie. Onderzoek (Clément, Gardner en Smythe, 1977; Clément, 1980; Clément, Dörnyei en Noels, 1994; zie ook Dörnyei, 2001) heeft bevestigd dat kwaliteit en kwantiteit van het contact tussen leden van verschillende taalgemeenschappen uiterst belangrijke motivationele factoren zijn om de taal van de andere taalgemeenschap te leren, o.a. door het positieve effect van het contact op het zelfvertrouwen van de taalleerder.

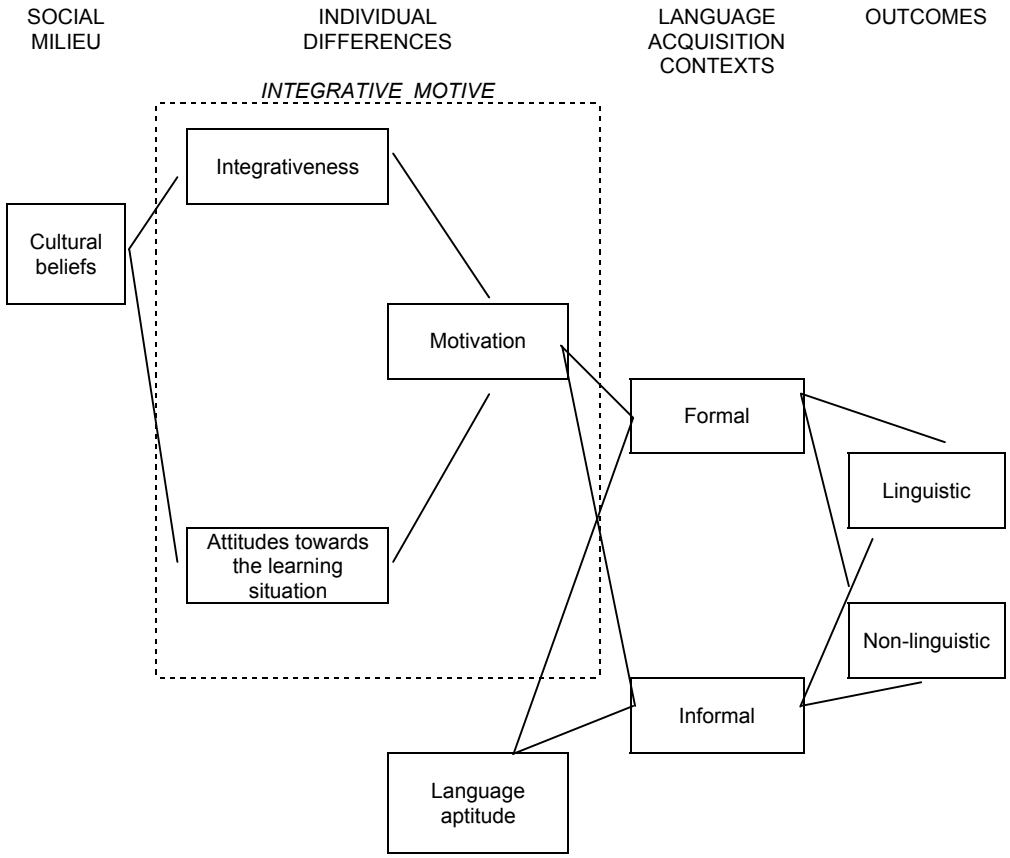
3.3 Sociaal psychologische modellen van T2-verwerving

Dit onderzoek heeft als voornaamste theoretische basis het socio-educatief model van T2-verwerving van Gardner (1985, 2000). Dit model poneert dat taalvaardigheid verbonden is aan een motivatieconstruct, dat grotendeels afhankelijk is van intergroep attitudes en van de aantrekkelijkheid van de doeltaal, gemeenschap en cultuur (MacIntyre, MacMaster en Baker, 2001:462). In dit onderdeel wordt eerst het model van Gardner in zijn meest klassieke versie (1985) uiteengezet. Dan wordt de keuze voor dit model als theoretische basis beargumenteerd en worden enkele aanvullende aspecten aangekaart. Tenslotte worden op basis van het model van Gardner de onderzoeksvariabelen uiteengezet en de verschillende attitudinele en motivationele componenten voorgesteld.

3.3.1 Gardners socio-educatief model van T2-verwerving

Het socio-educatief model van T2-verwerving van Gardner berust op een inmiddels lange onderzoekstraditie. Deze begon met het werk van Gardner en Lambert (1959) dat het

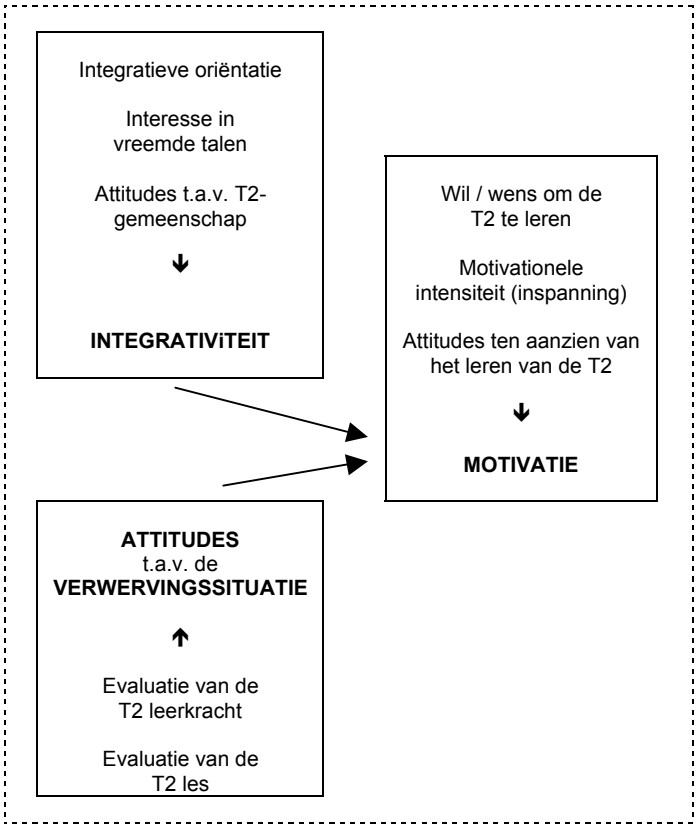
Figuur 3.1: Gardners socio-educatief model (1985:153)



verband onderzocht tussen linguïstische (taalvaardigheid en taalverwervingsaanleg) en sociaal psychologische componenten (attitudes en motivatie) in de verwerving van het Frans als T2 door Engelstalige scholieren in Canada. Op basis van verdere studies en na verschillende pogingen tot het opstellen van een geïntegreerd model (zie o.a. Gardner en Lambert, 1972; Gardner en Smythe, 1975; Gardner, 1979) ontwikkelde Gardner (1985) een model van T2-verwerving waarin hij vier onderdelen onderscheidt (zie Figuur 3.1): (1) het *sociaal-cultureel milieu* van de taalleerder en de gangbare opvattingen over de *inter-groep relaties* tussen de eigen gemeenschap en de gemeenschap van de doelgroep *(Social milieu)*, (2) de individuele verschillen in de taalverwervingsaanleg van de leerders en de attitudes en motivatie die samen het *integratief motief* vormen en het kernelement zijn van het model *(Individual differences)*, (3) de formele of informele context waarin de T2-verwerving plaatsvindt *(Second language acquisition contexts)* en (4) de resultaten *(Outcomes)*.

Het *integratief motief* is het kernelement in het socio-educatief model, dat Gardner definieert als '*a motivation to learn a second language because of positive feelings toward the community that speaks that language*' (Gardner 1985: 82-83). Het integratief motief bestaat uit drie componenten: (1) integrativiteit, (2) attitudes ten aanzien van de leersituatie en (3) motivatie. Schematisch kan het integratief motief als in Figuur 3.2 geconceptualiseerd (Gardner, 1985; zie ook Dörnyei, 2001: 49-51).

Figuur 3.2: Integratief motief van Gardner (1985).



Integrativiteit, het eerste element van het integratief motief, weerspiegelt volgens Gardner (2001:5) een duidelijk interesse in het leren van de T2 om dichter bij de andere taalgemeenschap te komen. Deze interesse kan zich in verschillende gradaties voordoen van een algemene openheid en respect ten aanzien van de andere taal- en/of cultuurgemeenschappen, tot een volledige en/of meer ingrijpende vorm van emotionele identificatie met die gemeenschap. In een extreme vorm kan integrativiteit leiden tot substractieve tweetaligheid en het verwerpen van de eigen taalgemeenschap en cultuur. Integrativiteit komt volgens Gardner tot uiting in (a) een integratieve oriëntatie om de T2 te leren, (b) positieve attitudes ten aanzien van de T2-gemeenschap en (c) een algemene openheid ten aanzien van andere groepen, culturen en talen.
Attitudes ten aanzien van de leersituatie, het tweede element van het integratief motief, bestaan uit de evaluatie van enerzijds de taalleerkracht en anderzijds van de taalles.
Motivatie is het derde en misschien belangrijkste element van het integratief motief, omdat het beïnvloedt wordt door de twee eerste elementen, integrativiteit en attitudes ten aanzien van de taalleersituatie. Voor Gardner is motivatie een drieledig concept dat de drijfveer vormt voor het leren van de T2. De motivatie binnen het integratief motief bestaat uit (a) de wens of wil van de leerder om de T2 te leren (*desire)* (b) de inspanning die de leerder bereid is te doen en/of effectief doet om de T2 te leren *(effort)* en (c) de positieve respons en de attitude ten aanzien van het leren van de T2 *(positive affect or attitudes towards learning the L2)*. Gardner (1985:169) maakt hierbij een duidelijk onderscheid tussen motivatie als een *multi-faceted construct* bestaande uit een behavioural of gedragsaspect (inspanning), een cognitief aspect (wil) en een affectief aspect (attitudes), die samen een stuwkracht vormen bij het taalverwervingsproces. Deze definitie van motivatie moet niet verward worden met de oriëntatie, die de beweegredenen aangeeft, die aanzetten tot het leren van een T2. Gardner onderscheidt instrumentele oriëntatie, het leren van een taal om praktische redenen (job, geld, ...), en integratieve oriëntatie, het leren van een taal omwille van een positieve attitude ten aanzien van de gemeenschap die de doeltaal spreekt en de wens om deel uit te maken van die gemeenschap of te lijken op vooraanstaande leden ervan (Gardner 1985, voor een schematisch overzicht zie Gardner, 2001:13-15; Dörnyei, 2000:49; MacIntyre et al., 2001:463-464). Deze oriëntaties plaatst Gardner vervolgens niet bij motivatie maar wel bij integrativiteit.

Karakteristiek voor het socio-educatief model is dat Gardner de onderliggende verbanden tussen de verschillende componenten (milieu, integratief motief en taalverwervingsaanleg, verwervingscontext en resultaten) empirisch onderzocht heeft aan de hand van statistische analyses (LISREL). Eenvoudig verwoord stelt Gardner een schema op waarin het milieu van de leerders hun attitudes beïnvloeden, die op hun beurt een impact hebben op de motivatie, die zelf een invloed heeft op de resultaten (Gardner 2001:4). Deze resultaten kunnen zowel linguïstisch (ontwikkeling van de taalvaardigheid) als sociaal-psychologisch van aard zijn en op hun beurt de attitudes en motivatie van de leerders beïnvloeden. Dit geeft een dynamisch

karakter aan het model door de wederzijdse stimulering van het integratief motief (positieve attitudes en hoge motivatie) op de taalvaardigheid en van betere taalvaardigheid op attitudes en motivatie van de taalleerders ten aanzien van de T2 en diens gemeenschap, wat een versterking betekent van het integratief motief.

Gardner (1985:166) wijst erop dat deze versie van het model zeker niet moet doorgaan als '*the true and final one'*, maar dat het veeleer een basis moet vormen voor verder onderzoek en het exploreren van andere linken en/of componenten betrokken bij T2-verwerving. Dit is dan ook het geval geweest zoals blijkt uit de vele toepassingen (voor een overzicht zie o.a. Au, 1988; Dörnyei 2001; 2003; Masgoret, Bernaus en Gardner, 2001; Masgoret en Gardner, 2003) en de verschillende aanpassingen van het model (o.a. Gardner en MacIntyre, 1993; Tremblay en Gardner, 1995). De meest recente versie van het socio-educatief model dateert uit 2000 (Gardner, 2000) en is uitvoerig besproken (Gardner, 2001:5) in de bundel van Dörnyei en Schmidt (2001) *Motivation and second language acquisition*. Dit getuigt van de centrale rol die dat model gespeeld heeft en nog steeds speelt als referentiekader in sociaal-psychologisch onderzoek naar T2-verwerving (Dörnyei, 2003).

3.3.2 Waarom Gardners model?

De keuze voor Gardners socio-educatief model wordt enerzijds verklaard door (1) de relevantie van dit construct in een bi-communautaire context als België, (2) door het belang van het socio-educatief model van Gardner (1985, 2000) in dit onderzoeksdomein en (3) het bijhorende meetinstrument (AMTB, 1985).

(1) Gardners model is gegroeid uit de onderzoeksresultaten in de Canadese context, waar tweetaligheid voor heel Canada vastgelegd is in de grondwet. De kennis van de T2 is wettelijk opgelegd en het leren van die T2 neemt een ruime plaats in het curriculum, hoewel de relevantie van die kennis in bepaalde regio's beperkt is. Het model legt dan ook uitdrukkelijk de nadruk op een aantal aspecten die zowel in de Canadese als de Belgische context aanwezig zijn, zoals de vereisten van taalwetgeving rond het leren van de T2, het taalgebonden cultureel milieu van de taalleerder die de perceptie van de andere taal en gemeenschap kan kleuren, het al dan niet bestaan van een integratieve oriëntatie, het belang van de leercontext en de al dan niet succesvolle verwerving van de T2. Hoewel de sociaal-politieke achtergrond tussen beide landen verschilt, zijn de huidige contexten waarin de T2 in Canada en België verworven worden, vergelijkbaar. Dit is een argument om het model van Gardner in de Belgische context te gebruiken.

(2) Dörnyei (1994:519) beschrijft het belang van het werk van Gardner (o.a. Gardner en Lambert, 1959; 1972; Gardner, 1985) voor het onderzoek naar motivatie en T2-verwerving als volgt:

> I believe that the most important milestone in the history of L2 motivation research has been Gardner and Lambert's discovery that success is a function of the learner's attitude toward the linguistic-cultural community of the target language, thus adding a social dimension to the study of motivation to learn an L2 ... By combining motivation theory with social psychological theory, the model of L2 motivation that Gardner and Lambert developed was much more elaborate and advanced than many contemporary mainstream psychological models of motivation in that it was empirically testable and did indeed explain a considerable amount of variance in student motivation and achievement.

Het belang van het model van Gardner (1985, 2000) zit in het feit dat het een reeks factoren aan het licht brengt die vrij veel variantie in het verwerven van een T2 verklaren (zie Masgoret en Gardner, 2003). Bovendien is het model repliceerbaar in totaal verschillende contexten van T2-verwerving zoals in bijvoorbeeld Hongarije (Dörnyei 2000:50; Dörnyei en Clément, 2001), wat op de stabiliteit van het model wijst. Tevens bevestigt de vergelijkende analyse van MacIntyre, MacMaster en Baker (2001) van de motivationele modellen van Gardner, Pintrich, Kuhl en McCroskey de draagwijde van Gardners model (en meer bepaald van het integratief motief) bij het verklaren van variantie in T2-verwerving.

(3) De laatste troef van het socio-educatief model is dat Gardner (1985) er een bijhorend gevalideerd meetinstrument voor heeft ontwikkeld en gevalideerd. De *Attitude / Motivation Test Battery – AMTB* afgekort – is een uitvoerige vragenlijst van 98 items die de verschillende componenten van het sociaal-educatief model operationaliseren en testen. De AMTB werd in 2000 (zie Dörnyei, 2000:52) nog steeds beschouwd als de enige gestandaardiseerde test voor T2-leermotivatie.

Deze drie punten verantwoorden dat de keuze van het socio-educatief model van T2-verwerving (Gardner, 1985, 2000) als theoretische basis voor dit onderzoek. Niettemin kunnen een aantal aspecten in het model van Gardner anders ingevuld worden, of vanuit een ander perspectief belicht en met andere instrumenten onderzocht worden. De relevante onderzoeken worden in de volgende paragraaf nader toegelicht.

3.3.3 Alternatieve theoretische benaderingen

Gardner (1985:166) beklemtoonde reeds in 1985 dat zijn socio-educatief model vatbaar is voor aanpassingen. Dörnyei en Csizér (2002) poneren zelfs dat het concept *integratief motief* lijdt onder de beperkingen van de connotaties verbonden met *integrativiteit*. Integrativiteit komt immers ook voor in andere vormen en contexten waar de T2-leerder bijvoorbeeld geen

contact kan hebben met de T2-gemeenschap (Pavlenko 2003:326; Dörnyei en Clément, 2001). Dörnyei (2003) pleit voor nieuwe interpretaties en implementaties van de *integrativiteit* en vervolgens van het *integratief motief* in het licht van ander theorieën en opvattingen in de psychologie, pedagogiek en onderzoek naar T2-verwerving. In deze paragraaf worden belangrijke alternatieve theoretische benaderingen van T2-verwervingsprocessen summier voorgesteld. Voor een uitgebreid overzicht en uiteenzetting verwijzen we naar Dörnyei (2001; 2003).

In de jaren negentig begonnen onderzoekers gangbare motivatietheorieën uit de psychologie toe te passen op motivatieprocessen bij T2-verwerving. Een belangrijke aanvulling op het model van Gardner is de *self-determination theory* van Deci en Ryan (1985, 2002; Ryan en Deci, 2000) die voornamelijk door Noels toegepast is op T2-verwerving (zie o.a. Noels, 2001; Noels, Pelletier, Clément en Vallerand, 2000). Ze onderzoekt de motivatie van T2-leerders in termen van intrinsieke en extrinsieke oriëntatie maar ook van amotivatie (gebrek aan motivatie). Noels probeert die concepten te linken aan de traditionele concepten van integratieve en instrumentele oriëntaties van Gardner en er geschikte testinstrumenten voor te valideren. Een tweede alternatieve benadering is de *attribution theory* van Weiner (1992). Deze theorie heeft de aanzet gegeven om het verleden van de taalleerder (zoals faalervaringen) te integreren in het motivatieproces (zie o.a. Williams, Burden en Al-Baharna, 2001). Ook de *goal theory* die reeds door Clément en Kruidenier (1983) gebruikt zijn om de doeleinden van leerders bij het verwerven van een T2 aan het licht te brengen, geniet veel aandacht in onderzoek naar motivatieprocessen binnen het klasgebeuren (zie Pintrich en Schunk, 2002). Clément en zijn onderzoeksploeg hebben bij de *linguistic self-confidence construct* de relaties onderzocht tussen attitudinele en motivationele factoren, sociaal-contextuele factoren (bijv. etnolinguïstische vitaliteit of intergroep contact), zelfvertrouwen en T2-verwerving en ook acculturatie processen (zie o.a. Clément, 1980; Clément et al., 1994).
Een belangrijke alternatieve benadering van T2-verwerving en -gebruik is onderzoek naar de *willingness to communicate (WTC).* Dit concept is oorspronkelijk uitgewerkt door McCroskey (zie o.a. McCroskey en Richmond, 1987; McCrosky, 1992) en is nu een centraal aspect in het onderzoek dat voornamelijk geleid wordt door MacIntyre (zie o.a. MacIntyre, Baker, Clément en Donovan, 2002; Baker en MacIntyre, 2000; MacIntyre, Clément, Dörnyei en Noels, 1998). De WTC geeft de aanleg weer van individuen om al dan niet te communiceren. Terwijl dit een vrij stabiele variabele blijkt te zijn bij het gebruik van de moedertaal, blijkt het voor de T2 onderhevig te zijn aan een reeks contextuele factoren (bijv. intergroep relaties, sociale situatie, verwervingscontext), individuele factoren (bijv. persoonlijkheid, attitudes, motivatie, zelfvertrouwen) en linguïstische factoren (taalvaardigheid). Deze benadering kent de laatste jaren heel wat succes omdat ze erin slaagt om een heel brede waaier aan (sociaal-)psychologische en linguïstische aspecten samen te brengen die een rol spelen in T2-verwerving. De WTC-benadering blijkt bovendien een goede voorspellende waarde te hebben (zie Dörnyei, 2002 en 2003).

Naast deze cognitieve benadering van het motivationeel- en taalverwervingsproces heeft Schumann (1998, 2001) nieuwe onderzoeksperspectieven geopend door een *neurobiologische benadering* van T2-verwerving. De huidige technologische middellen bieden de mogelijkheid om de mechanismen die betrokken zijn bij T2-verwerving te onderzoeken in de hersenen zelf.

Een aantal van deze aspecten en theoretische aanpakken lijken ons relevant als aanvulling en/of alternatief op onderdelen van het socio-educatief model van Gardner. Dit is het geval voor attitudinele en motivationele aspecten zoals een meer doelgerichte aanpak van motivatie of het onderzoeken van attitudes ten aanzien van de doeltaal, tweetaligheid en de nationale context (het federalisme), die weinig of geen aandacht krijgen bij Gardner. Ook suggereert onderzoek in de sociale psychologie van T2-verwerving dat er naast het cultureel milieu van de taalleerder nog andere leerder-specifieke variabelen (individuele en contextuele) zijn die een effect kunnen hebben op de attitudes en motivatie en/of op het T2-verwervingsproces, zoals leeftijd, sekse, sociaal milieu van de ouders of gepercipieerde taalvaardigheid. Door de inbedding van onderhavig onderzoek in een grotere studie hebben we aspecten als de WTC hier niet kunnen integreren. In het volgend onderdeel wordt het onderzoeksdesign op basis van het socio-educatief model van T2-verwerving (1985, 2000) aangevuld met een aantal variabelen uiteengezet.

3.4 Onderzoeksvariabelen

Gardners model (1985) maakt een onderscheid tussen vier niveaus van variabelen: de culturele variabelen, de individuele variabelen (integratief motief en taalverwervingsaanleg), de contextuele variabele en de linguïstische en niet-linguïstische gevolgen voor de informanten (zie Figuur 3.1). In dit onderzoek willen we de vier niveaus herleiden tot drie: (1) de *achtergrondkenmerken* die overeenkomen met de culturele en contextuele variabelen en aangevuld worden met individuele (leeftijd en sekse) en sociale aspecten, (2) de *attitudinele en motivationele componenten* die grotendeels overeenkomen met het integratief motief maar waarvan een aantal aspecten vervangen of aangevuld zijn en (3) de *taalvaardigheidsmaten*. De variabele taalverwervingsaanleg is niet in het onderzoek opgenomen om methodologische redenen (extra testbatterij) en omdat Gardner (1985:60) concludeert dat '*attitudes have been shown to be relatively independent of intelligence and/or language aptitude but to relate to factors in the environment or subject characteristics such as age or sex*.'. In Figuur 3.3 staan de elementen uit het model van Gardner (1985 en 2000) die overgenomen zijn in het design van onderhavig onderzoek.

Figuur 3.3: Elementen uit Gardners socio-educatief model (1985) die overgenomen zijn in onderhavig onderzoeksdesign.

Gardners model				elementen voor het onderzoeksdesign	
SOCIAAL MILIEU	CULTURELE ACHTERGROND		→	*ACHTERGRONDKENMERKE* CULTURELE CONTEXT	• taalachtergrond
TAAL-VERWERVING CONTEXTEN		gestuurd / natuurlijk	→	SITUATIONELE CONTEXT	• onderwijssituatie • contactsituatie
				INDIVIDUELE CONTEXT	• leeftijd • sekse
				SOCIALE CONTEXT	• socio-economisch gezinsniveau • tweetaligheid ouders • regio • taalgebruik met peers
INDIVIDUELE VERSCHILLEN	INTEGRATIVITEIT	• attitudes t.a.v. T2-gemeenschap • integratieve oriëntatie • interesse in vreemde talen	→	*ATTITUDINELE EN MOTIVATIONELE COMPONENETEN* ATTITUDES (INTEGRATIEF)	• attitudes t.a.v. taal • attitudes t.a.v. taalgemeenschap • attitudes t.a.v. België • attitudes t.a.v. tweetaligheid • attitudes t.a.v. vreemde talen
	ATTITUDES T.A.V. VERWERVINGS-SITUATIE	• attitudes t.a.v. taalles • attitudes t.a.v. taalleerkracht	→	EDUCATIEVE ATTITUDES	• attitudes t.a.v. taalles en taalleerkracht
	MOTIVATIE	• wil • inspanning • attitudes t.a.v. het leren van de T2	→	MOTIVATIE	• wil • oriëntaties
	TAALAANLEG				
ANDERE STEUN **		• ouderlijke steun			• ouderlijke steun
RESULTATEN	LINGUÏSTISCHE	• taalvaardigheid	→	*TAALV. MATEN* TAALVAARDIGHEID	• gemeten taalvaardigheid • zelfevaluatie
	NIET-LINGUÏSTISCHE	• attitudes en motivatie			

Overgenomen uit Gardners model
Overgenomen maar in ander component ondergebracht
Toegevoegd
Niet overgenomen
** *in model Gardner (2000)*

.

Zoals blijkt uit figuur 3.3 zijn er in het onderzoeksdesign van onderhavige studie veel elementen overgenomen (met enkele aanpassingen, zie 4.1) uit het socio-educatief model van Gardner (1985, 2000). Daarnaast zijn ook een aantal aspecten of componenten toegevoegd op basis van de resultaten uit ander onderzoek. De invulling van de drie niveaus van het onderzoeksdesign (achtergrondkenmerken, attitudinele en motivationele componenten en taalvaardigheidsmaten) worden onderstaand systematisch voorgesteld en verklaard.

Achtergrondkenmerken

Gardner (1985) stelt vast dat de attitudes en motivatie van de leerders beïnvloed worden door een aantal factoren, waarvan de culturele achtergrond de belangrijkste is. Daarnaast vermeldt hij sekse en leeftijd. Verder blijken in het model van Gardner ook de

taalverwervingscontexten van belang te zijn. Het belang van deze maatschappelijke (intergroepsrelaties) en individuele contexten in T2-verwerving is in dit onderzoeksdomein bevestigd (zie o.a. Baker en MacIntyre, 2000; Dewaele, in press; Dörnyei en Clément, 2001; Gardner, Masgoret en Tremblay, 1999; MacIntyre et al., 2002; MacIntyre et al., 1998). Daarom is gekozen om in dit onderzoek *groep* (culturele achtergrond en de onderwijs-en contactsituatie) *leeftijd* en *sekse* als de drie **kernvariabelen** op te nemen. De ***taalachtergrond*** van de taalleerder, die als identiteitskenmerk functioneert, wordt hier als de *culturele context* beschouwd. Voor het parallellisme met de taalverwervingscontexten in het model van Gardner vergelijken we in de *situationele context* drie soorten ***onderwijssituaties*** met of zonder de ***contactsituatie*** met de andere taalgemeenschap. Dit biedt de mogelijkheid de onderzoeksresultaten van Clément (1980) over het positief effect van intercommunautair contact op de taalverwerving na te gaan en de relevantie van de contacthypothese (zie 3.2.3) te toetsen op attitudes en motivatie van taalleerders. Deze indeling leidt tot de variabele ***groep*** die zoals reeds vermeld (1.1) de vijf belangrijkste groepen in dit onderzoek onderscheidt:

1. de Nederlandstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen (zonder contact)
2. de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (met contact)
3. de tweetalige leerlingen in het NoB (met contact)
4. de Franstalige leerlingen in het NoB (met contact)
5. de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel (zonder contact)

Voor de *individuele context* onderscheiden we bij dit cross-sectioneel onderzoek de groepen informanten op basis van ***leeftijd*** en ***sekse*** om na te gaan of de attitudes en motivatie afnemen in positiviteit bij oudere leerlingen (zie Gardner en Smythe, 1975; Baker 1992; MacIntyre et al., 2002) en of de meisjes positievere attitudes hebben dan jongens (zie o.a. Dewaele, in press; Dörnyei en Clément, 2001; Baker en MacIntyre, 2000).

Naast deze kernvariabelen willen we bij de **secundaire achtergrondvariabelen** aandacht hebben voor meer sociaal- en regionaalgebonden kenmerken van de taalleerders. Vousten (1995) merkt terecht op dat de sociale achtergrond van de taalleerders te weinig aandacht krijgt in het socio-educatief model van Gardner (1985). Onderzoek heeft aangetoond dat de socio-economische status van de ouders de attitudes ten aanzien van het leren en de schoolresultaten (Furham en Heaven, 1998) kunnen voorspellen. Dewaele (te verschijnen) extrapoleert op basis hiervan dat de socio-economische status ook een effect kan hebben op de attitudes ten aanzien van het leren van talen. Ook Baker en Prys Jones (1998:175) beklemtonen in hun overzicht over taalattitudes de mogelijke invloed van de sociale klasse waartoe de taalleerder behoort. Daarom is het ***socio-economisch gezinsniveau*** opgenomen in onze studie. Daarnaast kan ook de ***tweetaligheid*** (Nederlands/Frans) ***van de***

ouders die eveneens een rol spelen in het al dan niet ondersteunen van de T2-verwerving van de leerders (zie Gardner et al., 1999).
Verder willen we gezien de vaak gespannen verhoudingen tussen de Franstaligen en Nederlandstaligen in en rond Brussel en meer bepaald in de faciliteitengemeenten en de Vlaamse Rand (zie 2.1) nagaan of de ***regio*** of woonomgeving een invloed heeft op hun attitudes en motivatie. Het onderzoek van Dörnyei en Clément (2001) heeft op een veel grotere schaal aangetoond dat bij Hongaarse taalleerders de geografische/ regionale factor voor verschillen zorgt bijvoorbeeld in zake de keuze van de vreemde talen (meer Duits aan de westgrens en Russisch aan de oostgrens).
Tenslotte willen we nagaan of het taalgebruik in de tertiaire socialisatiekring (met vrienden buiten de school) – naast de primaire (ouders/thuis) en de secundaire (school) – ook een effect heeft op de attitudes en motivatie van de taalleerders. Baker (1992) heeft het belang van de peergroep bij attitudes ten aanzien van taal en taalgemeenschappen en ook bij taalgebruik aangekaart. Dit ***taalgebruik met de peergroep*** lijkt voornamelijk relevant voor de leerlingen in het Brusselse die contacten met jongeren in het Frans, het Nederlands of in beide talen (zouden) kunnen hebben gezien het aanbod aan buitenschoolse activiteiten, jeugd-en sportclubs in beide talen. Het taalgebruik met de peergroep kan ook beschouwd worden als een vorm van natuurlijke of informele T2-verwerving (integenstelling tot gestuurde T2-verwerving) binnen de Brusselse context.

Samenvattend kunnen we de achtergrondkenmerken die invloed kunnen hebben op de attitudes en motivatie van de taalleerders in twee categorieën opsplitsen: (1) de kernvariabelen: groep (taalachtergrond, onderwijs- en contactsituatie), leeftijd en sekse; (2) de secundaire variabelen: socio-economisch gezinsniveau, tweetaligheid van de ouders, regio en taalgebruik met de peergroep.

Attitudinele en motivationele componenten

Attitudes (Dewaele, in press; MacIntyre en Gardner, 1994) en motivatie (Dörnyei, 2001) worden beschouwd als de centrale affectieve variabelen bij het leren van een T2. Dit wordt gerepresenteerd in het socio-educatief model van Gardner (1985, 2000) in het integratief motief. Bij Gardner bestaat het integratief motief uit drie variabelen: de attitudes ten aanzien van de taalleersituatie, de integrativiteit en de motivatie. Deze indeling willen we in dit onderzoek ook aanhouden maar in twee van de drie gevallen met een gedeeltelijk andere invulling (zie figuur 3.3).

De attitudes ten aanzien van de taalleersituatie zijn een essentiel element in het socio-educationeel model van Gardner (1985). Bovendien zijn deze omwille van de complexe

communautaire Belgische context – en bij uitstek Brusselse context (Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs) – een belangrijke variabele in dit onderzoek. Daarom worden de attitudes ten aanzien van de taalleersituatie (taalleraar en taalles) – hier ***educatieve attitudes*** genoemd – op basis van het model van Gardner onderzocht.

De integrativiteit bij Gardner bestaat uit de attitudes ten aanzien van de gemeenschap die de doeltaal spreekt, de integratieve oriëntatie (zie boven voor definitie) en de interesse in vreemde talen. Om dit integratief motief te onderzoeken is gekozen om de 'identificatie met de T2-gemeenschap' (Gardner 2001:2) uit te breiden. Dörnyei (1990) beargumeenteert dat bij afwezigheid van concrete T2-gemeenschap in de omgeving van de taalleerder – wat het geval is in België als men rekening houdt met de mentale taalgrens die beide taalgemeenschappen apart houdt (zie 2.2) – de identificatie veralgemeend kan worden en betrekking hebben op zowel de cultuur en de intellectuele waarden van deze taalgemeenschap maar ook op de T2 zelf. Daarom is besloten om naast de ***attitudes ten aanzien van de taalgemeenschap*** ook de ***attitudes ten aanzien van de doeltaal*** en ***ten aanzien van België*** (tweetaligheid, contactmogelijkheden en culturen) te onderzoeken.
Ander onderzoek bevestigt het belang van deze aspecten. Zo concludeert Spolsky (1969) in zijn onderzoek naar de verbanden tussen taalvaardigheid Engels en de attitudes van buitenlandse taalleerders in de Verenigde Staten, dat de attitudes van de taalleerder ten aanzien van de doeltaal en ten aanzien van de sprekers van die doeltaal de belangrijkste attitudinele factoren zijn (Spolsky, 1969:274). Ook Dörnyei en Clément (2001) stellen vast dat de attitudes ten aanzien van de doeltaal een belangrijke invloed hebben op aspecten van de T2-verwerving. Gardner constateert eveneens in zijn studies, die voornamelijk in Canada plaatsvinden, dat de sociale attitudes een sleutelelement zijn van het socio-educatief model. Met andere woorden, de attitudes ten aanzien van de Franstalige gemeenschap spelen een aanzienlijke rol in de (niet-) linguïstische output in het Frans van Engelstalige taalleerders in Canada (Gardner 1985:42, Gardner en MacIntyre, 1993).
Tevens is besloten om naast de ***interesse in vreemde talen*** (zie Gardner, 1985) ook de ***attitudes ten aanzien van tweetaligheid*** te onderzoeken, gezien de relevantie en de specificiteit van attitudes ten aanzien van tweetaligheid in tweetalige contexten die Baker (1992) in zijn analyse van de situatie in Wales heeft aangetoond. Deze vijf attitudinele componenten (attitudes ten aanzien van de doeltaal, de taalgemeenschap, België, tweetaligheid en vreemde talen) kan beschouwd worden als de meer integratieve attitudes.

Motivatie zoals Gardner die implementeert, bestaat uit de wil een taal te leren, de inspanning die de leerder (motivationele intensiteit) ervoor doet en het plezier dat hij eraan heeft (attitude ten aanzien van het leren van de T2). Dit legt de nadruk eerder op het motivationeel proces dan op de 'vonk' die dat mechanisme in gang zet, met name de beweegredenen of oriëntaties. Deze maken bij Gardner deel uit van de integrativiteit en worden niet onderscheiden van de attitudes ten aanzien van de T2-gemeenschap. De goal-directed

theorie (zie 3.3.3) daarentegen legt de nadruk op het essentiële karakter van de beweegredenen om een T2 te leren. Als deze niet duidelijk of sterk genoeg zijn, kan het motivationeel proces niet starten. Daarom is hier gekozen om het motivatiebegrip in die zin in te vullen en naast een algemene wil (of gebrek aan wil, zie amotivatie bij Noels et al., 2000) ook de mogelijke beweegredenen van de taalleerders bij het leren van de T2 te onderzoeken. Gardner onderscheidt slechts twee redenen of oriëntaties (opgenomen in de integrativiteit): de instrumentele oriëntatie (job, carrière, respect en kennis) en de integratieve oriëntatie (contact met de T2-gemeenschap en deelname aan de T2-cultuur). Maar ander onderzoek (o.a. Clément en Kruidenier, 1983; Noels, 2001; Noels et al., 2000) toont aan dat de redenen om een T2 te leren een veel bredere waaier bestrijkt dan instrumentele en integratieve oriëntaties en dat bovendien de ene reden de andere niet uitsluit. Zo concluderen Clément en Kruidenier (1983) dat de redenen om een T2 te leren voornamelijk te maken hebben met praktische toekomstgerichte redenen maar dat ook kennis opdoen, vrienden maken en reizen een belangrijke rol spelen. Tevens heeft Noels in haar verschillende studies aangetoond dat – op basis van de self-determination theory – het leren van een T2 niet altijd een vrije keuze is, maar beantwoordt aan een reeks academische, sociale of ouderlijke eisen of verplichtingen. Noels meent daarom dat de motivationele beweegredenen eerder onderzocht moeten worden op basis van een continuum dat van amotivatie over extrinsieke naar intrinsieke oriëntaties reikt. In dit onderzoek is daarom besloten om de motivatie te onderzoeken op basis van de ***algemene taalleermotivatie*** of ***amotivatie*** en de beweegredenen of ***oriëntaties*** om een taal te leren.

Daarnaast wordt in de recentste versie van model van Gardner (2000) een aspect toegevoegd: *andere steun* dat voornamelijk verwijst naar de steun van de ouders. Het aspect ‘ouderlijke steun’ wordt ruim bevraagt in de AMTB (1985) het instrument dat gekoppeld is aan het socio-educatief model, maar had nog geen echte plaats gekregen in het model van 1985. De rol van de ouders in het vormen van attitudes is door Gardner (1985:109-123) uitvoerig besproken en wordt bevestigd in het onderzoek van Yamamoto (2001). De ouderlijke steun bij het taalverwervingsproces is tevens een belangrijk aspect in onderzoek naar de verwerving van een tweede of vreemde taal (Pavlenko, 2003:328).
Gardner gaat ervan uit dat ouders, door hun socialisatiefunctie een belangrijke rol spelen in de taalverwerving van hun kinderen. Hij stelt dat ouders twee rollen kunnen hebben: (1) een actieve rol door expliciete aanmoediging en ondersteuning te bieden bij het taalverwervingsproces en (2) een passieve rol door het bewust of onbewust overbrengen van attitudes ten aanzien van de doeltaal en de taalgemeenschap, die het leerproces (o.a. via het ontwikkelen van integratieve motivatie) kunnen ondersteunen of bemoeilijken (Gardner 1985:110). Dit betekent niet dat kinderen de attitudes van hun ouders repliceren, maar dat de attitudes van de ouders deeluitmaken van een aantal beslissende factoren bij het ontwikkelen van attitudes. Verder blijkt de perceptie die de taalleerders hebben van de steun van hun ouders significant te correleren met de taalattitudes en taalleermotivatie van de leerders

(Gardner 1985:120-121). Als dusdanig vormt de aanmoediging van de ouders zoals die gepercipieerd wordt door hun kinderen een belangrijke factor in het taalverwervingsproces. Daarom is gekozen om de gepercipieerde ***steun van ouders*** in dit onderzoek op te nemen.

Samengevat betekent dit dat we in dit onderzoek acht attitudinele en motivationele componenten onderscheiden: (1) attitudes ten aanzien van de doeltaal, (2) attitudes ten aanzien van de taalgemeenschap, (3) attitudes ten aanzien van België, (4) attitudes ten aanzien van tweetaligheid, (5) interesse in vreemde talen, (6) taalleermotivatie en oriëntaties, (7) educatieve attitudes en (8) ouderlijke steun.

Taalvaardigheidsmaten

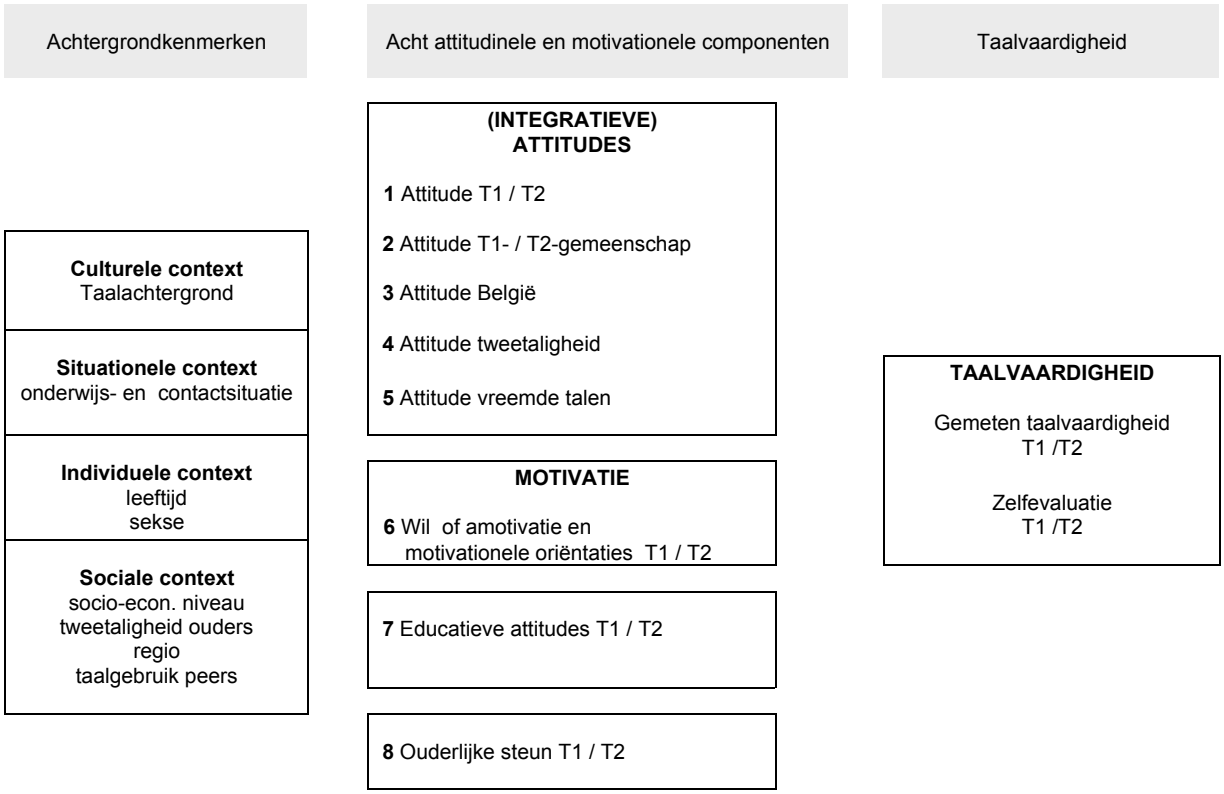
In dit onderzoek onderscheiden we twee types taalvaardigheidsvariabelen: ***zelfevaluatie*** of de taalvaardigheid ingeschat door de informant zelf en ***gemeten taalvaardigheid*** of de taalvaardigheid van de informant bepaald aan de hand van scores op gevalideerde taaltesten. De keuze voor twee soorten taalvaardigheidsmaten is inherent aan de brede opzet van het project van Housen et al. (2002), waarbinnen de gegevens voor dit onderzoek verzameld zijn. Het heeft het voordeel dat dieper inzicht verkregen kan worden in de taalvaardigheidsverschillen en dat het belangrijke informatie kan opleveren vanuit methodologisch perspectief. Het is namelijk zo dat bij gebrek aan middelen en/of tijd bij de meeste attitudes- en motivatieonderzoeken geen taalvaardigheidstesten kunnen worden afgenomen. Om toch een maat van taalvaardigheid te betrekken in de analyses wordt meestal gebruik gemaakt van *self-perceived competence* (o.a. MacIntyre et al., 2002; MacIntyre en Charos, 1996; MacIntyre et al, 1998). De vraag is echter in welke mate zelfevaluatie overeenkomt met de effectieve taalvaardigheid van de taalleerder en dus als een betrouwbaar alternatief beschouwd mag worden. In dit onderzoek beschikken we voor een groot aantal leerlingen over zowel de zelfevaluatie als de gemeten taalvaardigheid, wat de mogelijkheid biedt om de relatie tussen beide maten te onderzoeken. Daarnaast willen we de taalvaardigheidsmaten betrekken bij de analyses van de attitudinele en motivationele componenten en nagaan in hoeverre er een verband is tussen taalvaardigheid en attitudes en motivatie, voor zowel de gemeten taalvaardigheid als de zelfevaluatie. Het verband tussen attitudes en motivatie en de T2-vaardigheid is het sleutelelement in het socio-educatief model van T2-verwerving van Gardner (1985, 2000). Recente vergelijkende en/of meta-analyses op basis van het model van Gardner (MacIntyre, et al., 2001; Masgoret en Gardner, 2003) heeft het bestaan en de sterkte van dat verband bevestigd. Tevens is in eerder onderzoek (zie o.a. MacIntyre et al., 2002:555; Dewaele, te verschijnen) vastgesteld dat een hoge gepercipieerde taalvaardigheid gepaard gaat met positieve attitudes en motivatie. Daarom worden in

onderhavig onderzoek zowel de gemeten taalvaardigheid als de zelfevaluatie van de leerlingen onderzocht.

3.5 Onderzoeksdesign en -vragen

Het feit dat de gegevens verzameld zijn in beide taalgemeenschappen en in drie onderwijssituaties, biedt de mogelijkheid om niet enkel naar attitudes en motivatie ten aanzien van de 'andere' taal, gemeenschap en cultuur te onderzoeken maar ook de attitudes en motivatie ten aanzien van de eigen taal, gemeenschap en cultuur. Ook de taalvaardigheidsmaten zijn voor de T1 en de T2 beschikbaar. Daarom is er aan het model van Gardner een extra dimensie toegevoegd: het contrast tussen T1- en T2-attitudinele en motivationele componenten en T1- en T2-vaardigheid. In Figuur 3.4 worden de bovenbeschreven onderzoeksvariabelen – achtergrondkenmerken van de taalleerders, attitudinele en motivationele componenten en taalvaardigheid – in een onderzoeksdesign geïntegreerd. Dit onderzoeksdesign vormt de basis voor de onderzoeksvragen waarop we in onderhavig proefschrift antwoorden trachten te formuleren.

Figuur 3.4: onderzoeksdesign



De onderzoeksvragen in dit proefschrift zijn in twee luiken opgesplitst. Ten eerste willen we de variatie binnen de attitudinele en motivationele variabelen onderzoeken en sociaal-psychologische aspecten verbonden aan de taalverwerving in kaart brengen op basis van culturele, situationele, individuele en sociale achtergrondvariabelen (vraag 1 en 2). Ten tweede willen we onderzoeken hoe de verschillende maten van taalvaardigheid zich verhouden tot de attitudes en motivaties van de taalleerders (vraag 3 en 4). Op basis van het onderzoeksdesign (Figuur 3.4) zijn de volgende vier onderzoeksvragen geformuleerd:

1) *Verschillen de attitudes en motivatie in functie van*
    a. *de kernvariabelen: groep (taalachtergrond, onderwijs-en contactsituatie), leeftijd en sekse;*
    b. *de secundaire variabelen: socio-economisch gezinsniveau, tweetaligheid van de ouders, regio in en om Brussel en taalgebruik met de peergroep ?*

2) *Hoe positief of negatief zijn de attitudes en motivatie van taalleerders in België ten aanzien van de T1 en T2 en de respectieve gemeenschappen?*

3) *Hoe verschillen de gemeten taalvaardigheid en de zelfevaluatie voor de T1 en de T2? Is er een (sterk) verband tussen beide maten van taalvaardigheid?*

4) *Is er een significant verband tussen beide maten van taalvaardigheid en de attitudinele en motivationele variabelen? Hoe sterk is dat verband? Zijn attitudes en motivatie als voorspellende factor even relevant voor de T1 als voor de T2?*

Tenslotte willen we de specificiteit van onderhavig onderzoek in vijf punten samenvatten:

(1) het onderzoekt niet alleen de attitudes en motivatie ten aanzien van de *T2* en *T2-gemeenschap,* maar ook ten aanzien van de *T1* en *T1-gemeenschap*;
(2) het onderzoekt het effect op de attitudes en motivatie van zowel *culturele,* als *situationele, individuele* en *andere sociale achtergrondkenmerken* van de taalleerders;
(3) de data zijn niet alleen verzameld aan beide kanten van de taalgrens in beide taalgemeenschappen, maar ook bij tweetalige leerlingen in het NoB, waardoor de attitudes en motivatie van *tweetalige leerlingen* (Nederlands/Frans) ten aanzien van hun beide moedertalen onderzocht kunnen worden;
(4) het onderzoekt de invloed van het *contact* tussen de taalgemeenschappen in het NoB op de attitudes en motivatie van de taalleerders.
(5) het onderzoekt de verbanden tussen twee verschillende maten van taalvaardigheid voor zowel de T1 als de T2 en de attitudinele en motivationele variabelen.

4. Methodologie

In dit hoofdstuk wordt de methodologie van het onderzoek beschreven. In 4.1 worden de drie ontworpen instrumenten uiteengezet: (1) de vragenlijst voor het leerlingenprofiel, (2) de sociaal-psychologische enquête om de attitudes en motivaties te onderzoeken en (3) de taalvaardigheidstesten. In 4.2 wordt de steekproef beschreven terwijl in 4.3 het uiteindelijke databestand wordt gepresenteerd.

4.1 Instrumenten

Het onderzoeksdesign (zie 3.5) bestaat uit drie onderdelen: de achtergrondvariabelen, de attitudinele en motivationele componenten en de taalvaardigheid. Om de data te kunnen verzamelen voor deze drie onderdelen zijn drie verschillende instrumenten[1] gebruikt die in onderstaande paragrafen toegelicht worden. Voor elk van de drie instrumenten worden eerst de methodologische richtlijnen voor het opstellen van het instrument besproken en daarna wordt de samenstelling van dat instrument besproken. Hierbij worden de bestaande vragenlijsten die gebruikt zijn en de aanpassingen daaraan toegelicht.

4.1.1 Leerlingenprofiel

Het eerste instrument is het *leerlingenprofiel*. Het is een vragenlijst die als doel heeft (1) de informatie te verzamelen voor de selectie van de informanten bij het samenstellen van de steekproef en (2) de informatie te verschaffen voor de achtergrondvariabelen van het onderzoek (zie 3.5). Bij het samenstellen van deze vragenlijst zijn de richtlijnen van Baker (1997:21-25) voor *Language background scales* en *Self-rating on proficiency* gevolgd, evenals de aanbevelingen van Baetens Beardsmore (1997) voor de selectie en beperking van de contextuele variabelen. Dit heeft geleid tot een reeks van een twintigtal vragen voor het *leerlingenprofiel*. De vragen betreffen verschillende aspecten van de achtergrond van de informanten. Ze staan in Tabel 4.1 in de volgorde van de vragenlijst.

[1] De instrumenten zijn ontworpen in het kader van het beleidsgerichtonderzoek van Housen et al. (2002). Hierbij zijn een aantal elementen voor dit doctoraat toegevoegd, zoals bijvoorbeeld de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid en een aantal andere achtergrondvariabelen. Andere aspecten van de instrumenten zijn uitsluitend gebruikt voor het project van Housen et al. en zijn hier niet beschreven (bijv. testen en maten voor het meten van de productieve taalvaardigheid).

Tabel 4.1: Overzicht bevraagde kenmerken in het leerlingenprofiel

Type variabele	Bevraagde aspecten	vragen
(1) algemene leerlingkenmerken:	- leeftijd (klas)	v.0c
	(geboortejaar)	v.1
	- sekse	v.2
(2) schoolgebonden kenmerken:	- school	v.0b
	- studierichting	v.3
	- schoolloopbaan	v.4-6
(3) sociale achtergrondkenmerken:	- regio	v.7
	- socio-economische niveau (job / diploma moeder en vader)	v.8-11
	- talenkennis ouders	v.12-13
(4) taalachtergrondkenmerken:	- moedertaal / -talen	v.14
	- zelfevaluatie spreekvaardigheid[2]	v.15
	- taalgebruik	v.16-17

Het leerlingenprofiel heeft een Nederlandse en een Franse versie. Die zijn als pretest bij 194 leerlingen afgenomen in een Franstalige school (Athénée Royal Crommelynck, Woluwé-St-Pierre) en een Nederlandstalige school (Heilige Familie, Berchem). Na de pretest zijn minimale aanpassingen aangebracht (vereenvoudigen van een aantal termen en omzetten van een open vraag in een gesloten vraag). Daarna zijn beide versies van de vragenlijst in een computerleesbaar formaat opgesteld om het automatisch invoeren van de (meeste) antwoorden mogelijk te maken. De definitieve Nederlandse en Franse versies van het leerlingenprofiel staan in de bijlagen.

De Nederlandse vragenlijst van het leerlingenprofiel is gebruikt in de Nederlandstalige scholen in Vlaanderen en het NoB en de Franse versie in de Franstalige scholen in Wallonië en in Brussel. De Franstalige leerlingen in het NoB hebben de Nederlandse versie ingevuld, om tegemoet te komen aan het taalbeleid van de scholen van de Vlaamse gemeenschap.

4.1.2 Sociaal-psychologische enquête

De sociaal-psychologische enquête moet de data opleveren voor de acht attitudinele en motivationele componenten die in het onderzoeksdesign onderscheiden zijn (zie 3.5): (1) attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans, (2) attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen, (3) attitudes ten aanzien van België, (4) attitudes ten aanzien van tweetaligheid, (5) attitudes ten aanzien van vreemde talen, (6) taalleermotivatie, (7) educatieve attitudes en (8) ouderlijke steun. In deze paragraaf worden eerst de algemene

[2] Deze gegevens worden samen met de resultaten van de taaltesten gebruikt in het derde deel van het onderzoeksdesign: taalvaardigheid (zie 3.5).

methodologische richtlijnen besproken die de keuzes en samenstelling van dit tweede instrument bepaald hebben. Daarna worden de schalen per attitudineel of motivationeel component uiteengezet en in de definitieve versie gepresenteerd. Net als voor het leerlingenprofiel is de sociaal-psychologische enquête parallel in het Nederlands en het Frans opgezet. De samenstelling van het instrument wordt op basis van de Nederlandse versie besproken.

Methodologische richtlijnen

Het kwantitatieve en verkennende karakter van het onderzoek leidt tot de volgende methodologische overwegingen die bepalend zijn voor het samenstellen van een betrouwbaar sociaal-psychologisch meetinstrument: (1) de acht attitudinele en motivationele componenten van het onderzoeksdesign moeten op basis van voldoende items onderzocht worden, (2) voor de meeste componenten moeten de items voor beide talen (of gemeenschappen) bevraagd worden, (3) het instrument moet geschikt zijn voor afname bij een groot aantal informanten, (4) het instrument moet relevant zijn voor zowel leerlingen met een Franstalige, Nederlandstige als tweetalige achtergrond en tegelijkertijd begrijpbaar voor 12-jarige en 18-jarige informanten en (5) de sociaal-psychologische enquête moet samen met het leerlingenprofiel in maximaal een lesuur van vijftig minuten afgenomen kunnen worden.

Directe methode

Voor het meten van taalattitudes onderscheiden Knops en Van Hout (1988:6-12) (zie ook Garrett et al., 2003; Ryan, Giles en Hewstone, 1988) drie traditionele technieken: (1) inhoudsanalyses op basis van autobiografische, etnografische, histografische of observatie methodes, (2) directe meettechnieken aan de hand van vragenlijsten en (3) indirecte meettechnieken waarbij de attitudes van de informanten afgeleid worden van hun reacties of interpretaties op bepaalde stimuli, zoals de projectieve techniek van Labov (1966) of de matched-guise techniek van Lambert (zie Lambert, Hodgson, Gardner en Fillenbaum, 1960).

Inhoudsanalyses zijn onmogelijk wegens het aantal attitudinele en motivationele aspecten die onderzocht worden. Indirecte meettechnieken als de matched-guise techniek zijn niet geschikt voor het achterhalen van motivationele aspecten en bepaalde attitudinele aspecten als attitude ten aanzien van tweetaligheid, interesse in vreemde talen of attitudes ten aanzien van de taallessen op school. Daarom is voor de sociaal-psychologische enquête van dit onderzoek gekozen voor een *directe meettechniek*. Deze techniek wordt geïmplementeerd aan de hand van een lijst uitspraken ofwel stellingen die de informanten beoordelen op een schaal (meestal 5- of 7-puntenschaal). Het voordeel van de directe meettechniek is dat het de

mogelijkheid biedt om in korte tijd een brede waaier attitudes en motivaties bij een ruim aantal informanten te testen. Bovendien maakt de directe meettechniek het mogelijk om – in tegenstelling tot de 'non-obtrusiveness' van de inhoudsanalyses – voor alle proefpersonen even veel attitudinele en motivationele aspecten te meten op basis van identitieke en dus vergelijkbare items. Een inherent nadeel aan de directe meetmethode is het feit dat attitudes rechtstreeks gemeten worden via de gevoelens en opinies van de informanten en niet via hun effectieve reacties (Knops en van Hout, 1988:7), zoals wel het geval is bij de matched-guise techniek. Dit betekent dat – in tegenstelling tot de indirecte meettechniek – bij de directe metingen het doel van de enquête duidelijk is voor de informant. Dit betekent dat bij het invullen van de schalen de informanten sociaal wenselijke antwoorden kunnen geven, wat tot een bias in de respons kan leiden (Knops en Van Hout, 1988:9-10, Bohner en Wänke, 2002:29-31, Dörnyei 2003a:12-13). Niettemin blijven de directe metingen de meest relevante en realistische meettechniek voor dit onderzoek. Bij het opstellen van de vragenlijst is in de mate van het mogelijke rekening gehouden met de mogelijke bias van sociaal wenselijke antwoorden.

Richtlijnen bij het opstellen van de vragenlijst

Aangezien de basis van de onderzoeksvariabelen in dit proefschrift op het socio-educatief model van Gardner (1985) berust, is het instrument dat bij Gardners model hoort – de AMTB (1985) – het meest voor de handliggend vertrekpunt voor het samenstellen van onderhavige sociaal-psychologische enquête. Een vertaling (in het Nederlands en het Frans) van de AMTB is vervolgens de basis geweest van de vragenlijst. Deze is aangevuld met items uit andere bestaande schalen: Baker (1992; 1997), Clément en Kruidenier (1983), Coleman (1996) Doeleman (1998) en Noels et al. (2000). Verder zijn alle items aangepast aan de Belgische context.

Bij het opstellen van de nieuwe vragenlijst is rekening gehouden met de richtlijnen voor het opstellen van een *respondentvriendelijk* en *betrouwbaar* meetinstrument (Aiken, 1996; 1997 en recent overzichtelijk samengebracht in Dörnyei, 2003a). Dit heeft implicaties voor de keuzes van de items en de verwoording ervan.
Naar het advies van Sudman en Bradburn (1983:119) zijn de meeste items "geplagieerd" uit gevalideerde taalattitude-en motivatieschalen die voor het merendeel tot de klassiekers behoren. De items zijn geselecteerd uit bestaande vragenlijsten met telkens aandacht voor pertinentie en noodzaak (Davidson, 1996; Frary, 1996; Baetens Beardsmore, 1997; Dörnyei, 2003a). Het bepalen van het aantal items is afhankelijk van (1) een minimaal aantal items voor de betrouwbaarheid van elke schaal, (2) de pertinentie van de items voor het invullen van de acht attitudinele en motivationele componenten, (3) de vergelijkbaarheid van de items (Nederlands/Frans en Nederlandstalige/Franstalige gemeenschappen) voor een aantal

componenten en (4) de tijd voor de afname van de data: tussen 20 en 30 minuten, rekening houdend met de jongste en/of traagste leerlingen (zie Dörnyei 2003a:18).

Bij het opstellen van de vragenlijst is overigens veel aandacht geschonken aan de verwoording van de stellingen. Er is enerzijds gestreefd naar een *eenvoudige* verwoording van de items zowel in het Nederlands als in het Frans en anderzijds naar een zo groot mogelijke *vergelijkbaarheid* op semantisch vlak van de items in beide talen. Dit is eveneens het geval voor het instructieblad en voor het profiel. Bovendien alterneren *positief en negatief verwoorde* items om automatische antwoorden te vermijden (Frary, 1996; Dörnyei, 2003a). Enkele stellingen zijn twee maal aangeboden (positief en negatief verwoord) om als 'liar check' te fungeren[3]. Een laatste maar uiterst belangrijk aspect bij de verwoording van de items is de *betrokkenheid* die de respondent moet ervaren bij de beoordeling van de stellingen. De betrokkenheid van de informant is een vereiste voor het uitlokken van eerlijke en persoonlijke antwoorden op stellingen (Romaine, 1995:318). Daarom zijn algemene verwoordingen bewust vermeden en bevatten de stellingen een formulering in de eerste persoon enkelvoud (vb. *Ik vind dat..., Voor mij is* ..., *Mijn ouders zeggen dat* …).

Pretest en aanpassingen

Voor de acht attitudinele en motivationele componenten is een vragenlijst ontworpen in een Nederlandse en een Franse versie, waarbij de oorspronkelijke beoordelingsmethodes behouden zijn (semantische differentiaalvragen, 5- of 7-puntschalen of meerkeuzevragen). Deze sociaal-psychologische enquête is gepretest in een Franstalige school (Athénée Royal Crommelynck, Woluwé-St-Pierre) en een Nederlandstalige school (Heilige Familie, Berchem). De antwoorden van de 194 leerlingen en hun op- en aanmerkingen zijn grondig ontleed.
De resultaten van de pretest heeft tot de volgende aanpassingen geleid. Om de betrouwbaarheid van de beoordeling van de items te verhogen is ten eerste de *woordenschat vereenvoudigd* opdat alle items voor 18-jarige maar ook voor 12-jarige leerlingen begrijpelijk zouden zijn. Ten tweede zijn de *beoordelingsmethodes* voor alle vragenlijsten uniform gemaakt om tot een snellere en vlotte testafname te komen. Er is gekozen om 7-puntschalen te gebruiken omdat uit de pretest bleek dat de 5-puntschalen te weinig nuancering toelieten aangezien de leerlingen bijna stelselmatig de extremen vermeden. Bovendien zijn oneven schalen gebruikt (7-punt en geen 6-puntschaal) omdat het neutraal punt de leerlingen de mogelijk biedt geen mening te hebben over bepaalde stellingen of zich te onthouden bij items die voor hen niet relevant zijn. Ten derde zijn de items op drie aparte bladen gepresenteerd met een afnemend aantal vragen (50-40-35) om het *vermoeidheidseffect* op te vangen. Het afgeven van het beantwoorde blad en het krijgen van het nieuwe blad zorgt telkens voor een

[3] De positieve en negatieve versie van deze items zouden bij de factoranalyses in dezelfde factor terug moeten komen.

korte pauze waarna de leerling opnieuw geconcentreerd aan de slag kan. Ten vierde werden de items willekeurig gesorteerd in vijf verschillende versies in zowel het Nederlands als het Frans om *volgorde-effecten* te ondervangen. Ter illustratie toont Tabel 4.2 de plaats van item 1 in de vijf verschillende Nederlandse en Franse versies van de enquête.

Tabel 4.2: Plaats van item 1 *'Ik vind dat het Frans een nuttige taal is'* in de 10 verschillende versies.

Item 1	versie 1	versie 2	versie 3	versie 4	versie 5
Nederlandstalige enquête	11	18	32	31	117
Franstalige enquête	9	11	63	120	60

Tenslotte zijn in elke versie mogelijke *contaminatie-effecten* van de ene vraag op de andere nagegaan en als nodig zijn de items in een andere volgorde geplaatst.

De uiteindelijke vragenlijst omvat 125 stellingen die de acht attitudinele en motivationele componenten van het onderzoeksdesign bevragen. De Nederlandstalige versies van de vragenlijst zijn bestemd voor het NoB en de scholen in Vlaanderen, de Franstalige versies voor de Franstalige scholen in Brussel en Wallonië. Net als bij het leerlingenprofiel hebben de Franstalige leerlingen in het NoB de Nederlandse versie ingevuld. De antwoordbladen van de sociaal-psychologische enquête zijn in een computerleesbaar formaat opgesteld (wat het automatisch invoeren van de antwoorden mogelijk heeft gemaakt) en staan samen met de Nederlands en Franse versie van de enquête – met vermelding van de verschillende versies – in de bijlagen.

Samenstelling vragenlijst per component

Zoals reeds vermeld is de basis van de sociaal-psychologische enquête de AMTB van Gardner (1985), aangevuld met items uit andere schalen en aangepast aan de Belgische context om de onderzoeksvariabelen beter te kunnen implementeren. In het onderzoeksdesign (zie 3.5) worden voor de attitudes en motivatie acht componenten onderscheiden, die al opgesomd zijn aan het begin van 4.1.2. Voor elk van deze componenten is een reeks vragen samengesteld. Per component vermelden we in de volgende paragrafen de bronnen en verantwoorden de keuzes en de aanpassingen van de items die tot de definitieve samenstelling van de schalen hebben geleid. De selectie en aanpassingen van de items zijn op basis van consensus met de andere leden van de onderzoeksgroep uitgevoerd om een maximale objectiviteit en relevantie te garanderen.

Attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans

De attitudes ten aanzien van de doeltaal of -talen worden in Gardner niet als dusdanig getest. Daarom is teruggegrepen naar een een pilot study uitgevoerd aan de Université Libre de Bruxelles (Mettewie, 1998:143), die de perceptie van talen door taalleerders onderzocht (voor resultaten zie 3.1.2). Voor dit onderzoek zijn attitudes onderzocht op basis van adjectieven in de trend van Osgoods meetinstrument (Osgood, Suci en Tannenbaum, 1957; Osgood, May en Miron, 1975). Fiedler en Bless (2001:143) bevestigen in dit verband het belang van de *linguistic categories*. Ze stellen vast dat het gebruik van verschillende typen werkwoorden en adjectieven een voorspellende functie kan hebben bij het beschrijven van gedrag. Ze verwijzen eveneens naar de studie van Rothbart en Park (1986) die concludeert dat de adjectieven die gekozen worden om eigenschappen van individuen en groepen te kenmerken, significant verschillend zijn naargelang de houdingen die men heeft ten aanzien van die persoon of bepaalde groep. Voor de pilot study is daarom gekozen om adjectieven te gebruiken als evaluatiemaatstaf voor een al dan niet negatieve houding ten opzichte van het Nederlands door Franstalige taalleerders en zo de plaats na te gaan die het Nederlands inneemt in het waardeoordeel van deze studenten. Aangezien het een voorbereidende studie was, is besloten om deelnemers vier adjectieven te laten opschrijven die voor hen het meest kenmerkend waren voor het Frans (T1), het Nederlands (T2) en het Engels (T3). Deze spontaan vermelde adjectieven zijn naar frequentie in percentages gerangschikt en vormen de basis voor het meten van de attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans in deze studie. Voor de pretest zijn de adjectieven per taal (Nederlands en Frans, geen Engels) in acht semantische contrastparen gezet (zie Tabel 4.3).

Table 4.3: Semantische differentiaalvragen voor het meten van attitudes t.a.v. het Nederlands zoals gebruikt in de pretest.

Ik vind dat het Nederlands	niet nuttig								nuttig	is.
	lelijk								mooi	is.
	regionaal								internationaal	is.
	ouderwets								modern	is.
	ruw								melodieus	is.
	moeilijk								makkelijk	te kennen is.
	een simpele								complexe	grammatica heeft.
	een beperkte								rijke	woordenschat heeft.

De schalen van de pretest zijn voor het eigenlijke onderzoek omgezet in elf stellingen die op een 7-puntschaal geëvalueerd moeten worden. Bij de keuze van de items is rekening gehouden met een afwisseling in positieve en negatieve adjectieven. Beide items van de contrastparen (nuttig/niet nuttig en mooi/lelijk) zijn gekozen bij wijze van "liar check". De twee

maal elf stellingen voor het meten van de attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans staan in Tabel 4.4. Voor de Franse versie verwijzen we naar de bijlagen.

Tabel 4.4: Stellingen voor attitudes t.a.v. het Nederlands en het Frans.

Ik vind dat Frans...		Ik vind dat Nederlands...
item 1.	een nuttige taal is.	12.
2.	helemaal geen nuttige taal is.	13.
3.	een internationale taal is.	14.
4.	een lelijke taal is.	15.
5.	een mooie taal is.	16.
6.	een moderne, hippe taal is.	17.
7.	een melodieuze taal is.	18.
8.	moeilijk te begrijpen is.	19.
9.	een rijke woordenschat heeft.	20.
10.	een ingewikkelde grammatica heeft.	21.
11.	kennen moeilijk is.	22.

Attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen

Hoewel de AMTB van Gardner (1985) schalen bevat om de attitudes ten aanzien van de doelgemeenschap te onderzoeken (*Attitudes toward French Canadians* en *Attitudes towards European French*), is er besloten deze niet te repliceren, omdat (1) het onderscheid tussen een binnenlandse en buitenlandse doeltaalgemeenschap in het kader van deze studie (binnen de Belgische context) niet relevant is; (2) omdat de vraagstelling voor beide batterijen niet parallel loopt en (3) omdat ons inziens sommige stellingen problematisch verwoord zijn. Beide batterijen van Gardner zijn opgenomen in de bijlagen.

Het valt op dat beide vragenlijsten een heel andere opzet en invulling hebben. In de batterij *Attitudes towards European French*, ligt de nadruk voornamelijk op de kenmerken van de Europese Fransen zoals hun integriteit of aantrekkelijkheid, van deze – voor Canadese informanten – buitenlandse gemeenschap. In de vragenlijst *Attitudes toward French Canadians* ligt de nadruk daarentegen op culturele aspecten en op de meerwaarde die Franstalige Canadesen kenmerken in Canada. Deze vragenlijst onderzoekt de aantrekkelijkheid van Franstalige Canadesen, de zin om meer contact te hebben met deze inlandse gemeenschap en de wil om beter Frans te leren.
Deze aspecten zullen daarom wel overgenomen worden in deze studie maar niet bij de attitudes ten aanzien van de gemeenschappen maar bij de attitudes ten aanzien van België.

Daarnaast zijn er ook een aantal problemen in de verwoording van de items. (1) Het veralgemenen van kenmerken wordt niet consequent toegepast in de verwoording van de stellingen: de meeste items poneren dat die kenmerken er altijd zijn, zoals in *The European*

French are thrustworthy and dependable, terwijl andere items een zekere nuancering inbrengen zoals bij *For the most part, the European French are sincere and honest*. (2) Sommige items zijn te vaag en dus moeilijk te interpreteren zoals het item *I have a favourable attitude towards the European French*. Dit is zeker het geval voor de doelgroep (teenagers en studenten) voor wie de schalen ontworpen zijn. (3) De relevantie van een aantal items voor de tieners in het onderzoek is ook niet vanzelfsprekend zoals bij *I have always admired the European French people*. We kunnen de vraag stellen of deze informanten al zo vaak de gelegenheid gehad hebben in hun leven om 'de Fransen' te 'bewonderen' en of ze bijgevolg dit item op een relevante manier kunnen beoordelen. (4) Het samenvoegen van twee à drie adjectieven kenmerkend voor een gemeenschap en een daarop volgende uitspraak in éénzelfde item betekent dat er onduidelijkheid geschapen wordt over wat beoordeeld moet worden. Dit is bijvoorbeeld het geval bij *The European French are very friendly and hospitable* of *Most French Canadians are so friendly and easy to get along with that Canada is fortunate to have them*. De meervoudige aspecten kunnen elkaar tegenwerken in de beoordeling van het item en de onderzoeker zal niet kunnen uitmaken of het antwoord op alle elementen slaat of op slechts een deel ervan. (5) Gelijksoortige adjectieven komen in verschillende items voor, zoals bijvoorbeeld het geval is met *The European French are a very kind and generous people* versus *The European French are very friendly and hospitable*. Het is onduidelijk of het hier om liar checks gaat, om subtiele lexicale nuances of om redundante items. Aangezien deze adjectieven alweer in combinatie verschijnen met andere adjectieven, kunnen ze evenmin worden gezien als een opheldering voor de ambigue antwoorden die in punt (4) aangehaald zijn. Tevens is er vastgesteld dat de verschillende problemen soms tegelijkertijd optreden in dezelfde items, wat de betrouwbaarheid van de antwoorden op dergelijke items sterk zou kunnen beperken.

Daarom is besloten om deze schalen van de AMTB niet te gebruiken en de voorkeur te geven aan het meetinstrument van Doeleman (1998) die de stereotype attitudes ten aanzien van taalgemeenschappen heeft onderzocht. Ze gebruikt hiervoor een instrument dat (1) de sociale afstand tussen de taalgroepen meet, (2) het statuut of de competentie van de geëvalueerde groep en (3) de aantrekkelijkheid van deze groep sprekers. De methodologie is sterk verankerd in de theorieën van de sociale psychologie en het instrument heeft het bijkomend voordeel dat slechts in één taal vertaald moest worden. Vergeleken met de AMTB is het meetinstrument van Doeleman (1998) compacter en relevanter om de attitudes ten aanzien van de Franstalige en de Nederlandstalige gemeenschap in België te onderzoeken. Daarom is ervoor gekozen om in dit attitudinele en motivationele onderzoek de *Questionnaire group evaluation* van Doeleman in de mate van het mogelijke te repliceren.

De vragenlijst bestaat uit twee clusters semantische differentiaalvragen: deel 1 onderzoekt status en aantrekkelijkheid (9 items), deel 2 de sociale afstand (4items). Voor de pretest (zie Tabel 4.5) zijn het formaat (differentiaalvragen) en de inhoud in het algemeen in hun oorspronkelijke vorm behouden.

Tabel 4.5 : Stellingen voor het meten van attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen zoals opgenomen in de pretest.

1. status en aantrekkelijkheid

Ik vind dat de meeste Nederlandstalige Belgen … zijn	1	2	3	4	5	6	7	
laag opgeleid								hoog opgeleid
lui								hard werkend
arm								rijk
onrechtvaardig								rechtvaardig
agressief								zachtaardig
onbetrouwbaar								betrouwbaar
chagrijnig								vrolijk
niet machtig								machtig
onvriendelijk								vriendelijk

2. sociale afstand

Ik vind dat een Franstalige Belg hebben als	1	2	3	4	5	6	7	
buurman vervelend is								leuk is
leraarwiskunde vervelend is								leuk is
goede vriend vervelend is								leuk is
schoonbroer of -zus vervelend is								leuk is

Na de pretest, zijn alle schalen geüniformiseerd naar stellingen te beoordelen op 7-puntschalen waardoor de items voor het meten van de sociale afstand afwisselend positief en negatief verwoord zijn. Het item schoonbroer of -zus is bovendien opgesplitst in twee items. 'Schoonzus' is daarbij omgezet in 'tante', wat eveneens een opgelegde familiale band is en een vrouwelijke persoon.

Voor de vragen betreffende status en aantrekkelijkheid van de taalgemeenschap zijn uit de negen contrastieve paren tien termen gekozen: vijf positieve en vijf negatieve adjectieven, waarvan er zes op de status van de groep slaan en vier op de aantrekkelijkheid. Op basis van de vragen en het commmentaar van de leerlingen bij de pretest en naar analogie met de Franse vertaling is de term 'vrolijk' veranderd in 'levenslustig' en de termen 'machtig' en 'niet machtig' in 'succesvol' en 'niet invloedrijk'. Bovendien zijn twee contrastieve paren behouden als liar checks: 'hard werkend' / 'lui' enerzijds en 'succesvol' / 'niet invloedrijk' anderzijds. Verder hebben de vragen en opmerkingen van de Franstalige leerlingen bij de pretest aangetoond dat, in tegenstelling tot 'les Flamands', 'de Nederlandstaligen' in hun beeldvorming als groep niet bestaan en dat het daarom nog moeilijker is deze te kenmerken. De Nederlandstalige leerlingen bij de pretest in Vlaanderen vroegen of de term 'Nederlandstaligen' eveneens de Nederlanders omvatte. Dit suggereerde dat er niet alleen verwarring bestaat over de samenstelling en identificatie van de groep, maar dat die verschillen ook andere percepties en attitudes teweegbrachten. Daarom is gekozen om voor de dimensie *aantrekkelijkheid en maatschappelijke status* de stellingen in termen van Franstaligen en Vlamingen te formuleren. Voor de dimensie sociale afstand zijn echter de

adjectieven Franstalig en Nederlandstalig behouden (een Franstalige vs. Nederlandstalige buurman), omdat er bij deze items geen verwarring bestond. De volledige en definitieve lijst stellingen staat in Tabel 4.6.

Tabel 4.6 : Stellingen voor attitude ten aanzien van de taalgemeenschappen.

Franstaligen		Nederlandstaligen of Vlamingen
item 23.	Ik vind het tof een Franstalige / Nederlandstalige tante te hebben.	28.
24.	Ik vind het lastig een Franstalige / Nederlandstalige buurjongen te hebben.	29.
25.	Ik vind het tof een Franstalige / Nederlandstalige vriend(in) te hebben.	30.
26.	Ik vind het lastig een Franstalige / Nederlandstalige schoonbroer te hebben.	31.
27.	Ik vind het tof een Franstalige / Nederlandstalige leraar wiskunde te hebben.	32.
33.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen succesvol zijn.	43.
34.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen hoog opgeleid zijn.	44.
35.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen geen invloedrijke mensen zijn.	45.
36.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen arm zijn.	46.
37.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen harde werkers zijn.	47.
38.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen agressief zijn.	48.
39.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen levenslustig zijn.	49.
40.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen lui zijn.	50.
41.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen onbetrouwbaar zijn.	51.
42.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen vriendelijk zijn.	52.

Attitudes ten aanzien van België

Niettegenstaande haar specifiek karakter vertoont de Belgische context ook overeenkomsten met de Canadese situatie. Daarom kunnen de items rond *Attitudes toward French Canadians* van de AMTB van Gardner (1985) grotendeels overgenomen worden. In onderhavig onderzoek worden negen stellingen beoordeeld op een 7-puntschaal, waarvan er zes uit de AMTB komen. Deze zes items zijn uiteraard aangepast aan de Belgische context. Het gaat om de items over de moeite die de ene taalgemeenschap zou moeten doen om de taal van de andere te leren (items 92 en 93), het belang van de ene cultuur voor de "nationale" identiteit (items 94 en 95) en de zin om meer leden van de andere taalgemeenschap te leren kennen (item 89). De stelling over de afscheiding van Quebec van Canada is verwoord in termen van het uit elkaar gaan van Vlaanderen en Wallonië (item 96). Daarnaast zijn drie stellingen over deelname aan de cultuur van de andere taalgemeenschap toegevoegd (items 90, 91) en wonen in een meertalig land zoals België (item 97). Deze items zijn na de pretest niet meer veranderd en zijn in hun eerste en definitieve versie opgenomen in Tabel 4.7.

Tabel 4.7: Stellingen voor attitude ten aanzien van België.

item	
89.	Ik zou graag meer jongeren uit de andere taalgemeenschap leren kennen.
90.	Ik zou graag meer deelnemen aan Franstalige culturele activiteiten.
91.	Ik zou graag meer deelnemen aan Vlaamse culturele activiteiten.
92.	Ik vind dat Vlamingen meer moeite zouden moeten doen om Frans te leren.
93.	Ik vind dat Franstaligen meer moeite zouden moeten doen om Nederlands te leren.
94.	Ik vind dat de Franstalige cultuur een belangrijk deel is van onze Belgische identiteit.
95.	Ik vind dat de Vlaamse cultuur een belangrijk deel is van onze Belgische identiteit.
96.	Ik zou het niet erg vinden als Vlaanderen en Wallonië volledig uit elkaar zouden gaan.
97.	Ik vind het tof om in een meertalig land te wonen.

Attitudes ten aanzien van tweetaligheid

Aangezien er binnen de Nederlandstalige scholen in Brussel veel contact is tussen beide taalgemeenschappen kunnen vragen over de attitudes ten opzichte van tweetaligheid niet ontbreken. In de AMTB van Gardner (1985) komt tweetaligheid echter niet aanbod. Het werk van Baker biedt daarentegen wel instrumenten. Voor zijn onderzoek naar de attitudes ten aanzien van tweetaligheid in Wales heeft Baker (1992) een schaal ontworpen van 25 stellingen te beoordelen op een 5-puntschaal. Er worden verschillende dimensies van tweetaligheid bevraagd zoals het belang van de verschillende vaardigheden in beide talen, het belang van tweetaligheid op maatschappelijk niveau, het al dan niet problematisch verwerven van die tweetaligheid en de cognitieve vaardigheden verbonden aan tweetaligheid. Bakers schaal is in dit onderzoek om twee redenen niet in zijn geheel gerepliceerd: (1) het feit dat niet alle items relevant zijn in de Belgische context en (2) het te groot aantal items. Er zijn zes items geselecteerd over het belang van tweetaligheid (items 99, 101), over verwervingsaspecten (items 98, 103), over de cognitieve voordelen van tweetaligheid (item 102) en over de maatschappelijke voordelen (item 100). Bovendien is een item (item 104) uit de schaal Coleman (1996) toegevoegd over het respect als meerwaarde van tweetaligheid[4]. In totaal zijn er zeven items, die – net als alle andere items – na de pretest omgezet zijn naar een 7-puntschaal. De definitieve vragenlijst voor de attitudes ten aanzien van tweetaligheid staat in Tabel 4.8.

Tabel 4.8: Stellingen voor attitudes ten aanzien van tweetaligheid.

item	
98.	Ik denk dat twee of meer talen spreken niet moeilijk is.
99.	Ik vind het jammer dat sommige mensen maar één taal spreken.
100.	Ik denk dat ik meer vrienden kan maken als ik verschillende talen spreek, dan als ik slechts één taal spreek.
101.	Ik denk dat tweetalig zijn eerder iets voor oudere mensen is dan voor jongeren.
102.	Ik denk dat hoe meer talen je kent, hoe intelligenter je wordt.
103.	Ik denk dat kinderen verward geraken wanneer ze verschillende talen tegelijkertijd leren.
104.	Ik denk dat mensen je meer respecteren als je meertalig bent.

[4] Respect is ook opgenomen in de motivationele vragenlijst van Clément en Kruidenier (1983).

Attitudes ten aanzien van vreemde talen

Naast tweetaligheid is interesse in vreemde talen ook een belangrijk component in het onderzoeksdesign. Interesse voor vreemde talen wordt door Gardner (1985) beschouwd als een sleutelelement in de integrativiteit en zijn AMTB bevat daarom ook tien items om deze interesse te meten. De helft van deze stellingen is overgenomen in dit onderzoek. De items over specifieke vaardigheden (lezen, luisteren en *perfect* spreken) en de items die slaan op het Engels als wereldtaal zijn weggelaten. De geselecteerde stellingen bevragen de wens vreemde talen de leren (items 105 en 107) en het aangenaam vinden van het leren van vreemde talen (items 106, 108, 109 en 110). De items zijn stellingen die analoog aan de AMTB op een 7-puntschaal beoordeeld zijn. De pretest gaf geen aanleiding tot aanpassingen. De zes items voor attitudes ten aanzien van vreemde talen staan in Tabel 4.9.

Tabel 4.9 : Definitieve stellingen voor attitudes ten aanzien van vreemde talen.

item	
105.	Als ik een vreemd land bezoek, wil ik graag de taal van de mensen daar spreken.
106.	Ik vind het niet erg dat ik geen andere talen ken dan mijn moedertaal.
107.	Ik lees boeken liever in de originele taal dan in vertaling.
108.	Ik zou heel graag veel andere talen leren.
109.	Ik zou een vreemde taal leren op school, zelfs als het niet verplicht was.
110.	Een vreemde taal leren is een aangename ervaring.

Taalleermotivatie

Motivatie is zoals reeds vermeld (3.2.2) een rekbaar en complex begrip, dat naargelang de theoretische invalshoek verschillende invullingen krijgt. In dit onderzoek is gekozen om de *goal-directed* dimensie te onderzoeken (zie 3.4) en niet de motivatie zoals Gardner die definieert. Daarom zijn de items van de AMTB van Gardner over motivatie niet gebruikt, maar is de voorkeur gegeven aan onderdelen van de vragenlijst van Clément en Kruidenier (1983) en van Noels et al. (2000). Motivatie wordt gemeten aan de hand van 25 items verdeeld over de T1 en de T2, naargelang de taalachtergrond van de informanten, en betreft enerzijds de (a)motivatie om de taal te leren en anderzijds de oriëntaties van de motivatie. Voor de *(a)motivatie* zijn vijf stellingen overgenomen uit het meetinstrument van Noels et al. (2000)[5]: Frans/Nederlands leren is puur tijdverlies; het kennen van de T2 is totaal overbodig; als de keuze bestond, zou ik zeker geen Frans/Nederlands op school volgen (items 62, 63, 76, 77 en 78).

Voor het meten van de *oriëntaties* zijn de stellingen voornamelijk gebaseerd op die van het meetinstrument van Clément en Kruidenier (1983) die overigens ook deels te vinden zijn in

[5] Deze komen grotendeels overeen met items rond *Desire to learn the language* van de AMTB van Gardner (1985).

het instrument van Noels et al. (2000). Het gaat om de volgende stellingen (a) de taal leren om praktische redenen zoals reizen, geld verdienen, een betere job hebben, een invloedrijke iemand worden en in een nabijere toekomst om te slagen op school (items 56 t.e.m. 60 en 67 t.e.m. 71), (b) de taal leren om meer culturele, sociale of cognitieve redenen zoals vriendschap, deelnemen aan culturele evenementen, makkelijker andere vreemde talen leren, beter begrijpen hoe zijn eigen taal functioneert of meer kennis opdoen (items 53, 54, 55, 61, 64, 65, 66 en 73) en (c) het leren van de taal om situationele of verplichte redenen zoals het belang van de T2 in België of oplegging door de ouders (items 74 en 75). Items 73, 74, 75 en 77 zijn enkel voor de T2 gesteld en naargelang de taalachtergrond van de informanten in termen van Frans of Nederlands verwoord. In Tabel 4.10 staan deze items zoals ze in de Nederlandse versie van de vragenlijst gepresenteerd zijn. Items die enkel betrekking hebben op de T2 komen in overige componenten terug en zijn in de Tabellen aangegeven met een *.

De 26 stellingen die de (a)motivatie en oriëntaties van de taalleerders bevragen bij het verwerven van het Frans en het Nederlands zijn na de pretest niet meer aangepast en staan in Tabel 4.10.

Tabel 4.10: definitieve stellingen voor taalleemotivatie Nederlands en Frans

Nederlands	taalleermotivatie	Frans
item 53.	Nederlands/Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat het me toelaat om in België met meer mensen in contact te komen.	64.
54.	Nederlands/Frans kennen is voor mij belangrijk, om aan de Franstalige cultuur deel te nemen. (theater, film, concerten, tentoonstellingen, …)	65.
55.	Nederlands/Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker meer kennis kan opdoen.	66.
56.	Nederlands/Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan een betere job zal vinden.	67.
57.	Nederlands/Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik anders niet slaag voor mijn examens.	68.
58.	Nederlands/Frans kennen is voor mij belangrijk, om later meer geld te verdienen.	69.
59.	Nederlands/Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat het nuttig is om op vakantie te gaan.	70.
60.	Nederlands/Frans kennen is voor mij belangrijk, om een belangrijk iemand te worden in België.	71.
61.	Nederlands/Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker een andere taal kan studeren.	72.
62.	Ik vind dat Nederlands/Frans leren puur tijdverlies is.	76.
63.	Als ik zelf mocht kiezen, dan zou ik zeker geen les Nederlands/Frans volgen op school.	78.
	Frans kennen is voor mij belangrijk, om beter te begrijpen hoe mijn eigen taal in elkaar zit.*	73.
	Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat het belangrijk is in België de andere landstaal te kennen.*	74.
	Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat mijn ouders dat willen.*	75.
	Ik vind dat het kennen van het Frans totaal overbodig is.*	77.

* deze items bestaan enkel voor de T2.

Attitudes ten aanzien van de taalleersituatie

De attitudes ten aanzien van de taalleersituatie worden door Gardner beschouwd als een belangrijk element in het socio-educatief model (1985). Ze worden in twee schalen van de AMTB bevraagd, namelijk *assessments of my French teacher* en *evaluation of my French course*. Dit betekent dat in de AMTB deze attitudes aan de hand van twee maal 25 contrastieve paren op semantische differentiaalschalen bevraagd worden. Vanwege hun omvang kunnen deze schalen onmogelijk in hun geheel opgenomen worden. Voor de vergelijkbaarheid zouden ze bovendien zowel voor het Frans als voor Nederlands gedaan moeten worden, wat tot 100 contrastieve paren zou leiden. Daarom zijn in totaal slechts tien stellingen gebaseerd op de AMTB opgenomen in dit onderzoek. De keuze ging naar items over het aangename of interessante karakter van de taalles (items 79, 80, 85 en 86) en de taalleerkracht (items 84, 88) en het exclusief gebruik van de doeltaal in de taalles (items 81, 87). Hier zijn twee items aan toegevoegd vanuit de specificiteit van de Nederlandstalige scholen in Brussel: een native speaker hebben als taalleerkracht (item 83) en de aanwezigheid van T1-sprekers in de T2-les in casu Franstaligen in de les Frans (item 82). Deze stellingen zijn verwoord om op een 7-puntschaal geëvalueerd te worden en zijn na de pretest niet meer bijgewerkt. De stellingen rond attitude ten aanzien van de taalleersituatie staan in Tabel 4.11.

Tabel 4.11: Stellingen voor attitudes ten aanzien van de taalleersituatie.

les Frans		les Nederlands
item 79.	Ik vind de lessen Frans/Nederlands helemaal niet interessant.	85.
80.	Ik vind de lessen Frans/Nederlands heel tof.	86.
81.	In de Franse/Nederlandse les heb ik het liefst dat er alleen Frans/Nederlands gesproken wordt.	87.
82.	Ik vind het niet leuk als er in de Franse les Franstaligen in de klas zitten*.	
83.	Ik vind dat de leraar Frans bij voorkeur een Franstalige native speaker moet zijn*.	
84.	Ik heb een leuke en interessante leraar Frans/ Nederlands	88.

* deze items bestaan enkel voor de T2,voor meer uitleg zie p.80.

Steun van de ouders

Voor het meten van de gepercipieerde steun van ouders zijn in dit onderzoek zeven items geselecteerd rond *Parental encouragement* van de AMTB (Gardner, 1985). De geselecteerde stellingen zijn omgezet naar het Frans en het Nederlands en afwisselend in positief en negatief verwoord (items 111, 112, 113, 114 en 117; 119, 120, 121, 122 en 124). Twee stellingen van de AMTB zijn aangepast: bij de aanmoediging van de ouders om de taal zo vaak mogelijk te oefenen, is de specificatie 'buiten de school' toegevoegd en de stelling is

daarom enkel opgenomen voor de T2 (item 116); en de stelling over het aandringen van ouders, als er problemen opduiken, om hulp te zoeken bij de leraar is omgezet in de bereidwilligheid van ouders om bijlessen te betalen (items 118, 125). Deze stellingen zijn aangevuld met een item over de interesse van de ouders zelf in het Franstalig/Nederlandstalig maatschappelijk leven, zoals die gepercipieerd wordt door hun kinderen (items 115, 123). Dit lijkt ons een belangrijk aspect van de ouderlijke steun.
De vijftien stellingen die beoordeeld moeten worden op een 7-puntschaal zijn na de pretest niet meer aangepast. De stellingen voor het meten van de (gepercipieerde) ouderlijke steun staan in Tabel 4.12.

Tabel 4.12: Stellingen voor de (gepercipieerde) ouderlijke steun voor Frans en Nederlands.

steun ouders Frans		steun ouders Nederlands
item 111.	Mijn ouders proberen me te helpen met mijn Frans/Nederlands.	119.
112.	Mijn ouders vinden dat ik goed Frans/Nederlands moet kennen, omdat we in België wonen.	120.
113.	Mijn ouders moedigen mij niet speciaal aan om goed Frans/Nederlands te kennen.	121.
114.	Mijn ouders tonen weinig interesse voor mijn studies van het Frans/Nederlands.	122.
115.	Mijn ouders tonen een grote interesse in alles wat te maken heeft met de Franstalige/Nederlandstalige cultuur en maatschappij.	123.
117.	Mijn ouders zeggen vaak dat goed Frans/Nederlands kennen belangrijk zal zijn in mijn leven.	124.
118.	Als ik problemen heb met Frans/Nederlands, zijn mijn ouders bereid mij bijles te laten volgen.	125.
116.	Mijn ouders moedigen mij aan om mijn Frans zoveel mogelijk te oefenen buiten de school.*	

* deze items bestaan enkel voor de T2,voor meer uitleg zie p.80.

Definitieve vragenlijst voor de sociaal-psychologische enquête

De definitieve vragenlijst bestaat uit 125 items die aan de hand van 7-puntschalen beoordeeld worden. De items bevragen de acht attitudinele en motivationele componenten van het onderzoeksdesign:

1. attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans;
2. attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen in België;
3. attitudes ten aanzien van België;
4. attitudes ten aanzien van tweetaligheid;
5. attitudes ten aanzien van vreemde talen;
6. taalleermotivatie;

7. attitudes ten aanzien van moedertaalles en tweedetaalles;
8. gepercipieerde steun van de ouders;

Tabel 4.13 geeft een overzicht van de onderdelen in de componenten, het aantal items waaruit dat onderdeel van de vragenlijst bestaat en de bronnen. Bij deze beschrijving zijn de items in stijgende volgorde gerangschikt. De leerlingen hebben de vragenlijst in een van de gerandomiseerde versies gekregen (zie bijlagen voor de volledige vragenlijst in het Frans en het Nederlands).

Tabel 4.13: Overzicht van het aantal items per component in de sociaal-psychologische, enquête met bronvermelding.

Items	Componenten	onderdelen	Gebaseerd op
1 tot 11	**attitudes t.a.v. taal**	attitude t.a.v. het Frans	pilot Mettewie (1998)
12 tot 22		attitude t.a.v. het Nederlands	
23 tot 27	**attitudes t.a.v. taalgemeenschappen**	attitude t.a.v. Franstalige Belgen (sociale afstand)	Doeleman (1998)
28 tot 32		attitude t.a.v. Vlamingen (sociale afstand)	
33 tot 42		attitude t.a.v. Franstalige Belgen (maatschappelijk succes en aantrekkelijkheid)	
43 tot 52		attitude t.a.v. Vlamingen (maatschappelijk succes en aantrekkelijkheid)	
53 tot 78	**taalleermotivatie**	(a)motivatie en oriëntaties voor het leren van het Nederlands/Frans	Clément en Kruidenier (1983) Noels et al. (2000)
79 tot 84	**attitudes t.a.v. taalleersituatie**	attitude t.a.v. de les Frans	Gardner (1985) + Mettewie
85 tot 88		attitude t.a.v. de les Nederlands	
89 tot 97	**attitude t.a.v. België**	attitude t.a.v. België (integrativiteit)	Gardner (1985) + Mettewie
98 tot 104	**attitude t.a.v. tweetaligheid**	attitude t.a.v. tweetaligheid	Baker (1992) Coleman (1996)
105 tot 110	**attitude t.a.v. vreemde talen**	interesse voor vreemde talen	Gardner (1985)
111 tot 118	**ouderlijke steun**	gepercipieerde steun van ouders bij het leren van het Frans	Gardner (1985) + Mettewie
119 tot 125		gepercipieerde steun van ouders bij het leren van het Nederlands	

4.1.3 Taalvaardigheidstesten Nederlands en Frans

In dit onderzoek zijn er twee maten van taalvaardigheid gebruikt. Enerzijds zijn in het leerlingenprofiel (zie 4.1.1) gegevens verzameld over de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid van de leerlingen en anderzijds zijn bij een deel van de informanten taalvaardigheidstesten Nederlands en Frans afgenomen. In deze paragraaf wordt het tweede instrument (taaltesten) toegelicht.

De instrumenten voor het meten van de taalvaardigheid zijn ontwikkeld in het kader van het onderzoeksproject van Housen et al. (2002) dat de taalvaardigheid in het Nederlands en het Frans van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het NoB heeft vergeleken met die van Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen en Franstalige leerlingen in Wallonië. De taalvaardigheid is gemeten aan de hand van receptieve testen (lezen en luisteren), productieve toetsen (spreken en schrijven) en een test over metalinguïstische kennis (voornamelijk grammaticale aspecten). Aangezien de data van de productieve taalvaardigheid slechts voor een tachtigtal informanten in analyseerbare vorm ontsloten is, is besloten om de productieve data niet te betrekken bij dit onderzoek.

De receptieve en metalinguïstische testen zijn ontwikkeld om voldoende te kunnen discrimineren tussen beginnende 12-jarige T2-leerders en gevorderde 18-jarige moedertaalsprekers van respectievelijk het Frans en het Nederlands. Daarom zijn de toetsen voor de receptieve vaardigheden in drie niveaus opgesteld: een makkelijk niveau (A) toegankelijk voor T2-leerders, een tussenniveau (B) dat moeilijk is voor T2-leerders en makkelijk voor T1-sprekers en een moeilijker niveau (C) bestemd voor de T1-sprekers. De Nederlandstalige leerlingen (Vlaanderen en NoB) legden voor het Nederlands enkel deel B en C af, net als de Franstalige leerlingen (Wallonië en NoB) enkel deel B en C voor het Frans hebben ingevuld. Voor de T2, Frans voor de Nederlandstaligen, legden de leerlingen in Vlaanderen deel A en B af. De Nederlandstaligen in het NoB hebben alle testonderdelen afgelegd omdat het intensieve contact met Franstalige leerlingen in de klas de taalvaardigheid in het Frans van de Nederlandstaligen positief zou kunnen beïnvloeden. Voor het Nederlands als T2 hebben de Franstaligen in Wallonië deel A en B van de test Nederlands ingevuld. Maar de Franstaligen in het NoB, die al minimum 6 jaar school hebben gelopen in het Nederlands kregen alle testonderdelen Nederlands (A, B en C). Tabel 5.12 en 5.13 geven een overzicht van de verschillende testonderdelen per taalgroep en onderwijssituatie.

Tabel 4.14: Nederlandse receptieve testonderdelen per groep.

Lees-en luistertesten	Nederlands deel A (T2)	Nederlands deel B	Nederlands deel C (T1)
Nederlandstaligen in Vlaanderen		✔	✔
Nederlandstaligen in NoB		✔	✔
Franstaligen in NoB	✔	✔	✔
Franstaligen in Wallonië	✔	✔	

Tabel 4.15: Franse receptieve testonderdelen per groep.

Lees-en luistertesten	Frans deel A (T2)	Frans deel B	Frans deel C (T1)
Nederlandstaligen in Vlaanderen (NN)	✔*	✔	
Nederlandstaligen in NoB (BNN)	✔*	✔	✔
Franstaligen in NoB (BNF)		✔	✔
Franstaligen in Wallonië (FF)		✔	✔

* het A-gedeelte bestaat voor de leesvaardigheid Frans maar niet voor de luistervaardigheid.

De testen Nederlands zijn gestandaardiseerde testen ontwikkeld door de *Nederlandse Taalunie Werkgroep Certificaat Nederlands als Vreemde Taal* – Nederlands voor Anderstaligen (niveau basiskennis voor de lees- en luistervaardigheid deel A en B, niveau uitgebreide kennis voor de grammaticatoesten en testen van het Nederlandse *CITO – Instituut voor Toetsontwikkeling* – Examen HAVO en VHBO van 1999 voor de leesvaardigheid C en Nederlands VBO/MAVO, C- en D-programma, 1999-2000 voor de luistervaardigheid C.

De testen Frans zijn gedeeltelijk gestandardiseerde testen ontwikkeld door *OISE (Ontario Institute for Studies in Education)* voor Grade 12 Core French Test. De delen luister- en leesvaardigheid C voor het Frans evenals de grammaticatoetsen Frans zijn ontworpen naar analogie van de Nederlandse testen. Alle testonderdelen zijn in beide talen onderworpen aan een pretest en zijn waar nodig aangepast. In de bijlagen staat een gedetailleerd overzicht van deze instrumenten. Voor meer details over de samenstelling, validering en uiteindelijke afname van de testen en de verwerking van de gegevens verwijzen we naar hoofdstuk 2 van Housen et al. (2002).

4.2 Steekproef

4.2.1 Algemene criteria

Voor het samenstellen van de steekproef hebben drie elementen een belangrijke rol gespeeld: (1) het kwantitatief en verkennend karakter van het onderzoek, (2) het verzamelen van de data in het kader van het onderzoek van Housen et al. (2002) en (3) het onderzoeksdesign. Ten eerste betekent het kwantitatief karakter van het onderzoek dat er naar zoveel mogelijk informanten gezocht wordt, maar dat er tegelijkertijd naar zo homogeen mogelijke groepen informanten gestreefd moet worden. Dit aspect is belangrijk bij de selectie van de leerlingen die opgenomen worden in de dataset. Ten tweede is het van belang dat de data voor dit onderzoek verzameld zijn in het kader van het project '*Taalvaardigheid en Attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel* (zie Housen et al., 2002). Het design van dat onderzoeksproject heeft grotendeels de steekproef van het onderhavige onderzoek vorm gegeven. Tegelijkertijd is er vanaf het prille begin van het project van Housen et al. (2002) rekening gehouden met een uitbreiding van het attitude- en motivatieonderzoek (bijv. het toevoegen van extra scholen in het Brusselse en de analyses van leerlingen met een tweetalige achtergrond). Het bepalen van de steekproef is gebaseerd op de belangrijkste achtergrondvariabelen in onderhavig onderzoek: de kernvariabelen *groep* (taalachtergrond, onderwijs-en contactsituatie), *leeftijd* en *sekse*. Tabel 4.16 geeft een overzicht van de steekproef op basis van de kernvariabelen.

Tabel 4.16: Variabelen voor de steekproef.

	klas/ leeftijd	Nederlandstalige leerlingen		Franstalige leerlingen		tweetalige (Nl/Fr) leerlingen	
onderwijssituatie		jongens	meisjes	jongens	meisjes	jongens	meisjes
Nederlandstalig onderwijs in Brussel (NoB = contact)	1ste / 12j	✔	✔	✔	✔	✔	✔
	3de / 15j	✔	✔	✔	✔	✔	✔
	6de / 18j	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Franstalig onderwijs in Wallonië / Brussel	1ste / 12j			✔	✔		
	3de / 15j			✔	✔		
	6de / 18j			✔	✔		
Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen	1ste / 12j	✔	✔				
	3de / 15j	✔	✔				
	6de / 18j	✔	✔				

Voor de taalachtergrond worden in deze steekproef drie types onderscheiden: Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen. Voor de onderwijs- en contactsituatie worden drie verschillende situaties onderscheiden: (1) het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen (zonder contact), (2) het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel (zonder

contact) en (3) het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (met contact). Voor de leeftijd wordt in een cross-sectioneel perspectief drie categorieën onderscheiden die overeenkomen met de klassen waarin de leerlingen in het ASO zitten: de leerlingen in het eerste jaar van het ASO (12-jarigen), de leerlingen in het derde jaar van het ASO (14- of 15-jarigen) en de leerlingen in het zesde en laatste jaar van het ASO (de 18-jarigen). Zowel jongens als meisjes hebben aan het onderzoek deelgenomen.

4.2.2 Selectie van de scholen

De selectie van de *scholen in het NoB* berust op de bereidwilligheid van de scholen om aan het onderzoeksproject deel te nemen. De 21 Nederlandstalige scholen in Brussel, die over een ASO-afdeling beschikken[6] zijn aangeschreven. De zeven ASO-scholen van het gemeenschapsonderwijs in het BHG, evenals drie secundaire scholen van het vrije net stemden in om deel te nemen aan het onderzoeksproject (zie verder Tabel 4.17).

De selectie van de *Nederlandstalige scholen in Vlaanderen* en de *Franstalige scholen in Wallonië* is gebeurd op basis van een reeks vooropgestelde criteria. Ten eerste is voor de vergelijkbaarheid van de data besloten dat deze scholen in een stedelijke omgeving gevestigd moesten zijn of binnen de invloedsfeer van een stad (niet Brussel). Bovendien moesten de scholen in deze steden zich niet in een directe invloedsfeer van de andere taalgemeenschap bevinden (bijv. voor Vlaanderen geen belangrijke Franstalige gemeenschap hebben, noch dicht bij de Franse grens liggen). Ten tweede mochten de scholen geen specifiek stempel hebben (bijv. een zogenaamde ‘zwarte’ of ‘witte’ school). Tenslotte is er gestreefd naar een evenwichtige representatie van het vrije net en het gemeenschapsonderwijs, wat niet altijd mogelijk bleek gezien de geringe bereidwilligheid van de scholen om deel te nemen aan het project.
Voor *Vlaanderen* leidde dit uiteindelijk tot de keuze van twee gemeenschapsscholen: het Koninklijk Atheneum Denderleeuw (ten noorden van Brussel bij Aalst) en het Koninklijk Atheneum Keerbergen (ten noordoosten van Brussel tussen Mechelen en Leuven). Voor *Wallonië* zijn eveneens twee scholen gekozen: het Athénée Royal de Nivelles voor het Franstalig gemeenschapsonderwijs (ten zuidoosten van Brussel) en het Collège du Sacré Coeur de Charleroi voor het vrije net (ten zuidwesten van Brussel).

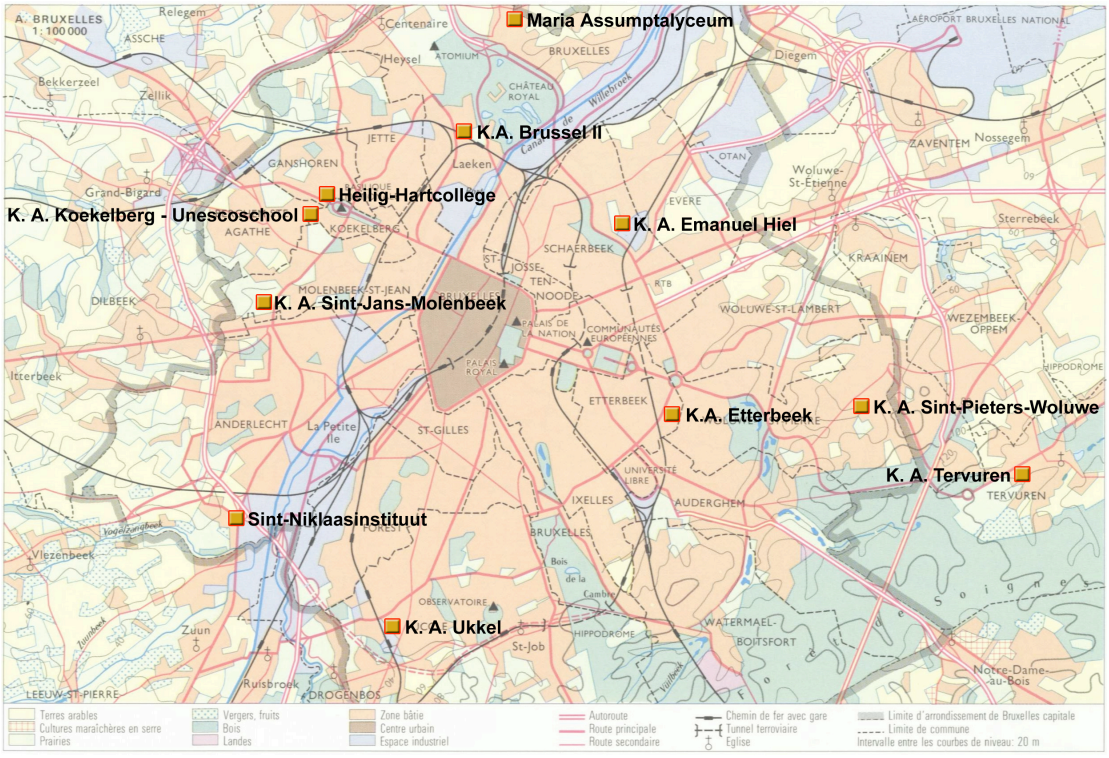
Om een mogelijk effect van de algemene Brusselse context (maar zonder contactsituatie i.t.t. het NoB) te onderzoeken, zijn ook data verzameld in twee extra scholen in het Brusselse. Het gaat om het Franstalig Athenée Royal Jean Absil (Etterbeek - Brussel) dat een Franstalige leerlingenpopulatie heeft die thuis geen contact heeft met het Nederlands. Voor de extra

[6] Zie VGC (2000), 33ste gids van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel.

Nederlandstalige controleschool moesten we naar de Vlaamse Rand om een school te vinden met een voldoende hoog percentage Nederlandstalige leerlingen. Het Atheneum van Tervuren stemde toe om deel te nemen aan de enquête. Bij de analyse van de taalachtergrond bleek echter dat de schoolpopulatie minder dan twee derde Nederlandstalige leerlingen telt (61,7%) en dus dezelfde kenmerken vertoont als de meeste scholen in het NoB. Daarom is voor de analyses deze school toegevoegd aan de groep NoB (totaal 11 scholen, zie kaart 4.1) en zijn de data verzameld in de Franstalige school in Etterbeek toegevoegd aan de twee andere Franstalige scholen in Wallonië (in totaal 3 scholen).

Tabel 4.17 geeft een overzicht van de zestien scholen per onderwijssituatie waar de sociaal-psychologische enquête is afgenomen: 11 in het NoB, 2 in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en 3 in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel.
Kaart 4.1 situeert de elf Nederlandstalige scholen in het Brusselse en kaart 4.2 de Nederlandstalige scholen in Vlaanderen (oranje) en de Franstalige scholen in Wallonië en Brussel (blauw).

Kaart 4.1: De elf (ASO) scholen van het Nederlandstalig onderwijs (met contact tussen beide taalgemeenschappen in de school) in het Brusselse.

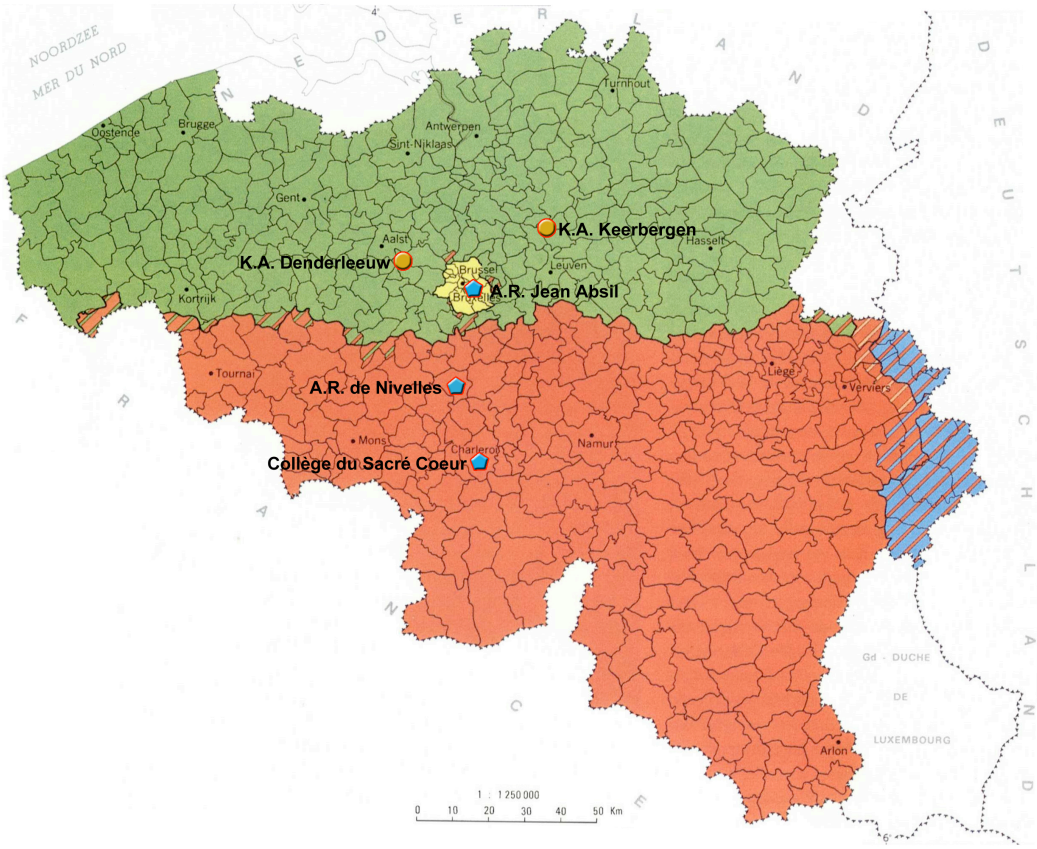


V. Mettewie (Kaart op basis van : "Grote Atlas", (1989), Brussel : De Boeck Wesmael, p.19)

Tabel 4.17: Overzicht van de scholen waar de sociaal-psychologische enquête is afgenomen.

onderwijssituatie	scholen
Nederlandstalig onderwijs Brussel (NoB)	Heilig Hart College (Ganshoren)
	Koninklijk Atheneum Brussel II (Laken)
	Koninklijk Atheneum Emmanuel Hiel (Schaarbeek)
	Koninklijk Atheneum Etterbeek
	Koninklijk Atheneum Koekelberg - Unescoschool
	Koninklijk Atheneum Sint-Jans-Molenbeek
	Koninklijk Atheneum Sint-Pieters-Woluwe
	Koninklijk Atheneum Tervuren
	Koninklijk Atheneum Ukkel
	Maria Assumpta Lyceum (Laken)
	Sint-Niklaasinstituut (Anderlecht)
Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen	Koninklijk Atheneum Keerbergen
	Koninklijk Atheneum Denderleeuw
Franstalig onderwijs in Wallonië - Brussel	Athenée Royal Jean Absil (Etterbeek / Brussel)
	Athénée Royal Nivelles
	Collège du Sacré Coeur (Charleroi)

Kaart 4.2: Situering van de twee Nederlandstalige (ASO) scholen in Vlaanderen, en de drie Franstalige scholen Wallonië en Brussel (zonder contact tussen beide taalgemeenschappen).



V. Mettewie (Kaart op basis van : "Geografie van België", (1992), Brussel : Gemeentekrediet, p.28)

4.2.3 Selectie van de klassen

Binnen dit cross-sectioneel onderzoek gaat de selectie van de leeftijdsgroepen gepaard met die van de klassen of studiejaren. Er is gekozen om drie leeftijdscategorieën te testen: in het begin van het secundair onderwijs in het 1ste jaar ASO (12-jarigen), halverwege het ASO in het 3de jaar (14-15-jarigen) en op het einde van het ASO in het 6de jaar (18-jarigen).
Gezien het verkennend karakter van het onderzoek is besloten om geen selectie of onderscheid te maken wat betreft de studierichtingen die de leerlingen volgen (bijv. taalgerichte studierichtingen zoals moderne talen, latijn/moderne talen, etc. versus niet-taalgerichte studierichtingen zoals wiskunde/wetenschappen, economie/wiskunde, etc.). Bovendien bestaat dit onderscheid niet voor alle jaren op dezelfde manier en krijgen de studierichtingen naargelang de graad en de onderwijssituatie (Nederlandstalig onderwijs vs. Franstalig onderwijs) een andere invulling. De random steekproef waarin alle studierichtingen vertegenwoordigd zijn, geeft vermoedelijk een globaler en objectiever beeld van de attitudes en taalleermotivatie van leerlingen in het secundair onderwijs.
Daarom is aan de scholen overgelaten om – louter in functie van de beschikbaarheid van de klassen (1ste, 3de en 6de jaar) op het moment van de testafname – volledige klassen/groepen te selecteren ongeacht de studierichting van de leerlingen. Deze praktische selectieprocedure garandeerde het randomeffect van de steekproef met betrekking tot de studierichtingen van de informanten.

4.2.4 Selectie van de informanten

De selectie van de informanten moet beantwoorden aan bepaalde homogeniteitscriteria die de betrouwbaarheid van de gegevens moeten staven. De gebruikte criteria zijn gebaseerd op de taalachtergrond van de informanten en de taal waarin ze vanaf het lager onderwijs school gelopen hebben.

Taalachtergrond

Hoewel de Brusselse context voor schoolpopulaties met uiterst heterogene en complexe taalachtergronden zorgt (vooral in het NoB, maar eveneens in het Franstalige onderwijs), is gekozen om de steekproef voor dit onderzoek te reduceren tot homogene en kwantitatief belangrijke groepen proefpersonen. Enkel leerlingen met een Nederlandstalige, of Franstalige, of tweetalige taalachtergrond Nederlands/Frans komen in aanmerking voor dit attitudineel en motivationeel onderzoek. De Nederlandstalige en de Franstalige groepen proefpersonen in het NoB kunnen dan vergeleken worden met Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen en met Franstalige leerlingen in Wallonië en Brussel, alsook met de groep

tweetalige leerlingen in het NoB. Leerlingen met andere (taalgemengde) taalachtergronden zijn om drie redenen uit de steekproef verwijderd: (1) gezien het verkennend karakter van het onderzoek is het noodzakelijk de steekproef te beperken tot zo homogeen mogelijke groepen, (2) de anderstalige (taalgemengde) groepen zijn – gezien hun diversiteit – vrij klein, wat de betrouwbaarheid en de representativiteit van de resultaten in het gedrang zou brengen en (3) de interpretatie van de analyses op basis van de variabele *taalachtergrond* zou door een veelvoud aan kleine subgroepen te complex en onoverzichtelijk worden.

De steekproef is dus ingedeeld in drie groepen (1) de dominant Nederlandstaligen, (2) de dominant Franstaligen en (3) de tweetaligen Nederlands/Frans.

Onderwijsloopbaan

Het tweede selectiecriterium voor de informanten is hun onderwijsloopbaan. Het is immers belangrijk dat de informanten qua onderwijstaal een uniforme schoolloopbaan hebben gehad in het lager onderwijs en dus niet van het Franstalig naar het Nederlandstalig onderwijs zijn overgestapt of vice versa. Dit alternerend contact met beide taalgemeenschappen en onderwijstalen en -systemen zou namelijk gevolgen kunnen hebben voor de attitudevorming. Bovendien, als die overstappen te wijten zijn aan een te zwakke prestatie of een negatieve ervaring, kan dit het motivationele proces sterk beïnvloeden (Gardner, 1985: 89). Daarom is ervoor gekozen enkel leerlingen te selecteren die een volledige loopbaan in of het Nederlandstalig of het Franstalig lager- en secundair onderwijs hebben gehad.

4.3 Data

4.3.1 Verzamelen van de data

De data zijn verzameld in zestien scholen waarvan elf scholen tot het Nederlandstalig onderwijs in Brussel behoren, twee tot het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en drie tot het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel.
Leerlingen uit het eerste, derde en zesde jaar van het ASO namen deel aan de enquête. De klassen zijn willekeurig gekozen zodat alle studierichtingen vertegenwoordigd zijn. De sociaal-psychologische enquête is samen met het leerlingenprofiel bij 951 leerlingen afgenomen in de loop van de maand oktober 2000. Aan de respondenten is volledige anonimiteit en strikt wetenschappelijk gebruik van de gegevens gewaarborgd. Het verzamelen van de gegevens heeft tijdens de lesuren plaatsgevonden, zonder de aanwezigheid van de leerkrachten. Deze afname is bovendien steeds door twee dezelfde

onderzoeksters gedaan, wat voor uniforme instructies (zie ook instructieblad in de bijlages) en voor identieke uitleg en toelichting heeft gezorgd bij het invullen van de vragenlijsten door de informanten in Brussel, Vlaanderen en Wallonië.

4.3.2 Deelnemers

De sociaal-psychologische enquête is ingevuld door 951 leerlingen. Tabel 4.18 splitst deze eerste globale steekproef uit naar taalachtergrond, jaar (1ste, 3de en 6de ASO) en onderwijssituatie. In het lichtgrijs staan de taalachtergronden die niet geselecteerd werden voor het onderhavige onderzoek maar wel verzameld zijn.

Tabel 4.18: Totale steekproef per onderwijssituatie, klas en taalachtergrond (n = 951).

onderwijssituatie	klas	Nl	Fr	Nl+Fr	and.	Nl+ and	Fr+ and	Nl+Fr+ and	missing	Tot.
	1	80	45	48	8	17	33	18	1	250
Nederlandstalig onderwijs	3	88	37	36	7	8	12	2		190
in Brussel (NoB)	6	115	39	30	5	4	2	2		197
Tot.		**283**	**121**	**114**	**20**	**29**	**47**	**22**	**1**	**637**
	1		63	1	1		4			69
Franstalig onderwijs	3		50	1	1		7			59
in Wallonië / Brussel	6		57	1	2		5			65
Tot.			**170**	**3**	**4**		**16**			**193**
	1	30	1	3	1	1				36
Nederlandstalig onderwijs	3	36		1	1					38
in Vlaanderen	6	41	2	1		3				47
Tot.		**107**	**3**	**5**	**2**	**4**				**121**
TOTAAL										**951**

Nl = dominant Nederlandstalige leerlingen
Fr = dominant Franstalige leerlingen
NL+Fr = tweetalige leerlingen Nederlands/Frans
and. = dominant anderstalige leerlingen
NL+and = tweetalige leerlingen Nederlands/andere taal
Fr+and = tweetalige leerlingen Frans/andere taal
Nl+Fr+and = meertalige leerlingen Nederlands/Frans/andere taal

4.3.3 Uitvallers

Niet alle enquêtes en leerlingen uit de steekproef komen voor een nadere analyse in aanmerking. Om drie redenen zijn een aantal antwoordbladen niet opgenomen in het definitieve databestand: (1) de antwoordbladen zijn onvolledig of onnauwkeurig ingevuld, (2)

de leerlingen zijn niet Nederlandstalig en/of Franstalig en (3) de leerlingen hebben geen uniforme loopbaan gehad wat de schooltaal betreft.

Onmiddellijk na de afname van de enquêtes zijn reeds een aantal antwoordbladen van leerlingen verwijderd. Het gaat om leerlingen die de vragenlijsten in het beschikbare tijdsbestek niet volledig hebben kunnen invullen (voornamelijk eerstejaars leerlingen) of om leerlingen die de stellingen duidelijk op een onnauwkeurige, slordige of willekeurige manier hebben ingevuld. Dit laatste was hoofdzakelijk het geval bij leerlingen uit het derde en zesde jaar. Beide situaties hebben voor een uitval van 10,4 % (n= 83) gezorgd en brengt het aantal volledig ingevulde enquêtes terug tot een totaal van 852 in Brussel, Vlaanderen en Wallonië.
Het grootste aantal uitvallers vinden we met 84 % in het eerste jaar, tegen 11 % in het derde jaar en 5 % in het zesde jaar. Analyses op basis van de taalachtergrond (zie Tabel 4.19) wijzen uit dat bij de uitvallers in het eerste jaar verhoudingsgewijs veel leerlingen zijn die thuis naast (of in plaats van) Nederlands of Frans een andere taal spreken. Vermoedelijk hebben de leerlingen met een anderstalige achtergrond meer moeite gehad met de formulering van de vragenlijsten, ondanks het feit dat de verwoording van de items na de pretest grondig vereenvoudigd is.

Tabel 4.19: Verdeling uitvallers eerste jaar op basis van taalachtergrond.

thuistaal	**n = 83**	**percentage**
dominant Nederlands	16	19%
dominant Frans	23	28%
tweetalig Nederlands/Frans	10	12%
andere taal of combinatie andere taal + Nederlands en/of Frans	34	41%
totaal	**83**	**100%**

Tabel 4.20 laat zien dat hoewel 59% van de eerstejaars tot de twee laagste klassen (ongeschoolde arbeiders en beroepen) behoren, ook veel uitvallers tot de midden en de hoogst geschoolde klasse behoren. De verklaring van de hoge uitvalcijfers in het eerste jaar dient dus eerder toegeschreven te worden aan een lagere taalvaardigheid van de uitvallers dan aan de socio-economische achtergrond van de leerlingen.

Tabel 4.20: Verdeling uitvallers eerste jaar op basis van socio-economische achtergrond.

socio-economisch gezinsniveau	niveau	n =	percentage
ongeschoolde arbeiders	1	19	23%
beroepen	2	30	36%
administratie, verkoop en geschoolde technici	3	20	24%
gespecialiseerde technici, (semi)professionals, wetenschappers en managers	4	14	17%
totaal		83	100%

Vervolgens zijn op basis van de taalachtergrondgegevens van de informanten de leerlingen geselecteerd die als thuistaal het Nederlands en/of het Frans hebben. Leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands of Frans spreken en leerlingen die als thuistaal een combinatie hebben van een andere taal (Arabisch, Turks, Engels, Spaans, Italiaans, ...) met het Nederlands en/of het Frans zijn uit de steekproef verwijderd. De leerling die geen *taal gesproken met de ouders* aangegeven heeft, is eveneens uit de steekproef gehaald. Dit heeft de steekproef tot 723 informanten gereduceerd.

Daarna is nagegaan of de schooltaal van de informanten dezelfde was in het lager en in het secundair onderwijs. Leerlingen die (een deel) van het lager onderwijs in het Nederlands gevolgd hebben en daarna overgestapt zijn naar het Franstalig onderwijs of omgekeerd, zijn uit de steekproef gehaald. Informanten die een onvolledig parcours invulden voor het lager onderwijs (1ste, 3de en 6de leerjaar zijn gecheckt) zijn eveneens verwijderd, evenals leerlingen die een deel van hun schooljaren in het buitenland doorgebracht hebben. Dit was het geval voor 27 leerlingen, waardoor de steekproef van 723 tot 696 informanten herleid is.

Tenslotte zijn ook nog tien leerlingen uit de steekproef gehaald, die in het leerlingenprofiel onvoldoende of onduidelijk antwoorden hebben gegeven over achtergrondvariabelen zoals sekse, jaar, woonplaats (of regio), socio-economisch niveau of zelfevaluatie van de spreekvaardigheid. Dat brengt het uiteindelijke aantal leerlingen op 686.

4.3.4 Overzicht definitieve databestanden

De definitieve steekproef voor de sociaal-psychologische enquête bestaat uit 686 informanten die (1) de enquête en het profiel met achtergrondgegevens volledig hebben ingevuld, (2) die een uniforme schoolloopbaan hebben in of het Nederlandstalig onderwijs of het Franstalige onderwijs en (3) die als thuistaal enkel het Nederlands, het Frans of beide talen spreken met de ouders.

In Tabel 4.21 staat de steekrpoef opgesplitst naar taalachtergrond (Nederlandstalig, Franstalig of tweetalig Nederlands/Frans) en naar onderwijssituatie: ééntalige schoolsituatie in Vlaanderen (Nederlands), ééntalige schoolsituatie in Wallonië en Brussel (Frans) en contactsituatie in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (Nederlandstalig met Franstalige leerlingen). Tevens zijn de gegevens per klas/leeftijdscategorie aangegeven: 1ste jaar secundair onderwijs (12 jarigen), 3de jaar (14-15 jarigen) en 6de jaar (17-18 jarigen).

Tabel 4.21: Definitieve steekproef voor het attitude en motivatie onderzoek opgesplitst naar taalachtergrond, onderwijssituatie en klas/leeftijd (n = 686).

onderwijssituatie	klas	Nederlandstalige leerlingen	Franstalige leerlingen	tweetalige (Nl/Fr) leerlingen	Tot.
	1	64	27	36	
Nederlandstalig onderwijs	3	82	30	32	
in Brussel (NoB)	6	109	38	28	
	Tot.	**255**	**95**	**96**	**446**
	1		51		
Franstalig onderwijs	3		45		
in Wallonië / Brussel	6		53		
	Tot.		**149**		**149**
	1	22			
Nederlandstalig onderwijs	3	30			
in Vlaanderen	6	39			
	Tot.	**91**			**91**
TOTAAL		**346**	**244**	**96**	**686**

Naast de data van de sociaal-psychologische enquête zijn ook gegevens verzameld voor de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans. Deze schriftelijke taaltesten zijn centraal afgenomen bij Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen, bij Franstalige leerlingen in Wallonië en bij Franstalige en Nederlandstalige leerlingen uit het NoB, maar niet bij de tweetalige leerlingen uit het NoB. In totaal zijn voor 50,4% (n = 346) van de informanten uit bovenstaande steekproef gegevens over de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans beschikbaar. Bij het handmatig invoeren van de gegevens voor de lees- en luistervaardigheid en metalinguïstische kennis is opgevallen dat er binnen de groepen native speakers een aantal outliers waren. Met outliers wordt hier bedoeld leerlingen die moedertaalsprekers zijn van de getoetste taal en die niettemin nul scoren voor bepaalde testonderdelen in hun moedertaal. Dit is het geval voor vier Nederlandstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs en vier Franstalige leerlingen in het NoB. Deze leerlingen zijn uit de dataset verwijderd om een mogelijke bias te vermijden. Dit heeft de steekproef herleid tot 338 leerlingen (= 49% van de totale steekproef) van wie volledig ingevulde taaltesten beschikbaar zijn. Tabel 4.22 geeft een overzicht van de steekproef voor taalvaardigheid opgespitst naar onderwijssysteem, taalachtergrond en leeftijd (klas).

Tabel 4.22: Steekproef voor de gemeten taalvaardigheid opgespitst naar onderwijssysteem, taalachtergrrond en klas (n = 338).

			taalachtergrond		Total
onderwijssysteem			**Nederlandstalig**	**Franstalig**	
NoB	klas	1ste jaars	36	16	52
		3de jaars	37	18	55
		6de jaars	35	22	57
	Total		**108**	**56**	**164**
Franstalig onderwijs	klas	1ste jaars		43	43
		3de jaars		12	12
		6de jaars		40	40
	Total			**95**	**95**
Nederlandstalig onderwijs	klas	1ste jaars	22		22
		3de jaars	23		23
		6de jaars	34		34
	Total		**79**		**79**
		Totaal	**187**	**151**	**338**

Deze tweede steekproef wordt enkel gebruikt bij de analyses waarin taalvaardigheid een rol speelt. Voor de andere analyses wordt de steekproef met 686 informanten gebruikt.

5. Taal- en achtergrondvariabelen

In dit hoofdstuk wordt de samenstelling beschreven van de achtergrondvariabelen (kern- en secundaire variabelen) en de taalvaardigheidsvariabelen. In het onderzoekdsdesign komen de *kernvariabelen* (groep, leeftijd en sekse) overeen met de culturele, verwervings- en individuele contexten, de *secundaire variabelen* (socio-economisch gezinsniveau, tweetaligheid ouders, regio, taalgebruik met peers) met de sociale context. De achtergrondvariabelen en de zelfevaluatie Nederlands en Frans zijn samengesteld op basis van de gegevens uit het leerlingenprofiel, terwijl de gemeten taalvaardigheid op taaltesten berust.

Het leerlingenprofiel is een vragenlijst die opgesteld is in een computerleesbaar formaat, wat het automatisch invoeren van de meeste antwoorden mogelijk maakte. Zo'n 20 %) van de totaal ingevoerde data zijn steekproefsgewijs met de hand nagekeken. De antwoorden op de open vragen zijn allemaal met de hand ingevoerd. Tevens is nagegaan of er geen outliers waren. Die zijn nauwelijks aangetroffen, vermoedelijk omdat ze bij de selectie van de informanten reeds verwijderd zijn uit de steekproef (zie 4.2.4). Dezelfde procedure is toegepast op de resultaten van de taalvaardigheidstesten. De kernvariabelen, de secundaire variabelen en de taalvaardigheidsvariabelen worden in drie afzonderlijke paragrafen besproken.

5.1 Kernvariabelen

5.1.1 Groep

De variabele *groep* onderscheidt vijf verschillende groepen leerlingen die opgesplitst kunnen worden naar taalachtergrond, onderwijssituatie en contactsituatie.

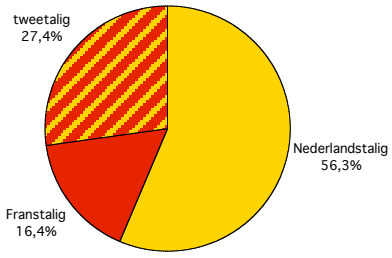
De **onderwijs**- en **contactsituatie** verwijst naar het type onderwijs waar de leerlingen school lopen. Hierbij moet een onderscheid gemaakt worden tussen (1) leerlingen die in een contactsituatie met de andere taalgemeenschap (het NoB) op school zitten en leerlingen in een monolinguale onderwijssituatie (zonder contact) zowel in Vlaanderen als in Wallonië (en het Franstalig onderwijs in Brussel) en (2) tussen leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs

(Vlaanderen) en leerlingen in het Franstalig onderwijs (Wallonië / Brussel). Daarom is gekozen om drie onderwijs- en contactsituaties te onderscheiden:

- het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (met contactsituatie tussen de taalgemeenschappen)
- het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen (zonder contact)
- het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel (zonder contact).

De **taalachtergrond** van de leerlingen berust op het criterium *thuistaal*. De thuistaal wordt bepaald door de informatie over de taal die het meest gesproken wordt met beide ouders (vraag 16.1 uit het leerlingenprofiel). Voor alle informanten is gecontroleerd of de gegevens over de aangegeven taal/talen overeenkomen met (a) de vermelde moedertaal/-talen (vraag 14) en (2) of deze taal/talen, volgens de leerling, talen zijn die de moeder en/of vader goed kennen (vragen 12 en 13).

In tegenstelling tot het onderzoeksproject van Housen et al. (2002) is de keuze om het criterium *thuistaal* te definiëren als de taal gesproken met de ouders èn broer(s) en/of zus(sen) (vraag 16.2) hier niet aangehouden. Een vergelijking tussen het criterium thuistaal samengesteld met of zonder de taal gesproken met de broers/zussen resulteert in een duidelijk verschil in taalachtergrond van leerlingen in het NoB. Figuren 5.1 en 5.2 contrasteren de resultaten voor beide thuistaalcriteria. Het samenvoegen van de taal gesproken met ouders èn broer(s) en/of zus(sen) leidt tot een uitbreiding van de groep tweetalige leerlingen. Een aantal leerlingen uit het NoB blijkt de 'schooltaal' ook thuis te gebruiken. Dit is voornamelijk het geval bij Franstalige leerlingen (22% in deze steekproef, n=23) en is nauwelijks merkbaar bij de Nederlandstalige leerlingen uit het NoB. Slechts 1,6% (n= 4) van de Nederlandstalige leerlingen blijken naast het Nederlands ook de taal van hun Franstalige klasgenoten thuis met broers en/of zussen te gebruiken. Deze leerlingen spreken bijgevolg ook de T2 thuis. Omdat we de taalachtergrond van de informanten willen definiëren in termen van T1 is gekozen om het criterium thuistaal te beperken tot de *taal gesproken met de ouders*.



Figuur 5.1: Taalachtergrond van de leerlingen in het NoB op basis van taal gesproken met ouders (n=446).

Figuur 5.2: Taalachtergrond van de leerlingen in het NoB op basis van taal gesproken met ouders en met broer(s) en/of zus(sen) (n=446).

De variabele *taalachtergrond* van de leerling is vervolgens opgesplitst in drie groepen:

- de Nederlandstalige leerlingen
- de Franstalige leerlingen
- de tweetalige leerlingen (Nederlands/Frans).

Tabel 5.1 geeft een overzicht van de verdeling van de informanten op basis van taalachtergrond.

Tabel 5.1: Taalachtergrond van de leerlingen in het onderzoek (n=686).

Taalachtergrond	Nederlandstalige leerlingen **NoB + Vl**		Franstalige leerlingen **NoB + Wall en Bxl**		tweetalige leerlingen (Nl/Fr) **enkel NoB**		Tot.
	n	%	n	%	n	%	N
Totaal	346	50.4	244	35.6	96	14.0	686

Zoals blijkt uit Tabel 5.1 zijn de drie taalachtergronden niet evenwichtig verdeeld over de steekproef. Dit is het gevolg van het feit dat (1) het NoB voornamelijk bestemd is voor Nederlandstalige leerlingen in Brussel, wat voor een groter aantal Nederlandstalige informanten heeft gezorgd en (2) dat tweetalige leerlingen enkel vertegenwoordigd zijn in het NoB.

Om de analyses op een doorzichtige manier uit te kunnen voeren is een variabele *groep* samengesteld. Bij de variabele *groep* wordt binnen de onderwijssituatie een onderscheid gemaakt op basis van de taalachtergrond van de leerlingen. Dit heeft geen gevolgen voor de twee monolinguale schoolsituaties (Vlaanderen en Wallonië / Franstalig onderwijs Brussel) die elk uit één monolinguale taalgroep bestaan. De informanten in het NoB daarentegen worden in drie taalgroepen opgespitst (Nederlandstaligen, Franstaligen en tweetaligen). De samengestelde variabele *groep* is dus als volgt ingedeeld in 5 groepen (met vermelding van de afkortingen die verder gebruikt worden in het proefschrift):

• **Nederlandstalige leerlingen** *BNN (Brussel Nederlandstalig onderwijs - Nederlandstaligen)*	
• **tweetalige leerlingen (Nl/Fr)** *BNB (Brussel Nederlandstalig onderwijs - bilingualen)*	in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel
• **Franstalige leerlingen** *BNF (Brussel Nederlandstalig onderwijs - Franstaligen)*	
• **Franstalige leerlingen** *FF (Franstalig onderwijs - Franstaligen)*	in het Franstalig onderwijs in Wallonië / Brussel
• **Nederlandstalige leerlingen** *NN (Nederlandstalig onderwijs - Nederlandstaligen)*	in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen

Deze onafhankelijke variabele *groep* zal bij de analyses tegelijkertijd inzicht bieden in de tol van (1) de taalachtergrond (2) de onderwijscontext en (3) het contact met de andere taalgemeenschap. In Tabel 5.2 is de steekproef uitgesplitst op basis van de variabele *groep*.

Tabel 5.2: Informanten uitgesplitst naar *groep* (n=686).

	onderwijssituatie	taalachtergrond	groepen	N
Contact	Nederlandstalig onderwijs in Brussel	Nederlandstalige leerlingen	**BNN**	255
		Franstalige leerlingen	**BNF**	95
		tweetalige leerlingen	**BNB**	96
	Totaal NoB			**446**
geen contact	Nederlandstalig onderwijs (Vlaanderen)	Nederlandstalige leerlingen	**NN**	91
	Franstalig onderwijs (Wallonië/Brussel)	Franstalige leerlingen	**FF**	149
	TOTAAL			**686**

5.1.2 Leeftijd

In dit cross-sectioneel onderzoek is met drie leeftijdscategorieën gewerkt. De klas waarin de leerlingen zitten is de basis voor het samenstellen van de variabele leeftijd (1ste, 3de en 6de ASO). Deze gegevens zijn gecontroleerd aan de hand van het geboortejaar van de informant (vraag 1). De drie leeftijdscategorieën of cohorten die onderscheiden worden, zijn:

- de 12-jarigen (1ste jaar van het ASO)
- de 14-15-jarigen (3de jaar van het ASO)
- de 17-18-jarigen (6de en laatste jaar van het ASO).

In Tabel 5.3 staat het aantal proefpersonen per leeftijdscategorie en groep. De chi-kwadraattest (χ^2= 10.202, df=8, p>.05) tonen aan dat de verdeling van de proefpersonen over de cellen niet significant verschillend is.

Tabel 5.3: Informanten uitgesplitst naar *leeftijd* en *groep* (n=686).

	leeftijd					
groep	12-jarigen (1ste jaars)		14-15-jarigen (3de jaars)		17-18-jarigen (6de jaars)	
	n	%	n	%	n	%
BNN	64	25.1	82	32.2	109	42.7
BNF	27	28.4	30	31.6	38	40.0
BNB	36	37.5	32	33.3	28	29.2
NN	22	24.2	30	33.0	39	42.9
FF	51	34.2	45	30.2	53	35.6
Totaal	**200**	**29.2**	**219**	**31.9**	**267**	**38.9**

5.1.3 Sekse

De variabele *sekse* is op basis van vraag 2 *Ik ben een jongen /meisje* gedefinieerd. De gegevens zijn at random voor ongeveer 20% van de steekproef gecontroleerd aan de hand van de voornaam. Soms is vraag 2 niet ingevuld en is de sekse dan bepaald aan de hand van de voornaam. In vijf gevallen kan de voornaam geen uitsluitsel geven en is sekse ingevuld op basis van de opnames van de interviews die afgenomen zijn voor de productieve taalvaardigheid van het onderzoeksproject van Housen et al. (2002). In Tabel 5.4. zijn de informanten uitgesplitst naar *sekse* en *groep*.

Tabel 5.4: Informanten uitgesplitst naar *sekse* en *groep* (n=686).

		sekse			
groep		jongens		meisjes	
		n	%	n	%
BNN		127	49.8	128	50.2
BNF		35	36.8	60	63.2
BNB		41	42.7	55	57.3
NN		43	47.3	48	52.7
FF		70	47.0	79	53.0
	Tot.	**316**	**46.1**	**370**	**53.9**

Tabel 5.4 toont aan dat er iets meer meisjes dan jongens in de steekproef zijn, en dit vooral in de groep Franstaligen in het NoB. Het hoger percentage meisjes in het ASO is niet verrassend en komt overeen met de algemene cijfers voor het ASO. De *Vlaamse regionale Indicatoren* (VRIND 2001:180) geven voor het schooljaar 1999-2000 aan dat er in Vlaanderen zo'n 55,6 % meisjes in het ASO zaten tegen 44,4 % jongens. Dit wordt voornamelijk verklaard door het feit dat meisjes betere cijfers halen en minder doorstromen naar het technisch of beroepsonderwijs (VRIND 2001:180 en VRIND 1998:365). In de bijlage *Focus of Gender* van de editie van 1998 van de VRIND wordt dit nog eens extra beklemtoond door de cijfers over de zittenblijvers. Deze geven aan dat 35,8% van de jongens in het ASO blijven zitten tegen 25,7% van de meisjes (VRIND 1998:365). Of dergelijk fenomeen eveneens de grotere aanwezigheid van Franstalige meisjes in het NoB verklaart, is met zekerheid niet te achterhalen.

Er moet echter beklemtoond worden dat het verschil tussen het aantal meisjes en jongens in de steekproef marginaal is, aangezien de chi-kwadraattest geen significante verschillen aangeeft (χ^2= 5.225, df=4, p>.05).

5.2 Secundaire variabelen

De vier secundaire variabelen, die de sociale context vormen in het onderzoeksdesign zijn: het socio-economische gezinsniveau, de tweetaligheid van de ouders, het regiotype en het taalgebruik van de leerling in de peergroep.

5.2.1 Socio-economisch gezinsniveau

Het socio-economische gezinsniveau is bepaald aan de hand van het opleidingsniveau en de job van de ouders. Deze gegevens zijn afzonderlijk voor moeder en vader gevraagd (vragen 8 tot 11) en zijn gerapporteerd door de leerlingen omdat in dit onderzoek een rechtstreekse bevraging van de ouders onmogelijk was. Deze indirecte verzamelmethode heeft voor- en nadelen. Het nadeel is dat voornamelijk bij de jongste leerlingen er grote onwetendheid bestaat over het opleidingsniveau van hun ouders en het voor hen vaak onduidelijk is wat de functie van hun ouders is binnen een bedrijf. Bij antwoorden van leerlingen zoals *mijn vader werkt bij Agfa-Gevaert* is het niet mogelijk de werkelijke functie te achterhalen en dit mee te nemen bij het bepalen van het socio-economisch niveau. Het voordeel is dat kinderen vermoedelijk minder sociaal wenselijke antwoorden geven over de tewerkstelling van hun ouders en zo een realistischer beeld ophangen van het socio-economische gezinsniveau.

De gegevens over het opleidingsniveau zijn gecodeerd op basis van de antwoorden op meerkeuzevragen over het hoogste diploma van hun ouders (vragen 8 en 10). Men kon kiezen tussen vier onderwijsniveaus (geen, lager onderwijs, middelbaar onderwijs, hoger of universitair onderwijs). Vragen van leerlingen over het niveau van bepaalde diploma's (bijv.: *mijn moeder is kleuterleidster, welk diploma heeft ze dan behaald?*) zijn consequent beantwoord door dezelfde twee afnemers van het onderzoek.
Over de tewerkstelling van hun ouders (vragen 9 en 11) moesten de leerlingen aankruisen of de ouder tewerkgesteld was en als nodig de job of functie van de moeder/vader noteren. Deze open vraag is handmatig gecodeerd op basis van het post-industrieel stratificatiesysteem van Espen-Andersen (1993 in Janssens en De Metsenaere, 2000). Deze indeling is gestructureerd rond de essentiële functie van ‘kennis’ bij het onderscheiden van de sociale klassen in de hedendaagse maatschappij. De hiërarchie is dus afhankelijk van het onderwijsniveau. Dit betekent dat in dit onderzoek de gegevens over de tewerkstelling een goede vorm van controle zijn voor het opgegeven opleidingsniveau. Bij de codering van de jobs – op basis van de indeling van Espen-Andersen – is rekening gehouden met het aangegeven opleidingsniveau. Bij gevallen waar de gegevens ongeloofwaardig leken of tegenstrijdig waren, zijn deze niet opgenomen in de dataset. De lijst van de gecodeerde jobs voor elk van de vijf onderscheiden categorieën staat in de bijlagen. Vervolgens zijn de gegevens over de opleiding en de tewerkstelling van beide ouders samengevoegd tot één

variabele. In dit onderzoek zijn vijf categorieën onderscheiden voor het *socio-economische gezinsniveau*, van laag naar hoog:

1. ongeschoolde arbeiders
2. beroepen / geschoolde arbeiders
3. bedienden, geschoolde technici en kleine zelfstandigen
4. gespecialiseerde technici, semi-professionals (commerciële en administratieve sector, onderwijs en opleiding, sociale dienstverlening)
5. vrije beroepen, wetenschappers en managers.

In Tabel 5.5 zijn de informanten per groep ingedeeld op basis van de vijf bovenvermelde socio-economische niveaus. Socio-economisch gezinsniveau en groep zijn niet gelijk verdeeld (χ^2= 52.069, df=16, p=.000). Bij de Nederlandstalige leerlingen in het NoB is de groep ongeschoolden ondervertegenwoordigd en zijn vooral de twee hoogste niveaus vertegenwoordigd. Hetzelfde geldt voor de Franstaligen in het Franstalig onderwijs, bij wie de hoogst geschoolden oververtegenwoordigd zijn. De redenen hiervoor zijn moeilijk te achterhalen. Voor de groep Franstaligen kan wel geopperd worden dat één van de drie Franstalige scholen (Collège du Sacré Coeur de Charleroi) een elitair college is geweest. Hoewel de socio-economische samenstelling van de schoolpopulatie de laatste decennia sterk geëvolueerd is, is de groep hoog geschoolden er nog steeds sterker aanwezig. Bij de interpretatie van de analyses zal rekening gehouden worden met de verschillen in socio-economische gezinsniveau tussen de groepen.

Tabel 5.5: Informanten uitgesplitst naar *socio-economisch gezinsniveau* en *groep* (n=686).

	socio-economisch gezinsniveau										
groep	ongeschoolde arbeiders		beroepen / geschoolde arbeiders		bedienden, kleine zelfst., geschoolde technici		gesp.technici, semi-professionals		vrije beroepen, weten-schappers, managers		totaal
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N
BNN	10	3.9	58	22.7	100	39.2	79	31.0	8	3.1	255
BNF	13	13.7	29	30.5	29	30.5	22	23.2	2	2.1	95
BNB	7	7.3	23	24.0	53	55.2	9	9.4	4	4.2	96
NoB totaal	*30*	*6.7*	*110*	*24.7*	*182*	*40.8*	*110*	*24.7*	*14*	*3.1*	*446*
NN	12	13.2	25	27.5	35	38.5	17	18.7	2	2.2	91
FF	12	8.1	21	14.1	56	37.6	50	33.6	10	6.7	149
Tot.	**54**	**7.9**	**156**	**22.7**	**273**	**39.8**	**177**	**25.8**	**26**	**3.8**	**686**

5.2.2 Tweetaligheid van de ouders

Omdat de kennis van twee of meer talen door de ouders de taalleermotivatie en de attitudes ten aanzien van talen van hun kinderen kan beïnvloeden, is in het leerlingenprofiel naar de talenkennis van de ouders gevraagd. In vraag 12 en 13 is aan de leerlingen gevraagd welke talen hun ouders "goed kennen". Naast het Nederlands en het Frans konden de leerlingen ook andere talen aangeven. Het aantal andere talen naast het Nederlands en het Frans dat is aangegeven door de leerlingen schommelt tussen één en vijf voor de vader en één en vier voor de moeder. Het gaat in totaal om 24 verschillende talen. Tot de top vier behoren het Engels, het Duits, het Spaans en het Italiaans. De overige talen zijn voornamelijk Europese talen, zoals het Portugees, het Grieks, het Deens, het Zweeds of het Luxemburgs, naast een aantal migrantentalen zoals het Roemeens, het Russisch, het Ingala en het Rwandees. Deze gegevens getuigen van de complexiteit van de talenkennis van de ouders. Omdat dit onderzoek rond het Nederlands en het Frans draait, en om het onderzoek niet nodeloos te compliceren, beperken we de talenkennis van de ouders tot Nederlands en Frans.
De gegevens voor de vader en de moeder zijn samengevoegd in de variabele: *tweetaligheid van de ouders*. We onderscheiden hierbij drie niveaus:

- beide ouders zijn monolinguaal Nederlands of monolinguaal Frans
- één van de ouders kent Nederlands en Frans
- beide ouders kennen Nederlands en Frans

Er is per groep gecontroleerd of er geen inconsistenties in de dataset voorkomen: bijvoorbeeld beide ouders zijn monolinguaal Nederlands terwijl de leerling aangeeft Nederlands en Frans als thuistaal te hebben. Dit is het geval voor 1,2% van de totale steekproef (n=8). De gegevens van deze informanten over de tweetaligheid van de ouders zijn bijgevolgd uit de dataset verwijderd. In Tabel 5.6 zijn de informanten per groep uitgesplitst naar *tweetaligheid van de ouders*.

Tabel 5.6: Informanten uitgesplitst naar *tweetaligheid van de ouders* en *groep* (n=678).

		tweetaligheid van de ouders						
groep	geen info	beide ouders monolinguaal		één van de ouders kent Nl en Fr		beide ouders kennen Nl en Fr		totaal
	n	n	%	n	%	n	%	N
BNN	1	21	8.3	66	26.0	167	65.7	254
BNF	3	35	38.0	45	48.9	12	13.0	92
BNB	4	3	3.3	42	45.7	47	51.1	92
NN		10	11.0	51	56.0	30	33.0	91
FF		79	53.0	39	26.2	31	20.8	149
Tot.	**8**	**148**	**21.83**	**243**	**35.84**	**287**	**42.33**	**678**

De verdeling van de tweetaligheid van de ouders is niet gelijk (χ^2= 217.714, df=8, p=.000, n=678). Tabel 5.6 laat zien dat in Brussel veel meer Nederlandstalige ouders beide talen kennen in vergelijking met de Franstalige ouders wiens kinderen in het NoB zitten (65,7% tegen 13%). Meer dan één derde van de Franstalige ouders (38%) is het Nederlands niet machtig. Positief bekeken betekent dit wel (1) dat bijna twee derde van de Franstalige leerlingen in het NoB (61,9%) ten minste één ouder heeft die Nederlands kent en (2) dat hoewel één op drie Franstalige ouderparen geen Nederlands kent, ze niettemin aandurven om hun kinderen in die taal school te laten lopen. Verder valt op dat ook de Nederlandstalige ouders in Vlaanderen over een goede kennis van de andere landstaal beschikken in vergelijking met de Franstalige ouders in Wallonië en Brussel. In Vlaanderen blijkt die kennis echter beperkt te zijn tot één van de ouders, terwijl voor de meerderheid van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB geldt dat beide ouders beide talen goed kennen (65,7 % in het NoB vs. 33% in Vlaanderen). Het verschil in tweetaligheid van de ouders tussen Vlaanderen en het NoB is vermoedelijk te verklaren door de Brusselse context, waar het Frans de dominante taal blijft voor de dagelijkse activiteiten. In vergelijking met de Nederlandstalige ouders kan het beperkt aantal Franstalige ouders (van leerlingen in het Franstalig onderwijs) die de andere landstaal spreken, verklaard worden als een relict van de historische culturele, politieke en economische dominantie van Franstaligen in België (zie hoofdstuk 2).

5.2.3 Regio

De vraag naar de *regio* waar de leerlingen wonen (vraag 7), is voornamelijk van belang voor de informanten in het Brusselse en meer bepaald het NoB[1]. Er wordt verondersteld dat het al dan niet wonen in een taalhomogene zone, met of zonder taalconflicten, de attitudes van de leerlingen kan beïnvloeden. De regio's in en rond Brussel is in de pretest bevraagd aan de hand van open vragen. Er is naar de provincie en de gemeente waar de leerling woont gevraagd. Dit leidde tot vele blanco antwoorden omdat veel leerlingen niet wisten in welke provincie ze woonden. Tevens bleek het coderen en classificeren van de gemeenten uiterst tijdrovend en weinig inzichtgevend te zijn. Daarom zijn in de definitieve versie gesloten vragen gebruikt waarbij een onderscheid gemaakt is tussen vier mogelijke woongebieden:

- Vlaanderen
- BHG
- een faciliteitengemeente
- Wallonië.

[1] Er is slechts één Franstalige school uit het Brusselse betrokken bij het onderzoek (Athénée Jean Absil Etterbeek).

Bij deze classificatie horen de Vlaams-Brabantse gemeentes rond Brussel (de zogenaamde Vlaamse rand) bij Vlaanderen maar worden de faciliteitengemeentes in een subcategorie ondergebracht om aldus rekening te houden met de specifieke taalverhoudingen en -conflicten in deze gemeentes (zie hoofdstuk 2). De gemeentes in Waals Brabant behoren in deze indeling tot Wallonië. Het BHG bevat de 19 gemeentes van Brussel. In Tabel 5.7 zijn de leerlingen uitgesplitst naar *regio* (of woonplaats) en groep.

Tabel 5.7: Informanten uitgesplitst naar *regio* en *groep* (n=686).

		regio								
groep		Vlaanderen		BHG		faciliteiten		Wallonië		totaal
		n	%	n	%	n	%	n	%	N
BNN		174	68.2	63	24.7	17	6.7	1	0.4	255
BNF		20	21.1	66	69.5	6	6.3	3	3.2	95
BNB		34	35.4	51	53.1	9	9.4	2	2.1	96
	Tot. NoB	*228*	*51.1*	*180*	*40.4*	*32*	*7.2*	*6*	*1.3*	*446*
NN		90	98.9	1	1.1					91
FF		2	1.3	33	22.1	3	2.0	111	74.5	149
	Tot.	**320**	**46.6**	**214**	**31.2**	**35**	**5.1**	**117**	**17.1**	**686**

De proefpersonen zijn ongelijk over groepen en regio (χ^2= 634.462, df=12, p=.000, n= 686). Ook bij de NoB informanten is er een ongelijke verdeling (χ^2= 80.622, df=6, p=.000, n= 446). Tabel 5.7 biedt de mogelijkheid om (1) de outliers binnen de ééntalige schoolsituatie (Vlaanderen en Wallonië + Franstalig onderwijs Brussel) op te sporen en (2) de afkomst van de leerlingen in het NoB nader te bepalen. Voor het eerste aspect stellen we vast dat op één leerling na, alle Nederlandstalige leerlingen die naar een Nederlandstalige school in Vlaanderen gaan ook in Vlaanderen wonen. Voor de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs is het beeld minder homogeen omdat de meeste leerlingen in Etterbeek (Brussel) niet in Wallonië wonen maar in het BHG en in de Vlaamse Rand. Slechts één vierde van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB woont in het BHG, tegen twee derde van de Franstalige leerlingen. Met andere woorden, hoewel de Nederlandstaligen over een aanbod aan Nederlandstalig onderwijs in de Vlaamse Rand beschikken en de Franstaligen een ruime keuze hebben aan Franstalige scholen in het Brusselse, blijken de ouders bewust voor het NoB te kiezen. Voor de Franstalige ouders geldt vermoedelijk het argument van de verwerving van het Nederlands via ‘wilde’ immersie in het NoB en het kwalitatieve aspect van het NoB. Voor de Nederlandstalige ouders, die buiten het BHG wonen, kan hun keuze bepaald worden door praktische overwegingen (kinderen rijden mee naar Brussel waar de ouders werkzaam zijn) en/of meer ideologische redenen (school lopen in een stedelijke, pluralistische en meertalige context). De tweetaligen in het NoB wonen voor ongeveer de helft in het BHG terwijl de andere helft in de Vlaamse Rand of in faciliteitengemeenten woont.

De vrij grote homogeneïteit voor de woonplaats van de leerlingen in Vlaanderen en in het Franstalig onderwijs in Wallonië heeft tot de keuze geleid om de variabele *regio* bij de analyses enkel te gebruiken voor de informanten in het NoB.

5.2.4 Taalgebruik in de peergroep

De variabele *taalgebruik in de peergroep* beoogt het derde socialisatieniveau op het vlak van taal, na de gezinsomgeving (primair socialisatieniveau) en de schoolomgeving (secundaire socialisatieniveau). Dit aspect is vooral van belang in de Brusselse context. In Brussel hebben jongeren de mogelijkheid om – buiten de school en het gezin – deel te nemen aan sport- en jeugdactiviteiten georganiseerd door Franstalige of Nederlandstalige verenigingen en instanties. Binnen deze socialisatiekring kan het taalgebruik van de leerlingen met hun vrienden verschillende patronen vertonen. Deze kunnen variëren van exclusief Nederlandstalig tot exclusief Franstalig, met daar tussen een brede waaier aan tweetalige taalgebruikssituaties met verschillende gradaties van taaldominatie van het Nederlands of het Frans. Het belang van dit aspect berust in het feit dat een tweetalig taalgebruik met de peergroep duidt op extra contact met leden van de andere taalgemeenschap.

De variabele *taalgebruik in de peergroep* is samengesteld op basis van twee vragen (16.3 en 17.1 a/b). De eerste bevraagt welke taal de informanten meestal gebruiken met hun beste vrienden. De tweede vraag onderzoekt het taalgebruik van de leerling in de sportclub, jeugdhuis of jeugdbeweging en is aangevuld met een vraag naar de frequentie van de activiteit (hoe vaak ze naar de sportclub, het jeugdhuis of de jeugdbeweging gaan) om de relevantie van dat taalgebruik te bepalen.
De variabele *taalgebruik in de peergroep* is de som van de informatie over het taalgebruik met de vrienden en die over de sport-en/of jeugdactiviteiten. Bij het samenstellen van de variabele is enkel rekening gehouden met het spreken van Nederlands en Frans, of een combinatie van deze talen. De informatie over andere talen die gebruikt worden, is wegens de diversiteit van de talen en het beperkt aantal gevallen waar er Nederlands noch Frans gebruikt wordt met de vrienden (n = 6 of 0,87%) niet opgenomen. Bovendien is er slechts rekening gehouden met het taalgebruik in de sportclub en/of jeugdbeweging als de leerlingen minstens wekelijks deelnamen aan die activiteiten. Voor 30,3% van de informanten (n= 208) blijft onder die frequentiedrempel. Voor die leerlingen bestaat de variabele enkel uit de informatie over het taalgebruik met de vrienden[2]. Het samenvoegen van beide gegevens heeft naast het exclusief gebruik van het Frans en het Nederlands ook een aantal tweetalige taalpatronen onderscheiden. Deze zijn om gereduceerd tot één categorie tweetalig

[2] Dit verklaart waarom de variabele *taalgebruik in de peergroep* een zwakkere correlatie vertoont met de gegevens voor het taalgebruik in de club (r= .55, p= .000) dan met die over het taalgebruik met de vrienden (r= .94, p= .000).

taalgebruik Nederlands en Frans, ongeacht de dominantie van de ene of andere taal. De variabele *taalgebruik in de peergroep* is vervolgens opgesplitst in drie categoriën:

- Nederlands
- Frans
- Nederlands en Frans.

Tabel 5.8 laat zien hoe de informanten over *taalgebruik in de peergroep* en *groep* verdeeld zijn.

Tabel 5.8: Informanten uitgesplitst naar *taalgebruik in de peergroep* en *groep* (n=683).

		taalgebruik in de peergroep							
groep		geen info	Nederlands		Nederlands en Frans		Frans		
									totaal
		n	n	%	n	%	n	%	N
BNN		1	198	78.0	52	20.5	4	1.6	254
BNF			9	9.5	53	55.8	33	34.7	95
BNB			33	34.4	51	53.1	12	12.5	96
	NoB totaal		*240*	*53.9*	*156*	*35.1*	*49*	*11.0*	*445*
NN		2	84	94.4	5	5.6			89
FF					6	4.0	143	96.0	149
	Tot.	**3**	**324**	**47.4**	**167**	**24.5**	**192**	**28.1**	**683**

Er zijn duidelijke verschillen in deze verdeling (χ^2= 647.163, df=8, p=.000, n= 683). De gegevens voor de Vlaamse en voor de Franstalige scholen bevestigen een dominant ééntalig taalgebruik, waarbij circa 95 % van de leerlingen respectievelijk exclusief Nederlands en exclusief Frans gebruikt in de peergroep.

Ook in het NoB is er een ongelijke verdeling (χ^2= 174.097, df=4, p=.000, n= 445). Voor de leerlingen in het NoB geldt dat het taalgebruik met de peergroep afhankelijk is van de taalachtergrond van de leerling zelf.

De gegevens in Tabel 5.8 laten zien dat bijna 80% van de dominant Nederlandstalige leerlingen (BNN) exclusief het Nederlands gebruikt binnen de peergroep en slechts één vijfde het Nederlands en het Frans spreekt met vrienden en andere clubleden. Er kan moeilijk gesproken worden van een verfransing van deze groep Nederlandstalige tieners in Brussel via de peergroep, zoals vaak gevreesd wordt door ouders en beleidsmakers.

De Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) blijken daarentegen een veel gemengder taalgebruik te hebben in interacties met de peergroep. Tabel 5.8 duidt aan dat meer dan de helft van de Franstalige leerlingen Frans en Nederlands spreken met peers terwijl één derde van deze groep exclusief Frans spreekt in hun club en/of met vrienden. 9% van de Franstaligen in het NoB geeft zelfs aan dat ze exclusief Nederlands spreken in de peergroep. Dit gering gebruik van het Frans door de Franstalige leerlingen is vermoedelijk te verklaren door de banden die deze leerlingen ontwikkelen met Nederlandstalige leeftijdsgenoten en Nederlandstalige sport- en/of jeugdclubs via de school. Dit wordt gestaafd door de vergelijking met het taalgebruik in de peergroep van de leerlingen in de Franstalige school in

Brussel (Etterbeek), waar meer dan 94% een Franstalige peergroep heeft en slechts twee van de 35 informanten aangeven dat ze ook Nederlands met vrienden en andere leeftijdsgenoten gebruiken. Het feit dat bijna tweederde van de Franstaligen in het NoB wel Nederlands gebruikt met de peergroep spreekt het heersend idee tegen dat voor deze Franstalige leerlingen het contact met het Nederlands beperkt is tot de lessen.
De meerderheid van de tweetalige leerlingen in het NoB (53,1%) gebruikt Nederlands en Frans met de peergroep. Maar in tegenstelling tot de Franstalige leerlingen spreekt ruim één derde van de tweetalige leerlingen exclusief Nederlands met vrienden in de sport- en/of jeugdclub tegen 12% die exclusief Frans spreekt. Deze resultaten geven aan dat de tweetalige leerlingen in het NoB, ondanks de dominantie van het Frans in de meeste aspecten van het Brusselse leven, zich niet beperken tot een dominant Franstalige peergroep.

Voor de variabele *taalgebruik in de peergroep* komen een aantal belangrijke nuanceringen aan het licht die bij de interpretatie van de analyses van belang zijn. Ten eerste, taalgebruik met de peergroep is enkel relevant voor de leerlingen in het NoB en moet als dusdanig gebruikt worden in de analyses. Ten tweede, de Nederlandstaligen in het NoB gebruiken voornamelijk Nederlands met hun peergroep, wat suggereert dat hun socialisatie buiten het gezin en de school bijna exclusief in het Nederlands plaatsvindt. Niettemin gebruikt één vijfde van die leerlingen zowel het Nederlands als het Frans met hun vrienden en andere leeftijdsgenoten in sport-en/of jeugdclub, wat duidt op een (beperkte) invloed van de aanwezigheid van Franstalige klasgenoten en/of van het breed aanbod aan activiteiten in het Frans in Brussel. Ten derde, het feit dat twee derde van de Franstalige leerlingen die school lopen in het NoB Nederlands gebruikt in hun peergroep – al dan niet in combinatie met het Frans – duidt op een sterke invloed van de netwerken die vanuit de Nederlandstalige school ontstaan. Voor een meerderheid van die Franstalige leerlingen is het Nederlands naast schooltaal ook socialisatietaal. De contactsituatie met Nederlandstaligen blijft niet beperkt tot de school. Ten vierde, het feit dat de meerderheid van de tweetalige leerlingen in het NoB zowel het Nederlands als het Frans gebruiken in hun peergroep, bevestigt hun tweetalig socialisatieproces buiten het gezin. Deze bevindingen laten zien dat er vrij veel taalcontact buiten de socialisatiecontext van het NoB is en dat het gebruik van de taal van de andere gemeenschap in de peergroep varieert in functie van de taalachtergrond van de leerlingen.

5.3 Taalvaardigheidsvariabelen

In deze paragraaf definiëren we twee taalvaardigheidsvariabelen: (1) een zelfevaluatie door de leerlingen van hun spreekvaardigheid Nederlands en Frans in het leerlingenprofiel en (2)

scores die de leerlingen behaald hebben op een aantal taalvaardigheidstesten (zie 4.1.3). Voor de zelfevaluatie beschikken we over data voor alle leerlingen, voor de taaltesten hebben we gegevens voor de helft van de populatie (zie 4.3.4). In hoofdstuk negen wordt de taalvaardigheid geanalyseerd en worden beide maten met elkaar vergeleken.

5.3.1 Zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands en Frans

De gegevens over de zelfevaluatie zijn gebaseerd op de antwoorden van de leerlingen op vraag 15 uit het leerlingenprofiel. Hierbij is hen gevraagd hun spreekvaardigheid te evalueren voor acht talen (Nederlands, Frans, Engels, Spaans, Italiaans, Arabisch, Turks, Duits + een mogelijkheid om een andere taal aan te geven). Voor dit onderzoek zijn enkel de antwoorden voor het Nederlands en het Frans gebruikt. De leerlingen konden tussen vier niveaus kiezen: taal X spreek ik (0) niet, (1) een klein beetje, (2) redelijk goed en (3) zoals een moedertaalspreker. Tabellen 5.9 en 5.10 geven een overzicht van de zelfevaluatie Nederlands en Frans opgesplitst naar *groep* en *leeftijd*.

Tabel 5.9: Zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands opgesplitst naar *groep* en *leeftijd* (n = 686).

			ik spreek Nederlands							
groep		Totaal	**niet**		**beetje**		**goed**		**als moedertaal**	
		N	n	%	n	%	n	%	n	%
NN	1ste jaars	22					5	22.7	17	77.3
	3de jaars	30					3	10.0	27	90.0
	6de jaars	39							39	100.0
	Total	91					8		83	
BNN	1ste jaars	64							64	100.0
	3de jaars	82							82	100.0
	6de jaars	109							109	100.0
	Total	255							255	
BNB	1ste jaars	36					8	22.2	28	77.8
	3de jaars	32					3	9.4	29	90.6
	6de jaars	28					2	7.1	26	92.6
	Total	96					13		83	
BNF	1ste jaars	27			1	3.7	17	63.0	9	33.3
	3de jaars	30			2	6.7	20	66.7	8	26.7
	6de jaars	38					17	44.7	21	55.3
	Total	95			3		54		38	
FF	1ste jaars	51	1	2.0	36	70.6	14	27.5		
	3de jaars	45	3	6.7	30	66.7	12	26.7		
	6de jaars	53	1	1.9	27	50.9	24	45.3	1	1.9
	Total	149	5		93		50		1	

Tabel 5.11: Zelfevaluatie spreekvaardigheid Frans opgesplitst naar *groep* en *leeftijd* (n = 686).

			ik spreek Frans							
groep		Totaal	niet		beetje		goed		als moedertaal	
		N	n	%	n	%	n	%	n	%
NN	1ste jaars	22	1	4.5	13	59.1	8	36.4		
	3de jaars	30			11	36.7	19	63.3		
	6de jaars	39			14	35.9	25	64.1		
	Total	91	1		38		52			
BNN	1ste jaars	64	1	1.6	31	48.4	30	46.9	2	3.1
	3de jaars	82	3	3.7	29	35.4	44	53.7	6	7.3
	6de jaars	109	1	0.9	19	17.4	80	73.4	9	8.3
	Total	255	5		79		154		17	
BNB	1ste jaars	36					15	41.7	21	58.3
	3de jaars	32					4	12.5	28	87.5
	6de jaars	28					3	10.7	25	89.3
	Total	96					22		74	
BNF	1ste jaars	27							27	100.0
	3de jaars	30					2	6.7	28	93.3
	6de jaars	38					1	2.6	37	97.4
	Total	95					3		92	
FF	1ste jaars	51							51	100.0
	3de jaars	45							45	100.0
	6de jaars	53							53	100.0
	Total	149							149	

Er zijn verschillen in de zelfevaluatie tussen de groepen en de ‘jaren’ voor het Nederlands (χ^2= 649.419, df=12, p=.000, n= 686) en Frans (χ^2= 554.866, df=12, p=.000, n= 686).
Dit kan verklaard worden door het feit dat nagenoeg alle Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen de spreekvaardigheid in hun moedertaal (-talen) zeer hoog inschatten. Voor de zelfevaluatie in de tweede taal is er daarentegen een veel bredere waaier aan niveaus. De zelfevaluatie stijgt met de leeftijd wat suggereert dat leerlingen bewust zijn van het verwervingsproces in de tweede taal. Niettemin blijft de zelfevaluatie onevenwichtig verdeeld over de groepen en leeftijdscategorieën. Daarom wordt deze variatie in een apart hoofdstuk grondig onderzocht (zie 9.1.2), om alle nuances en effecten beter aan het licht te kunnen brengen. In deze bespreking willen we even kort de aandacht vestigen op drie outliers voor de zelfevaluatie Nederlands, die een grijze achtergrond hebben in Tabel 5.9. Het gaat om drie leerlingen in het NoB die aangeven dat ze slechts “een beetje” Nederlands kunnen spreken, hoewel ze al minstens zes of negen jaar in het NoB zitten. Voor een van hen was het mogelijk om deze zelfinschatting te vergelijken met de gemeten taalvaardigheid (zie Housen et al., 2002). Deze vergelijking bevestigt dat het een taalzwakke leerling is, die zich bewust is van zijn haar lage taalvaardigheid.

Op basis van de gegevens in het leerlingenprofiel is voor alle informanten een variabele *zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands* en *zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Frans* samengesteld, die per groep en leeftijd variëren.

5.3.2 Gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans

Voor 50,4% (n = 346) van de informanten (zie 4.4) beschikken we over scores van onderdelen van de taalvaardigheidstesten Nederlands en Frans. Om een algemene variabele taalvaardigheid per taal te krijgen, moeten de scores van de leesvaardigheid, de luistervaardigheid en de grammatica samengevoegd worden en op betrouwbaarheid getest.

Voor het samenstellen van een algemene score voor de receptieve vaardigheden (lezen en luisteren) moet rekening gehouden worden met de verschillende niveaus (A, B en C) binnen de lees- en luistervaardigheidstoesten (zie 4.1.3). Naargelang hun taalachtergrond (T1- of T2-leerder) en onderwijssituatie (NoB of niet) hebben de leerlingen verschillende onderdelen van de toetsen ingevuld. De T1-sprekers (NoB, Vlaanderen en Wallonië) hebben bij de lees-en luistertest enkel deel B en deel C afgelegd omdat er verondersteld is dat A te makkelijk zou zijn en ze allen het maximum zouden behalen. De T2-leerders uit Vlaanderen en Wallonië hebben daarentegen enkel deel A en B afgelegd omdat er verondersteld is dat ze voor deel C – uitgezonderd toevaltreffers bij meerkeuzevragen – nul zouden scoren. In het NoB hebben de T2-leerders wel alle testonderdelen voor de T2 hebben afgelegd, omdat de onderwijs- en/of contactsituatie een positief effect kan hebben op de T2-kennis. Daarom zijn de scores, voor receptieve vaardigheid op drie manieren berekend.

- Voor de T1-sprekers is een score voor luister- en leesvaardigheid bekomen door het gemiddelde van de percentages voor het afgelegde deel B en deel C, plus het maximum voor het deel A dat voor hen te makkelijk was om ingevuld te worden: (% deel B + % deel C + 100% deel A) /3.

- Voor de T2-leerders is het gemiddelde van de percentages voor het afgelegde deel A en deel B, plus het minimum (0) voor het deel C dat voor hen te moeilijk was om afgelegd te worden: (% deel A + % deel B) /3.

- De groepen T2-leerders in het NoB zijn in een zwakkere groep (op niveau van de T2-leerders) en een gevorderde groep (op niveau van de T1-sprekers) opgesplitst. De receptieve vaardigheden van de NoB-leerlingen die voor het A-gedeelte minstens 80% behaalden en voor het C-gedeelte minimum 25 % (= meer dan één kans op vier dat het correcte antwoord aan toeval te danken is bij deze meerkeuzevragen) zijn beschouwd als van een T1-niveau. Voor deze leerlingen is daarom hetzelfde systeem toegepast als voor de T1-sprekers: (% deel B + % deel C + 100% deel A) /3. Voor de overige NoB-leerlingen wordt voor de lees- en luisterscore in de T2 het systeem van de T2-leerders toegepast: (% deel A + % deel B) /3. Dankzij dit complex systeem is per leerling een unieke score berekend voor de lees-en luistervaardigheid dat (a) zowel missing values als plafond- en vloereffecten vermijdt en (b) rekening houdt met de specificiteit van de T2-leerders in het NoB. Tabel 5.11 vat deze berekeningen per groep en per taal samen. In deze Tabellen staan de testonderdelen die de leerlingen hebben afgelegd in het grijs gearceerd.

Tabel 5.11: Nederlandse receptieve testonderdelen en berekening van de score per groep.

Lees-en luistertesten Nederlands	**deel A**	**deel B**	**deel C**	**berekening van de score**
Nederlandstaligen in Vlaanderen (T1)		✔	✔	(% deel B + % deel C + 100% deel A) /3
Nederlandstaligen in NoB (T1)		✔	✔	(% deel B + % deel C + 100% deel A) /3
Franstaligen in NoB (T2)	✔	✔	✔	(% deel B + % deel C + 100% deel A) /3 of (% deel A + % deel B) /3
Franstaligen in Wallonië (T2)	✔	✔		(% deel A + % deel B) /3

Lees-en luistertesten Frans	**deel A**	**deel B**	**deel C**	**berekening van de score**
Nederlandstaligen in Vlaanderen (T2)	✔	✔		(% deel A + % deel B) /3
Nederlandstaligen in NoB (T2)	✔	✔	✔	(% deel B + % deel C + 100% deel A) /3 of (% deel A + % deel B) /3
Franstaligen in NoB (T1)		✔	✔	(% deel B + % deel C + 100% deel A) /3
Franstaligen in Wallonië (T1)		✔	✔	(% deel B + % deel C + 100% deel A) /3

De grammaticatesten (metalinguïstische kennis) bestaan uit twee delen waar de differentiatie verwerkt is in de moeilijkheidsgraad van de vragen. Alle leerlingen – ongeacht of ze T1-sprekers of T2-leerders zijn – hebben beide delen van de testen voor het Nederlands en het Frans afgelegd. Om na te gaan of er een gemiddelde van de scores voor beide testen berekend kon worden, zijn per taal de correlaties tussen beide delen getoetst. Aangezien deze hoog zijn (r= .999, p=.000 voor het Nederlands en r= .999, p=.000 voor het Frans) is voor elke leerlingen het gemiddelde van beide testonderdelen per taal gebruikt.

Op deze manier zijn drie taalvaardigheidsscores bekomen voor het Nederlands en het Frans: (a) leesvaardigheid, (b) luistervaardigheid en (c) grammatica (of metalinguïstische kennis). Omdat de scores voor luistervaardigheid, leesvaardigheid en grammatica hoge correlaties vertonen voor beide talen (Nederlands $r \geq .92$, $p = .000$; Frans $r \geq .80$, $p = .000$), kunnen de scores van de drie vaardigheden gereduceerd worden tot één variabele taalvaardigheid. Om de verschillende delen even zwaar te laten wegen in deze score en vergelijkbare scores te hebben voor het Nederlands en het Frans (los van eventuele niveauverschillen in de testen) zijn de toetsscores omgezet in z-scores. Het gemiddelde van de drie z-scores vormt per taal de variabele *gemeten taalvaardigheid*.

De nieuwe samengestelde variabelen zijn op betrouwbaarheid getest aan de hand van correlaties en Cronbachs alfa's. De correlaties tussen de nieuwe variabele *gemeten taalvaardigheid* en de drie onderdelen ervan zijn voor beide talen hoog (Nederlands: $r \geq .97$, $p = .000$; Frans: $r \geq .93$, $p = .000$). De betrouwbaarheidscoëfficiënten voor *gemeten taalvaardigheid* zijn eveneens hoog (Nederlands: $\alpha = .97$; Frans: $\alpha = .93$). De samengestelde variabelen *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *Frans* kunnen vervolgens als betrouwbaar beschouwd worden.

5.4 Overzicht van de taal- en achtergrondvariabelen

Tabel 5.12 geeft een overzicht van de verschillende achtergrondvariabelen opgesplitst in (1) de kernvariabelen (groep, leeftijd, sekse), (2) de secundaire variabelen (socio-economisch gezinsniveau, tweetaligheid van de ouders, regio, taalgebruik met peers) en van de taalvaardigheidsvariabelen. Waar relevant wordt per variabele de indeling in de verschillende subgroepen vermeld.

Tabel 5.13: Overzicht van de achtergrond- en taalvaardigheidsvariabelen.

Kernvariabelen	**Groep**	TAALACHTERGROND • Nederlandstalig • Franstalig • tweetalig Nl/Fr	samengebracht in 5 groepen: • BNN: Nederlandstaligen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel • BNF: Franstaligen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel • BNB: tweetaligen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel • NN: Nederlandstaligen in het Nederlandstalig onderwijs in Vllanderen • FF: Franstaligen in het Franstalig onderwijs in Wallonië/Brussel
		ONDERWIJS- en CONTACTSITUATIE • Nederlandstalig onderwijs in Brussel (met contact) • Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen (zonder contact) • Franstalig onderwijs in Wallonië/Brussel (zonder contact)	
	Leeftijd	• 12-jarigen (1ste jaar ASO) • 14-15-jarigen (3de jaar ASO) • 17-18-jarigen (6de jaar ASO)	
	Sekse	○ jongen ○ meisje	
Secundaire variabelen	**Socio-economisch niveau**	• ongeschoolde arbeiders • beroepen • administratie, verkoop en geschoolde technici • gespecialiseerde technici, semi-professionals • professionals, wetenschappers en managers	
	Talenkennis v/d ouders	○ beide ouders monolinguaal Nederlands of Frans ○ één ouder kent Nederlands en Frans ○ beide ouders kennen Nederlands en Frans	
	Regio	• Vlaanderen • BHG • faciliteitengemeente • Wallonië	
	Taalgebruik met de peergroep	○ enkel Nederlands ○ enkel Frans ○ Nederlands en Frans	
Taalvaardigheid	**Taalvaardigheid Nederlands**	• Zelfevaluatie (spreekvaardigheid) • Gemeten taalvaardigheid (receptieve vaardigheden + metalinguïstische kennis)	
	Taalvaardigheid Frans	○ Zelfevaluatie (spreekvaardigheid) ○ Gemeten taalvaardigheid (receptieve vaardigheden + metalinguïstische kennis)	

6. Attitudinele en motivationele variabelen

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe de gegevens verzameld in de sociaal-psychologische enquête verwerkt en gereduceerd zijn tot een beperkt aantal betekenisvolle en betrouwbare variabelen voor de acht attitudinele en motivationele componenten uit het onderzoeksdesign (zie 3.5). De methodologische richtlijnen die gevolgd zijn om een systematische en betrouwbare procedure te hanteren worden in 6.1 toegelicht. In 6.2 worden de analyses gepresenteerd die per component tot de reductie van de data geleid hebben. Tenslotte wordt in 6.3 een overzicht gegeven van de verkregen attitudinele en motivationele variabelen, die in de verdere analyses gebruikt zullen worden.

6.1 Methodologische richtlijnen

Het reduceren van de gegevens verzameld in de sociaal-psychologische enquête is om twee redenen nodig. Ten eerste bestaat deze enquête uit 125 stellingen die leerlingen op een 7-puntschaal geëvalueerd hebben. Dit is een te groot aantal items om op een realistische en betekenisvolle manier te betrekken in diepgaande analyses. De stellingen moeten teruggebracht worden tot een beperkt aantal betekenisvolle, representatieve en hanteerbare variabelen. Ten tweede, een nieuw meetinstrument zoals onderhavige sociaal-psychologische enquête die samengesteld is op basis van verschillende instrumenten en aangepast is aan de onderzoekscontext (zie 4.1.2), moet op betrouwbaarheid getest worden (zie Baker 1992: 24).

De sociaal-psycholgische enquête bestaat uit 125 stellingen die ingedeeld zijn in acht attitudinele en motivationele componenten (zie 3.5 en 4.1.2):): (1) attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans, (2) attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen, (3) attitudes ten aanzien van België, (4) attitudes ten aanzien van tweetaligheid, (5) attitudes ten aanzien van vreemde talen, (6) taalleermotivatie, (7) educatieve attitudes en (8) ouderlijke steun. In het onderzoek zijn tien verschillende gerandomiseerde versies gebruikt (vijf in het Nederlands en vijf in het Frans). Tabel 6.1 geeft een overzicht van het aantal informanten verdeeld over de versies.

Tabel 6.1: Verdeling van de informanten over de verschillende versies Nederlandstalige en Franstalige versies van de sociaal-psychologische enquête (n = 686).

	versie 1 n	versie 2 n	versie 3 n	versie 4 n	versie 5 n	N = 686
Nederlands voor Nederlanstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel	113	119	124	119	120	595
Frans voor Franstalig onderwijs inWallonië en Brussel	17	18	20	20	16	91

De evaluaties van de stellingen op 7-puntschalen zijn voor de 686 informanten (zie 4.4) ingescand. Om te controleren of alles vlot verlopen was is ruim 10% van de antwoordbladen met de hand nagekeken. Daarna zijn de tien verschillende versies omgezet in eenzelfde versie, waarbij de Franstalige versies afgestemd zijn op de Nederlandstalige en de volgorde van de items overeenkomt met de oorspronkelijke (niet gerandomisseerde) Nederlandstalige sociaal-psychologische enquête. Tenslotte zijn de missing values vervangen door de waarde 4 wat het middelpunt is op een 7-puntschaal en overeekomt met het antwoord *geen mening*. Dit voorkomt dat te veel informanten, die een (of meerdere) item(s) niet beoordeeld hebben (bijv. uit onbegrip, irrelevantie of gebrek aan standpunt) voor alle items uit de analyses zouden verdwijnen.

Om de 125 items te reduceren zijn factoranalyses uitgevoerd. Daarbij is gekozen voor *Principle Axis Factoring* (voortaan PAF) met Varimax rotatie (Rietveld en Van Hout, 1993: 279). PAF is een methode die minder conservatief is dan de meer traditionele methode *Principle Components* (Rietveld en Van Hout, 1993: 267-272) en is daarom geschikter voor het type attitude- en motivatiemetingen in dit onderzoek (Rietveld en Van Hout, 1993: 284).

De factoranalyses zijn voor elk van de acht attitudinele en motivationele componenten afzonderlijk uitgevoerd. Voor de vijf de componenten[1] die parallele stellingen bevatten voor het Nederlands (of de Nederlandstaligen) en het Frans (of de Franstaligen), zijn de factoranalyses parallel uitgevoerd. De analyses worden daarom per attitudinele en motivationele component besproken. Elk onderdeel begint met een overzicht van de items die stellingen zijn in de factoranalyses. Daarna volgt een tabel met de eerste resultatenmatrix. De vetgedrukte getallen zijn items met ladingen hoger dan .40. Items met factorladingen lager dan .40 worden (te) zwak om een bijdrage te leveren aan die factor (Rietveld en Van Hout, 1993: 274). Het aantal factoren dat in de oplossing aangehouden wordt, is bepaald op basis van een eigenwaarde boven 1 en/of op basis van de scree-test (Rietveld en Van Hout, 1993: 273-274) die zich richt op een breekpunt in de eigenwaarden. Bij de keuze van de factoren is rekening gehouden met drie principes: (a) de interpreteerbaarheid van de oplossing (ook op

[1] Attitudes t.a.v. het Nederlands en het Frans, attitudes t.a.v. de taalgemeenschappen, motivatie, educatieve attitudes en ouderlijke steun.

basis van de literatuur), (b) het parallelisme tussen de oplossing voor het Nederlands en voor het Frans, dat vergelijkingen mogelijk moet maken en (c) de betrouwbaarheid van de samengestelde factor. Bij de uitvoering van de factoranalyses is steeds naar een balans tussen deze drie principes gezocht.

Het reduceren van de data van de sociaal-psychologische enquête is vaak een complexe zaak en is in verschillende stappen tot stand gekomen. De analyses zijn eerst op basis van de volledige steekproef (n=686) uitgevoerd. Vervolgens zijn bij wijze van controle de analyses uitgevoerd zonder de groep tweetalige leerlingen, omdat ze mogelijkerwijs fundamenteel andere attitudes ontwikkeld hebben ten aanzien van beide talen en -gemeenschappen dan leerlingen met een monolinguale taalachtergrond (n=590). Deze analyses hebben evenwel tot dezelfde resultaten geleid als de factoranalyses op basis van de volledige steekproef. Daarom worden uitsluitend de factoranalyses op basis van de 686 informanten (tweetalige leerlingen inbegrepen) beschreven. Als deze factoranalyses niet tot een duidelijke oplossingen leiden, zijn er afzonderlijk analyses gedraaid voor de Nederlands- en Franstalige informanten om een mogelijk effect van taalachtergrond af te zonderen. De groep tweetaligen is in enkele gevallen als controlegroep gebruikt om bij ambigue oplossingen de knoop door te hakken. Verder zijn bepaalde items uit de analyses verwijderd. Het gaat daarbij ofwel om items die lage ladingen hebben en dus als niet passend beschouwd kunnen worden, ofwel om ambigue items die niet specifiek op één factor laden, ofwel om items die maar over een taal of gemeenschap afgevraagd zijn.

Aan de hand van deze procedure is er per attitudinele en motivationele component een aantal factoren bepaald. Deze factoren bestaan uit een reeks items. Om de nieuwe samengestelde variabele voor elke factor te bepalen is het gemiddelde van de evaluaties op de 7-puntschaal van de betrokken items berekend. Voor de berekening van de gemiddeldes zijn de waarden van de items met negatieve ladingen omgekeerd (op basis van de formule: acht min de waarde op de 7-puntschaal), opdat alle waarden op de 7-puntschalen van negatief naar positief zouden gaan. De betrouwbaarheid en homogeniteit van elke nieuwe samengestelde variabele is bepaald op basis van de Cronbachs alfa.
Iedere uiteenzetting wordt afgerond met een overzicht van de nieuwe samengestelde variabelen die op basis van de factoranalyses geconstrueerd zijn. De hele procedure is voor alle acht attitudinele en motivationele componenten uitgevoerd. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een algemeen overzicht van de nieuwe samengestelde variabelen voor alle componenten.

6.2 Factoranalyses per attitudinele en motivationele component

6.2.1 Attitude ten aanzien van het Nederlands en het Frans

De attitude component ten aanzien van het Nederlands en het Frans bestaat uit elf items voor elke taal. Deze items zijn opgenomen in Tabel 6.2.

Tabel 6.2: Items voor *attitude ten aanzien van het Frans* en *het Nederlands*.

Ik vind dat Frans...		Ik vind dat Nederlands...
item 1.	een nuttige taal is.	12.
2.	helemaal geen nuttige taal is.	13.
3.	een internationale taal is.	14.
4.	een lelijke taal is.	15.
5.	een mooie taal is.	16.
6.	een moderne, hippe taal is.	17.
7.	een melodieuze taal is.	18.
8.	moeilijk te begrijpen is.	19.
9.	een rijke woordenschat heeft.	20.
10.	een ingewikkelde grammatica heeft.	21.
11.	kennen moeilijk is.	22.

De factoranalyses zijn voor beide talen afzonderlijk uitgevoerd. De PAF leiden voor het Nederlands tot een oplossing (Eig. >1) met drie factoren, met een verklaarde variantie van 57.5 % en tot een oplossing met twee factoren voor het Frans, met een verklaarde variantie van 51.1%. De factorscores staan in Tabel 6.3 .

Tabel 6.3: Geroteerde factorscores voor attitudes t.a.v. het Nederlands en het Frans (11 items/taal) met Eigenwaarde > 1 (n=686).

attitude Nederlands	Factor		
	1	2	3
Eig.	*3.73*	*1.55*	*1.04*
Nl= nuttig	.263	-.004	**.657**
Nl= niet nuttig	-.186	.165	**-.569**
Nl= internationaal	.377	.004	.179
Nl= lelijk	**-.534**	.296	-.256
Nl= mooi	**.705**	-.278	.172
Nl= modern, hip	**.527**	-.003	.166
Nl= melodieus	**.723**	-.182	.008
Nl= moeilijk begrijpen	-.173	**.709**	-.107
Nl= rijke voca	.390	-.184	.305
Nl= ingew. gram	-.004	**.531**	-.009
Nl= moeilijk kennen	-.144	**.764**	-.005

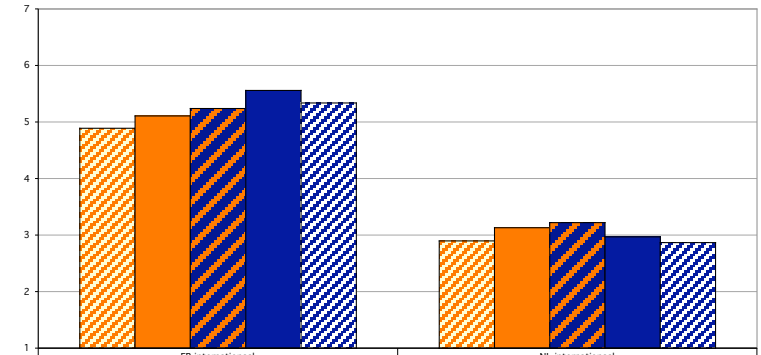
attitude Frans	Factor	
	1	2
Eig.	*3.84*	*1.78*
Fr= nuttig	**.624**	-.145
Fr= niet nuttig	**-.478**	.217
Fr= internationaal	**.452**	-.005
Fr= lelijk	**-.597**	.275
Fr= mooi	**.777**	-.202
Fr= modern, hip	**.604**	-.124
Fr= melodieus	**.615**	-.003
Fr= moeilijk begrijpen	-.197	**.675**
Fr= rijke voca	**.562**	.133
Fr= ingew. gram	-.001	**.584**
Fr= moeilijk kennen	-.114	**.780**

Met oog op een parallelle oplossing voor het Frans en het Nederlands, is een nieuwe factoranalyse uitgevoerd voor het Nederlands met een geforceerde oplossing op basis van

twee factoren. De verdeling van de items per factor komt dan wel overeen met die voor het Frans maar verklaart slecht 48.0 % van de variantie.

Verder is de evaluatie van de stellingen over het internationaal karakter van het Nederlands en het Frans (item 14 en 3) nader onderzocht. Het blijkt dat er voor het totaal van de vijf verschillende groepen informanten slechts een standaarddeviatie is van .35 voor het Nederlands en .67 voor het Frans. Een variantie-analyse van de twee items geeft noch statistisch significante verschillen aan ($p < .05$) tussen de groepen voor het Nederlands als internationale taal ($F = 2.29$, $df = 4, 681$, $p = .058$) noch voor het Frans ($F = .87$, $df = 4, 681$, $p = .484$). Dit betekent dat de verschillende groepen informanten hetzelfde antwoordpatroon vertonen: ze evalueren allen het Frans als een internationale taal in tegenstelling tot het Nederlands, zoals weergegeven is in Figuur 6.1.

Figuur 6.1 : antwoordpatroon voor het Frans en het Nederlands als internationale taal per groep (n=686)



	FR internationaal	NL internationaal
NN	4.89	2.9
BNN	5.11	3.13
BNB	5.24	3.22
BNF	5.56	2.97
FF	5.34	2.87

Vervolgens is een factoranalyse met een geforceerde oplossing met vier factoren uitgevoerd om na te gaan of de items *Frans en Nederlands als internationale taal* afgezonderd zouden worden in een vierde factor. Dit is wel het geval voor het Nederlands maar niet voor het Frans.

Op basis van deze bevindingen is ervoor gekozen om (1) *Frans en Nederlands als internationale taal* uit de analyse te halen en (2) de factoranalyses opnieuw te draaien op basis van de tien overige items met een opgelegde extractie van drie factoren. Voor het Nederlands betekent dit een oplossing met een Eigenwaarde boven 1 en een verklaarde variantie van 61.0 %. Voor het Frans betekent dit een geforceerde oplossing met drie factoren met een verklaarde variantie van 62.6 %. De factorscores van deze laatste analyses staan in Tabel 6.4 .

Tabel 6.4: Geroteerde factorscores voor attitudes Nederlands en Frans (10 items/taal) voor geforceerde oplossing met drie factoren (n=686).

attitude Nederlands	Factor		
	1	2	3
Eig.	*3.61*	*1.46*	*1.03*
Nl= nuttig	.247	-.005	**.597**
Nl= niet nuttig	-.175	.142	**-.626**
Nl= lelijk	**-.561**	.253	-.276
Nl= mooi	**.740**	-.227	.188
Nl= modern, hip	**.497**	-.002	.173
Nl= melodieus	**.700**	-.157	.111
Nl= moeilijk begrijpen	-.210	**.694**	-.110
Nl= rijke voca	**.417**	-.145	.321
Nl= ingew. gram	-.006	**.531**	-.009
Nl= moeilijk kennen	-.174	**.772**	-.005

attitude Frans	Factor		
	1	2	3
Eig.	*3.64*	*1.75*	*.87*
Fr= nuttig	.384	-.009	**.594**
Fr= niet nuttig	-.230	.173	**-.555**
Fr= lelijk	**-.489**	.255	-.375
Fr= mooi	**.741**	-.202	.317
Fr= modern, hip	**.551**	-.133	.219
Fr= melodieus	**.699**	-.004	.009
Fr= moelijk begrijpen	-.157	**.671**	-.146
Fr= rijke voca	**.470**	.134	.269
Fr= ingew. gram	-.002	**.596**	-.000
Fr= moeilijk kennen	-.004	**.767**	-.169

De oplossingen in Tabel 6.4 lopen voor beide talen parallel. Het breekpunt in de eigenwaarde ligt na de eerste factor, wat betekent dat die eerste factor de belangrijkste is en de meeste variatie verklaart. Omdat een aantal items in de twee overige factoren ook hoge ladingen vertonen en de resultaten eenduidig zijn, zijn er drie factoren aangehouden.

Voor factor 1 brengen de factorscores met voldoende hoge ladingen (boven .40) de volgende vijf items samen voor zowel het Nederlands als het Frans: de taal is (niet) lelijk, mooi, modern of hip, melodieus en heeft een rijke woordenschat. Deze factor is daarom geïnterpreteerd als *de aantrekkelijkheid van de taal.*

Op factor 2 laden drie items hoog voor zowel het Nederlands als het Frans: de taal is moeilijk te begrijpen, heeft een ingewikkelde grammatica en is moeilijk te kennen/beheersen. In tegenstelling tot de andere factoren betekent een hoge score bij factor 2 dat de informant een negatieve attitude heeft ten aanzien van een taal die hij als moeilijk te verwerven ervaart. Voor de vergelijkbaarheid van de resultaten, zijn de waardes van de drie items voor factor 2 van negatief naar positief omgecodeerd. Factor 2 is vervolgens geïnterpreteerd als *de makkelijkheidsgraad van de taal*.

In factor 3 zijn de resultaten voor het Frans en voor het Nederlands eveneens parallel en slaan in beide gevallen op het nut van de taal. Factor 3 is geïnterpreteerd als *het nut van de taal*.

De samengestelde variabelen zijn vervolgens voor beide talen op betrouwbaarheid getest. De betrouwbaarheidscoefficiënten (Cronbachs alfa) schommelen tussen .60 en .78 (zie Tabel 6.5), wat gezien het geringe aantal items als voldoende beschouwd mag worden.

In Tabel 6.5 worden de nieuwe samengestelde variabelen voor de attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans op basis van de factoranalyses samengevat met vermelding van de alfawaarden.

Tabel 6.5: Samengestelde variabelen voor *de attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans* op basis van de factoranalyses, met vermelding van Cronbachs α (n = 686).

items	samengestelde variabelen	aantal items	Cronbachs α
	Totaal Nederlands	11	.54
	Totaal Frans	11	.61
Ik vind dat het Nederlands een mooie taal is Ik vind dat het Nederlands een lelijke* taal is Ik vind dat het Nederlands een hippe/moderne taal is Ik vind dat het Nederlands een melodieuze taal is Ik vind dat het Nederlands een rijke woordenschat heeft	**aantrekkelijkheid v/h Nederlands**	5	.78
Ik vind dat het Nederlands moeilijk te begrijpen is* Ik vind dat het Nederlands een ingewikkelde grammatica heeft* Ik vind dat Nederlands kennen moeilijk is*	**makkelijkheidsgraad v/h Nederlands**	3	.73
Ik vind dat het Nederlands een nuttige taal is Ik vind dat het Nederlands helemaal geen nuttige taal is*	**nut v/h Nederlands**	2	.60
Ik vind dat het Frans een mooie taal is Ik vind dat het Frans een lelijke* taal is Ik vind dat het Frans een hippe/moderne taal is Ik vind dat het Frans een melodieuze taal is Ik vind dat het Frans een rijke woordenschat heeft	**aantrekkelijkheid v/h Frans**	5	.78
Ik vind dat het Frans moeilijk te begrijpen is* Ik vind dat het Frans een ingewikkelde grammatica heeft* Ik vind dat Frans kennen moeilijk is*	**makkelijkheidsgraad v/h Frans**	3	.73
Ik vind dat het Frans een nuttige taal is Ik vind dat het Frans helemaal geen nuttige taal is*	**nut v/h Frans**	2	.60
NIET gebruikte items			
Ik vind dat het Nederlands een internationale taal is Ik vind dat het Frans een internationale taal is			

* omgecodeerd

In tegenstelling tot de volgende attitudinele component kunnen de resultaten van de factor-en betrouwbaarheidanalyses van de attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans niet vergeleken worden met eerder onderzoeksresultaten. Zoals reeds vermeld in 4.1.2 is dit onderdeel van de sociaal-psychologische enquête voor onderhavig onderzoek ontworpen op basis van een pilootstudie.

6.2.2 Attitude ten aanzien van de taalgemeenschappen

Met het oog op de vergelijkbaarheid van de uitkomsten, zijn de factoranalyses parallel voor beide taalgemeenschappen uitgevoerd op basis van de vijftien items in Tabel 6.6.

Tabel 6.6: Items voor *attitude ten aanzien van de taalgemeenschappen*.

Franstaligen		Nederlandstaligen of Vlamingen*
item 23.	Ik vind het tof een Franstalige / Nederlandstalige tante te hebben.	28.
24.	Ik vind het lastig een Franstalige / Nederlandstalige buurjongen te hebben.	29.
25.	Ik vind het tof een Franstalige / Nederlandstalige vriend(in) te hebben.	30.
26.	Ik vind het lastig een Franstalige / Nederlandstalige schoonbroer te hebben.	31.
27.	Ik vind het tof een Franstalige / Nederlandstalige leraar wiskunde te hebben.	32.
33.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen succesvol zijn.	43.
34.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen hoog opgeleid zijn.	44.
35.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen geen invloedrijke mensen zijn.	45.
36.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen arm zijn.	46.
37.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen harde werkers zijn.	47.
38.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen agressief zijn.	48.
39.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen levenslustig zijn.	49.
40.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen lui zijn.	50.
41.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen onbetrouwbaar zijn.	51.
42.	Ik vind dat de meeste Franstaligen / Vlamingen vriendelijk zijn.	52.

* Zie 4.1.2 voor meer details over het gebruik van de termen Nederlandstaligen en Vlamingen.

Voor beide talen hebben de factoranalyses een oplossing met drie factoren opgeleverd (Eig. >1). Deze drie factoren hebben een verklaarde variantie van 49.7% voor de items over de Franstaligen en van 47.5% voor de items over de Nederlandstaligen. De factorsores met de eigenwaardes staan in Tabel 6.7 .

Tabel 6.7: Geroteerde factorscores voor attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen (15 items/gemeenschap) Eig. > 1 (n=686).

attitude Nederlandstaligen	Factor		
	1	2	3
Eig.	*3.96*	*1.73*	*1.43*
Ndlst. tante tof	**.732**	.151	-.009
Ndlst. buurjongen lastig	**-.415**	.000	.283
Ndlst. vriend(in) tof	**.711**	.104	-.008
Ndlst. schoonbroer lastig	**-.441**	-.006	.245
Ndlst. leraar tof	**.486**	.155	-.007
Vl. = succesvol	.005	**.640**	-.007
Vl. = hoog opgeleid	.006	**.611**	-.008
Vl. = geen invloed	-.001	-.009	**.434**
Vl. = arm	-.003	-.103	**.408**
Vl. = harde werkers	.125	**.606**	-.169
Vl. = agressief	-.216	-.008	**.633**
Vl. = levenslustig	.110	**.487**	-.008
Vl. = lui	-.272	-.197	**.561**
Vl. = onbetrouwbaar	-.270	-.007	**.495**
Vl. = vriendelijk	.344	**.403**	-.213

attitude Franstaligen	Factor		
	1	2	3
Eig.	*4.14*	*1.88*	*1.43*
Frst. tante tof	-.108	.220	**.610**
Frst. buurjongen lastig	.266	.005	**-.599**
Frst. vriend(in) tof	-.134	.217	**.617**
Frst. schoonbroer lastig	.276	-.111	**-.513**
Frst. leraar tof	-.009	.269	**.361**
Frst. = succesvol	-.006	**.692**	.005
Frst. = hoog opgeleid	-.003	**.615**	.006
Frst. = geen invloed	**.487**	-.005	-.009
Frst. = arm	**.626**	-.005	-.004
Frst. = harde werkers	-.142	**.520**	.136
Frst. = agressief	**.619**	-.114	-.169
Frst. = levenslustig	-.006	**.471**	.138
Frst. = lui	**.637**	-.158	-.147
Frst. = onbetrouwbaar	**.548**	-.009	-.237
Frst. = vriendelijk	-.290	**.530**	.288

De samenstelling van de factoren voor de evaluatie van de Franstaligen en van de Nederlandstaligen loopt parallel. Factor 1 over de Nederlandstaligen en factor 3 over de Franstaligen brengen de items bijeen over de sociale afstand ten opzichte van de taalgemeenschap. De parallelle factorscores hebben een lading boven de .40, uitgezonderd het item *Ik vind het tof een Franstalige leraar wiskunde te hebben* dat een lading van .36 heeft. Dit item is niettemin ook bij de variabele *sociale afstand* gerekend om de parallellie met de items in factor 1 over de Nederlandstaligen te behouden.
Deze eerste factor verzamelt voor beide taalgemeenschappen vijf items die nagaan of de informanten het leuk of lastig vinden om een Nederlandstalige / Franstalige tante te hebben maar ook buurjongen, vriend, schoonbroer en leraar wiskunde. Deze factor is geïnterpreteerd als de *sociale afstand* ten aanzien van de Frans- of Nederlandstaligen.

Factor 2 vertoont voor beide taalgroepen hoge ladingen (tussen .64 en .40 voor de Nederlandstaligen en tussen .64 en .47 voor de Franstaligen) voor de stellingen die peilen naar positieve stereotypen. Deze tweede factor brengt vijf items samen die de leden van de taalgemeenschappen kenmerken als succesvol, hoog opgeleid, harde werkers, levenslustig en vriendelijk. De factor is geïnterpreteerd als de *positieve evaluatie* van een taalgemeenschap.

Factor 3 voor de Nederlandstaligen komt overeen met factor 1 voor de Franstaligen. Dezelfde vijf items behalen voor de twee factoren voldoende hoge ladingen (tussen .63 en .41 voor de Nederlandstaligen en tussen .64 en .49 voor de Franstaligen). De leden van de taalgemeenschappen worden in deze laatste factor gekenmerkt door vijf negatieve stereotypen: ze hebben geen invloed, zijn arm, agressief, lui en onbetrouwbaar. Deze factor is geïnterpreteerd als de *negatieve evaluatie* van een taalgemeenschap en vormt de tegenpool van de vorige factor.

De drie dimensies die uit de factoranalyses komen van de 15 items waaruit de schaal attitude ten aanzien van de taalgemeenschappen bestaat, komen slechts gedeeltelijk overeen met de originele indeling van de schaal van Doeleman (1998:217-218). Hoewel de dimensie *sociale afstand* komt in beide factoranalyses van de vragenlijst te voorschijn als belangrijke factoren, ligt de verklaarde variantie bij Doeleman hoger: 87% verklaarde variantie voor de vier items tegenover 46,9% voor de schaal ten aanzien van de Franstaligen en 47,6% voor de schaal ten aanzien van de Nederlandstaligen voor vijf items. De twee andere factoren die onderscheiden worden in het onderzoek van Doeleman, de *maatschappelijke status* en de *aantrekkelijkheid* of *integriteit van de taalgemeenschap,* zijn in deze factoranalyses echter niet terug te vinden. In onze analyse worden de stellingen in factoren ingedeeld in functie van de positieve of negatieve connotaties van de termen die in die items gebruikt zijn. De items die bij Doeleman bij *status* en *aantrekkelijkheid* horen, zijn gespreid over de factoren

positieve evaluatie en *negatieve evaluatie* van de taalgroep. Dit verschil in uitkomst kan verklaard worden door het type schaal dat in de respectieve onderzoeken gebruikt is. Doeleman heeft voor de evaluatie van de sprekers contrastparen op een semantische differentiaal aangeboden, terwijl in onderhavig onderzoek stellingen zijn beoordeeld op een 7-puntschaal waarin afwisselend de positieve en negatieve adjectieven uit de semantische differentialen van Doeleman verwerkt zijn. De evaluatie van positieve en negatieve stereotypen heeft vermoedelijk extremere reacties bij informanten uitgelokt, omdat ze in tegenstelling tot een evaluatie op een semantische differentiaal de positiviteits- of negativiteitsgradatie niet zelf bepalen. Het lijkt alsof ze positieve en negatieve stereotypenop een vercshillende manier beoordelen. We komen hierop terig in hoofdstuk 7.

Op basis van de resultaten van de factoranalyses zijn drie onafhankelijke variabelen samengesteld voor de attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen die op betrouwbaarheid getest zijn. De samengevoegde items leveren voldoende hoge op met Cronbachs alfa-waarden tussen .68 en .74. Tabel 6.8 geeft een overzicht voor attitude ten aanzien van de taalgemeenschappen van de items voor iedere samengestelde variabele en de betrouwbaarheidscoëfficiënten voor deze variabelen.

Tabel 6.8: Samengestelde variabelen voor *de attitudes ten aanzien van taalgemeenschappen* op basis van de factoranalyses, met vermelding van Cronbachs α (n = 686).

items	samengestelde variabelen	aantal items	Cronbachs α
	Totaal Nederlandstaligen	15	.43
	Totaal Franstaligen	15	.50
Ik vind het tof een Nederlandstalige tante te hebben. Ik vind het lastig een Nederlandstalige buurjongen te hebben.* Ik vind het tof een Nederlandstalige vriend(in) te hebben. Ik vind het lastig een Nederlandstalige schoonbroer te hebben.* Ik vind het tof een Nederlandstalige leraar wiskunde te hebben.	**Sociale afstand Nederlandstaligen**	5	.71
Ik vind dat de meeste Vlamingen succesvol zijn. Ik vind dat de meeste Vlamingen hoog opgeleid zijn. Ik vind dat de meeste Vlamingen harde werkers zijn. Ik vind dat de meeste Vlamingen levenslustig zijn. Ik vind dat de meeste Vlamingen vriendelijk zijn.	**Positieve evaluatie Nederlandstaligen**	5	.71
Ik vind dat de meeste Vlamingen geen invloedrijke mensen zijn. Ik vind dat de meeste Vlamingen arm zijn. Ik vind dat de meeste Vlamingen agressief zijn. Ik vind dat de meeste Vlamingen lui zijn. Ik vind dat de meeste Vlamingen onbetrouwbaar zijn.	**Negatieve evaluatie Nederlandstaligen**	5	.68

Ik vind het tof een Franstalige tante te hebben. Ik vind het lastig een Franstalige buurjongen te hebben.* Ik vind het tof een Franstalige vriend(in) te hebben. Ik vind het lastig een Franstalige schoonbroer te hebben.* Ik vind het tof een Franstalige leraar wiskunde te hebben.	**Sociale afstand Franstaligen**	5	.71
Ik vind dat de meeste Franstaligen succesvol zijn. Ik vind dat de meeste Franstaligen hoog opgeleid zijn. Ik vind dat de meeste Franstaligen harde werkers zijn. Ik vind dat de meeste Franstaligen levenslustig zijn. Ik vind dat de meeste Franstaligen vriendelijk zijn.	**Positieve evaluatie Franstaligen**	5	.73
Ik vind dat de meeste Franstaligen geen invloedrijke mensen zijn. Ik vind dat de meeste Franstaligen arm zijn. Ik vind dat de meeste Franstaligen agressief zijn. Ik vind dat de meeste Franstaligen lui zijn. Ik vind dat de meeste Franstaligen onbetrouwbaar zijn.	**Negatieve evaluatie Franstaligen**	5	.74
NIET gebruikte items *nihil*			

* omgecodeerd

6.2.3 Attitudes ten aanzien van België

De attitudecomponent ten aanzien van België bestaat uit negen stellingen (zie Tabel 6.9) over verschillende aspecten van de Belgische samenleving, zoals de twee- en meertaligheid, belang van de twee culturen, naast meer integratieve aspecten met de andere taalgemeenschap.

Tabel 6.9: Items voor *attitude ten aanzien van België.*

items	
89.	Ik zou graag meer jongeren uit de andere taalgemeenschap leren kennen.
90.	Ik zou graag meer deelnemen aan Franstalige culturele activiteiten.
91.	Ik zou graag meer deelnemen aan Vlaamse culturele activiteiten.
92.	Ik vind dat Vlamingen meer moeite zouden moeten doen om Frans te leren.
93.	Ik vind dat Franstaligen meer moeite zouden moeten doen om Nederlands te leren.
94.	Ik vind dat de Franstalige cultuur een belangrijk deel is van onze Belgische identiteit.
95.	Ik vind dat de Vlaamse cultuur een belangrijk deel is van onze Belgische identiteit.
96.	Ik zou het niet erg vinden als Vlaanderen en Wallonië volledig uit elkaar zouden gaan.
97.	Ik vind het tof om in een meertalig land te wonen.

De factoranalyse is op basis van de negen items uitgevoerd op de volledige steekproef, wat tot een oplossing met twee factoren (Eig. > 1) heeft geleid. De geroteerde factorscores staan in Tabel 6.10.

Tabel 6.10: Geroteerde factorscores voor *attitudes ten aanzien van België* (9 items) Eig. > 1 (n=686).

attitude t.a.v. België (n=686)	Factor 1	2
Eig.	*2.42*	*1.55*
meer jongeren uit andere gemeenschap kennen	**.510**	.298
meer deelnemen aan Franstalige cultuur	**.611**	-.000
meer deelnemen aan Vlaamse cultuur	.255	.**397**
Vlamingen meer moeite om Frans te kennen	.**402**	-.176
Franstaligen meer moeite om Nederlands te kennen	-.113	.**510**
Franstalige cultuur belangrijk in Belgische identiteit	.**529**	.008
Vlaamse cultuur belangrijk in Belgische identiteit	.005	.**627**
niet erg als Vlaanderen en Wallonië apart	-.**455**	-.001
tof in meertalig land wonen	.**514**	.112

In bovenstaande oplossing worden twee factoren onderscheiden, met een verklaarde variantie van 44,2%. De verdeling van de negen items over de twee factoren is echter moeilijk interpreteerbaar: factor 2 heeft enkel betrekking op items die gaan over de integrativiteit met de Vlaamse cultuur, terwijl factor 1 items bevat met hoge ladingen voor zowel integrativiteit met de Franstalige cultuur als voor items die op een algemenere attitude ten aanzien van België slaan. Daarom is een nieuwe factoranalyse gedraaid met een opgelegde extractie van drie factoren. Deze resultaten zijn nog minder duidelijk aangezien item 90 (meer deelnemen aan Franstalige culturele activiteiten) tegelijkertijd op twee factoren hoog laadt, item 92 (Vlamingen meer moeite om Frans te spreken) onvoldoende op een van de drie factoren laadt en de parallelle items voor de Franstalige en de Vlaamse cultuur (item 94 en 95) noch in eenzelfde factor, noch in combinatie met gelijkaardige items voorkomen. Deze oplossing is dus evenmin aantrekkelijk.

Omdat de taalachtergrond van invloed zou kunnen zijn op de perceptie van de Belgische situatie, zijn de factoranalyses afzonderlijk uitgevoerd voor de Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen. Voor de groep tweetalige leerlingen kwam er een oplossing met vier factoren te voorschijn die moeilijk interpreteerbaar is. Daarom worden eerst de oplossingen voor de Nederlandstalige en Franstalige leerlingen besproken. De factorscores voor beide groepen staan in Tabel 6.11.

De eerste bevinding is dat de factoranalyses voor zowel de groep Nederlandstalige als de groep Franstalige informanten een oplossing van drie factoren genereren. De invulling van de drie factoren loopt echter niet parallel voor de Nederlandstaligen en de Franstaligen wat het samenstellen van interpreteerbare en betrouwbare variabelen vermoeilijkt. Er is vervolgens besloten om de analyses van de attitude ten aanzien van België te baseren op de resultaten van factor 1 en geen rekening te houden met de uitkomsten voor factoren 2 en 3. Daarvoor zijn vier redenen. Ten eerste kunnen we tussen factor 1 en de twee andere factoren een duidelijk breuklijn in de eigenwaarden vaststellen, die duidt op een grotere sterkte van de

eerste factor in vergelijking met factoren 2 en 3, waarvan de eigenwaarde nauwelijks boven 1 is. Bovendien verklaart factor 1 voor zowel de Franstalige als de Nederlandstalige groep bijna één derde van de variantie (respectievelijk 32,3% en 29,9% versus een totale verklaarde variantie voor de drie factoren van 56,1% en 55,6%). Ten tweede zijn er ondanks de Varimax rotatie (zie Rietveld en Van Hout, 1993:279) voor factor 1 beduidend meer factorscores met hoge ladingen dan voor factor 2 en 3 (6 versus 1 of 2) en dit geldt voor de oplossingen voor beide taalgroepen. Ten derde zijn de items met hoge factorscores voor factor 2 en 3 niet op een gelijksoortige manier te interpreteren voor de twee taalgroepen. Tot slot blijkt dat als de hoge factorscores voor factor 1 van beide taalgroepen samengevoegd worden, de negen items van de component attitudes ten aanzien van België opgenomen worden. De analyses worden daarom geconcentreerd op de uitkomsten voor factor 1 van beide taalgroepen.

Tabel 6.11: Geroteerde factorscores voor *attitudes ten aanzien van België* (9 items) Eig. > 1, afzonderlijk voor de Nederlandstaligen (n=346) en de Franstaligen (n=244).

attitude t.a.v. België (per taalachtergrond)	Nederlandstaligen			Franstaligen		
Factor	1	2	3	1	2	3
Eig.	*2.69*	*1.22*	*1.08*	*2.91*	*1.12*	*1.03*
meer jongeren uit andere gemeenschap kennen	**.537**	-.006	.160	**.649**	.273	-.145
meer deelnemen aan Franstalige cultuur	***.515***	-.176	**.458**	.326	**.460**	-.284
meer deelnemen aan Vlaamse cultuur	.006	.005	**.629**	***.696***	.152	-.006
Vlamingen meer moeite om Frans te kennen	***.471***	-.114	.112	-.000	.000	-.121
Franstaligen meer moeite om Nederlands te kennen	-.009	.176	-.009	***.516***	.108	.261
Franstalige cultuur belangrijk in Belgische identiteit	***.607***	.237	.003	.105	**.701**	.105
Vlaamse cultuur belangrijk in Belgische identiteit	.006	**.755**	.153	***.550***	.318	**.523**
niet erg als Vlaanderen en Wallonië apart	**-.576**	.002	-.002	-.285	-.005	-.149
tof in meertalig land wonen	**.610**	-.117	.009	**.475**	.005	.006

Zo blijkt dat in factor 1 drie items over België als meertalig en verenigd land (items 89, 96 en 97) hoge ladingen vertonen bij zowel de Nederlandstalige leerlingen (.537, .576 en .610) als bij de Franstalige leerlingen (.649, .285, .475). Deze zijn in Tabel 6.11 in het grijs gearceerd. Hoewel item 96 een lading onder de .40 heeft bij de Franstalige groep, wordt dat item ook meegerekend in deze eerste samenstelling van items, omdat de lading niettemin hoger is in factor 1 dan in factoren 2 en 3.

Een vergelijkbaar parallellisme tussen de resultaten voor de Nederlandstalige en de Franstalige groep is terug te vinden bij de overblijvende items met hoge factorscores op factor 1, op voorwaarde dat er rekening gehouden wordt met een spiegelbeeldeffect van de twee taalachtergronden (zie de vet en schuin gedrukte items in Tabel 6.11). Voor de Nederlandstalige groep behoren deze overige items (90, 92 en 94) tot factor 1: meer deelnemen aan de Franstalige cultuur, de Vlamingen zouden meer moeite moeten doen om Frans te leren en de Franstalige cultuur is een belangrijk deel van de Belgische identiteit. Bij de analyses van de Franstalige groep zijn dat de items (91, 93 en 95): meer deelnemen aan de Vlaamse cultuur, de Franstaligen zouden meer moeite moeten doen om Frans te leren en de Vlaamse cultuur is een belangrijk deel van de Belgische identiteit. Beide clusters items slaan op het integratief aspect ten opzichte van de andere taalgemeenschap.

De negen items voor attitudes ten aanzien van België zijn vervolgens opgesplitst in drie samengestelde variabelen die overeenkomen met de verschillende clusters uit factor 1: (1) attitude ten aanzien van een verenigd en twee-of meertalig België, (2) integrativiteit met de Franstalige cultuur en (3) integrativiteit met de Vlaamse cultuur.

Deze drie variabelen zijn op betrouwbaarheid getest. De waarden van de betrouwbaarheidscoefficiënten schommelen tussen .50 en .54, wat gezien het kleine aantal items als aanvaardbaar beschouwd wordt. In Tabel 6.12 staat een overzicht van de samengestelde variabelen voor de attitudes ten aanzien van België, met de respectievelijke Cronbachs alfa's en de items waaruit de variabelen bestaan.

Tabel 6.12: Samengestelde variabelen voor *de attitudes ten aanzien van België* op basis van de factoranalyses, met vermelding van Cronbachs α (n = 686).

items	samengestelde variabelen	aantal items	Cronbachs α
	Totaal	**9**	**.63**
Ik zou graag meer jongeren uit de andere taalgemeenschap leren kennen. Ik zou het niet erg vinden als Vlaanderen en Wallonië volledig uit elkaar zouden gaan. Ik vind het tof om in een meertalig land te wonen.	Algemene attitude ten aanzien van België	3	.54
Ik zou graag meer deelnemen aan Vlaamse culturele activiteiten. Ik vind dat Franstaligen meer moeite zouden moeten doen om Nederlands te leren. Ik vind dat de Vlaamse cultuur een belangrijk deel is van onze Belgische identiteit.	Integrativiteit in de Vlaamse cultuur	3	.50
Ik zou graag meer deelnemen aan Franstalige culturele activiteiten. Ik vind dat Vlamingen meer moeite zouden moeten doen om Frans te leren. Ik vind dat de Franstalige cultuur een belangrijk deel is van onze Belgische identiteit.	Integrativiteit in de Franstalige cultuur	3	.53
NIET gebruikte items *nihil*			

Deze variabelen komen grosso modo overeen met de integrativiteit in het model van Gardner (1985). Niettemin kan de betrouwbaarheid van deze variabelen niet vergeleken worden met de resultaten van Gardner omdat hij in zijn werk van 1985 geen gegevens geeft over betrouwbaarheid van de schalen en subschalen van de AMTB. Wat deze factoranalyses aan het licht brengen is de complexiteit van deze attitudes die nauw verbonden zijn aan de relatie die beide taalgemeenschappen hebben met België, de aanwezigheid van de 'andere' taalgemeenschap en haar cultuur.

6.2.4 Attitudes ten aanzien van de tweetaligheid

De component *attitudes ten aanzien van tweetaligheid* bestaat uit 7 items (zie Tabel 6.13) waarvan er zes gebaseerd zijn op het onderzoek van Baker (1992); het laatste item (104) is een aanvulling en komt uit de attitudeschaal van Coleman (1996).

Tabel 6.13: Items voor *attitude ten aanzien van tweetaligheid*.

items	
98.	Ik denk dat twee of meer talen spreken niet moeilijk is.
99.	Ik vind het jammer dat sommige mensen maar één taal spreken.
100.	Ik denk dat ik meer vrienden kan maken als ik verschillende talen spreek, dan als ik slechts één taal spreek.
101.	Ik denk dat tweetalig zijn eerder iets voor oudere mensen is dan voor jongeren.
102.	Ik denk dat hoe meer talen je kent, hoe intelligenter je wordt.
103.	Ik denk dat kinderen verward geraken wanneer ze verschillende talen tegelijkertijd leren.
104.	Ik denk dat mensen je meer respecteren als je meertalig bent.

Deze zeven items zijn onderworpen aan een factoranalyse die tot de oplossing op basis van twee factoren (Eig. >1) heeft geleid. Deze twee factoren verklaren samen 43.9 % van de variantie. De factorscores voor deze eerste analyse staan in Tabel 6.14 .

Tabel 6.14: Geroteerde factorscores voor *attitudes ten aanzien van tweetaligheid* (7 items), Eig. > 1 (n=686).

attitude t.a.v. tweetaligheid	Factor	
	1	2
Eig.	*1.80*	*1.02*
2 of meer talen spreken niet moeilijk	.177	-.265
jammer mensen 1 taal spreken	**.429**	-.186
meer vrienden als meer talen	**.452**	-.247
tweetaligheid is voor oudere mensen	-.219	.373
hoe meer talen, hoe intelligenter	**.465**	-.130
kinderen verward als verschillende talen	.000	**.535**
meer respect als meertalig	**.513**	-.000

Deze eerste oplossing blijkt problematisch te zijn omdat twee van de zeven items te lage ladingen te hebben (<.40) om opgenomen te worden in één van de twee factoren en factor 2 slechts over een hoge factorscore beschikt.

Vervolgens is nagegaan of het weglaten van item 104 (gebaseerd op Coleman, 1996) en het beperken van de schaal tot de items afkomstig uit de attitudeschaal van Baker (1992) een duidelijker resultaat zou opleveren. Ondanks het feit dat de verklaarde variantie met een paar procenten stijgt (van 43.9 % naar 47 %), verschilt het resultaat van de tweede factoranalyse niet met de vorige analyses. Daarom is een nieuwe poging gedaan om tot een interpreteerbaar en betrouwbaar resultaat te bekomen door de factoranalyse te draaien met

een geforceerde oplossing op basis van één factor. De factorscores van deze analyse staat in Tabel 6.15.

Tabel 6.15: Geroteerde factorscores voor de *attitudes ten aanzien van tweetaligheid* (6 items) voor geforceerde oplossing met 1 factor (n=686),

attitude t.a.v. tweetaligheid	Factor
	1
Eig.	*1.80*
twee of meer talen spreken niet moeilijk	.305
jammer mensen één taal spreken	**.459**
meer vrienden als meer talen	**.509**
tweetaligheid is voor oudere mensen	**-.426**
hoe meer talen, hoe intelligenter	**.404**
kinderen verward als verschillende talen	-.282

Bij deze oplossing vertonen nog steeds twee van de zes items ladingen onder de .40, maar deze ladingen zijn wel hoger vergeleken met de resultaten voor factor 1 in de vorige analyse. Er is besloten om aan te sluiten bij een bestaand instrument. Daarom is het item uit de vragenlijst van Coleman niet gebruikt en zijn de zes items uit de 25-item schaal van Baker (1992) samengevoegd tot één variabele: *attitude ten aanzien van tweetaligheid*. Deze variabele is vervolgens op betrouwbaarheid getest en heeft een Cronbachs alfa van .52. De betrouwbaarheidscoefficiënt voor de zes items is vergelijkbaar met de resultaten van Baker die voor de 25 items in de vragenlijst een alfa van .89 heeft gevonden (1992:83).
In Tabel 6.16 staat het resultaat voor attitude ten aanzien van tweetaligheid met de samenstellende items en de betrouwbaarheidscoëfficiënt.

Tabel 6.16: Samengestelde variabele voor *de attitudes ten aanzien van tweetaligheid*, met vermelding van Cronbachs α (n = 686).

items	**samengestelde variabele**	**aantal items**	**Cronbachs α**
	Totaal	7	.55
Ik denk dat twee of meer talen spreken niet moeilijk is. Ik vind het jammer dat sommige mensen maar één taal spreken.* Ik denk dat ik meer vrienden kan maken als ik verschillende talen spreek, dan als ik slechts één taal spreek. Ik denk dat tweetalig zijn eerder iets voor oudere mensen is dan voor jongeren.* Ik denk dat hoe meer talen je kent, hoe intelligenter je wordt. Ik denk dat kinderen verward geraken wanneer ze verschillende talen tegelijkertijd leren.*	**Attitude ten aanzien van tweetaligheid**	6	.52
NIET gebruikte items Ik denk dat mensen je meer respecteren als je meertalig bent.			

* omgecodeerd

5.2.6 Attitudes ten aanzien van vreemde talen

De component attitudes ten aanzien van vreemde talen is gebaseerd op een onderdeel van de AMTB van Gardner (1985). De zes items zijn opgenomen in Tabel 6.17.

Tabel 6.17: Items voor *attitude ten aanzien van vreemde talen*.

items	
105.	Als ik een vreemd land bezoek, wil ik graag de taal van de mensen daar spreken.
106.	Ik vind het niet erg dat ik geen andere talen ken dan mijn moedertaal.
107.	Ik lees boeken liever in de originele taal dan in vertaling.
108.	Ik zou heel graag veel andere talen leren.
109.	Ik zou een vreemde taal leren op school, zelfs als het niet verplicht was.
110.	Een vreemde taal leren is een aangename ervaring.

De factoranalyse biedt een oplossing op basis van één factor (Eig. > 1), die een verklaarde variantie heeft van 39,2%. De factorscores staan in Tabel 6.18.

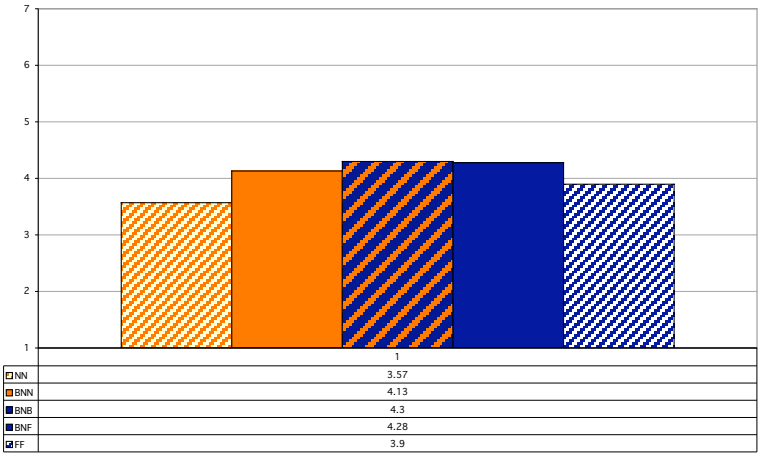
Tabel 6.18: Factorscores voor *attitudes ten aanzien van vreemde talen* (6 items), Eig. > 1 (n=686).

attitude t.a.v. vreemde talen	Factor
	1
Eig.	*2.35*
in buitenland taal van autochtonen spreken	**.526**
niet erg als enkel moedertaal	-.327
boeken in originele versie	.155
graag veel andere talen leren	**.677**
vreemde taal leren ook als niet verplicht	**.680**
vreemde taal leren aangename ervaring	**.637**

De zes items dragen niet even zwaar bij aan de gevonden factor. Twee items (106 en 107) hebben ladingen die onder.40 zitten (respectievelijk -.327 en .155). Een mogelijke verklaring voor de lage lading van item 106 (Ik vind het niet erg dat ik geen andere talen ken dan mijn moedertaal) is dat dit item ontworpen is om alle items uit de schaal van Gardner in verband met verschillende taalvaardigheden in de vreemde taal te reduceren tot een uniek item. Deze reductie samen met het feit dat het een negatief verwoord item is, kan tot een te sterke inhoudelijke veralgemening geleid hebben, waarop de respons blijkbaar afwijkend was van de andere items over vreemde talen. De lage factorscore voor item 107 (Ik lees boeken liever in de originele taal dan in vertaling) kan verklaard worden door een zekere irrelevantie van het item zelf. Bij de afname van de enquête hebben heel wat leerlingen opgemerkt dat ze niet in staat waren boeken in een vreemde taal te lezen en dat het lezen van boeken een zeldzame activiteit was, buiten de leesopdrachten opgelegd door de school. Het feit dat de meeste proefpersonen dit item als niet relevant ervaren, wordt bevestigd door de gemiddelden voor

item 107. De evaluatie van alle groepen schommelt rond punt 4, het neutrale punt van de 7-puntschaal (zie Figuur 6.2).

Figuur 6.2: gemiddelden per groep voor item 106 *Ik lees liever boeken in de originele taal dan in vertaling.*



Daarom zijn beide items met lage ladingen weggelaten en wordt de samengestelde variabele beperkt tot de vier overige items. Een bijkomend argument voor het weglaten van deze twee items is het feit dat de betrouwbaarheid van de variabele hierdoor aanzienlijk stijgt. De Cronbachs α voor de zes items heeft een waarde van .64 terwijl zonder de twee problematische items de alfa een waarde van .72 heeft. Dit betekent dat ondanks het geringe aantal items (4) betrokken in de variabele *attitude ten aanzien van vreemde talen* de betrouwbaarheid van deze variabele vrij groot is. Niettemin kunnen deze resultaten niet worden vergeleken met die van de originele schaal van Gardner aangezien dit type statistische gegevens niet beschikbaar is voor de AMTB (1985).

In Tabel 6.19 staat een overzicht van de samengestelde variabele attitude ten aanzien van vreemde talen, met de items die deel van uitmaken en de betrouwbaarheidscoëfficiënt.

Tabel 6.19: Samengestelde variabele voor *de attitudes ten aanzien van Vreemde talen* op basis van de factoranalyses, met vermelding van Cronbachs α (n = 686).

items	samengestelde variabele	aantal items	Cronbachs α
	Totaal	6	.64
Als ik een vreemd land bezoek, wil ik graag de taal van de mensen daar spreken. Ik zou heel graag veel andere talen leren. Ik zou een vreemde taal leren op school, zelfs als het niet verplicht was. Een vreemde taal leren is een aangename ervaring.	**Attitude ten aanzien van vreemde talen**	4	.72
NIET gebruikte items			
Ik vind het niet erg dat ik geen andere talen ken dan mijn moedertaal. Ik lees boeken liever in de originele taal dan in vertaling.			

6.2.6 Taalleermotivatie Nederlands en Frans

De schalen voor het meten van de taalleermotivatie bestaan uit twee parallelle schalen: een met betrekking tot het leren van het Nederlands en de andere tot het leren van het Frans. Deze schalen bestaan uit elf identieke stellingen. Deze zijn aangevuld met vier items (* in Tabel 6.20) die enkel de motivatie om de tweede landstaal te leren bevragen. In totaal gaat het om 26 items die in Tabel 6.20 opgenomen zijn.

Tabel 6.20: Items voor *taalleemotivatie Nederlands* en *Frans.*

Nederlands	taalleermotivatie	Frans
item 53.	kennen is voor mij belangrijk, omdat het me toelaat om in België met meer mensen in contact te komen.	64.
54.	kennen is voor mij belangrijk, om aan de Franstalige cultuur deel te nemen. (theater, film, concerten, tentoonstellingen, …)	65.
55.	kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker meer kennis kan opdoen.	66.
56.	kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan een betere job zal vinden.	67.
57.	kennen is voor mij belangrijk, omdat ik anders niet slaag voor mijn examens.	68.
58.	kennen is voor mij belangrijk, om later meer geld te verdienen .	69.
59.	kennen is voor mij belangrijk, omdat het nuttig is om op vakantie te gaan.	70.
60.	kennen is voor mij belangrijk, om een belangrijk iemand te worden in België.	71.
61.	kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker een andere taal kan studeren.	72.
62.	Ik vind dat Nederlands/Frans leren puur tijdverlies is.	76.
63.	Als ik zelf mocht kiezen, dan zou ik zeker geen les Nederlands/Frans volgen op school.	78.
	kennen is voor mij belangrijk, om beter te begrijpen hoe mijn eigen taal in elkaar zit.*	73.
	kennen is voor mij belangrijk, omdat het belangrijk is in België de andere landstaal te kennen.*	74.
	kennen is voor mij belangrijk, omdat mijn ouders dat willen.*	75.
	Ik vind dat het kennen van het Frans totaal overbodig is.*	77.

* deze items bestaan enkel voor de T2, zie 4.1.2 voor meer details.

De laatste vier items over de tweede landstaal zijn om twee redenen niet opgenomen in de factoranalyses. Ten eerste, de Franstalige leerlingen in het NoB hebben geen vragenlijsten in het Frans gekregen overeenkomstig het intern taalbeleid van de scholen. Dit betekent dat voor deze Franstalige leerlingen de items over de tweede landstaal (Frans in de Nederlandstalige versie) eigenlijk items over hun moedertaal waren. Ten tweede, de Nederlandstalige versie van de enquête – met deze vier items verwoord in termen van Frans – is in het NoB, ook door de tweetalige leerlingen ingevuld. Voor deze leerlingen is het onderscheid tussen een eerste en tweede landstaal niet relevant. Omdat deze vier items niet voor beide talen bevraagd zijn, kunnen de analyses voor de motivationele componenten Nederlands en Frans niet parallel gebeuren. De factoranalyses zijn vervolgens op basis van de volledige steekproef parallel uitgevoerd voor de elf items over de taalleermotivatie voor het Nederlands en elf items voor het Frans. De factorscores staan afzonderlijk per taal in Tabel 6.21.

Tabel 6.21: Geroteerde factorscores voor taalleermotivatie Nederlands en Frans (11 items), Eig. > 1 (n=686).

taalleermotivatie Nederlands	Factor 1	2
Eig.	*3.52*	*1.45*
mot.Nl meer contact in België	**.525**	.360
mot.Nl deel aan Nldst. cultuur	.212	**.464**
mot.Nl makkelijker meer kennis	**.416**	**.406**
mot.Nl betere job	**.565**	.158
mot.Nl niet slagen examens	**.413**	.001
mot.Nl meer geld	**.683**	.006
mot.Nl nuttig op vakantie	**.443**	.234
mot.Nl belangrijk iem. in België	**.621**	.143
mot.Nl makkelijker andere taal	.352	.320
Nl leren tijdverlies	-.006	**-.638**
geen les Nl kiezen als kan	-.004	**-.656**

taalleermotivatie Frans	Factor 1	2
Eig.	*3.47*	*1.38*
mot.Fr meer contact in België	**.461**	.362
mot.Fr deel aan Frst. cultuur	.304	.363
mot.Fr makkelijker meer kennis	**.542**	**.431**
mot.Fr betere job	**.600**	.189
mot.Fr niet slagen examens	.366	-.000
mot.Fr meer geld	**.651**	.007
mot.Fr nuttig op vakantie	.321	.216
mot.Fr belangrijk iem. in België	**.617**	.008
mot.Fr makkelijker andere taal	**.428**	.217
Fr leren tijdverlies	-.005	**-.665**
geen les Fr kiezen als kan	-.005	**-.600**

De initiële oplossing voor zowel het Nederlands als het Frans onderscheidt twee factoren (Eig. >1) die respectievelijk 45,26 en 44,08% van de gecumuleerde variantie verklaren. De hoge factorscores in factor 1 en 2 lopen voor het Nederlands en het Frans niet helemaal parallel. Twee items komen niettemin duidelijk naar voren in beide versies van factor 2. Het gaat om de twee items die naar een mogelijk gebrek aan motivatie peilen (amotivatie in de goal-directed theory zie 3.4). Aangezien deze twee items (Nl/Fr leren is tijdverlies en ik zou geen Nl/Fr leren als ik mocht kiezen) voor het Nederlands en voor het Frans beduidend hogere ladingen hebben dan de andere items, is besloten om deze af te zonderen en op te nemen als een aparte variabele. De negatieve ladingen van deze items laten toe om de 7-puntschalen van negatief naar positief om te zetten, wat interpreteerbaarheid vergemakkelijkt. De variabele wordt beschouwd als de *algemene motivatie* of de *wil om de taal te leren*.

Omdat er voor factor 1 weinig interpreteerbare overeenkomsten waren tussen de hoge factorscores voor de taalleermotivatie Nederlands en voor het Frans, is een nieuwe factoranalyse uitgevoerd zonder de twee bovenvermelde items over de wil om de taal te leren. De factoranalyses van de overige negen items voor het Nederlands en het Frans leiden tot een oplossing met twee factoren (Eig. >1) die een verklaarde variantie heeft van 47,9 % voor het Nederlands en 47,4 % voor het Frans. Deze oplossingen lopen voor beide talen grotendeels parallel zoals blijkt uit de factorscores in Tabel 6.22.

Factor 1 heeft voor beide talen drie items met ladingen boven .40. Bovendien komen de items voor het Nederlands te leren perfect overeen met die voor het Frans: een betere job vinden, meer geld verdienen en een belangrijk iemand worden in België. Deze items verwijzen naar pragmatische redenen om een taal te leren. Dit wordt door o.a. Gardner (1985) en Clément en Kruidenier (1983) de instrumentele oriëntatie genoemd. Bij de goal-directed theorie – die aan de basis ligt van de vragenlijst voor de taalleermotivatie in onderhavig onderzoek – wordt deze praktische perceptie van het leren van talen beschreven in termen van extrinsieke oriëntatie en meer bepaald 'identified regulation' (Ryan en Deci 2000, Noels et al, 2000,

Noels, 2001): een taal leren om een duidelijk, persoonlijk relevant, praktisch doel te bereiken. De variabele die hier samengesteld wordt op basis van de drie items noemen we *extrinsieke oriëntatie* genoemd.

Tabel 6.22: Geroteerde factorscores voor *taalleermotivatie Nederlands en Frans* (9 items), Eig. > 1 (n=686).

taalleermotivatie Nederlands	Factor 1	2
Eig.	*3.25*	*1.07*
mot.Nl meer contact in België	.390	**.525**
mot.Nl deel aan Nldst. cultuur	.009	**.498**
mot.Nl makkelijker meer kennis	.233	**.618**
mot.Nl betere job	**.589**	.193
mot.Nl niet slagen examens	.361	.153
mot.Nl meer geld	**.704**	.172
mot.Nl nuttig op vakantie	.372	.334
mot.Nl belangrijk iem. in België	**.542**	.312
mot.Nl makkelijker andere taal	.268	.387

taalleermotivatie Frans	Factor 1	2
Eig.	*3.23*	*1.04*
mot.Fr meer contact in België	.375	**.424**
mot.Fr deel aan Frst. cultuur	.009	**.562**
mot.Fr makkelijker meer kennis	.380	**.588**
mot.Fr betere job	**.643**	.227
mot.Fr niet slagen examens	.324	.126
mot.Fr meer geld	**.630**	.229
mot.Fr nuttig op vakantie	.187	.371
mot.Fr belangrijk iem. in België	**.543**	.279
mot.Fr makkelijker andere taal	.271	**.430**

Factor 2 is minder eenduidig wanneer gezocht wordt naar een parallelle samenstelling van de factor voor de taalleermotivatie in beide talen. Drie items laden hoog op factor 2 voor zowel het leren van het Nederlands als het Frans: deelname aan de Nederlandstalige/Franstalige cultuur, met meer mensen in contact komen in België, makkelijker meer kennis opdoen. Een vierde item heeft enkel voor het Frans een voldoende hoge lading (.43) namelijk de taal kennen omdat het daardoor makkelijker is een andere taal te leren. Dit item heeft voor het Nederlands een lading die net onder de .40 zit (.39). Voor de vergelijkbaarheid van de variabelen en het feit dat het de eerst volgende factorscore is die grenst aan de .40-limiet, is dit item voor beide talen opgenomen in factor 2. Deze factor is dus samengesteld uit items die de volgende redenen aangeven voor leren van het Nederlands en het Frans: het maakt deelname aan de cultuur mogelijk, het vergemakkelijkt contacten met mensen in België, tegelijkertijd is het bevorderend voor het leren van andere talen en het opdoen van kennis in het algemeen. Dit betekent dat deze tweede factor noch volledig onder het klassieke label van ‘integratieve oriëntatie’ (een taal leren om deel uit te maken van de taalgemeenschap, zie Gardner, 1985), noch onder het label ‘intrinsieke oriëntatie’ valt (een taal leren voor het plezier dat je eraan hebt, zie Ryan en Deci, 2000; Noels et al., 2000; Noels 2001). De items die hier samengebracht worden, slaan zowel op het integratieve als op het intrinsieke aspect van het leren van een taal. Omdat deze items de nadruk leggen op het leuke van een taal leren, waarvan verondersteld wordt dat het gepaard gaat met of het gevolg is van contact met de taalgemeenschap (zie Dörnyei, 2001 en Noels, 2001), is de voorkeur gegeven aan de term *intrinsieke oriëntatie*.

Twee items over redenen om het Nederlands/Frans te leren (items 59/70 een taal leren om op vakantie te gaan en items 57/68 om voor examens te slagen) zijn niet opgenomen in een variabele omdat de factorscores te lage ladingen vertonen voor beide talen.

Samengevat, de items voor *taalleermotivatie* zijn per taal in drie variabelen ondergebracht: (1) algemene motivatie/ wil om de taal te leren, (2) extrinsieke oriëntatie en (3) intrinsieke oriëntatie. Dat betrouwbaarheidscoefficiënten liggen tussen .59 en .69, wat gezien het geringe aantal items als betrouwbaar beschouwd mag worden. Tabel 6.23 geeft een overzicht van de samengestelde variabelen voor de component *taalleermotivatie.*

Tabel 6.23: Samegestelde variabelen voor *de taalleermotivatie* op basis van de factoranalyses, met vermelding van Cronbachs α (n = 686).

items	samengestelde variabelen	aantal items	Cronbachs α
	Totaal Nederlands	11	.62
	Totaal Frans	11	.63
Ik vind dat NL leren puur tijdverlies is.* Als ik zelf mocht kiezen, dan zou ik zeker geen les NL volgen op school.*	**Algemene motivatie Nederlands**	2	.63
NL kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan een betere job zal vinden. NL kennen is voor mij belangrijk, om later meer geld te verdienen . NL kennen is voor mij belangrijk, om een belangrijk iemand te worden in België.	**Extrinsiëke oriëntatie Nederlands**	3	.69
NL kennen is voor mij belangrijk, omdat het me toelaat om in België met meer mensen in contact te komen. NL kennen is voor mij belangrijk, om aan de Franstalige cultuur deel te nemen. (theater, film, concerten, tentoonstellingen, …) NL kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker meer kennis kan opdoen. NL kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker een andere taal kan studeren.	**Intrinsiëke oriëntatie Nederlands**	4	.64
Ik vind dat FR leren puur tijdverlies is.* Als ik zelf mocht kiezen, dan zou ik zeker geen les FR volgen op school.*	**Algemene motivatie Frans**	2	.59
FR kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan een betere job zal vinden. FR kennen is voor mij belangrijk, om later meer geld te verdienen . FR kennen is voor mij belangrijk, om een belangrijk iemand te worden in België.	**Extrinsiëke oriëntatie Frans**	3	.69
FR kennen is voor mij belangrijk, omdat het me toelaat om in België met meer mensen in contact te komen. FR kennen is voor mij belangrijk, om aan de Franstalige cultuur deel te nemen. (theater, film, concerten, tentoonstellingen, …) FR kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker meer kennis kan opdoen. FR kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker een andere taal kan studeren.	**Intrinsiëke oriëntatie Frans**	4	.65
NIET gebruikte items			
NL/FR kennen is voor mij belangrijk, om beter te begrijpen hoe mijn eigen taal in elkaar zit.**			
NL/FR kennen is voor mij belangrijk, omdat het belangrijk is in België de andere landstaal te kennen.**			
NL/FR kennen is voor mij belangrijk, omdat mijn ouders dat willen.**			
Ik vind dat het kennen van het NL/FR totaal overbodig is.**			
NL/FR kennen is voor mij belangrijk, omdat ik anders niet slaag voor mijn examens.			
NL/FR kennen is voor mij belangrijk, omdat het nuttig is om op vakantie te gaan.			

* omgecodeerd
** niet opgenomen in de PAF

Zoals vermeld, komen deze resultaten niet helemaal overeen met de indeling die Gardner maakt, noch met die van Clément en Kruidenier of Noels et al. Dit is te verklaren door het feit dat slechts delen van hun schalen opgenomen zijn in dit onderzoek en dat de nieuwe en beperktere samenstelling hier tot een andere indeling heeft geleid van de dimensies binnen de taalleermotivatie.

6.2.7 Educatieve attitudes

De component *educatieve attitudes* bestaat uit tien items opgenomen in Tabel 6.24. Items 82 en 83 (*) onderzoeken specifieke aspecten van de T2-les. In Tabel 6.24 is de versie opgenomen bestemd voor de Nederlandstalige leerlingen. In de Franstalige versie, bestemd voor de Franstalige proefpersonen, slaan beide items dus op de les Nederlands. Items die enkel in termen van T2 geformuleerd zijn in de vragenlijst, kunnen niet opgenomen worden in de factoranalyses (zie 6.2.6).

Tabel 6.24: Items voor *educatieve attitudes*.

les Frans		les Nederlands
item 79.	Ik vind de lessen Frans/Nederlands helemaal niet interessant.	85.
80.	Ik vind de lessen Frans/Nederlands heel tof.	86.
81.	In de Franse/Nederlandse les heb ik het liefst dat er alleen Frans/Nederlands gesproken wordt.	87.
82.	Ik vind het niet leuk als er in de Franse les Franstaligen in de klas zitten*.	
83.	Ik vind dat de leraar Frans bij voorkeur een Franstalige native speaker moet zijn*.	
84.	Ik heb een leuke en interessante leraar Frans/ Nederlands	88.

De factoranalyses zijn dus op de vier overige items uitgevoerd zowel voor de taalles Frans als voor de taalles Nederlands. Voor beide taallessen leveren de factoranalyses een oplossing met één factor (Eig. >1) met een verklaarde variantie van 55,7% en 57,6% voor respectievelijk het Nederlands en het Frans. De factorscores met de eigenwaardes zijn opgenomen in Tabel 6.25.

Tabel 6.25: Factorscores voor *attitudes ten aanzien van de taalles Nederlands* en *Frans* (4 items/taalles), Eig. > 1 (n=686).

attitude taalles Nederlands	Factor
	1
Eig.	*2.23*
lessen Nl niet interessant	**-.682**
lessen Nl heel tof	**.852**
enkel Nl spreken in les Nl	.176
leraar Nl leuk en interessant	**.775**

attitude taalles Frans	Factor
	1
Eig.	*2.30*
lessen Fr niet interessant	**-.663**
lessen Fr heel tof	**.862**
enkel Fr spreken in les Fr	.351
leraar Fr leuk en interessant	**.744**

De factorscores geven aan dat de items (81 en 87) over het exclusief gebruik van de doeltaal tijdens de taalles te lage ladingen vertonen. De overige drie items hebben wel hoge ladingen voor beide taallessen. De variabele *attitude ten aanzien van de taalles Nederlands of Frans* wordt samengesteld op basis van de volgende items: de taallessen zijn niet interessant, de taallessen zijn héél tof en de taalleerkracht is leuk en interessant. Deze variabelen zijn vervolgens op betrouwbaarheid getest. De Cronbachs alfa's hebben een waarde van .81 voor de taalles Nederlands en .78 voor de taalles Frans, wat gezien het beperkte aantal items als hoog beschouwd kan worden. Het weglaten van items 81 en 87 wordt gesteund door het feit dat de betrouwbaarheidscoëfficiënten lager zijn als deze items toegevoegd worden (.70 voor het Nederlands en .74 voor het Frans). In Tabel 6.26 wordt de variabele *attitude ten aanzien van de taalles Nederlands en Frans* met de al dan niet gebruikte items en de Cronbachs alfa's schematisch weergegeven.

Tabel 6.26: Samengestelde variabelen voor *de attitudes ten aanzien van taalles* en *Frans* op basis van de factoranalyses, met vermelding van Cronbachs α (n = 686).

items	samengestelde variabelen	aantal items	Cronbachs α
	Totaal Nederlands	4	.70
	Totaal Frans	4	.74
Ik vind de lessen Nederlands helemaal niet interessant.* Ik vind de lessen Nederlands heel tof. Ik heb een leuke en interessante leraar Nederlands.	**Attitude ten aanzien van de taalles Nederlands**	3	.81
Ik vind de lessen Frans helemaal niet interessant.* Ik vind de lessen Frans heel tof. Ik heb een leuke en interessante leraar Frans.	**Attitude ten aanzien van de taalles Frans**	3	.78
NIET gebruikte items			
Ik vind het niet leuk als er in de Franse les Franstaligen in de klas zitten.**			
Ik vind dat de leraar Frans bij voorkeur een Franstalige native speaker moet zijn.**			
In de Franse/Nederlandse les heb ik het liefst dat er alleen Frans/Nederlands gesproken wordt.			

* omgecodeerd
** niet opgenomen in de PAF

Deze resultaten kunnen niet met de resultaten van Gardner vergeleken worden door de beperkte overeenkomst.

6.2.8 Gepercipieerde steun van de ouders

De component gepercipieerde steun van de ouders bestaat uit vijftien items. Deze items staan in Tabel 6.27. Er zijn zeven parallelle items voor het Nederlands en het Frans. Item 116 (Tabel 6.27) bestaat slechts voor de T2 en wordt daarom niet opgenomen in de factoranalyses.

Tabel 6.27: Items voor gepercipieerde *steun van de ouders*.

steun ouders Frans		steun ouders Nederlands
item 111.	Mijn ouders proberen me te helpen met mijn Frans/Nederlands.	119.
112.	Mijn ouders vinden dat ik goed Frans/Nederlands moet kennen, omdat we in België wonen.	120.
113.	Mijn ouders moedigen mij niet speciaal aan om goed Frans/Nederlands te kennen.	121.
114.	Mijn ouders tonen weinig interesse voor mijn studies van het Frans/Nederlands.	122.
115.	Mijn ouders tonen een grote interesse in alles wat te maken heeft met de Franstalige/ Nederlandstalige cultuur en maatschappij.	123.
117.	Mijn ouders zeggen vaak dat goed Frans/Nederlands kennen belangrijk zal zijn in mijn leven.	124.
118.	Als ik problemen heb met Frans/Nederlands. zijn mijn ouders bereid mij bijles te laten volgen.	125.
116.	Mijn ouders moedigen mij aan om mijn Frans zoveel mogelijk te oefenen buiten de school.*	

* dit item bestaat enkel voor de T2.

De factoranalyses zijn uitgevoerd voor de zeven items die betrekking hebben op de steun van de ouders bij het leren van het Frans en het Nederlands op basis van de volledige steekproef (n =686). De factorscores voor beide talen staan in Tabel 6.28.

Tabel 6.28: Geroteerde factorscores voor *steun ouders voor Nederlands en Frans* (7 items), Eig. > 1 (n=686).

steun van de ouders voor het Nederlands	Factor 1	2
Eig.	*1.87*	*1.26*
ouders helpen bij Nl	**.608**	-.007
ouders goed Nl omdat in België	-.008	**.465**
ouders moeidigen niet aan voor Nl	**-.405**	-.126
ouders weinig interesse studies Nl	-.180	**-.529**
ouders grote interesse Nldst maatschappelijk leven	**.424**	.000
ouders goed Nl omdat later belangrijk	**.474**	.122
ouders bereid bijles Nl betalen	.271	.240

steun van de ouders voor het Frans	Factor 1	2
Eig.	*2.09*	*1.08*
ouders helpen bij Frans	**.493**	.255
ouders goed Fr omdat in België	.170	.262
ouders moedigen niet aan voor Fr	-.131	**-.487**
ouders weinig interesse studies Fr	-.336	**-.491**
ouders grote interesse Frst maatschappelijk leven	.004	.353
ouders goed Fr omdat later belangrijk	.321	.180
ouders bereid bijles Fr betalen	**.690**	.004

De factoranalyses leiden voor beide talen tot een oplossing met twee factoren (Eig. >1) die een verklaarde variantie hebben van 44.68% voor het Nederlands en 45.31% voor het Frans. De oplossingen zijn om drie redenen echter niet bevredigend. Ten eerste zijn er weinig items met ladingen boven .40 en zijn er weinig hoge ladingen. Ten tweede zijn de hoge factorscores heel anders verdeeld in beide talen waardoor er geen parallelle variabelen bepaald kunnen worden. Ten derde zijn de factoren moeilijk interpreteerbaar, vooral wat betreft de steun van de ouders voor het Nederlands. Een mogelijke verklaring voor deze onduidelijke uitkomsten is de rol van taalachtergrond bij de steun van de ouders. Franstalige leerlingen krijgen of ervaren misschien meer ouderlijke steun voor het leren van het Nederlands (T2) dan Nederlandstalige leerlingen voor wie het Nederlands de T1, en

andersom Nederlandstalige leerlingen krijgen of ervaren misschien meer ouderlijke steun voor het leren van het Frans (T2) dan Franstalige leerlingen voor wie het Frans de T1.

Daarom zijn nieuwe factoranalyses gedraaid, parallel voor de zeven items in beide talen maar afzonderlijk per taalachtergrond (Nederlands, Frans of tweetalig). Deze factoranalyses leveren nog meer uiteenlopende resultaten op voor de drie groepen. Voor de Nederlandstalige leerlingen leidt de PAF tot een oplossing met één factor (Eig. >1) voor beide talen, terwijl voor de Franstaligen er een oplossing met twee factoren voor beide talen uit de analyses komt. Voor de tweetalige leerlingen is er voor het Nederlands een oplossing met twee factoren, maar voor het Frans met drie factoren. We zijn er niet ingeslaagd om uit die resultaten een patroon te distilleren.

Omdat de eerste oplossing (zie Tabel 6.28) twee factoren (Eig. >1) aangeeft en er in de analyses per taalachtergrond voor de helft van de oplossingen eveneens twee factoren verschijnen, zijn de factoranalyses (per taal en per taalachtergrond) opnieuw gedraaid met een gedwongen extractie van twee factoren. De factorscores zijn parallel gepresenteerd voor de drie groepen in Tabel 6.29 voor het Nederlands en in Tabel 6.30 voor het Frans.

Ondanks de heterogeniteit van de resultaten komen er enkele trends te voorschijn. Ten eerste, het item *Mijn ouders tonen een grote interesse in alles wat te maken heeft met de Franstalige/ Nederlandstalige cultuur en maatschappij* blijkt in de oplossingen voor het Nederlands en voor het Frans zwakke ladingen te hebben voor alle groepen. Omdat dit item een toegevoegd item is dat geen deel uitmaakt van de originele schaal van Gardner (AMTB 1985) is besloten om dat item verder niet te gebruiken. Ten tweede, bij zowel de Nederlandstalige als bij de tweetalige proefpersonen worden twee items afgezonderd in factor 1 of 2, naargelang de taal en/of de taalgroep. Het gaat om *Mijn ouders vinden dat ik goed Frans/Nederlands moet kennen, omdat we in België wonen* en *Mijn ouders zeggen vaak dat goed Frans/Nederlands kennen belangrijk zal zijn in mijn leven* waarvan de ladingen in Tabellen 6.29 en 6.30 grijs gearceerd zijn. Aangezien deze twee items bij twee van de drie taalgroepen samen te voorschijn komen in een factor (niet bij de Franstalige leerlingen), worden beide items samengevoegd om een variabele te vormen. Omdat deze twee items peilen naar de motieven van de ouders om hun kind te steunen in het leerproces wordt deze variabele *motivationele steun van de ouders* genoemd.
Ten derde, voor de steun van de ouders voor het Frans hebben de vier overblijvende items hoge factorscores bij de groep Nederlandstaligen (in factor 1) en bij de groep Franstaligen (verdeeld over factor 1 en 2). Dit is gedeeltelijk terug te vinden voor het Nederlands. Er is geen volledig parallellisme, maar deze vier items kunnen op basis van hun interpreteerbaarheid samengevoegd worden tot een variabele. Deze items (111, 113, 114 en 118 voor het Nederlands en 119, 121, 122, 125 voor het Frans, zie Tabel 6.28) vragen naar de steun (al dan niet financieel) en interesse van de ouders voor het Nederlands en het Frans

en/of het schoolvak Frans/Nederlands zoals gepercipieerd wordt door hun kinderen. Deze variabele wordt daarom gedefinieerd als *steun van de ouders*.

Tabel 6.29: Geroteerde factorscores voor *steun ouders voor het Nederlands* (7 items)voor geforceerde oplossing met 2 factoren, opgesplitst per taalachtergrond.

taalachtergrond	**Nederlandstalig**		**Franstalig**		**tweetalig**	
steun ouders voor het	Factor		Factor		Factor	
Nederlands	1	2	1	2	1	2
Eig.	*2.29*	*.94*	*2.09*	*1.29*	*1.92*	*1.27*
ouders helpen bij Nl	**.409**	.282	**.437**	**.417**	-.315	.105
ouders goed Nl omdat in België	.137	**.477**	**-.563**	-.165	.000	**.708**
ouders moeidigen niet aan voor Nl	**-.428**	-.147	-.003	**-.420**	.300	-.175
ouders weinig interesse studies Nl	**-.579**	-.216	**.608**	-.215	**.861**	.106
ouders grote interesse Nlds maatschappelijk leven	.257	.360	**.458**	**.423**	-.353	.164
ouders goed Nl omdat later belangrijk	.270	**.493**	.172	.386	-.249	**.625**
ouders bereid bijles Nl betalen	.328	.248	-.004	.347	-,151	.174

Tabel 6.30: Geroteerde factorscores voor *steun ouders voor het Frans* (7 items) voor geforceerde oplossing met 2 factoren, opgesplitst per taalachtergrond.

taalachtergrond	**Nederlandstalig**		**Franstalig**		**tweetalig**	
steun ouders voor het	Factor		Factor		Factor	
Frans	1	2	1	2	1	2
Eig.	*2.39*	*.99*	*2.06*	*1.10*	*1.98*	*1.17*
ouders helpen bij Frans	**.523**	.005	**.736**	-.292	.216	-.230
ouders goed Fr omdat in België	.125	**.687**	.309	-.001	**.782**	-.003
ouders moedigen niet aan voor Fr	**-.460**	-.264	-.001	**.413**	-.005	**.405**
ouders weinig interesse studies Fr	**-.527**	-.200	-.254	**.697**	-.127	**.667**
ouders grote interesse Frst maatschappelijk leven	.394	.230	.165	-.230	.199	-.188
ouders goed Fr omdat later belangrijk	.281	**.450**	.142	-.131	**.621**	-.157
ouders bereid bijles Fr betalen	**.422**	.183	**.524**	-.177	.281	-.107

De twee samengestelde variabelen zijn vervolgens op hun betrouwbaarheid getest. Uit deze analyses blijkt dat de variabele *steun van de ouders* voor het Nederlands een α heeft van .42 en voor het Frans van .57, wat gezien het kleine aantal items als voldoende betrouwbaar beschouwd mag worden. De Cronbachs alfa's voor de variabelen *motivationele steun van de ouders* zijn veel lager (α = .33 voor het Frans, α = .15 voor het Nederlands). Deze betrouwbaarheidscoëfficiëten zijn te laag. Daarom zijn de variabelen *motivationele steun van de ouders voor het Nederlands en het Frans* niet meegenomen in de verdere analyses.

Tabel 6.31 geeft een overzicht van de variabelen die samengesteld zijn voor de component *ouderlijke steun*, de opgenomen items en de betrouwbaarheden.

Tabel 6.31: Samengestelde variabelen voor *de ouderlijke steun* op basis van de factoranalyses, met vermelding van de Cronbachs alfa's (n = 686).

items	samengestelde variabelen	aantal items	Cronbachs α
	Totaal Nederlands	7	.51
	Totaal Frans	7	.60
Mijn ouders proberen me te helpen met mijn Nederlands. Mijn ouders moedigen mij niet speciaal aan om goed Nederlands te kennen.* Mijn ouders tonen weinig interesse voor mijn studies van het Nederlands.* Als ik problemen heb met Nederlands, zijn mijn ouders bereid mij bijles te laten volgen.	**Ouderlijke steun voor het Nederlands**	4	.42
Mijn ouders proberen me te helpen met mijn Frans. Mijn ouders moedigen mij niet speciaal aan om goed Frans te kennen.* Mijn ouders tonen weinig interesse voor mijn studies van het Frans.* Als ik problemen heb met Frans, zijn mijn ouders bereid mij bijles te laten volgen.	**Ouderlijke steun voor het Frans**	4	.57
NIET weerhouden items			
Mijn ouders moedigen mij aan om mijn Frans/ Nederlands zoveel mogelijk te oefenen buiten de school.**		1	
Mijn ouders tonen een grote interesse in alles wat te maken heeft met de Franstalige/ Nederlandstalige cultuur en maatschappij.		2	
Mijn ouders vinden dat ik goed Nederlands moet kennen, omdat we in België wonen. Mijn ouders zeggen vaak dat goed Nederlands kennen belangrijk zal zijn in mijn leven	**Motivationele steun van de ouders voor het Nederlands**	2	.15
Mijn ouders vinden dat ik goed Frans moet kennen, omdat we in België wonen. Mijn ouders zeggen vaak dat goed Frans kennen belangrijk zal zijn in mijn leven	**Motivationele steun van de ouders voor het Frans**	2	.33

* omgecodeerd
** niet opgenomen in PAF

Dit betekent dat de component *ouderlijke steun* gereduceerd is tot vier items per taal, hetgeen grotendeels overeenkomt met *Perceived parental support* van Gardner bestaande uit tien items (AMTB 1985). Betrouwbaarheidscoëfficiënten kunnen echter niet worden vergeleken bij gebrek aan statistische gegevens voor de AMTB.

6.3 De samengestelde variabelen

Het meetinstrument, dat uit 125 stellingen bestaat die de leerlingen aan de hand van 7-punt Likertschalen moesten beoordelen, is per component (en waar nodig per taal/taalgemeenschap) op basis van PAF gereduceerd tot 27 variabelen, waarvan er 12 parallel zijn voor het Nederlands en het Frans. Drieëntwintig items (items 3, 14, 57, 59, 68, 70, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 83, 87, 104, 106, 107, 112, 115, 117, 120, 123 en 124) zijn daarbij om diverse redenen verwijderd uit de uiteindelijke analyses. Tabel 6.32 geeft een overzicht van de 27 samengestelde variabelen. De variatie binnen deze 27 attitudinele en motivationele samengestelde variabelen wordt in hoofdstuk 7, 8 en 9 grondig onderzocht.

Tabel 6.32: Overzicht van de 27 attitudinele en motivationele samengestelde variabelen.

8 attitudinele en motivationele componenten	**27 samengestelde variabelen**	
attitudes t.a.v. het Nederlands / het Frans	aantrekkelijkheid	Nederlands
		Frans
	makkelijkheidsgraad	Nederlands
		Frans
	nut	Nederlands
		Frans
attitudes t.a.v. de taalgemeenschappen	sociale afstand	t.o.v. Nederlandstaligen
		t.o.v. Franstaligen
	positieve evaluatie	Vlamingen
		Franstaligen
	negatieve evaluatie	Vlamingen
		Franstaligen
attitudes t.a.v. België	attitude	t.a.v. België
	integrativiteit	t.a.v. Vlaamse cultuur
		t.a.v. Franstalige cultuur
attitudes t.a.v. tweetaligheid	attitude t.a.v. tweetaligheid	
attitudes t.a.v. vreemde talen	attitude t.a.v. vreemde talen	
attitudes t.a.v. de taallessen	attitude t.a.v. de taalles	Nederlands
		Frans
taalleermotivatie	algemene motivatie voor het	Nederlands
		Frans
	extrinsieke oriëntatie t.a.v. het	Nederlands
		Frans
	intrinsieke oriëntatie t.a.v. het	Nederlands
		Frans
gepercipieerde steun van de ouders	ouderlijke steun voor het	Nederlands
		Frans

Dit overzicht van de samengestelde variabelen getuigt van de complexiteit van de attitudes en motivatie die in de sociaal-psychologische enquête onderzocht zijn. Deze complexiteit was te verwachten omdat attitudes en motivatie complexe en meervoudige begrippen zijn en

omdat de vragenlijst geen replicatie is van één bestaand meetinstrument zoals de AMTB van Gardner.
Omdat in het model van Gardner (1985) het aantal variabelen beperkter is en daardoor eenvoudiger te analyseren, is geprobeerd om de 27 variabelen verder te reduceren tot meer omvattende componenten. De oplossingen waren echter moeilijk te interpreteren, liepen niet parallel voor het Frans en het Nederlands en waren zelden voldoende betrouwbaar. Daarom is besloten om ondanks hun complexiteit de 27 samengestelde variabelen in de verdere analyses te gebruiken, omdat deze betrouwbaar en interpreteerbaar zijn, en waar mogelijk parallel bestaan voor beide talen, gemeenschappen of culturen. Het voordeel van deze complexiteit is dat het een vrij genuanceerd beeld kan geven van de verschillen in attitudes en motivatie.

De vraag blijft echter in welke mate deze sociaal-psychologische enquête bruikbaar is voor verder onderzoek. De factoranalyses hebben aangetoond dat ze niet in de afgenomen worm kan overgenomen worden. De afgeslankte versie per component is daarentegen wel bruikbaar. De vragenlijsten voor componenten zoals de attitudes ten aanzien van de taal, de sociale afstand of de educatieve attitudes kunnen overgenomen worden. De vragenlijsten voor andere componenten dienen aangepast te worden. Dit is voornamelijk het geval met de positieve en negatieve evaluatie van de taalgemeenschappen, waar het gebruik van stereotypen voor een bias in de respons van de leerlingen heeft gezorgd. Als er ruimte voor is, zouden de vragenlijsten over de attitudes ten aanzien van tweetaligheid en over de motivatie uitgebreid kunnen worden op basis van Baker (1992) en van Noels et al. (2000). Deze uitbreidingen zouden tot consistentere variabelen kunnen leiden en voor de motivatie specifieker inspelen op de vele onderdelen van de motivationele schaal gebaseerd op de ‘self-determination theory’ (zie 3.3.3). Voor de attitudes ten aanzien van vreemde talen zou een uitbreiding waarbij de vragen specifiek voor de ene of de andere vreemde taal gesteld worden (Engels, Duits, Spaans of allochtone talen), interessante contrasten met de attitudes ten aanzien van de T2 aan het licht kunnen brengen. Tenslotte zou – integenstelling tot de indeling van Gardner – de steun van de ouders niet bij de attitudes en motivatie moeten worden getest, maar bevraagd moeten worden bij de algemene achtergrond kenmerken van de taalleerder.

De 27 attitudinele en motivationele variabelen uit onderhavige sociaal-psychologische enquête vormen een stevige basis, die naargelang de opzet van het onderzoek gedeeltelijk gebruikt kan worden (per component) en/of uitgebreid kan worden op basis van recent verschenen alternatieven zoals de vragenlijst van Dörnyei en Clément (2001).

7. Invloed van de kernvariabelen op attitude en motivatie

In hoofdstukken 7 en 8 worden antwoorden gezocht op de twee eerste onderzoeksvragen: (1) op basis van welke achtergrondkenmerken variëren attitudes en motivatie van de taalleerders en (2) hoe positief of negatief zijn de attitudes en motivatie van taalleerders in België? In hoofdstuk 7 worden deze vragen onderzocht op basis van de drie kernvariabelen (groep, leeftijd en sekse), terwijl in hoofdstuk 8 dezelfde vragen onderzocht worden op basis van de secundaire variabelen die de nadruk leggen op de sociale achtergrond van de taalleerders.

Dit hoofdstuk 7 begint met een uitleg van de procedure die gebruikt is bij de analyses (7.1). Daarna worden de resultaten systematisch gepresenteerd op basis van de drie kernvariabelen: groep (taalachtergrond, onderwijs- en contactsituatie) (7.2), leeftijd (7.3) en sekse (7.4).

7.1 Procedure

Om de attitudes en motivatie van de taalleerders in kaart te brengen, moeten analyses uitwijzen welke achtergrondvariabelen voor de attitudinele en motivationele variabelen verschillen opleveren. Daarom zijn variantie-analyses (univariate) toegepast die de mogelijkheid bieden hoofdeffecten en interacties van de onafhankelijke variabelen op de attitudinele en motivationele variabelen te onderzoeken. De significantiegrens is op $p < .05$ gesteld. De sterkte van de effecten is berekend aan de hand van η^2, een maat voor verklaarde variantie (Rietveld en Van Hout, 1993:59). Effecten waarbij $\eta^2 > 0.03$ is, worden als voldoende sterk beschouwd om nader onderzocht te worden (zie ook Cohen, 1988:79). De resultaten van de analyses zijn opgenomen in overzichtstabellen. Voor de overzichtelijkheid zijn alleen bij statistisch significante verschillen de p-waardes (* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$) en de η^2 gegeven. In de bijlagen zijn de volledige gegevens (F-waarde, df, p-waarde, η^2) van de analyses opgenomen.

Bovenstaande analyses geven dus aan *of* de attitudes en motivatie verschillen vertonen, op basis van *welke* onafhankelijke variabele(n) ze variëren en *hoe sterk* het effect is. Om na te gaan *waar* de statistisch significante verschillen zich bevinden tussen de onderzochte groepen zijn waar nodig post-hoctoetsen (Tukey) gebruikt. Het significantieniveau is hier eveneens op $p < .05$ gesteld. De resultaten van de post hoc-toesten zijn per onafhankelijke

variabele in tabellen opgenomen. Een vergelijking van de gemiddelde scores van de onderzochte groepen (zie figuren) laat de richting van de significante verschillen tussen twee groepen zien (welke groep(en) vertonen positievere of negatievere attitudes en/of motivatie). De richting van een significant verschil tussen twee groepen wordt in de overzichtstabellen met de post-hoctoetsen aangegeven met plus- of mintekens. Vervolgens worden de resultaten besproken aan de hand van figuren. Deze visualiseren voor iedere attitudinele of motivationele component de gemiddelden (op een 7-puntschaal) per onderzochte groep. De gemiddelden schommelen tussen een minimum van 1 en een maximum van 7, met als middenpunt de waarde 4. Gemiddelden hoger dan 4 geven een positieve attitude of motivatie aan, die lager dan 4 een negatieve. Een waarde rond 4 duidt op een onverschillige, neutrale of terughoudende houding van de respondenten.

De interpretatie van de figuren moet echter met de nodige voorzichtigheid gebeuren omdat de grootte van de verschillen tussen de groepsgemiddelden niet noodzakelijk statistisch significante verschillen weerspiegelen. Kleine verschillen in gemiddelde scores kunnen dus wel statistisch significant zijn, terwijl grotere verschillen dat statistisch gezien soms niet zijn. Daarom moeten die figuren besproken worden in combinatie met de resultaten van de variantie-analyses (zie η^2 in de legende van de figuren[1]) en de post-hoctoetsen. Daarom zijn de globale overzichten op een extra, los blad gekopieerd. Voor de verschillen die – op basis van de variantie-analyses en de post-hoctoets – statistisch significant zijn ($p < .05$), staan de balken in de figuren in kleur. Als het verschil tussen de onderzochte groepen voor een variabele statistisch niet significant is ($p > .05$), zijn deze balken in een neutrale, lichtgrijze kleur weergegeven. Door de resultaten van de variantie-analyses te combineren met de post-hoctoetsen en de groepsgemiddelden krijgt men een correct en genuanceerd beeld van de verschillen in attitudes en motivatie tussen de onderzochte groepen.

7.2 Globale resultaten op basis van de kernvariabelen

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken van de analyses van de afhankelijke variabelen op basis van de drie kernvariabelen: groep (een combinatie van taalachtergrond, onderwijs- en contactsituatie, zie 1.1 en 5.2.1), leeftijd en sekse. De resultaten van deze analyses worden eerst globaal gepresenteerd en besproken, en vervolgens per attitudinele en motivationele component uiteengezet voor elk van de drie kernvariabelen. Tabel 7.1 geeft een overzicht van de resultaten van de variantie-analyses op basis van de drie kernvariabelen groep, leeftijd en sekse voor de 27 attitudinele en motivationele variabelen, die naar component en taal geordend zijn.

[1] In de legende van de figuren staat in plaats van η^2 'eta-waarde', omdat het gebruik van het symbool η^2 in excel voor problemen zorgt.

Tabel 7.1: Algemeen overzicht van de resultaten van de variantie-analyses met als onafhankelijke variabelen groep, sekse en leeftijd; vermeld worden de significante effecten en hun sterkte (η^2).

		HOOFDEFFECTEN						INTERACTIES							
		groep		leeftijd		sekse		groep * leeftijd		groep * sekse		leeftijd * sekse		groep * leeftijd * sekse	
componenten	*Afhank. variabelen*	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2
Attitude t.a.v. taal	Nl aantrekkelijk	***	.175	***	.065			**	.032						
	Nl makkelijk	***	.291	*	.011					*	.019				
	Nl nut	*	.018												
	Fr aantrekkelijk	***	.231	*	.010					*	.020				
	Fr makkelijk	***	.180												
	Fr nut	***	.087			**	.015			*	.019				
Attitude t.a.v. taalgemeenschappen	Nlt sociale afstand	***	.218	*	.009	***	.016								
	Nlt + evaluatie	***	.066												
	Nlt – evaluatie	***	.056	***	.023										
	Frt sociale afstand	***	.225	**	.016	***	.024								
	Frt + evaluatie	***	.101	**	.017					*	.017				
	Frt – evaluatie	***	.061			***	.022			*	.015				
Attitude t.a.v. België	Att. België	***	.050	**	.018	***	.031	*	.029	**	.021				
	Integrativiteit Vl	***	.091	***	.058										
	Integrativiteit Fr	***	.136												
Attitude t.a.v. tweetaligheid	Att. tweetaligheid	***	.050	***	.024					*	.017				
Attitude t.a.v. vreemde talen	Att. vreemde talen	***	.031			***	.043			*	.017				
Motivatie	Nl alg. motivatie					***	.027			*	.016				
	Nl intrinsieke mot.														
	Nl extrinsieke mot.	***	.027											*	.025
	Fr alg. motivatie	***	.039	*	.012	***	.029	**	.030						
	Fr intrinsieke mot.	***	.059			***	.022								
	Fr extrinsieke mot.	*	.019	***	.026										
Educatieve attitudes	Att. les Nl	**	.024	***	.046	***	.023	**	.037	*	.014			*	.024
	Att. les Fr	***	.062	*	.010	***	.029	***	.049						
Ouderlijke steun	steun ouders Nl	*	.018	***	.025	**	.013	*	.029						
	steun ouders Fr	***	.064	*	.014	***	.030	*	.029						
aantal significante effecten (p < .05) (N = 27)		25		16		13		7		10		0		2	
aantal significante en sterke effecten (p < .05 en η^2 > .03) (N =27)		20		3		2		3		0		0		0	

Het overzicht van de significante effecten in Tabel 7.1 geeft duidelijk aan dat bij de analyses met de drie onafhankelijke kernvariabelen er (1) voornamelijk een hoofdeffect is van de variabele *groep* , (2) dat er een beperkt hoofdeffect van *leeftijd* en *sekse* is en (3) dat er enkele significante interacties zijn. De verhoudingen tussen de significante verschillen met een sterk effect en het totaal aantal variabelen (zie laatste regel van Tabel 7.1) bevestigen dat de meeste variantie binnen de attitudinele en motivationele variabelen verklaard wordt door de variabele *groep* (20 van de 25 hoofdeffecten), die de taalachtergrond van de leerlingen met de onderwijssituatie en de contactsituatie in het NoB combineert.

Voor de interacties constateren we dat de tweewegsinteracties altijd in combinatie met de variabele *groep* voorkomen. Er zijn geen significante interacties gevonden tussen *leeftijd en sekse*. Ook al zijn er meer tweewegsinteracties tussen *groep en sekse* (10) dan tussen *groep* en *leeftijd* (6), geen enkele van de interacties tussen *groep en sekse* heeft een bevredigende η^2-waarde. Deze waardes zijn bijzonder laag ($.014 < \eta^2 < .020$), terwijl de η^2-waardes voor de interacties tussen *groep en leeftijd* tussen .029 en .049 schommelen en duiden op een iets minder zwak effect.

De analyses leveren verder driewegsinteracties op tussen *groep, leeftijd en sekse* voor twee afhankelijke variabelen: de extrinsieke motivatie om Nederlands te leren en de attitude ten aanzien van de les Nederlands. Hoewel deze verschillen significant zijn, kan vastgesteld worden dat deze effecten op basis van de η^2-waarden ($\eta^2 = .024$ en .025) vrij zwak zijn.

Samengevat kunnen we vaststellen dat de kernvariabele *groep* het belangrijkste hoofdeffect oplevert bij de variantie-analyses van de attitudinele en motivationele variabelen. Deze kernvariabele zal in 7.3 uitvoerig besproken worden. Vervolgens zullen de attitudinele en motivationele variabelen geanalyseerd worden vanuit het perspectief van de twee overige kernvariabelen (leeftijd in 7.4 en sekse in 7.5). Gezien de geringe effecten van de interacties tussen de variabelen groep, leeftijd en sekse zullen die bij de twee laatste onafhankelijke variabelen besproken worden.

7.3 Kernvariabele *groep* (taalachtergrond, onderwijs- en contactsituatie)

In dit deel worden de resultaten van de analyses besproken op basis van de kernvariabele *groep*. In 7.3.1 worden de algemene resultaten gepresenteerd. Vervolgens worden in 7.3.2 tot en met

7.3.8 de resultaten per attitudinele en motivationele component uiteengezet en worden de mogelijke effecten van *groep* (taalachtergrond, onderwijs- en contactsituatie) op de 27 variabelen nader onderzocht. In 7.3.9 worden de resultaten voor alle componenten samengevat door de attitudes en motivatie voor elk van de vijf groepen te presenteren. Daarbij besteden we extra aandacht aan de attitudes en motivatie van de tweetalige leerlingen in het NoB. Tenslotte sluit 7.3.10 deze uitvoerige analyses van het belangrijkste hoofdeffect *groep* af door de conclusies over de effecten van taalachtergrond, onderwijs- en contactsituatie op attitudes en motivatie van taalleerders te vergelijken met resultaten uit eerder onderzoek.

7.3.1 Algemene resultaten

Uit het globaal overzicht van de variantie-analyses van de attitudinele en motivationele variabelen (zie 7.2 en Tabel 7.1) komt duidelijk naar voor dat er een sterk hoofdeffect is van de onafhankelijke variabele *groep*. De nadere analyses worden voor de acht attitudinele en motivationele componenten (27 variabelen in totaal) afzonderlijk gepresenteerd. De resultaten worden besproken aan de hand van figuren die de gemiddelden per groep visualiseren voor iedere afhankelijke variabele. Onder deze figuren staat de Tabel met de gemiddelden per variabele en per groep met voor de significante effecten ($p < .05$) de η^2–waarde als indicator voor de sterkte van het effect. In de figuren met als onafhankelijke variabelen *groep* vertegenwoordigen de twee uiterste balken de groepen in ééntalige schoolsituaties: links de Nederlandstaligen in Vlaanderen (NN) en rechts de Franstaligen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel (FF). In het midden staan de drie groepen die in contactsituatie zijn in het NoB: links – naast de Vlaamse leerlingen – de Nederlandstaligen (BNN), rechts – naast de Waalse en Brusselse leerlingen – de Franstaligen (BNF) en in het midden de tweetaligen (BNB). Op de horinzontale as staan dus steeds van links naar rechts: NN, BNN, BNB, BNF, FF.

Voor een correcte en genuanceerde bespreking van deze Figuur zijn de resultaten van de variantie-analyses en waar nodig van de post-hoctoetsen noodzakelijk. Bij de post-hoctoetsen worden de verschillen tussen de groepen paarsgewijs geanalyseerd op significantie ($p < .05$). De resultaten van de post hoc-toesten (Tukey) staan in Tabel 7.2, waarin de significante p-waardes en de richting van het verschil tussen de onderzochte groepen vermeld worden. De richting is aangegeven door plus- en mintekens, waarbij het uitgangspunt de eerstgenoemde groep is: als het gemiddelde van groep A groter is dan het gemiddelde van groep B staat er een plusteken en als het gemiddelde van groep A kleiner is dan het gemiddelde van groep B staat er een minteken. In Tabel 7.2 zijn de twee kolommen die het effect van de contactsituatie aangeven (BNN vs. NN en BNF vs. FF) grijs gekleurd.

Tabel 7.2: Resultaten van de post-hoctoetsen (Tukey) voor de 27 variabelen op basis van *groep*; vermeld worden de significante p-waarden en de richting van het verschil vertrekkende van de eerstgenoemde groep.

		BNN vs. NN	BNN vs. BNB		BNN vs. BNF		BNN vs. FF		BNF vs. FF		BNF vs. BNB		BNF vs. NN		BNB vs. NN		BNB vs. FF		NN vs. FF	
		p	*p*		*p*		*p*		*p*		*p*		*p*		*p*		*p*		*p*	
Attitude t.a.v. taal	Nl aantrekkelijk				.000	+	.000	+	.000	+			.011	-			.000	+	.000	+
	Nl makkelijk				.017	+	.000	+	.000	+							.000	+	.000	+
	Nl nut								.034	+										
	Fr aantrekkelijk		.000	-	.000	-	.000	-			.005	+	.000	+	.000	+	.000	-	.000	-
	Fr makkelijk		.000	-	.000	-			.000	+			.000	+	.000	+	.000	+		
	Fr nut				.000	-	.000	-					.000	+	.002	+			.000	-
Attitude t.a.v. taalgemeenschappen	Nlt sociale afstand		.001	+	.000	+	.000	+	.001	+			.000	-	.000	-	.000	+	.000	+
	Nlt + evaluatie		.000	+	.002	+	.000	+					.007	-	.001	-			.000	+
	Nlt – evaluatie*						.000	+	.033	+							.040	+	.001	+
	Frt sociale afstand		.000	-	.000	-	.000	-					.000	+	.000	+			.000	-
	Frt + evaluatie		.001	-	.000	-	.000	-					.003	+					.000	-
	Frt – evaluatie*		.001	-	.000	-			.002	+			.000	+	.000	+				
Attitude t.a.v. België	Att. België		.003	-	.000	-			.001	+			.000	+	.001	+				
	Integrativiteit Vl		.000	+	.009	+	.000	+	.035	+					.011	-			.000	+
	Integrativiteit Fr		.000	-	.000	-	.000	-					.000	+	.000	+			.000	-
Attitude t.a.v. tweetaligheid	Att. tweetaligheid						.001	+	.001	+			.025	+	.002	+	.000	+		
Attitude t.a.v. vreemde talen	Att. vreemde talen				.012	-	.041	-					.001	+	.025	+			.003	-
Motivatie	Nl alg. motivatie																			
	Nl intrinsieke mot.								.032	+										
	Nl extrinsieke mot.				.002	-					.006	+	.010	+						
	Fr alg. motivatie				.002	-			.047	+	.032	+	.000	+						
	Fr intrinsieke mot.				.004	-	.000	-					.000	+	.007	+			.000	-
	Fr extrinsieke mot.																			
Educatieve attitudes	Att. les Nl						.029	-												
	Att. les Fr		.002	-	.000	-	.014	-					.000	+	.000	+			.001	-
Ouderlijke steun	steun ouders Nl						.003	-												
	steun ouders Fr		.040	+	.000		.001	+					.043	-						
aantal significante effecten (p < .05) (N = 27)		0	12		19		18		11		3		18		14		7		14	

* voor deze negatieve attitude is de richting van de verschillen omgedraaid om overeen te stemmen met de positieve verwoording van alle andere variabelen.

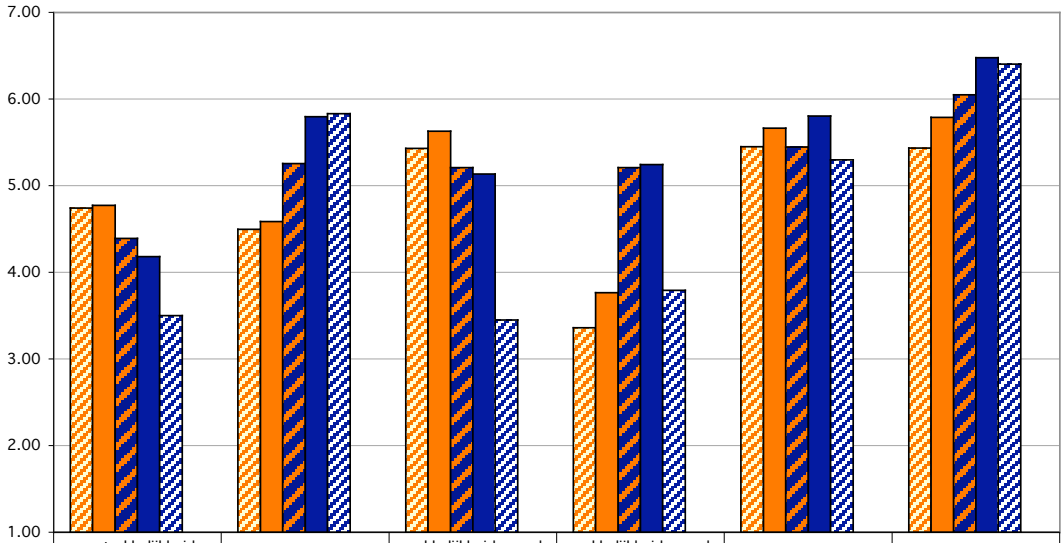
Op basis van Tabel 7.2 kunnen we reeds twee belangrijke conclusies formuleren. Ten eerste valt op dat er voor geen enkele attitudinele of motivationele variabele een statistisch significant verschil is tussen de twee Nederlandstalige groepen (BNN vs. NN). Op basis van deze resultaten kan dus gesteld worden dat leerlingen in Vlaanderen en Nederlandstalige leerlingen in het NoB vergelijkbare attitudes en motivatie hebben ten aanzien van zowel het Frans als het Nederlands en de respectieve gemeenschappen. De contactsituatie met de Franstaligen in het NoB blijkt dus *geen* significante invloed te hebben op de attitudes van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB ten aanzien van talen, taalgemeenschappen of op de taalleermotivatie. In de onderstaande besprekingen is het effect van de contactsituatie dus beperkt tot de Franstaligen. Ten tweede kan op basis van Tabel 7.2 vastgesteld worden dat er slechts voor drie van de 27 onderzochte variabelen significante verschillen optreden tussen de Franstalige en de tweetalige leerlingen in het NoB. Op dit niveau van de analyses kunnen we slechts de grote mate van overeenkomst van de attitudes en motivatie van tweetalige en Franstalige leerlingen in het NoB signaleren. Interpretatie en verklaring voor deze overeenkomst vereisen een systematische bespreking en meer gedetailleerde analyses van de antwoorden van de tweetalige proefpersonen (zie 7.3.9).

7.3.2 Attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans

In de bespreking van de analyses van attitudinele en motivationele componenten richten we ons op de verschillen tussen de vijf groepen. Figuur 7.1 geeft de gemiddelden weer van de vijf groepen voor de variabelen *attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans*.

Voor de variabele *aantrekkelijkheid van het Nederlands* is er een significant verschil in evaluatie tussen Nederlandstalige (NN en BNN) en Franstalige leerlingen (FF en BNF). Zo blijkt het Nederlands helemaal niet aantrekkelijk te zijn voor de Franstalige informanten (FF: 3.50) terwijl voor Nederlandstaligen het als vrij aantrekkelijk geëvalueerd wordt (NN: 4.74 en BNN: 4.77). Het gemiddelde van de evaluatie van de aantrekkelijkheid van het Nederlands door de tweetalige leerlingen situeert zich tussen dat van de Nederlandstalige leerlingen (NN en BNN) en de Franstaligen in het NoB (BNF). Verder dient opgemerkt te worden dat naast een effect van taalachtergrond er ook een effect van contactsituatie is. Zo blijkt uit deze resultaten dat, hoewel de evaluatie van de aantrekkelijkheid van het Nederlands door de Franstaligen in het NoB slechts net boven het middenpunt van de 7-puntschaal komt (BNF: 4.18), deze significant minder negatief is dan die van de Franstalige informanten die geen contact hebben met het Nederlands en Nederlandstaligen.

Figuur 7.1: Attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans (gemiddelden voor *groep*).



	aantrekkelijkheid Nederlands	aantrekkelijkheid Frans	makkelijkheidsgraad Nederlands	makkelijkheidsgraad Frans	nut Nederlands	nut Frans
NN	4.74	4.50	5.43	3.36	5.45	5.43
BNN	4.77	4.59	5.63	3.77	5.66	5.79
BNB	4.39	5.26	5.21	5.21	5.45	6.05
BNF	4.18	5.80	5.14	5.25	5.81	6.48
FF	3.50	5.83	3.45	3.79	5.30	6.41
eta-waarde	0.175	0.291	0.018	0.231	0.180	0.087

Voor de variabele *makkelijkheidsgraad van het Nederlands* kunnen ongeveer dezelfde vaststellingen gedaan worden. Er is een groot verschil tussen de evaluatie van leerlingen die het Nederlands als moedertaal hebben (NN, BNN en BNB) en de Franstaligen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel. Deze laatste groep ervaart het verwerven van het Nederlands als moeilijk (FF: 3.45). Maar er is tegelijkertijd een effect van contactsituatie, waardoor de Franstaligen in het NoB de makkelijkheidsgraad van het Nederlands op dezelfde manier evalueren als de drie groepen moedertaalsprekers. Het feit dat er geen significante verschillen zijn, duidt op het feit dat – in het secundair onderwijs – het verwerven van het Nederlands door deze Franstalige informanten, ondanks de onderdompelingssituatie in het NoB, niet (meer?) als problematisch ervaren wordt.

Voor de variabele *nut van het Nederlands* zijn er geen significante verschillen op basis van taalachtergrond. Alle groepen informanten vinden immers het Nederlands een nuttige taal. Er is hier wel een effect van contactsituatie op te merken tussen de Franstalige groepen. De Franstalige leerlingen in het NoB schatten het nut van het Nederlands significant hoger in dan de Franstaligen in Brussel en Wallonië, die geen contact hebben met een Nederlandstalige directe omgeving. De groep Franstaligen in het NoB schat het nut van het Nederlands het hoogst in van

alle groepen. Hoewel dat verschil met de Nederlandstalige en tweetalige groepen leerlingen statistisch niet significant is, suggereert deze hoge inschatting van het nut van het Nederlands dat de onderwijscontext en contactsituatie in het NoB de perceptie van deze Franstalige leerlingen in het NoB beïnvloedt.

Voor de variabele *aantrekkelijkheid van het Frans* is er net als bij het Nederlands een effect van taalachtergrond vast te stellen, maar in de tegenovergestelde richting. Het zijn de Nederlandstalige leerlingen die de aantrekkelijkheid van het Frans het laagst inschatten. Hoewel ze hun tweede taal aantrekkelijker vinden dan de Franstaligen het Nederlands, blijft de aantrekkelijkheid van het Frans voor hen niettemin beperkt (NN: 4.50 en BNN: 4.59). De Franstaligen daarentegen vinden het Frans een heel aantrekkelijke taal (FF: 5.83 en BNF: 5.80). De attitude van de tweetalige informanten verschilt zowel van die van de Nederlandstaligen als van die van de Franstaligen. De tweetaligen vinden het Frans aantrekkelijker dan de Nederlandstaligen, maar toch minder aantrekkelijk dan de Franstaligen. Voor de aantrekkelijkheid van het Frans is echter geen invloed van de contactsituatie waar te nemen.

Voor de variabele *makkelijkheidsgraad van het Frans* komt er een verschillend patroon te voorschijn. De Nederlandstaligen in Vlaanderen en in het NoB evenals de Franstaligen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel ervaren het Frans op dezelfde manier, namelijk als een taal die vrij moeilijk te verwerven is. Dit blijkt uit de gemiddelden voor deze drie groepen die voor allen – ongeacht of het T2-leerders zijn of T1-sprekers – lager dan vier zijn (NN: 3.36; BNN: 3.77; FF: 3.79). De tweetaligen en de Franstaligen in het NoB hebben een andere visie. Het feit zij het Frans als een makkelijke taal ervaren is slechts gedeeltelijk te verklaren door de taalachtergrond van de leerlingen. Dat tweetalige en Franstalige leerlingen in het NoB thuis ook Frans spreken, is ontegensprekelijk een voordeel. Dit argument geldt in vergelijking met de Nederlandstalige groepen, maar niet in vergelijking met de Franstaligen in Wallonië en Brussel, voor wie het Frans eveneens de moedertaal is. De verklaring moet eerder gezocht worden in de onderwijscontext van het NoB. De enige manier waardoor deze tweetaligen en Franstaligen de moeilijkheid van het Frans kunnen inschatten, is via de lessen Frans. Omdat Frans in het NoB een T2 is, wordt het op dezelfde manier aangeboden als in Vlaanderen. Het is dan ook begrijpelijk dat deze moedertaalsprekers van het Frans de T2-les als makkelijk ervaren en ze het Frans als een makkelijke taal inschatten. De Franstaligen in Wallonië en in de Franstalige Brusselse scholen krijgen het schoolvak Frans als T1, waarbij het niveau beduidend hoger ligt en het Frans vermoedelijk daarom ook als moeilijker ervaren wordt door de Franstalige (FF) T1-sprekers. De verschillen in evaluatie zijn eerder te verklaren door het gecombineerde effect van

taalachtergrond van de twee betrokken groepen leerlingen in het NoB (Frans als T1 voor BNB en BNF) en van de onderwijssituatie in deze scholen.

Het patroon voor het *nut van het Frans* is vergelijkbaar met dat van de aantrekkelijkheid van het Frans. Bij het evalueren van het nut van het Frans is er geen invloed van de contactsituatie noch bij de Nederlandstalige, noch bij de Franstalige leerlingen. Er is wel een significant effect van taalachtergrond. Hoewel alle groepsgemiddelden vrij hoog zijn, vinden de Franstalige respondenten het Frans nog nuttiger dan de Nederlandstalige. Net als bij het Nederlands zijn de Franstaligen in het NoB het positiefst over het nut van de taal. Maar hun positieve ingesteldheid verschilt niet significant van die van de Franstaligen in Brussel en Wallonië, noch van die van de tweetaligen in het NoB. Verder behouden de tweetalige leerlingen hun positie tussen de Franstalige en de Nederlandstalige leerlingen in het NoB. De verschillen zijn met geen van beide groepen significant.

Samenvattend kan vastgesteld worden dat bij de analyses van de attitudes ten aanzien van het Nederlands en van het Frans naast een effect van onderwijs- en contactsituatie, een belangrijk effect van taalachtergrond is waar te nemen. Tabel 7.3 geeft een schematisch overzicht van de resultaten. De groepen zijn geordend naar afnemende positiviteit. Dit overzicht vat de algemene tendensen samen. Omdat dergelijk schema's veralgemeningen zijn van de al in detail beschreven resultaten, kunnen ze onmogelijk alle nuances weergeven.

Tabel 7.3: Samenvatting resultaten voor *attitudes t.a.v. het Nederlands en het Frans* naar taalachtergrond en contactsituatie.

		Contactsituatie	**Taalachtergrond**
Attitude t.a.v. taal	Nl aantrekkelijk	BNF > FF	BNN, NN, BNB > BNF > FF
	Nl makkelijk	BNF > FF	BNN, NN, BNB, BNF > FF en NN, BNN > BNF
	Nl nut	BNF > FF	
	Fr aantrekkelijk		FF, BNF, BNB > BNN, NN
	Fr makkelijk	BNF > FF	BNF, BNB > FF, BNN, NN
	Fr nut		BNF, FF, BNB > BNN, NN

De *contactsituatie* tussen beide taalgemeenschappen in het NoB beïnvloedt niet de attitudes van de Nederlandstaligen leerlingen, maar wel die van de Franstalige respondenten in het NoB. In vergelijking met de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel hebben deze leerlingen significant positievere attitudes ten aanzien van het Nederlands. Deze positieve invloed kan vastgesteld worden voor de aantrekkelijkheid, het nut en de makkelijkheidsgraad van het Nederlands. De contactsituatie blijkt echter geen effect te hebben op

de attitudes ten aanzien van de T1 van deze Franstalige leerlingen. Hun perceptie van het nut en de aantrekkelijkheid van het Frans is vergelijkbaar met die van de andere Franstaligen die in het Franstalig onderwijs zitten.

De evaluatie van de makkelijkheidsgraad voor de verwerving van het Frans verschilt daarentegen wel maar is vermoedelijk toe te schrijven aan de *onderwijssituatie* in het NoB, waar deze Franstalige leerlingen Frans als tweede taal krijgen en de taal dus als makkelijk ervaren. De contactsituatie in het NoB heeft dus voornamelijk een significante positieve invloed op de attitudes van Franstaligen ten aanzien van het Nederlands.

Het effect van de *taalachtergrond* op de attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans is vooral merkbaar bij de evaluatie van de aantrekkelijkheid van beide talen. Franstaligen vertonen hierbij veel extremere attitudes. Ze vinden het Frans een heel aantrekkelijke taal en het Nederlands duidelijk niet. De attitudes van de Nederlandstaligen zijn neutraler voor beide talen. Taalachtergrond verklaart eveneens de verschillen inzake nut van het Frans maar niet van het Nederlands. Het nut van het Nederlands wordt immers door alle groepen positief geëvalueerd. Het nut van het Frans wordt door de Nederlandstalige informanten eveneens positief ingeschat, terwijl de Franstaligen het Frans als uiterst nuttig inzien. Voor de makkelijkheidsgraad van beide talen verschillen de evaluaties van de Nederlandstalige en Franstalige informanten niet voor het Frans, maar wel voor het Nederlands. Beide taalgroepen ervaren het Frans als een taal die moeilijk te verwerven is, maar de Franstaligen in het Franstalig onderwijs geven aan dat het Nederlands een moeilijke taal is en de Nederlandstaligen het een makkelijke taal vinden.
De groep tweetalige respondenten neemt blijkbaar een tussenpositie in tussen de T1-sprekers en de T2-leerders. De statistische analyses geven evenwel aan dat de attitudes ten aanzien van het Nederlands van de groep tweetaligen niet significant verschillen met die van de twee groepen Nederlandstaligen. Voor de attitudes ten aanzien van het Frans is het beeld genuanceerder. De groep tweetalige leerlingen in het NoB schat het nut van het Frans wel op dezelfde manier in als de twee groepen Franstaligen, maar ze evalueren de aantrekkelijkheid van het Frans iets minder hoog.

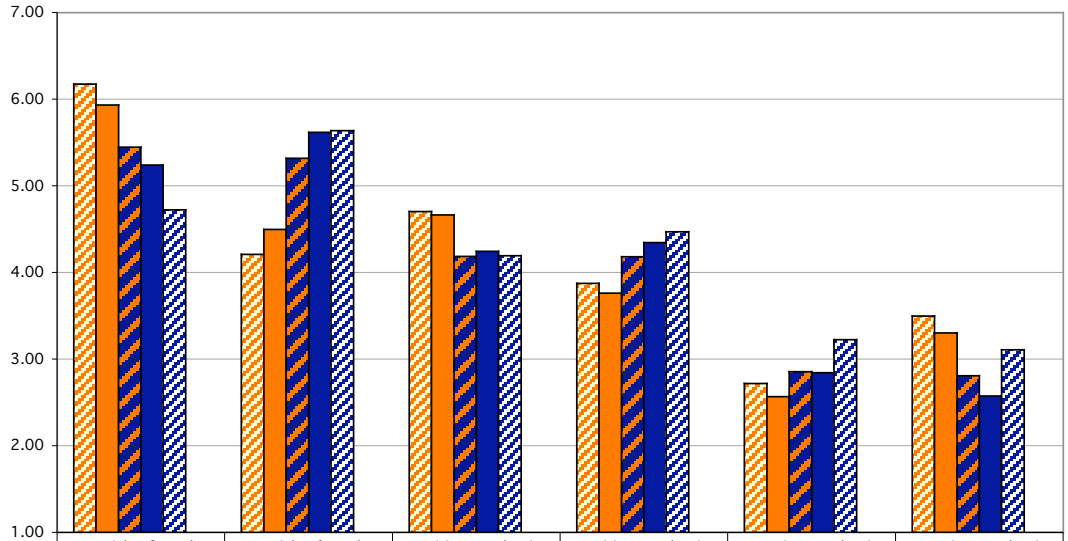
De attitudes van de tweetaligen ten aanzien van hun twee T1's zijn dus over het algemeen positief tot zeer positief en ze onderscheiden zich daar in nauwelijks van de andere groepen T1-sprekers van het Nederlands of het Frans.
De attitudes van Nederlandstaligen ten aanzien van hun T1 zijn eveneens positief. Ze vinden het Nederlands relatief aantrekkelijk, makkelijk te verwerven en nuttig. Franstaligen, ook in het NoB, hebben positievere attitudes ten aanzien van hun T1. Ze vinden het Frans een heel aantrekkelijke en nuttige taal, hoewel deze moeilijk te verwerven is. De attitudes van de Nederlandstalige

informanten in Vlaanderen en in het NoB ten aanzien van hun T2 zijn relatief positief. Het Frans is voor hen een redelijk aantrekkelijke taal, die moeilijk te verwerven is maar heel nuttig. Franstaligen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel beoordelen hun T2 als heel nuttig maar moeilijk te verwerven en vinden vooral dat het Nederlands geen aantrekkelijke taal is. Deze resultaten bevestigen de resultaten van de pilootstudie van Mettewie (1998) waar de Franstalige studenten het Nederlands voornamelijk als een lelijke, ruwe en onaantrekkelijke taal kenmerkten. Franstalige leerlingen in het NoB hebben, in vergelijking met de Franstaligen in het Franstalig onderwijs veel positievere attitudes ten aanzien van het Nederlands.

7.3.3 Attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen

Figuur 7.2 geeft de gemiddelden voor de zes variabelen die de attitudes ten aanzien van de Nederlandstaligen en de Franstaligen weerspiegelen.

Figuur 7.2: Attitudes ten aanzien van de Nederlandstaligen en de Franstaligen (gemiddelden voor *groep*).



	sociale afstand Nederlandstaligen	sociale afstand Franstaligen	positieve evaluatie Vlamingen	positieve evaluatie Franstaligen	negatieve evaluatie Vlamingen	negatieve evaluatie Franstaligen
NN	6.18	4.21	4.70	3.88	2.72	3.50
BNN	5.94	4.5	4.66	3.76	2.57	3.31
BNB	5.45	5.32	4.19	4.18	2.85	2.81
BNF	5.24	5.62	4.24	4.35	2.84	2.57
FF	4.72	5.64	4.19	4.47	3.22	3.11
eta-waarde	0.218	0.066	0.056	0.225	0.101	0.061

Het eerste wat opvalt in deze figuren zijn de grote verschillen in evaluatie tussen de drie type variabelen (sociale afstand, positieve en negatieve evaluatie). Voor de sociale afstand zijn de gemiddelden relatief hoog en gespreid over de vijf groepen. Voor de positieve evaluatie van de gemeenschappen stellen we vast dat de gemiddelden uniform lager en neutraler zijn voor de vijf groepen terwijl voor de negatieve evaluatie de gemiddelden wel verschillend zijn voor de vijf groepen, maar heel laag (< 3.5 of < 4). De antwoordpatronen voor de variabelen positieve en negatieve evaluatie worden eerst besproken. Daarna wordt de sociale afstand onderzocht, die een klassieker patroon vertoont.

Zoals aangegeven in 6.2.2 bestaan de variabelen *positieve* en *negatieve evaluatie van de Nederlandstaligen en Franstaligen* uit adjectieven die naar positieve of negatieve stereotypen over beide taalgemeenschappen verwijzen en niet zoals verwacht naar de status en de integriteit van de taalgroepen. Dit suggereert dat er een zekere bias is opgetreden bij het evalueren van de stellingen met stereotiepe beschrijvingen van de taalgemeenschappen. We vermoeden dat de leerlingen niet de status of de solidariteit die de stereotypen weergeven beoordeeld hebben, maar de stereotypen beschouwd hebben als ongenuanceerde veralgemeningen van de eigen en de andere taalgemeenschap. Zo blijkt dat voor de *positieve evaluatie van de Nederlandstaligen* het gemiddelde over de groepen heen 4.44 (st. dev. = .94) is en voor de *positieve evaluatie van de Franstaligen* 4.07 (st. dev. = .95). Het feit dat voor de *positieve evaluatie* de gemiddelen rond 4 in de 7-puntschaal liggen, reflecteert een onverschillige, neutrale en/of terughoudende houding van de leerlingen ten opzichte van deze positieve stereotypen. Leerlingen hebben voornamelijk “geen mening” aangegeven bij stellingen zoals *ik vind dat de meeste Franstaligen hoog opgeleid zijn*.

Bij de *negatieve evaluatie van de Nederlandstaligen en Franstaligen* merken we dat de informanten vrij duidelijk niet akkoord gaan met stellingen zoals *ik vind dat de meeste Franstaligen onbetrouwbaar zijn*. Het gemiddelde over de groepen heen voor de *negatieve evaluatie van de Nederlandstaligen* is 2.81 (st. dev. = 1.03) en de *negatieve evaluatie van de Franstaligen* een waarde van 3.21 (st. dev. = 1.12).

Deze twee vaststellingen samen suggereren dat de leerlingen voorzichtig omgaan met stereotiepe uitspraken over taalgemeenschappen. Ze reageren terughoudend op positieve stereotypen en gaan grotendeels niet of helemaal niet akkoord met negatieve stereotypen.

We kunnen vaststellen dat enkel de Franstaligen (FF: 3.22) zich iets minder “helemaal niet akkoord” verklaren met de *negatieve evaluatie van de Nederlandstaligen*. Voor de negatieve evaluatie van de Franstaligen verwerpen zowel de Franstaligen (FF: 3.11) als de Nederlandstaligen (NN: 3.50 en BNN: 3.31) deze negatieve stereotypen, maar de Franstaligen en

de tweetaligen in het NoB reageren hier het meest extreem afwijzend op (BNF: 2.57 en BNB: 2.81).
Voor de *positieve evaluatie van de taalgemeenschappen* stellen we vast dat er duidelijk een effect van taalachtergrond is. Aan de ene kant vinden we de Nederlandstaligen in Vlaanderen en in het NoB, aan de andere kant de groepen Franstaligen, waar ook de tweetaligen zich bij aansluiten. De Nederlandstaligen worden iets positiever geëvalueerd door de Nederlandstalige informanten; de Franstaligen iets positiever door de Franstalige en tweetalige leerlingen.

De resultaten van de variabelen *sociale afstand* vertonen veel meer overeenkomsten met die van de attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans. Bij de sociale afstand ten opzichte van Nederlandstaligen is er een positief effect van de contactsituatie voor de Franstalige leerlingen in het NoB (zie Figuur 7.2). Deze leerlingen hebben een positievere attitude ten aanzien van Nederlandstaligen dan de Franstalige leerlingen in Wallonië en Brussel (BNF: 5.24 vs. FF: 4.72).
Naast contactsituatie speelt de taalachtergrond een belangrijke rol in de evaluatie van de sociale afstand ten aanzien van de taalgemeenschappen. De Franstalige informanten (BNF en FF) ervaren de sociale afstand met Franstaligen als positiever dan de twee Nederlandstalige groepen (NN en BNN), net als de Nederlandstalige leerlingen de sociale afstand met Nederlandstaligen hoger inschatten dan de Franstaligen. Bovendien stellen we vast dat deze positieve ingesteldheid van de Nederlandstalige respondenten (vooral in Vlaanderen) ten aanzien van de eigen taalgemeenschap het hoogst is voor deze variabelen vergeleken met de andere groepen. Dit zou verklaard kunnen worden door het positieve zelfbeeld dat momenteel zou heersen in een welvarend Vlaanderen. Het feit dat de Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen een vrij sterke band aangeven met de Nederlandstaligen bevestigt de bevindingen van Laine et al. (1994) die een heel sterk regionalistisch gevoel bij de Vlaamse leerlingen aantroffen.
Verder is opvallend dat de tweetaligen zich in dat opzicht onderscheiden van de Nederlandstaligen, hoewel de tweetalige leerlingen eveneens het Nederlands als T1 hebben en dus ook tot de Nederlandse taalgemeenschap behoren. Voor de *sociale afstand ten aanzien van Nederlandstaligen* zit hun gemiddelde tussen dat van de Franstalige leerlingen in Wallonië en Brussel (FF) en dat van de Nederlandstaligen (NN en BNN) in. Voor de *sociale afstand met Franstaligen* verschilt hun evaluatie niet significant van de evaluatie van beide groepen Franstalige informanten (BNF en FF).

Ook andere vaststellingen van Laine et al. (1994) worden in de attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen bevestigd. Bij Laine et al. blijken de Vlaamse leerlingen hun eigen gemeenschap positieve kenmerken toe te kennen en de andere gemeenschap veel minder positieve en zelfs negatieve kenmerken, terwijl de Waalse leerlingen zowel de T1- als T2-gemeenschap positief evalueren. Op basis van Figuur 7.2 kunnen we vaststellen dat de

Franstaligen (FF voor de vergelijking met de data van Laine) positiever zijn dan de Nederlandstaligen (NN) ten aanzien van de T2-gemeenschap voor de drie onderzochte variabelen. Dit suggereert dat de Franstaligen positiever staan ten opzichte van de Nederlandstaligen, hoewel ze het Nederlands niet echt appreciëren (zie 7.3.2), terwijl de Nederlandstaligen positiever staan ten aanzien van het Frans, maar de Franstaligen niet echt appreciëren.

Samenvattend, kunnen we vaststellen dat er voor de *attitude ten aanzien van de taalgemeenschappen* een effect van contactsituatie en van taalachtergrond is. De resultaten zijn schematisch samengevat in Tabel 7.4.

Tabel 7.4: Samenvatting resultaten voor *attitudes t.a.v. de taalgemeenschappen* naar taalachtergrond en contactsituatie.

		Contactsituatie	**Taalachtergrond**
Attitude t.a.v. taal-gemeenschappen	Nlt sociale afstand	BNF > FF	NN, BNN > BNB, BNF > FF
	Nlt + evaluatie		NN, BNN > BNF, BNB, FF
	Nlt – evaluatie	BNF > FF	BNB, BNF, NN, BNN > FF *
	Frt sociale afstand		FF, BNF, BNB > BNN, NN
	Frt + evaluatie		FF, BNF, BNB > NN, BNN
	Frt – evaluatie	BNF > FF	BNB, BNF > NN, BNN, FF *

* De waarde voor de negatieve evaluatie zijn omgekeerd opdat de richtingen van de verschillen zoals bij alle andere variabelen van positief naar negatief zouden gaan: bijv. BNF-groep gaat nog minder akkoord met de negatieve evaluatie van de Franstaligen dan de FF-groep; daarom staat BNF positiever gerangschikt dan FF (BNF > FF).

Tabel 7.4 maakt duidelijk dat de *taalachtergrond* van de informanten voor een positievere attitude zorgt ten aanzien van de eigen taalgemeenschap. De attitudes van de tweetalige leerlingen ten aanzien van hun twee taalgemeenschappen zijn in beide gevallen zeer positief, even positief als die van de Franstalige leerlingen ten aanzien van Franstaligen, maar minder uitgesproken positief dan die van de Nederlandstalige leerlingen ten opzichte van Nederlandstaligen.

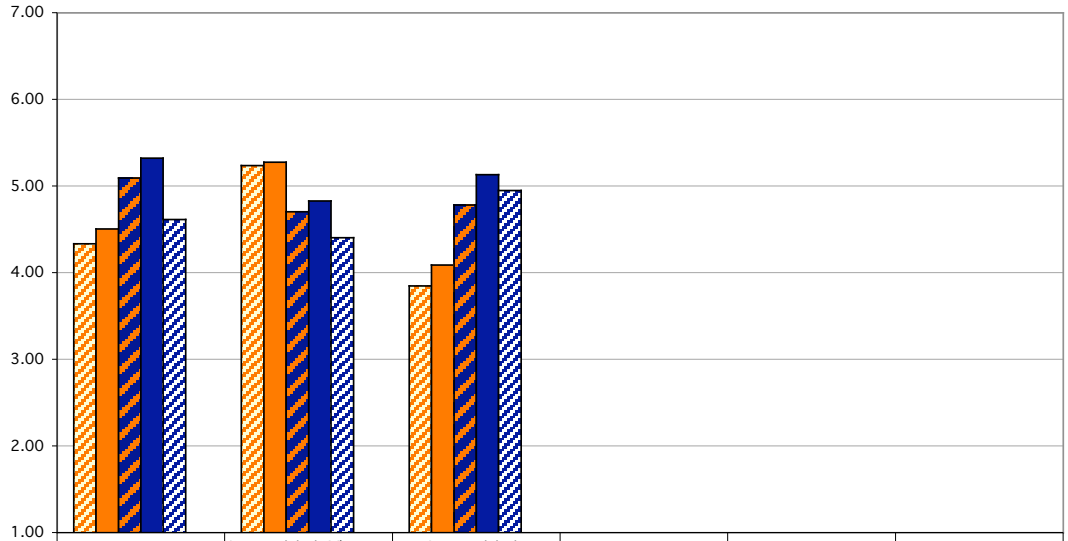
De *contactsituatie* heeft voor de Franstaligen in het NoB een positieve invloed op de attitude ten aanzien van Nederlandstaligen. Deze resultaten voor de contactsituatie komen overeen met de conclusies van Genessee (1987) over de impact van een immersiesituatie op de attitudes ten aanzien van taalgemeenschappen, hoewel de Franstaligen in het NoB stricto sensu niet in een immersiesituatie zitten. Genessee stelt eveneens vast dat bij leerlingen die in een immersiesituatie zitten de sociale afstand met de T2-gemeenschap verkleint. Hij verklaart dit door het feit dat deze leerlingen zich meer als tweetaligen zien en zich daarom meer verbonden voelen aan de T2-sprekers en/of T2-gemeenschap (Genessee, 1987:104). Hij stelt bovendien

vast, net als wij in dit onderzoek, dat deze positieve attitudes ten aanzien van de andere taalgemeenschap niet ten kosten gaan van een vervreemding met de eigen taalgemeenschap (Genessee, 1987:114). Genessee concludeert dat deze positieve ingesteldheid ten aanzien van beide taalgemeenschappen een bevorderend element is voor het ontwikkelen van contacten tussen de gemeenschappen, ook buiten de schoolcontext, wat in het algemeen tot positievere intergroeprelaties kan leiden.

7.3.4 Attitude ten aanzien van België

De analyses van de attitude ten aanzien van België komen in zekere mate overeen met de bevindingen voor de attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans en van de taalgemeenschappen. In Figuur 7.3 staan de gemiddelden per groep voor de drie onderzochte variabelen: attitude ten aanzien van België, integrativiteit met de Vlaamse cultuur en integrativiteit met de Franstalige cultuur.

Figuur 7.3: Attitudes ten aanzien van België (gemiddelden voor *groep*).



	België algemeen	Integrativiteit Vlaamse cultuur	Integrativiteit Franstalige cultuur	.	.	.
NN	4.33	5.24	3.85			
BNN	4.51	5.28	4.09			
BNB	5.09	4.70	4.78			
BNF	5.32	4.83	5.13			
FF	4.61	4.40	4.95			
eta-waarde	0.050	0.091	0.136			

De *algemene attitude ten aanzien van België* is neutraal tot positief. Voornamelijk de tweetaligen (BNB) en de Franstaligen in het NoB (BNF) reageren significant positiever op het meertalig karakter van België en wensen meer contact met de andere taalgemeenschap. Taalachtergrond speelt voor deze variabele slechts een rol in die zin dat de groep tweetalige leerlingen zich onderscheidt van zowel de Franstaligen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel als van beide groepen Nederlandstaligen. Deze groepen hebben een neutralere attitude ten aanzien van België dan de tweetaligen en de Franstaligen in het NoB.

Contactsituatie heeft tevens een positieve impact op *de integrativiteit met de Vlaamse cultuur*. Franstalige leerlingen in het NoB (BNF: 4.83) staan opener voor de Vlaamse cultuur dan Franstaligen in Wallonië en Brussel, bij wie deze openheid niet negatief is maar wel beperkt (FF: 4.40). Dit is niet het geval voor de Nederlandstalige informantenin Vlaanderen en in het NoB die gemiddeld eerder negatief of onverschillig reageren op *de integrativiteit met de Franstalige cultuur* (NN: 3.85 en BNN: 4.09).

Voor beide variabelen met betrekking tot integrativiteit kan een sterke invloed van de taalachtergrond vastgesteld worden: de groepen Nederlandstaligen enerzijds en Franstaligen anderzijds geven, zoals verwacht, een grotere integrativiteit aan met de eigen cultuur dan met de cultuur van de andere taalgemeenschap. Tweetalige respondenten hebben op basis van de gemiddelden een tussenpositie en vertonen een vergelijkbare integrativiteit met beide culturen. De post-hoctoetsen geven aan dat hun integrativiteit significant verschilt van die van de Nederlandstaligen, maar niet van die van de Franstaligen. Dit betekent (1) dat de tweetalige leerlingen in het NoB niet even positief staan ten aanzien van de Vlaamse cultuur maar positiever ten aanzien van de Franstalige cultuur dan de Nederlandstalige groepen en (2) dat deze tweetaligen een vergelijkbare houding hebben ten aanzien van de Franstalige en Vlaamse cultuur als de Franstaligen in het NoB en het Franstalig onderwijs. Tabel 7.5 vat bovenstaande resultaten samen.

Tabel 7.5: Samenvatting resultaten voor *attitudes t.a.v. België* naar taalachtergrond en contactsituatie.

		Contactsituatie	Taalachtergrond
Attitude t.a.v. België	België algemeen	BNF > FF	BNF, BNB > FF, BNN, NN,
	Intergrativiteit Vlaamse cultuur	BNF > FF	BNN, NN > BNF, BNB, FF
	Intergrativiteit Franstalige cultuur		BNF, FF, BNB > BNN, NN

We kunnen op grond van Tabel 7.5 vaststellen dat er voor de Franstalige leerlingen in het NoB een positief effect van contactsituatie is voor de attitude ten aanzien van België en de integrativiteit met de Vlaamse cultuur. Contact heeft echter geen invloed op de integrativiteit met

de eigen cultuur van deze Franstalige leerlingen. Taalachtergrond verklaart de verschillen in attitudes ten aanzien van België en beide culturen. Tweetaligen hebben een positievere houding dan Nederlandstaligen en Franstaligen in Wallonië en Brussel ten aanzien van het meertalig karakter van België, maar ze delen met de Franstalige leerlingen de integrativiteit ten aanzien van de Franstalige en Vlaamse cultuur en hebben een licht minder uitgesproken integrativiteit met de Vlaamse cultuur dan de Nederlandstalige leerlingen.

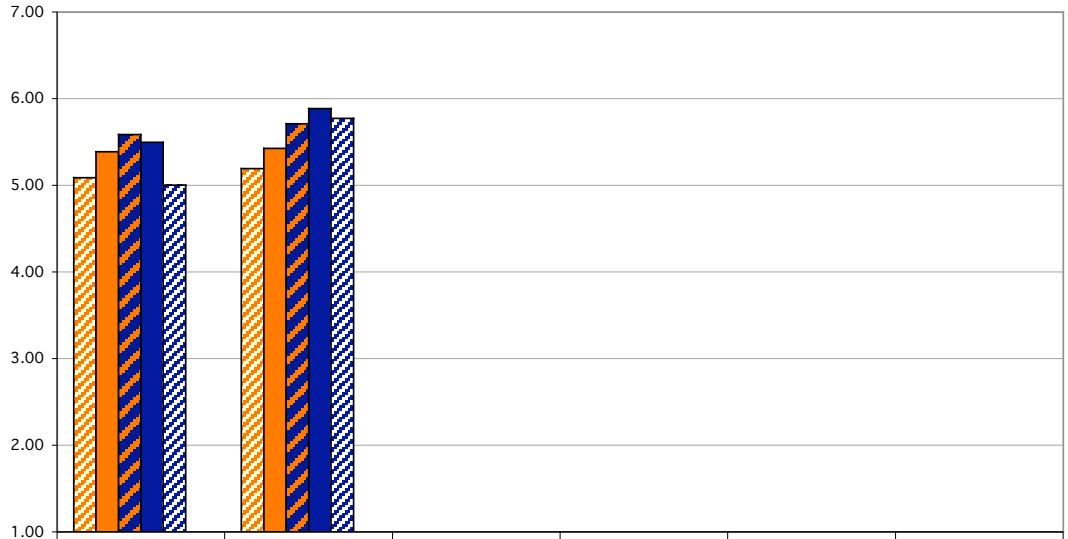
Deze vaststellingen komen grotendeels overeen met de bevindingen voor de reeds besproken attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans en de respectieve taalgemeenschappen. Dit suggereert dat er een patroon is in de attitudes van de onderzochte groepen op basis van taalachtergrond en contactsituatie. Contact is namelijk enkel van invloed op de attitudes van de Franstaligen in het NoB en slechts voor variabelen die betrekking hebben op het Nederlands of de Nederlandstalige gemeenschap en cultuur. De contactsituatie heeft geen effect op de attitudes ten aanzien van de eigen taal, cultuur en gemeenschap. Daarnaast worden de verschillen in attitudes verklaard door de taalachtergrond, waarbij de houding van Franstaligen contrasteert met die van de Nederlandstaligen. De attitudes van de tweetaligen schommelen meestal tussen die van beide taalgroepen, hoewel ze vaak aansluiten bij die van de groep moedertaalsprekers en/of die van de Franstaligen in contactsituatie in het NoB. Deze laatste mogelijkheid gaat gepaard met – vaak uiterst – positieve attitudes van de tweetaligen en van de Franstaligen in het NoB. Dit patroon zal ook verder in de attitudinele en motivationele componenten blijven opduiken.

7.3.5 Attitudes ten aanzien van tweetaligheid en vreemde talen

De *attitudes ten aanzien van tweetaligheid* en de *attitudes ten aanzien van vreemde talen* zijn afzonderlijke componenten. Deze worden hier niettemin samen besproken om de antwoordpatronen beter te kunnen contrasteren en om vast te kunnen stellen dat het om verschillende attitudes gaat. Figuur 7.4 geeft de gemiddelden weer voor beide attitudinele componenten opgesplitst naar groep.

Figuur 7.4 laat zien dat de resultaten voor beide componenten positief tot zeer positief zijn, maar daarnaast wordt duidelijk dat de patronen verschillend zijn. Voor de *attitude ten aanzien van tweetaligheid* steken de drie groepen in het NoB er visueel uit, wat een effect van de onderwijscontext suggereert. Voor *de interesse in vreemde talen* daarentegen is er een opwaartse beweging waarneembaar van de Nederlandstalige naar de Franstalige groepen toe, wat op een effect van de taalachtergrond wijst. De variantie-analyses en de post-hoctoetsen bevestigen deze waarnemingen.

Figuur 7.4: Attitudes ten aanzien van tweetaligheid en vreemde talen (gemiddelden voor *groep*).



	tweetaligheid	interesse vreemde talen	.	.	.	.
NN	5.09	5.20				
BNN	5.39	5.43				
BNB	5.59	5.71				
BNF	5.50	5.89				
FF	5.00	5.77				
eta-waarde	0.050	0.031				

De *attitude ten aanzien van tweetaligheid* is over het geheel heel positief, maar de drie groepen die in het NoB zitten (BNN, BNB en BNF), hebben een significant positievere attitude dan de Franstalige leerlingen in Wallonië en Brussel en de Nederlandstalige in Vlaanderen (uitgezonderd tussen BNN en NN). Hoewel de tweetalige informanten het hoogste gemiddelde voor attitude ten aanzien van tweetaligheid vertonen, moet vastgesteld worden dat er tussen de drie NoB-groepen geen statistisch significante verschillen zijn en dat deze dus als even positief beschouwd moeten worden. Daarnaast is er wel een statistisch significant verschil tussen de attitude van de Nederlandstaligen in Vlaanderen (NN) en de Franstaligen in Wallonië en Brussel (FF). Deze laatste groep lijkt licht minder positief te zijn ten aanzien van tweetaligheid dan de Vlaamse leerlingen. Het tegenovergestelde wordt echter vastgesteld voor de interesse in vreemde talen.

De analyses van de *attitude ten aanzien van vreemde talen* duidt op een nog wat positievere ingesteldheid van de Franstalige respondenten in vergelijking met de Nederlandstalige respondenten. Het gemiddelde voor de tweetalige leerlingen zit voor deze variabele alweer tussen die van de twee andere taalgroepen, maar verschilt enkel significant met dat van de

Vlaamse informanten (NN). Naast taalachtergrond heeft ook contactsituatie een invloed op de interesse in vreemde talen (zie significant verschil tussen BNF en FF). Franstaligen in contactsituatie in het NoB getuigen blijkbaar van nog meer interesse in vreemde talen dan de Franstaligen in het Franstalig onderwijs.

We kunnen concluderen dat er voor beide componenten een effect van taalachtergrond en van onderwijssituatie en/of contactsituatie is, zoals blijkt uit de samenvatting in Tabel 7.6.

Tabel 7.6: Samenvatting resultaten *attitude t.a.v. tweetaligheid* en *attitude ten aanzien van vreemde talen* naar taalachtergrond en contactsituatie.

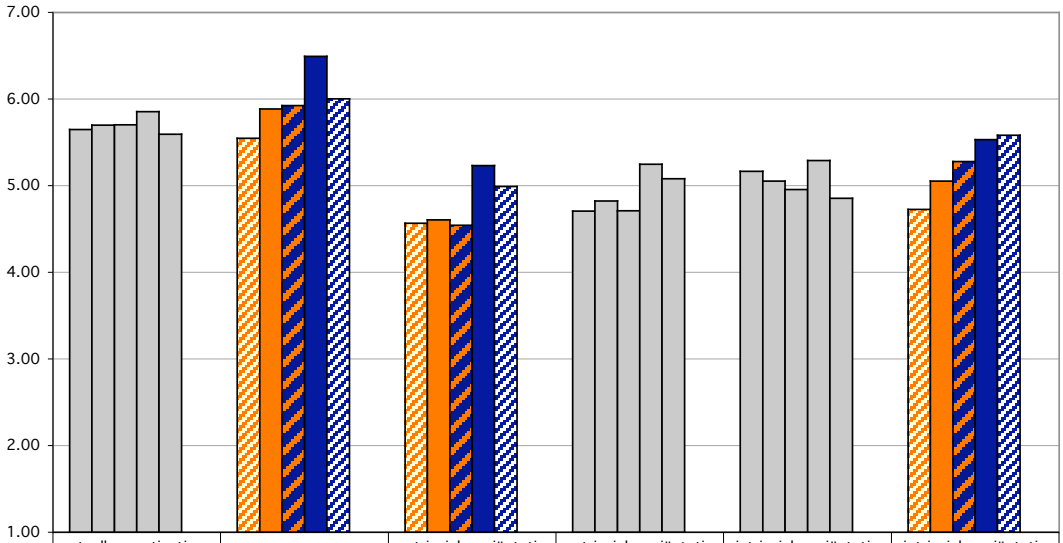
	Contactsituatie	**Taalachtergrond**
Attitude tweetaligheid	BNF > FF	BNB, BNF, BNN > NN, FF en BNN > FF
Attitude vreemde talen		BNF, FF, BNB > BNN, NN

De *contactsituatie* heeft voor de Franstaligen in het NoB een positief effect op de attitude ten aanzien van tweetaligheid. Maar de *onderwijssituatie* in het NoB en/of de Brusselse context zorgt voor een bijzondere positieve ingesteldheid ten aanzien van tweetaligheid bij alle groepen in het NoB: de Franstaligen, de tweetaligen alsook de Nederlandstaligen. De *taalachtergrond* speelt bij beide attitudes een rol, maar de richting van het verschil is afhankelijk van de component. Voor de attitude ten aanzien van tweetaligheid verklaart taalachtergrond de (nog) positievere attitude van Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen vergeleken met Franstaligen in Wallonië en Brussel, terwijl voor de interesse in vreemde talen taalachtergrond het omgekeerde effect geldt, namelijk de (nog) grotere interesse van Franstalige leerlingen voor vreemde talen vergeleken met de Nederlandstalige leerlingen. Dit suggereert dat de Nederlandstalige informanten aangeven dat ze veel belang hechten aan de T2 (zie attitude tweetaligheid), terwijl de Franstaligen in het Franstalig onderwijs iets minder interesse vertonen voor de T2, maar veel belang hechten aan vreemde talen. Deze situatie zou misschien verklaard kunnen worden door de historische socio-culturele dominantie van het Frans en de tot voor kort minderwaardige positie van het Nederlands in België. De belangrijkste conclusie is echter dat alle taalgroepen van een algemene positiviteit getuigen ten aanzien van T2 en over een grote tot heel grote interesse voor vreemde talen.

7.3.6 Taalleermotivatie Nederlands en Frans

De *taalleermotivatie Nederlands en Frans* bestaat uit drie samengestelde variabelen per taal: algemene motivatie, de extrinsieke oriëntatie en de intrinsieke oriëntatie. Zoals reeds beschreven in 6.2.6 peilt de *algemene motivatie* naar de wil (of het gebrek aan wil: amotivatie) om de taal in kwestie te leren. De *extrinsieke oriëntatie* verzamelt de praktische, toekomstgerichte redenen voor het leren van een taal zoals een betere job krijgen, meer geld verdienen en een belangrijk iemand worden. De *intrinsieke oriëntatie* omvat de doeleinden die eerder verbonden zijn aan de taal als middel om kennis op te doen, makkelijker andere talen te leren en makkelijker contact te hebben met de andere taalgemeenschap en/of deel te nemen aan diens cultuur.
De gemiddelden voor deze drie variabelen staan per taal voor de vijf groepen in Figuur 7.5. Als er voor een variabele geen statistisch significante verschillen tussen de groepen zijn de staafdiagrammen in een neutrale lichtgrijze kleur weergegeven.

Figuur 7.9: Taalleermotivatie ten aanzien van het Nederlands en het Frans (gemiddelden voor *groep*).



	taalleermotivatie Nederlands	taalleermotivatie Frans	extrinsieke oriëntatie Nederlands	extrinsieke oriëntatie Frans	intrinsieke oriëntatie Nederlands	intrinsieke oriëntatie Frans
NN	5.65	5.55	4.57	4.71	5.17	4.73
BNN	5.70	5.89	4.61	4.82	5.06	5.05
BNB	5.70	5.93	4.55	4.71	4.96	5.28
BNF	5.86	6.49	5.23	5.25	5.29	5.53
FF	5.59	6.00	4.99	5.08	4.86	5.58
eta-waarde		0.039	0.027	0.039	0.059	0.019

De eerste bevinding op basis van de staafdiagrammen in Tabel 7.9 is dat er met gemiddelen die tussen 4,55 en 6,49 schommelen geen sprake is van gebrek aan motivatie. Er blijkt een algemeen besef te zijn – ongeacht de taalachtergrond of de onderwijssituatie van de leerlingen– dat het leren van zowel het Frans als het Nederlands zinvol is. Dit komt overeen met de resultaten van de attitudes ten aanzien van deze talen, waarbij het nut van het Nederlands en het Frans duidelijk gesteld is door de vijf groepen informanten. Verder kan vastgesteld worden dat het gemiddelde van de Franstaligen in het NoB voor de meeste motivationele variabelen hoger ligt dan die van de andere groepen, ongeacht of het om het Frans (hun T1) of het Nederlands (hun T2) gaat. Deze mogelijke impact van de contactsituatie moet bevestigd worden door de verdere analyses.

Voor de *algemene taalleermotivatie Nederlands* kunnen we vaststellen dat deze vrij hoog ligt met een algemeen gemiddelde van 5.69 (st.dev. 1.38). De resultaten van de variantie-analyses geven aan dat er geen significante verschillen zijn tussen de vijf groepen. Zowel Nederlandstalige, tweetalige als Franstalige leerlingen zijn blijkbaar vrij sterk gemotiveerd om Nederlands te leren.
Voor de *extrinsieke oriëntatie Nederlands* blijken beide Franstalige groepen (BNF en FF) op basis van de gemiddelden meer gemotiveerd te zijn dan de Nederlandstalige groepen. De post-hoctoets geeft echter aan dat enkel de Franstaligen in het NoB (BNF) significant verschillen van de andere groepen. Er is dus geen effect van de contactsituatie stricto sensu, want het gemiddelde van de Franstaligen in het NoB (BNF) verschilt niet significant van dat van de Franstaligen in Wallonië en Brussel (FF). Er er is wel sprake van een positief effect van de onderwijssituatie voor de Franstaligen in het NoB, dat ervoor zorgt dat deze leerlingen – vergeleken met de vier andere groepen – extra gemotiveerd zijn Nederlands te kennen vanwege praktische, toekomstgerichte redenen.
Voor *de intrinsieke oriëntatie Nederlands* zijn er geen statistisch significante verschillen te zijn tussen de vijf groepen. Visueel is er een effect van contactsituatie bespeurbaar, waarbij Franstaligen in het NoB licht gemotiveerder zijn Nederlands te leren om kennis op te doen, contacten met Nederlandstaligen te hebben en deel te nemen aan de Nederlandstalige cultuur. Maar aangezien deze bevinding statistisch niet onderbouwd is kan alleen maar vastgesteld worden dat dit niet overeenkomt met Baker en MacIntyre (2000) die aangeven dat leerlingen in een immersiesituatie meer integratief gemotiveerd zijn.

Contactsituatie en/of onderwijscontext spelen bij de *algemene taalleermotivatie Frans* een positieve rol. De Franstalige informanten in het NoB reageren uiterst enthousiast op het leren van het Frans (BNF: 6,49) en verschillen daar significant in met alle andere groepen ook met de Franstalige groep in het Franstalig onderwijs. Alle groepen reageren niettemin heel positief. De

verschillen tussen Franstaligen (FF) en Nederlandstaligen (BNN en NN) zijn niet significant, wat betekent dat de taalachtergrond voor de algemene motivatie Frans geen rol speelt.

Voor de *extrinsieke oriëntatie Frans* geven de post-hoctoetsen aan dat er helemaal geen statistisch significant verschil is tussen de groepen, ondanks een globale p-waarde voor de variantie-analyses kleiner dan .05. Dit gebrek aan significante verschillen was te verwachten gezien de zwakke η^2 (.019) bij deze variantie-analyse.

Voor *de intrinsieke oriëntatie Frans* is er – net als bij de meeste variabelen die betrekking hebben op het Frans – geen invloed van de contactsituatie merkbaar. Er is daarentegen wel een significant verschil tussen de intrinsieke oriëntatie Frans van Franstaligen (FF en BNF) en die van Nederlandstaligen (NN en BNN), zoals blijkt uit het trappenpatroon in de histogram. De intrinsieke oriëntatie van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB en in Vlaanderen is vergelijkbaar en relatief positief, maar is significant lager dan die van beide Franstalige groepen. De tussenpositie van de tweetaligen wordt statistisch slechts gedeeltelijk bevestigd. De tweetalige leerlingen zijn meer gemotiveerd dan de Nederlandstalige leerlingen Frans te leren om kennis op te doen, contacten met de Franstalige gemeenschap te leggen en deel te nemen aan culturele activiteiten. De motivatie van de tweetaligen is daarentegen vergelijkbaar met die van de twee overige groepen moedertaalsprekers van het Frans.

De resultaten voor de motivatie Nederlands en Frans zijn in Tabel 7.7 samengevat.

Tabel 7.7: Samenvatting resultaten voor *taalleermotivatie Nederlands en Frans* naar taalachtergrond en contactsituatie.

		Contactsituatie	Taalachtergrond
Taalleermotivatie	Nl alg. motivatie		
	Nl intrinsieke mot.	BNF > FF	BNF > BNB, BNN, NN, FF
	Nl extrinsieke mot.		BNF, FF ≥ BNN, NN, BNB
	Fr alg. motivatie	BNF > FF	BNF > FF, BNB, BNN, NN
	Fr intrinsieke mot.		FF, BNF, BNB > BNN, NN
	Fr extrinsieke mot.		

We kunnen concluderen dat de aangegeven motivatie in het algemeen vrij hoog is zowel voor het Nederlands als voor het Frans. De verschillen tussen de vijf groepen zijn zelden significant. Hieruit kan geconcludeerd worden dat taalachtergrond geen grote rol speelt bij taalleermotivatie, behalve voor de intrinsieke oriëntatie Frans, waarbij de leerlingen die thuis Frans speken (FF, BNF en BNB) het Frans voornamelijk nuttiger vinden om kennis op te doen en contacten uit te bouwen. Verder moeten we vaststellen dat er voor de Franstalige leerlingen in het NoB (BNF) een uitgesproken positief effect is van de onderwijssituatie in het NoB. Deze leerlingen blijken veel gemotiveerder te zijn voor het leren van zowel Nederlands (extrinsieke oriëntatie) als Frans

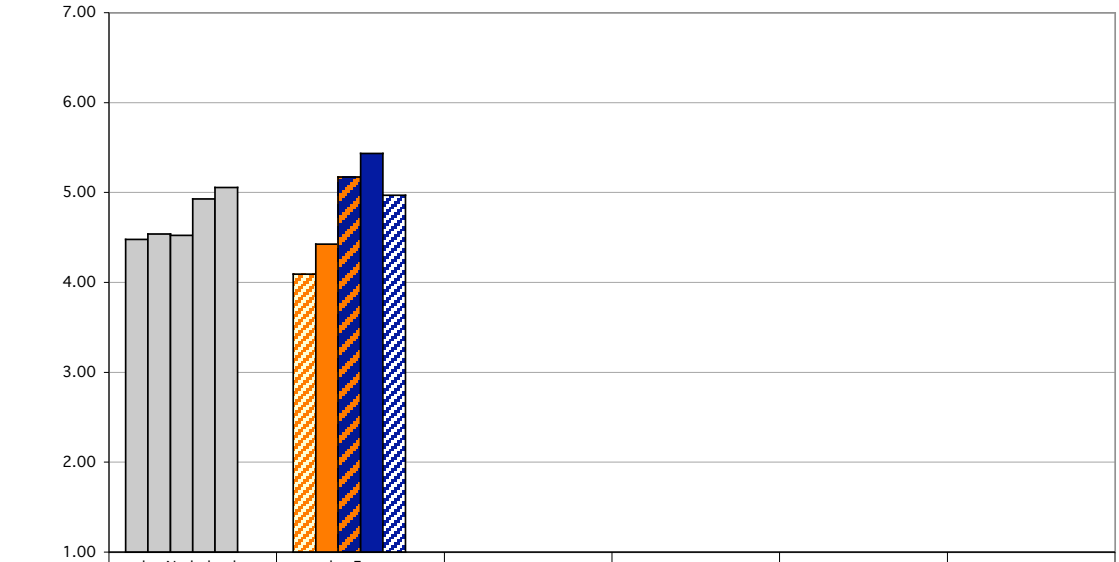
(globale motivatie), vergeleken met alle andere groepen. Deze Franstaligen leerlingen in het NoB zijn meer gestimilueerd om beide landstalen machtig te zijn. Deze resultaten sluiten echter niet uit dat dit stimulerend effect uitsluitend te danken is aan het contact dat deze Franstalige respondenten hebben met het Nederlands en de Nederlandstaligen binnen het NoB. Externe factoren in de Brusselse context zoals het taalgebruik buiten de school (in de jeugd- of sportclub) kunnen hier eveneens een rol spelen (zie hoofdstuk 8).

Op basis van deze resultaten over de taalleermotivatie kunnen geen sluitende conclusies over het globaal motivationeel proces getrokken worden, omdat hier de globale motivatie en niet de intensiteit of de vasthoudendheid van het motivationeel proces bevraagd is. Het gaat hier met andere woorden om de motivatie die de leerlingen aangeven en niet om de inspanningen die ze effectief bereid zijn te leveren om Nederlands of Frans te verwerven. Niettemin blijft de balans voor de onderzochte motivationele aspecten voor alle groepen globaal genomen positief, vooral voor de Franstaligen in het NoB.

7.3.7 Educatieve attitudes

De variantie-analyses van de educatieve attitudes leiden tot verschillende resultaten voor de beide betrokken talen. De gemiddelden voor de variabelen attitudes ten aanzien van de les Nederlands en de les Frans staan in Figuur 7.6.

Figuur 7.6: Educatieve attitudes (gemiddelden voor *groep*).



	les Nederlands	les Frans	.	.	.	.
NN	4.48	4.10				
BNN	4.54	4.43				
BNB	4.52	5.17				
BNF	4.93	5.44				
FF	5.06	4.97				
eta-waarde	0.024	0.062				

Voor de taalles Nederlands is er een significant effect voor de onafhankelijke variabele groep ($p < .05$) maar de zwakke η^2-waarde ($\eta^2 = .024$) laat zien dat het effect miniem of niet significant is. De post-hoctoetsen geven aan dat de verschillen tussen de groepen niet significant zijn. Dit betekent dat ondanks de kleine verschillen in de staafdiagrammen de vijf groepen de attitude ten aanzien van de les Nederlands niet verschillen. Voor de attitude ten aanzien van de les Frans zijn de verschillen tussen de groepen significant en is de sterkte van het effect voldoende ($\eta^2 = .062$) om verschillen bij de post-hoctoetsen aan het licht te brengen. Voor de educatieve attitudes moet er dus een onderscheid gemaakt worden tussen de evaluatie door de leerlingen van de les Frans en die van de les Nederlands. De leerlingen staan voor beide lessen relatief positief met een algemeen gemiddelde van 4.7 voor zowel de les Nederlands (st.dev. 1.74) als de les Frans (st.dev. 1.73). Voor de attitude ten aanzien van de les Nederlands is er geen significant verschil tussen de groepen waar te nemen[2], terwijl voor de les Frans er een significant effect is van taalachtergrond. Zo hebben de leerlingen die thuis Frans spreken – zowel de Franstaligen als de tweetaligen – een positievere attitude ten aanzien van de les Frans. Hoewel de Franstaligen in het NoB (BNF) positiever lijken dan de andere groepen en meer bepaald positiever dan de Franstaligen in het Franstalig onderwijs (FF) is er geen sprake van een effect van contact- of onderwijssituatie, aangezien de gemiddelden niet significant verschillen. De resultaten voor beide attitudes ten aanzien van de taallessen zijn in tabel 7.8 samengevat.

Tabel 7.8: Samenvatting resultaten voor *educatieve attitudes t.a.v. het Nederlands en het Frans* naar taalachtergrond en contactsituatie.

	Contactsituatie	Taalachtergrond
Educatieve attitudes	Les Nederlands	
	Les Frans	BNF, BNB, FF > BNN, NN

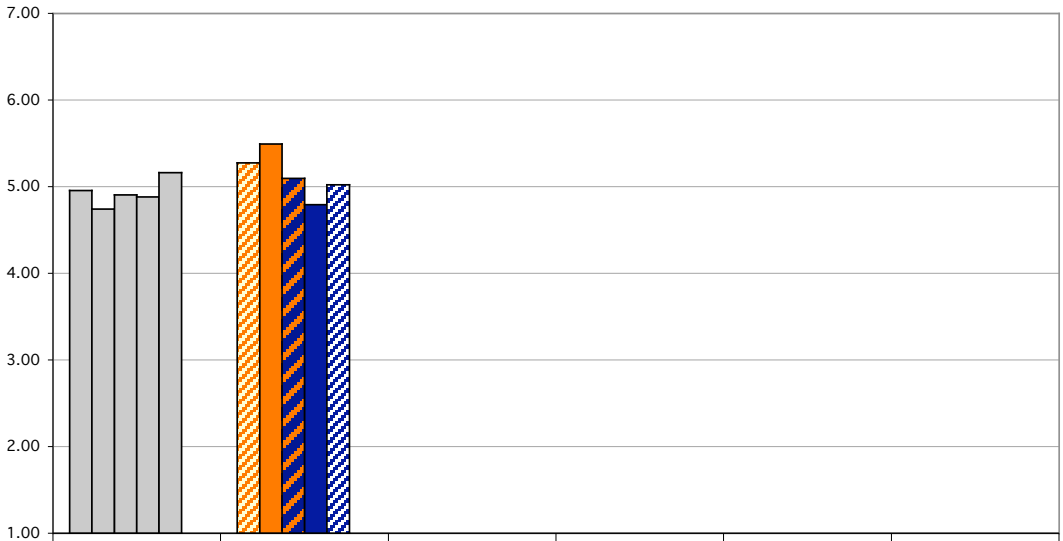
Voor de educatieve attitudes stellen we dus vast dat er enkel een effect van *taalachtergrond* is voor de les Frans waarbij Franstalige en tweetalige leerlingen (BNF, FF en BNB) positiever zijn dan de Nederlandstalige leerlingen (BNN en NN).

[2] Er is een significant verschil ($p = .029$) tussen de groep Nederlandstaligen in het NoB (BNN: 4.54) en de Franstaligen in Wallonië en Brussel (FF: 5.06). Gezien de lagere gemiddelden van de andere groepen (NN: 4.48 en BNB: 4.52) kan hier niet gesproken worden van een effect van taalachtergrond.

7.3.8 Ouderlijke steun

De analyses voor de ouderlijke steun vertonen gelijkenissen met de educatieve attitudes. De verschillen in evaluatie van de ouderlijke steun voor beide talen zijn significant, maar de sterkte van het effect is voor het Nederlands zeer beperkt (η^2 = .018), terwijl het voor het Frans bevredigend is (η^2 = .064). Dit wordt bevestigd door resultaten van de post hoc-toesten voor het Nederlands en het Frans. De gemiddelden voor de variabelen ouderlijke steun voor het Nederlands en Frans staan in Figuur 7.7.

Figuur 7.7: Ouderlijke steun (gemiddelden voor *groep*).



	steun ouders voor Nederlands	steun ouders voor Frans	.	.	.	.
NN	4.96	5.28				
BNN	4.74	5.50				
BNB	4.91	5.10				
BNF	4.88	4.79				
FF	5.16	5.02				
eta-waarde	0.018	0.064				

Voor de *steun van de ouders* bij het leren van het *Nederlands* is er geen statistisch significant verschil vast te stellen tussen de groepen op basis van de post-hoctoetsen. Het staafdiagram illustreert deze gelijke evaluatie van de vijf groepen. Bovendien geven de gemiddelden van deze groepen aan dat de leerlingen zich vrij goed gesteund voelen door de ouders voor het leren van het Nederlands (4,91, st. dev. = 1.14). Het gemiddelde voor het *Frans* ligt hoger (5,21, st. dev. = 1.21) en er is bovendien een significant effect van taalachtergrond waarbij de twee groepen Nederlandstalige leerlingen (NN en BNN) zich afzonderen van de groepen Frans- en tweetalige leerlingen (BNF, FF en BNB). De richting van het effect is hier omgekeerd: de Nederlandstaligen

blijken meer steun te krijgen van hun ouders voor het verwerven van het Frans. Dit is te verklaren door de resultaten vanuit het perspectief van een T1 en T2 te benaderen. Vermoedelijk ervaren Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen meer steun van hun ouders voor het leren van Frans – hun T2 – dan Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs voor het Frans als T1. Ook de Nederlandstalige leerlingen in het NoB ervaren veel steun van hun ouders voor het leren van Frans, wat verklaard kan worden door de hoge eisen en/of noden inzake Frans in en rond de school in Brussel. Voor deze Nederlandstalige leerlingen in Brussel is het Frans niet een VT zoals in Vlaanderen maar een echte T2. Het is immers de dominante taal buiten de school en tegelijkertijd ook de T1 van vele leerlingen in de klas, wat gevolgen kan hebben op het niveau van de les Frans. Hoewel het curriculum voor het Frans hetzelfde is in het NoB als in Vlaanderen kan de aanwezigheid van T1-sprekers van het Frans (Franstaligen en tweetaligen) in de les Frans ervoor zorgen dat het algemeen niveau van de les Frans als moeilijk gepercipieerd wordt door de Nederlandstalige leerlingen (zie attitude t.a.v. het Frans in 7.2.2). De ouders van deze Nederlandstalige leerlingen in het NoB bieden daarom waarschijnlijk veel steun bij de verwerving van het Frans als T2.

Hoewel een vergelijkbare ouderlijke steun verwacht wordt bij de Franstalige leerlingen in het NoB, die bovendien in een 'wilde' immersiesituatie zitten voor het leren van het Nederlands (hun T2, maar als T1 onderwezen), is in de resultaten van de analyses een extra ouderlijke steun niet te achterhalen. In Tabel 7.9 staan de resultaten voor de componenten *ouderlijke steun voor het Nederlands en het Frans* samengevat.

Tabel 7.9: Samenvatting resultaten *ouderlijke steun voor het Nederlands en het Frans* naar taalachtergrond en contactsituatie.

		Contactsituatie	Taalachtergrond
Ouderlijke steun	Steun ouders Nederlands		
	Steun ouders Frans		BNN, NN > BNB, FF, BNF

Op basis van Tabel 7.9 kunnen we concluderen dat de leerlingen de ouderlijke steun vrij positief ervaren maar dat er slechts een significant effect van *taalachtergrond* is voor het Frans. Het zijn de Nederlandstalige T2- leerders die de steun van de ouders het meest positief ervaren.

7.3.9 Attitudes en motivatie in kaart gebracht op basis van taalachtergrond, onderwijs- en contactsituatie

In voorgaande paragrafen zijn de analyses van de 27 attitudinele en motivationele samengestelde variabelen per component besproken. Verwijzend naar Tabel 7.1 met de resultaten van de variantie-analyses kan gesteld worden dat de verschillende types attitude en motivatie horizontaal – over de groepen heen – onderzocht zijn. Bij de besprekingen van deze analyses zijn terugkerende patronen aan het licht gekomen, die wijzen op een systematiek in de attitudes en motivatie van de leerlingen ten aanzien van hun moedertaal (of –talen) en T2 en de respectieve gemeenschappen. In de volgende paragrafen willen we de verschillen in de resultaten van de analyses vertikaal benaderen en dus per groep samenvatten, om zo de attitudes en motivatie van de leerlingen met verschillende taalachtergronden en in verschillende onderwijs- en contactsituaties duidelijk in kaart te brengen.

Er wordt hier een onderscheid gemaakt tussen vier – en geen vijf – groepen leerlingen. Op basis van bovenstaande analyses kan vastgesteld worden dat het effect van contactsituatie enkel tot statistisch significante verschillen leidt voor de Franstalige groep in het NoB en niet voor de Nederlandstalige. De attitudes en motivatie van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) zijn vergelijkbaar met die van de Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen (NN). Daarom worden deze als één groep besproken.

Eerst worden de attitudes en motivatie van deze Nederlandstalige groepen (BNN en NN) in kaart gebracht. Bij wijze van contrast worden daarna die van de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel (FF) samengevat en vervolgens die van de Franstalige informanten in het NoB (BNF). Tenslotte worden de attitudes en motivatie van de tweetalige leerlingen in het NoB (BNB) onderzocht, voornamelijk in vergelijking met die van de Nederlandstalige en Franstalige leerlingen. De vraag is (1) of deze T1-sprekers van zowel het Nederlands als het Frans al dan niet de attitudes en motivatie hebben van de respectieve groepen moedertaalsprekers of (2) of deze tweetaligen een eigen attitudineel en motivationeel patroon vertonen.

A. Attitudes en motivatie van Nederlandstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel

Op basis van de groepsgemiddelden kunnen we vaststellen dat de attitudes van de Nederlandstalige leerlingen ten aanzien van hun moedertaal vrij positief zijn. Ze vinden het Nederlands een aantrekkelijke taal die makkelijk te verwerven is en bovendien heel nuttig is. Dit wordt bevestigd door hun hoge motivatie om het Nederlands te leren. De Nederlandstalige

informanten hebben eveneens een heel positief beeld van de Vlamingen en identificeren zich heel sterk met de eigen taalgemeenschap en cultuur (zie hoge gemiddelden voor sociale afstand en integrativiteit met Vlaamse cultuur). Deze leerlingen blijken ook heel positief te zijn ten aanzien van tweetaligheid en het leren van vreemde talen. Het is dan ook verrassend vast te stellen dat hun attitude ten aanzien van de les Frans niet zo positief is, evenmin als hun attitude ten aanzien van het twee- en meertalig karakter van België en de mogelijke contacten met de andere gemeenschap. Dit komt aan de andere kant overeen met hun attitude ten aanzien van Franstaligen die beperkt en soms zelfs negatief is. Er is geen sprake van integrativiteit met de Franstalige cultuur en de Franstaligen worden in zekere mate negatief geëvalueerd. De sociale afstand met de Franstaligen wordt met terughoudendheid bezien. De attitude en taalleermotivatie van de Nederlandstalige leerlingen ten aanzien van de Franse taal daarentegen is relatief positief. Ze beschouwen het Frans als een aantrekkelijke en nuttige taal die evenwel moeilijk te verwerven is.

De attitudes en motivatie van deze Nederlandstalige informanten getuigen van een dualiteit waarbij de eigen taal, cultuur en gemeenschap positiever ingeschat worden dan die van de andere taalgemeenschap. Dit weerspiegelt het principe van *ingroup favouritism* uit de sociale psychologie (zie Brown, 2001) waarbij de eigen gemeenschap op een positievere manier gepercipieerd wordt dan de 'andere' gemeenschap. De complexiteit van de attitudes en motivatie van de Nederlandstalige informanten zit echter in twee andere aspecten. Ten eerste maken ze bij de attitudes en motivatie ten aanzien van de 'ander' een onderscheid tussen de gemeenschap en de taal. De Nederlandstalige leerlingen blijken op zijn minst een terughoudende attitude te hebben ten aanzien van de Franstalige taalgemeenschap en cultuur, terwijl de attitude ten aanzien van het Frans evenals de taalleermotivatie vrij positief is. Ten tweede is er vermoedelijk een soort discrepantie tussen theoretische begrippen als tweetaligheid en de vertaling ervan in de Belgische context. Dit zou verklaren waarom de Nederlandstalige leerlingen zich heel positief opstellen ten aanzien van tweetaligheid en het leren van vreemde talen, terwijl ze een terughoudende attitude hebben ten aanzien van het tweetalig karakter van België en van de les Frans. Deze beperkte positieve ingesteldheid voor de les Frans als T2 kan verklaard worden door de onthullende functie van de taalleersituatie, in casu de taalles. Volgens Gardner (1985:8) komen attitudes ten aanzien van een taal of taalgemeenschap pas echt te voorschijn bij de eerste confrontatie met de doeltaal, die meestal plaatsvindt in de taalles. Als de attitudes van de leerders negatief zijn, ervaren de leerlingen de taalleersituatie als *unfavourable*. De minder positieve attitudes ten aanzien van de les Frans mogen daarom niet onderschat worden.

De attitudes en motivatie van deze Nederlandstalige leerlingen kunnen samengevat worden als:

- vrij tot heel positief ten aanzien het Nederlands, de eigen cultuur en taalgemeenschap;

- vrij positief ten aanzien van het Frans;
- terughoudend of licht negatief ten aanzien van de Franstalige cultuur en taalgemeenschap;
- in principe heel positief ten aanzien van tweetaligheid en het leren van vreemde talen, maar tegelijkertijd terughoudend ten aanzien van tweetaligheid in België en de taalles Frans.

B. Attitudes en motivatie van Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel

Bij de attitudes en motivatie van de Franstalige leerlingen in Wallonië en Brussel vinden we dezelfde positievere ingesteldheid ten aanzien van de eigen taal, cultuur en taalgemeenschap. Opvallend is hierbij dat – in tegenstelling tot de Nederlandstalige groepen – het enthousiasme veeleer slaat op de taal dan op de cultuur en taalgemeenschap. De Franstalige informanten vinden het Frans een uiterst aantrekkelijke en nuttige taal, die tegelijkertijd een hoge moeilijkheidsgraad heeft[3]. Deze leerlingen geven bovendien aan dat ze, naast een positieve attitude ten aanzien van tweetaligheid, een ruime interesse hebben voor het leren van vreemde talen. Hun attitude ten aanzien van België en van de les Nederlands zijn positief, maar getuigen – net als bij de Nederlandstalige leerlingen – van een verschillende attitude tussen het concept in se en de invulling ervan in de Belgische situatie.
Verder kunnen we ook vaststellen dat de Franstalige leerlingen relatief positieve attitudes hebben ten aanzien van de Vlaamse cultuur en taalgemeenschap, maar een negatieve attitude hebben ten aanzien van de taal. Ze vinden het Nederlands een onaantrekkelijke taal, die moeilijk te verwerven is. Het positieve element is het nut van de taal, wat overeenkomt met de hoge motivatie die ze aangeven voor het Nederlands (in globale zin, maar ook voor extrinsieke redenen en, in iets mindere mate, voor intrinsieke motieven).

De attitudes en motivatie van de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel kunnen als volgt samengevat worden:

- vrij tot heel positief ten aanzien van het Frans, de eigen cultuur en taalgemeenschap;
- negatief ten aanzien van het Nederlands maar het nut van de taal zorgt tegelijkertijd voor een grote motivatie om het Nederlands te leren;
- vrij positief ten aanzien van de Nederlandstalige cultuur en taalgemeenschap;
- in principe heel positief ten aanzien van tweetaligheid en vooral ten aanzien van het leren van vreemde talen, maar tegelijkertijd minder positief ten aanzien van het tweetalig karakter van België.

---

[3] In het pilootonderzoek aan de ULB (Mettewie, 1998) maakten de Franstalige studenten een onderscheid tussen het Frans dat een *complexe taal* is en het Nederlands dat *moeilijk* te leren is. Vermoedelijk houdt de term *complex* positieve connotaties in die passen in het algemeen positief beeld dat ze van het Frans hebben.

C. Attitudes en motivatie van Franstalige leerlingen in het NoB

De analyses brengen een positieve invloed van de contactsituatie in het NoB voor de Franstalige informanten aan het licht. Hun attitudes en motivatie zijn positiever in vergelijking met Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel. De positieve invloed van de contactsituatie is voornamelijk merkbaar bij variabelen die betrekking hebben op het Nederlands of de Nederlandstalige gemeenschap en cultuur, maar eveneens op variabelen waar tweetaligheid en contacten met de andere taalgemeenschap centraal staan (attitude ten aanzien van België). De contactsituatie heeft geen negatieve impact op de attitudes en motivatie ten aanzien van de eigen moedertaal en taalgemeenschap. Integendeel, de Franstaligen in het NoB hebben een hogere motivatie Frans dan de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs en verwerpen op een radicalere manier de negatieve stereotypen over de Franstaligen.
Het contact met de andere taalgemeenschap blijkt dus voor de Franstalige leerlingen in het NoB te leiden tot een positievere ingesteldheid en meer openheid ten aanzien van de Nederlandse taal, cultuur en taalgemeenschap, die gepaard gaan met een grotere taalleermotivatie voor het Nederlands en het Frans.

De attitudes en motivatie van deze Franstalige leerlingen in het NoB zijn dus:

- heel positief ten aanzien van het Frans, de eigen cultuur en taalgemeenschap;
- vrij tot heel positief ten aanzien van het Nederlands, de cultuur en taalgemeenschap;
- heel positief ten aanzien van tweetaligheid, het leren van vreemde talen, het tweetalig karakter van België en de integrativiteit met beide culturen;
- heel positief ten aanzien van beide taallessen.

D. Attitudes en motivatie van tweetalige leerlingen in het NoB

De gemiddelden voor de attitudes en motivatie van de tweetalige leerlingen in het NoB zijn positief tot uiterst positief, zowel voor de items met betrekking tot het Frans als die met betrekking tot het Nederlands. Deze gegevens tonen bovendien aan dat de groep tweetaligen een positieve houding heeft tegenover beide culturen en taalgemeenschappen en met beide een sterke band.

Een belangrijke vraag bij het onderzoeken van het effect van de taalachtergrond is hoe de tweetalige leerlingen in het NoB zich positioneren ten aanzien van de andere groepen. De veronderstelling is dat de attitudes en motivatie positiever zijn dan die van de T2-leerders en dezelfde als die van de ééntalige T1-sprekers. Vanwege ‘ingroup favouritism’ kan gesteld worden

dat het uiterst onwaarschijnlijk is dat tweetalige leerlingen – die T1-sprekers van zowel het Nederlands als het Frans zijn– negatievere attitudes zouden hebben dan de T2-leerders. Om deze positionering van de tweetaligen te onderzoeken, moeten hun attitudes en motivatie gecontrasteerd worden met die van de Frans- en Nederlandstaligen.

Tabel 7.10 geeft een gedetailleerd overzicht van de post hoc-resultaten (zie Tabel 7.2), waarbij de groep tweetaligen – voor wie het Nederlands en het Frans T1 zijn – met de andere vier groepen vergeleken wordt. De gegevens zijn niet in termen van Nederlands en Frans gegroepeerd, maar in termen van T1 en T2. In het midden van de tabel staan de attitudes die betrekking hebben op twee-en meertaligheid en op contacten met de andere taalgemeenschap en die daarom niet ingedeeld kunnen worden in T1 of T2. In dit overzicht betekent een minteken dat de groep tweetalige leerlingen minder positief is dan de betreffende groep, een plusteken dat de tweetaligen positiever zijn en een nul dat er geen statistisch significant verschil is tussen beide groepen en dat hun attitude of motivatie vergelijkbaar is.

Tabel 7.10: Overzicht resultaten post-hoctoetsen voorgesteld in termen van T1 en T2, met als uitgangspuntspunt de groep tweetaligen; als het verschil significant is, wordt de richting van het verschil aangegeven.

	T1								T2			
BNB vs.	BNN (T1)	BNF (T1)	NN (T1)	FF (T1)	BNN	BNF	NN	FF	BNN (T2)	BNF (T2)	NN (T2)	FF (T2)
aantrekkelijk	-	-	0	-					+	0	+	+
makkelijk	-	0	0	+					+	0	+	+
nut	0	-	0	0					0	0	+	0
soc. afstand	-	0	-	0					+	0	+	+
motivatie	0	-	0	0					0	0	0	0
extrinsiek	0	-	0	0					0	-	0	0
intrinsiek	0	0	0	0					0	0	+	0
integrativiteit	-	0	-	0					+	0	+	0
België					+	0	+	0				
tweetaligheid					0	0	+	+				
int. vr. talen					0	0	+	0				

0 = geen verschil
+ = tweetaligen zijn positiever
- = tweetaligen zijn minder positief

De resultaten in Tabel 7.10 suggereren dat de tweetalige informanten in het NoB geen ‘evenwichtige’ tweetaligen zijn wat hun attitudes en motivatie betreft. Hoewel er vaak overeenkomsten zijn, moet vastgesteld worden dat de attitudes en motivatie van de tweetalige leerlingen meer dan eens verschillen van die van de ééntalige T1-sprekers. Als deze niet overeenkomen dan zijn de tweetalige informanten minder positief dan de ééntalige T1-sprekers[4].

[4] Voor een bespreking van het plusteken voor makkelijkheidsgraad van het Frans zie 7.2.2

Tegelijkertijd moeten we vaststellen dat de groep tweetalige leerlingen vaker een positievere attitude en motivatie hebben dan de T2-leerders, behalve in vergelijking met de groep Franstalige leerlingen in het NoB. De attitudes en motivatie van de tweetaligen en van de Franstaligen in het NoB zijn even positief voor het Nederlands en de Nederlandstalige cultuur en gemeenschap, alsook voor de items over meertaligheid en contacten met de andere taalgemeenschap.

De tweetalige leerlingen blijken dus een eigen attitude- en motivatiepatroon te hebben in vergelijking met de Franstaligen in het Franstalig onderwijs (FF) en de Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen en in het NoB (NN en BNN). De vraag is of dit verschil in attitudes en motivatie bij de tweetalige leerlingen het gevolg is van een minder sterke identificatie met de respectieve T1-groepen of van een grote differentiatie door de ééntalige groepen tussen de eigen en de andere taal en taalgemeenschap. Om dit te kunnen onderzoeken hebben we voor de vijf groepen via herhaalde metingen (repeated measures) – waar mogelijk en relevant[5] – de attitudes en motivatie voor het Nederlands met die voor het Frans vergeleken. Als deze analyses aangeven dat er een statistisch significant verschil is ($p < .05$), betekent dit dat de onderzochte groep voor de attitude of motivatie in kwestie een onderscheid maakt tussen het Nederlands en het Frans of tussen de Nederlandstalige cultuur en/of gemeenschap en de Franstalige cultuur en/of gemeenschap. De resultaten van deze herhaalde metingen staan in Tabel 7.11.

Tabel 7.11: Herhaalde metingen van de variabelen over het Nederlands versus de variabelen over het Frans opgesplitst naar *groep*; vermeld worden de significante p-waarden.

	BNB	BNF	BNN	NN	FF
aantrekkelijkheid	.000	.000			.000
makkelijkheidsgraad			.000	.000	
nut	.000	.000			.000
sociale afstand		.001	.000	.000	.000
positieve evaluatie			.000	.000	.002
integrativiteit		.011	.000	.000	.000
motivatie		.000			.013
extrinsieke oriëntatie			.010		
intrinsieke oriëntatie	.001	.008		.002	.000
les	.002	.009			
aantal significante verschillen (N = 10)	*4*	*7*	*5*	*5*	*7*

Op basis van Tabel 7.11 kunnen we vaststellen dat de groep tweetalige leerlingen geen onderscheid maken tussen de taalgemeenschappen en culturen (grijs gearceerd) in tegenstelling

[5] De volgende variabelen zijn niet onderzocht om methodologische redenen: *attitude ten aanzien van tweetaligheid, vreemde talen en België algemeen* (geen T1 of T2 tegenhanger); *negatieve evaluatie van de taalgemeenschappen*, *ouderlijke steun* (negatieve waarden).

tot de ééntalige groepen (BNF wijkt licht af). Voor de attitude ten aanzien van taal maakt de groep tweetalige leerlingen – net als beide groepen Franstaligen – meestal wel een onderscheid tussen het Nederlands en het Frans. Voor de motivatie is het patroon voor de vijf groepen onregelmatig, waardoor er geen conclusies kunnen worden getrokken. Voor de educatieve attitudes maken de tweetalige leerlingen en de Franstalige leerlingen in het NoB wel een onderscheid. De positievere attitude ten aanzien van de les Frans van deze T1-sprekers van het Frans kan verklaard worden door de onderwijscontext in het NoB.

We kunnen op basis van deze gegevens concluderen dat de tweetalige informanten niet differentiëren tussen taalgemeenschappen en culturen, in tegenstelling tot ééntalige informanten. De tweetalige leerlingen maken daarentegen wel een onderscheid tussen beide talen. Deze differentiatie stemt met die van de Franstaligen in het NoB overeen, maar niet met die van de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs (zie gemiddelde scores). Dit suggereert dat de tweetalige leerlingen in het NoB niet 'Fransgezind' zijn, hoewel een aantal attitudes op die van beide Franstalige groepen lijken. Ze hebben in tegendeel meestal een even positieve attitude als de Nederlandstalige en Franstalige T1-sprekers, maar in tegenstelling tot die groepen differentiëren zij niet tussen beide culturen en gemeenschappen.
Het feit dat de tweetalige leerlingen en de Franstalige leerlingen in het NoB vergelijkbare attitudes hebben, betekent echter niet dat de attitudes van de Franstaligen door het contact met tweetaligen en Nederlandstaligen in het NoB dezelfde zijn geworden als de attitudes en motivatie van de tweetaligen. Het is namelijk zo dat in hun attitudes en motivatie de Franstalige leerlingen in het NoB – net als de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs – blijven differentiëren tussen beide talen, culturen en gemeenschappen.

De attitudes van tweetalige leerlingen kunnen dus niet beschouwd worden als een tussenversie van de attitudes van de Nederlandstalige of Franstalige leerlingen (naargelang de taal T1-sprekers en T2-leerders). Deze tweetalige leerlingen hebben een afzonderlijk attitude en motivatiepatroon waarbij (1) ze even positief zijn als de T1-sprekers en/of meer gematigd of minder extreem reageren op 'ingroup favouritism' door niet te differentiëren tussen beide taalgemeenschappen; (2) ze even positief of positiever zijn dan de T2-leerders en (3) ze even positief en meestal positiever zijn voor aspecten in verband met twee- of meertaligheid en contacten met de andere taalgemeenschap. Deze resultaten suggereren dat tweetalige leerlingen als een aparte groep naast die van de T1- en T2-sprekers beschouwd moeten worden.

7.3.10 Conclusies voor hoofdeffect van *groep (taalachtergrond, onderwijs- en contactsituatie)*

Het samenbrengen van alle resultaten over het effect van de taalachtergrond en contactsituatie leidt tot de volgende conclusies.

Ten eerste is er een *effect van contactsituatie* voor de Franstalige leerlingen in het NoB, maar niet voor de Nederlandstaligen. Contactsituatie beïnvloedt voornamelijk T2-variabelen (attitudes en motivatie ten aanzien van het Nederlands, de cultuur en taalgemeenschap) en variabelen die de nadruk leggen op twee- en meertaligheid en contact met de andere taalgemeenschap (de attitudes ten aanzien van tweetaligheid en België). Het heeft bovendien geen negatief effect op de attitudes en motivatie ten aanzien van de T1, de eigen cultuur en taalgemeenschap en het heeft zelfs een bevorderend effect op variabelen als taalleermotivatie Frans. Deze bevindingen bevestigen de resultaten uit eerder onderzoek (Genessee, 1987; Baker en MacIntyre, 2000; Mettewie, 1998).

Ten tweede is er *een effect van taalachtergrond* waarbij de algemene trend wijst op een positievere evaluatie van de T1-taal, -cultuur en -gemeenschap bij zowel de Franstalige als de Nederlandstalige informanten. Deze vorm van 'ingroup favouritism' leidt voor beide taalgroepen tot een duidelijke differentiatie tussen de T1 en T2 en de betreffende gemeenschappen en verklaart in grote mate de verschillen tussen de attitudes en motivatie van de Nederlandstalige en van de Franstalige leerlingen. Franstalige leerlingen in het NoB, die in contact zijn met de andere taalgemeenschap wijken van dit principe niet af, hoewel hun attitudes ten aanzien van de andere taal en -gemeenschap (Nederlands) positiever zijn dan die van de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs. De tweetalige leerlingen daarentegen differentiëren veel minder tussen beide talen en taalgemeenschappen, waardoor ze schijnbaar een tussenpositie krijgen tussen de attitudes en motivatie van de Nederlandstalige en Franstalige leerlingen. In feite hebben deze leerlingen meestal even positieve attitudes als de groepen T1-sprekers, maar zijn soms minder extreem. Deze tweetalige leerlingen in het NoB hebben dus een afzonderlijk attitude- en motivatiepatroon dat noch helemaal met dat van de Nederlandstaligen, noch helemaal met dat van de Franstaligen overeenkomt.

Om de effecten van taalachtergrond en 'ingroup favouritism' beter in kaart te brengen zijn de resultaten in Tabel 7.12 afzonderlijk samengevat voor de variabelen over de Nederlandse taal, gemeenschap en cultuur en de variabelen over de Franse taal, gemeenschap en cultuur. Tabel 7.12 is een samenvattende versie van de resultaten van de post-hoctoetsen (zie Tabel 7.2) waarin enkel de richting van significante verschillen tussen de groepen is aangegeven. Bij de

veralgemening van de antwoordpatronen is slechts één afwijking aanvaard. Vanaf twee afwijkingen zijn de richtingen in het antwoordpatroon geïntegreerd[6]. Dit betekent dat als twee groepen nooit (of slechts één keer) significant verschillen er in de kolom een nul staat. Als twee groepen altijd van elkaar verschillen en groep A altijd positiever is dan groep B (of één keer niet verschilt), dan staat er een +. Tabel 7.12 moet per kolom gelezen worden, met als uitgangspunt de groep die bovenaan de kolom vermeld is. Bijvoorbeeld de eerste kolom voor de variabelen met betrekking tot het Nederlands is te lezen dat: (1) de attitudes en/of motivatie van de Nederlandstalige in Vlaanderen (NN) verschillen niet significant van de BNN-groep, (2) dat als de attitudes en/of motivatie van de Nederlandstalige in Vlaanderen (NN) significant verschillen van die van de tweetaligen in het NoB (BNB) dan is NN-groep positiever dan de BNB-groep, (3) dat als de attitudes en/of motivatie van de Nederlandstalige in Vlaanderen (NN) significant verschillen van die van de Franstaligen in het NoB (BNF) dan is NN-groep positiever dan de BNF-groep, etc.

Tabel 7.12: Overzicht richting van de significante effecten voor de variabelen over de Nederlandse taal, gemeenschap en cultuur enerzijds en de Frans e taal, gemeenschap en cultuur anderzijds, met als onafhankelijke variabele *groep*; het uitgangspunt is de groep bovenaan de kolom.

Nederlands	NN	BNN	BNB	BNF	FF
NN			-	-	-
BNN			-	-	-
BNB	+	+			-
BNF	+	+			-
FF	+	+	+	+	

Frans	NN	BNN	BNB	BNF	FF
NN			+	+	+
BNN			+	+	+
BNB	-	-		+	
BNF	-	-	-		-
FF	-	-		+	

Het opsplitsen van deze resultaten op basis van Nederlands en Frans brengt een spiegelbeeldeffect aan het licht. Dit geeft duidelijk aan dat er een antwoordpatroon is dat cultureel en situationeel bepaald is, in die zin dat het afhankelijk is van de taalachtergrond van de leerlingen en van de onderwijs- en/ of contactsituatie. De twee gearceerde tekens zijn de enige uitzonderingen in dit overzicht en weerspiegelen het effect van de contactsituatie (BNF vs. FF) voor de variabelen over het Frans (T1). In dit overzicht wordt de complexiteit van de attitudes en motivatie van de tweetalige leerlingen nogmaals geïllustreerd. Verder kunnen we concluderen da als er significante verschillen zijn tussen de groepen de groep T1-sprekers zonder contact met de

[6] Voor een volledig overzicht verwijzen we naar de bijlagen.

andere taalgemeenschap de meest positieve is, en de groep T2-leerders zonder contact met de andere taalgemeenschap de minst positieve (lees Tabel 7.12 van links naar rechts voor het Nederlands en van rechts naar links voor het Frans). Dit overzicht visualiseert naast ‘ingroup favouritism’ het gecombineerd effect van taalachtergrond, onderwijs-en contactsituatie. Samen verklaren die de meeste verschillen in attitudes en motivatie.

7.4 Kernvariabele *leeftijd*

In 7.2 is voor enkele variabelen een significant effect van de factor *leeftijd* aan het licht gekomen. In 7.4.1 worden de resultaten voor het hoofdeffect *leeftijd* voor de acht attitudinele en motivationele componenten besproken en in 7.4.2 worden de interacties tussen *leeftijd en groep* uiteengezet. In 7.4.3 vatten we de bevindingen op basis van deze analyses samen en brengen ze in perspectief met de resultaten uit vorig onderzoek.

7.4.1 Hoofdeffect *leeftijd*

Bij het onderzoeken van de kernvariabele *leeftijd* wordt nagegaan in welke mate de drie leeftijdsgroepen van elkaar verschillen. Het gaat om twaalfjarige leerlingen (eerste jaar van het algemeen secundair onderwijs), veertien- / vijftienjarigen (derde jaar ASO) en zeventien- / achttienjarigen (zesde jaar ASO). Zoals eerder vermeld is deze studie een cross-sectioneel onderzoek, wat impliceert dat we de leeftijdsgroepen of cohortes met elkaar kunnen vergelijken, maar dat we geen sluitende uitspraken kunnen doen over een mogelijke evolutie van attitudes en motivatie.

Om het effect van leeftijd nauwkeurig in kaart te kunnen brengen zijn naast de variantie-analyses post-hoctoetsen (Tukey) uitgevoerd. De resultaten van deze analyses staan in Tabel 7.13. De kolom in het grijs is een kopie van het relevante deel uit Tabel 7.1, waarin de significante verschillen zijn aangegeven (p-waarde) evenals de sterkte van deze effecten (η^2). Op basis van de gegevens in deze kolom kunnen we vaststellen dat er voor 16 van de 27 variabelen statistisch significante effecten zijn voor de kernvariabele *leeftijd*. De sterkte van de effecten wijst erop dat deze niet overschat moeten worden aangezien er slechts 3 van de 16 een eta-waarde van boven .030 hebben. In deze bespreking zullen ook de zwakkere effecten onderzocht worden om na te gaan of deze het patroon van de sterke effecten bevestigen. Bij de resultaten van de post hoc-toesten staat – op basis van de groepsgemiddelden – eveneens de richting van het verschil aangegeven, vertrekkende van de eerst genoemde leeftijdsgroep. Dit betekent bijvoorbeeld in Tabel 7.13 dat de zesdejaars de aantrekkelijkheid van het Nederlands minder positief evaluëren dan de eerstejaars.

Tabel 7.13: resultaten van de variantie-analyses (zie Tabel 7.1) en post-hoctoetsen (zie Tabel 7.2) met als onafhankelijke variabele *leeftijd*; vermeld worden voor de variantie-analyses: de significante effecten (p-waarde) en de sterkte van de effecten (η^2); voor de post-hoctoesten: de significante effecten (p-waarde) en de richting van de effecten vertrekkende van de eerst vermelde groep.

		Variantie-analyses		*Post-hoc*					
		analyses		*6 vs. 1*		*6 vs. 3*		*3 vs. 1*	
		p	η^2	*p*		*p*		*p*	
Attitude t.a.v. taal	Nl aantrekkelijk	***	.065	.000	-			.000	-
	Nl makkelijk	*	.011			.035	+		
	Nl nut								
	Fr aantrekkelijk	*	.010						
	Fr makkelijk								
	Fr nut								
Attitude t.a.v. taalgemeenschappen	Nlt sociale afstand	*	.009	.016	+	.016	+		
	Nlt + evaluatie								
	Nlt – evaluatie	***	.023	.002	+*	.000	+*		
	Frt sociale afstand	**	.016						
	Frt + evaluatie	**	.017	.000	-	.009	-		
	Frt – evaluatie								
Attitude t.a.v. België	Att. België	**	.018	.023	+				
	Integrativiteit Vl	***	.058	.000	+	.000	+		
	Integrativiteit Fr								
Attitude t.a.v. tweetaligheid	Att. tweetaligheid	***	.024	.000	+				
Attitude t.a.v. vreemde talen	Att. vreemde talen								
Motivatie	Nl alg. motivatie								
	Nl intrinsieke mot.								
	Nl extrinsieke mot.								
	Fr alg. motivatie	*	.012	.038	+				
	Fr intrinsieke mot.								
	Fr extrinsieke mot.	***	.026			.001	-	.004	-
Educatieve attitudes	Att. les Nl	***	.046	.000	-	.010	-	.004	-
	Att. les Fr	*	.035	.000	-			.001	-
Ouderlijke steun	steun ouders Nl	***	.025	.001	-	.044	-		
	steun ouders Fr	*	.014	.034	-				
n significante effecten (p < .05) (N = 27)			*16*						
n significante en sterke effecten (p < .05 en η^2 > .03) (N =27)			*3*						

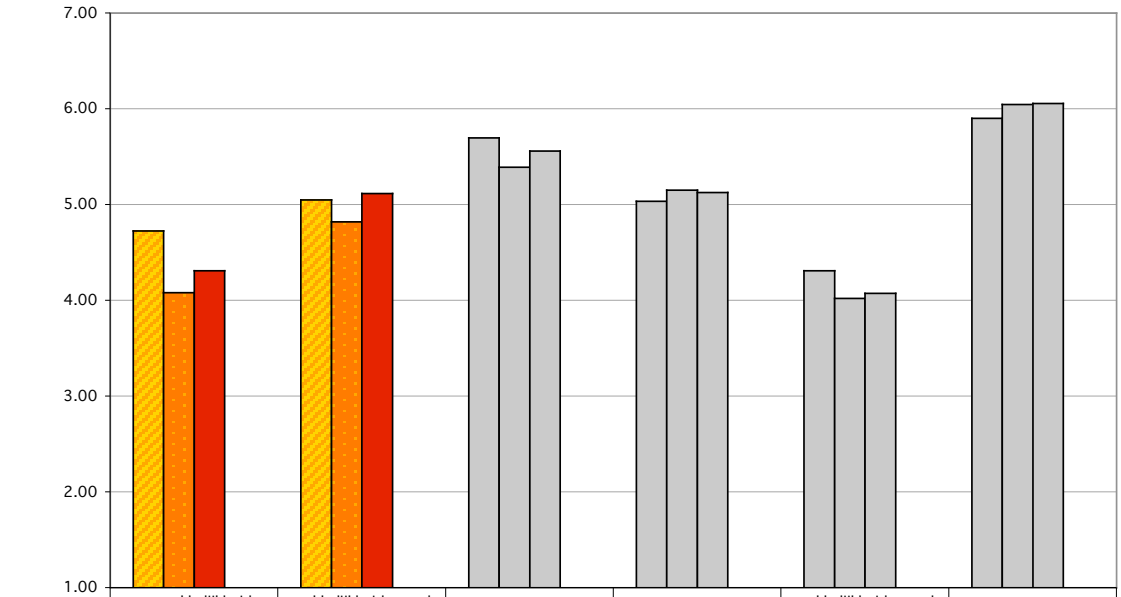
* voor deze negatieve variabele is de richting van de verschillen omgedraaid om overeen te stemmen met de positieve verwoording van alle andere variabelen.

Attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans

Voor de attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans zijn er drie samengestelde variabelen die significante verschillen vertonen voor leeftijd: *aantrekkelijkheid van het Nederlands, makkelijkheidsgraad van het Nederlands* en *aantrekkelijkheid van het Frans*. Het beperkte effect (zie η^2) voor *aantrekkelijkheid van het Frans* wordt bevestigd door het feit dat

er bij de post-hoctoets geen significante verschillen optreden tussen de drie leeftijdsgroepen. In Figuur 7.8 staan per variabele de gemiddelden voor de drie leeftijdscategorieën aangegeven. Voor variabelen die geen significante verschillen vertonen tussen de drie leeftijdsgroepen ($p < .05$) op basis van de post-hoctoetsting zijn de staafdiagrammen lichtgrijze gekleurd.

Figuur 7.8: Attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans (gemiddelden voor *leeftijd*).



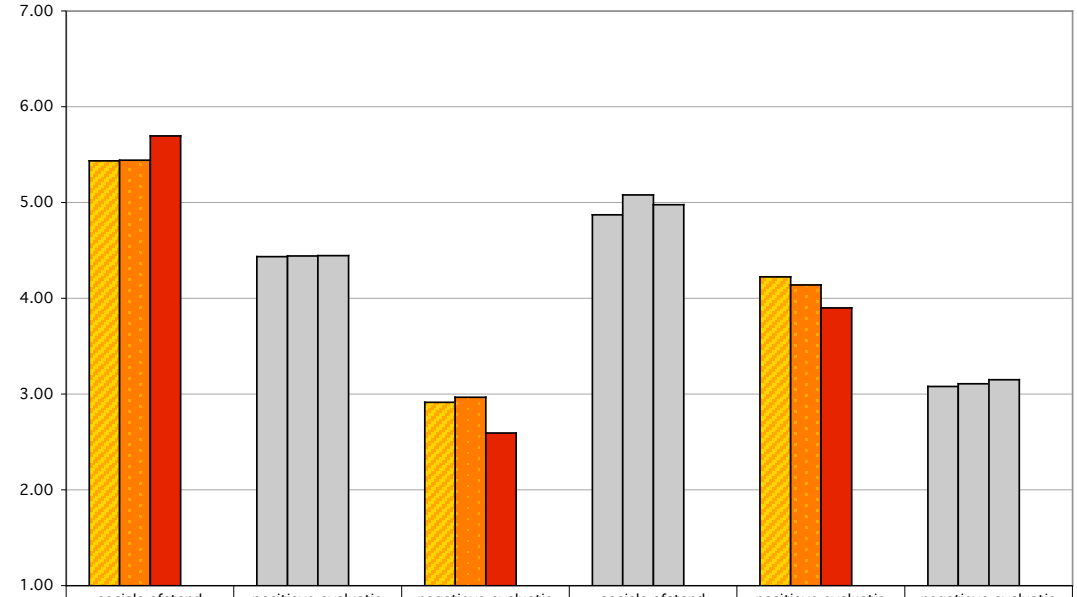
	aantrekkelijkheid Nederlands	makkelijkheidsgraad Nederlands	nut Nederlands	aantrekkelijkheid Frans	makkelijkheidsgraad Frans	nut Frans
1ste jaars	4.73	5.05	5.70	5.03	4.31	5.90
3de jaars	4.08	4.82	5.39	5.15	4.02	6.05
6de jaars	4.31	5.12	5.56	5.13	4.07	6.06
eta-waarde	0.065	0.011		0.010		

Voor de *aantrekkelijkheid van het Nederlands* kunnen we een lichte afname van de (positieve) attitudes van de leerlingen vaststellen. De leerlingen uit het eerste jaar ASO zijn positiever dan die uit het derde en zesde jaar. Tevens kunnen we opmerken dat de veertien-vijftienjarigen het minst positief zijn. Dit geldt eveneens voor de *variabele makkelijkheidsgraad van het Nederlands*, hoewel deze slechts een zwak effect vertoont. De leerlingen uit het derde jaar ervaren het Nederlands het minst makkelijk in vergelijking met leerlingen uit het zesde jaar, terwijl de leerlingen uit het eerste en zesde jaar niet significant verschillen.

Attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen

Voor de *attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen* zijn er voor vier van de zes variabelen statistisch significante verschillen, maar geen van die verschillen is sterk. De post-hoctoets geeft aan dat er voor de variabele *sociale afstand met de Franstaligen* geen significante verschillen zijn tussen de drie groepen. De gemiddelden voor de variabelen die een significant verschil vertonen bij de variantie-analyses en de post-hoctoetsen staan in Figuur 7.9 in kleur weergegeven.

Figuur 7.9: Attitudes ten aanzien van taalgemeenschappen (gemiddelden voor *leeftijd*).



	sociale afstand Nederlandstaligen	positieve evaluatie Vlamingen	negatieve evaluatie Vlamingen	sociale afstand Franstaligen	positieve evaluatie Franstaligen	negatieve evaluatie Franstaligen
1ste jaars	5.44	4.44	2.92	4.87	4.22	3.08
3de jaars	5.44	4.44	2.97	5.08	4.14	3.11
6de jaars	5.70	4.45	2.60	4.98	3.90	3.15
eta-waarde	0.009		0.023	0.018	0.058	

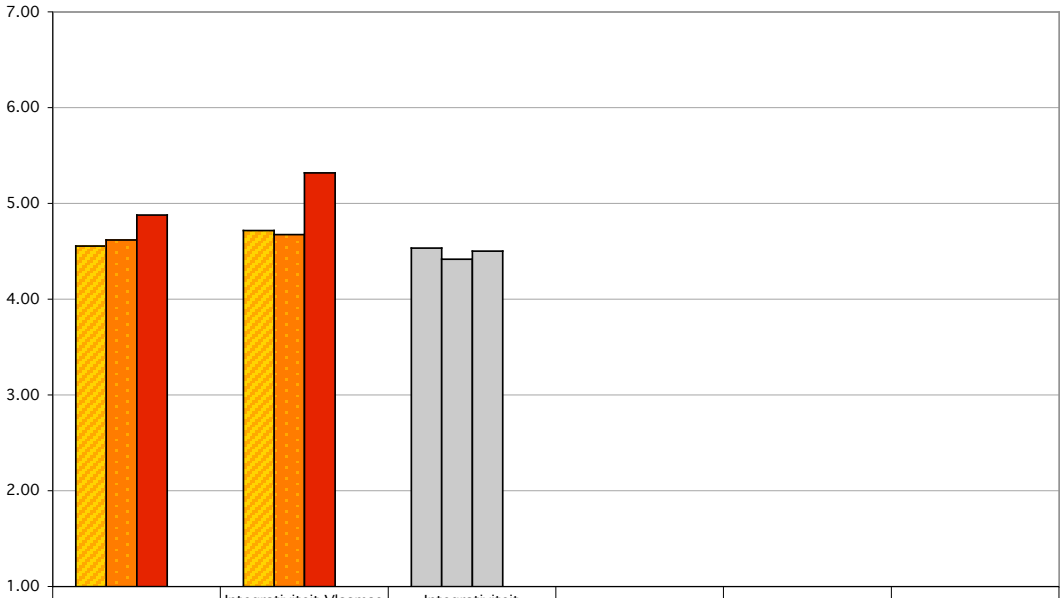
Op basis van deze gegevens kunnen we twee tendensen vaststellen. Voor de *attitude ten aanzien van de Nederlandstaligen* (sociale afstand en negatieve evaluatie[7]) zijn de zesde jaars significant positiever dan de leerlingen uit het eerste en derde jaar. Voor de *positive evaluatie van de Franstaligen* kan men een omgekeerd effect vaststellen, namelijk dat de leerlingen uit het zesde jaar minder positief zijn dan de eerste en derde jaars. Maar er moet nogmaals gewezen worden op de zwakte van de effecten (zie η^2).

[7] Als een groep een negatiever gemiddelde heeft voor een negatieve variabele, betekent dat hun attitude positiever is.

Attitudes ten aanzien van België

Voor de attitudes ten aanzien van België zijn de leeftijdsverschillen voor twee van de drie variabelen statistisch significant. Enkel voor *integrativiteit met de Vlaamse cultuur* is er een relatief sterk effect (η^2 = .058). De gemiddelden voor de drie leeftijdsgroepen staan in Figuur 7.10. Bij deze twee variabelen is een vergelijkbaar effect waar te nemen. De eerste- en derdejaarsleerlingen zijn relatief positief en verschillen niet significant van elkaar, de leerlingen uit het zesde jaar daarentegen vertonen een veel positievere attitude ten aanzien van tweetalig België en een grotere integrativiteit met de Vlaamse cultuur.

Figuur 7.10: Attitudes ten aanzien van België (gemiddelden voor *leeftijd*).



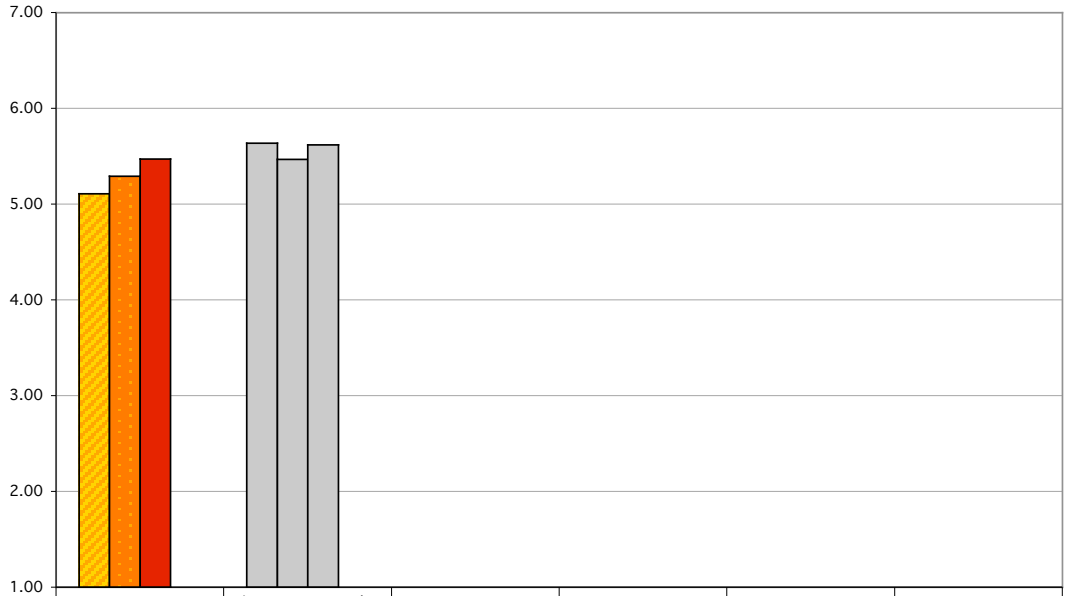
	België algemeen	Integrativiteit Vlaamse cultuur	Integrativiteit Franstalige cultuur	.	.	.
1ste jaars	4.56	4.72	4.54			
3de jaars	4.62	4.68	4.42			
6de jaars	4.88	5.32	4.50			
eta-waarde	0.018	0.058				

Attitudes ten aanzien van tweetaligheid en vreemde talen

De post-hoctoetsen bevestigen dat het effect van het verschil in leeftijd voor de attitude ten aanzien van tweetaligheid zwak is. Enkel het verschil tussen de eerste- en de zesdejaarsleerlingen is significant. De groepsgemiddelden (zie Tabel 7.11) geven aan dat de leerlingen in het zesde jaar van het ASO nog positiever staan *ten aanzien van tweetaligheid*, wat overeenkomt met de resultaten van de attitude ten aanzien van België.

In Tabel 7.11 kunnen we voor de *attitudes ten aanzien van vreemde talen* vaststellen dat de drie leeftijdsgroepen op een equivalente manier van een zeer ruime interesse voor vreemde talen getuigen.

Figuur 7.11: Attitudes ten aanzien van tweetaligheid en vreemde talen (gemiddelden voor *leeftijd*)



	tweetaligheid	interesse vreemde talen	.	.	.	.
1ste jaars	5.11	5.64				
3de jaars	5.29	5.47				
6de jaars	5.47	5.62				
eta-waarde	0.024					

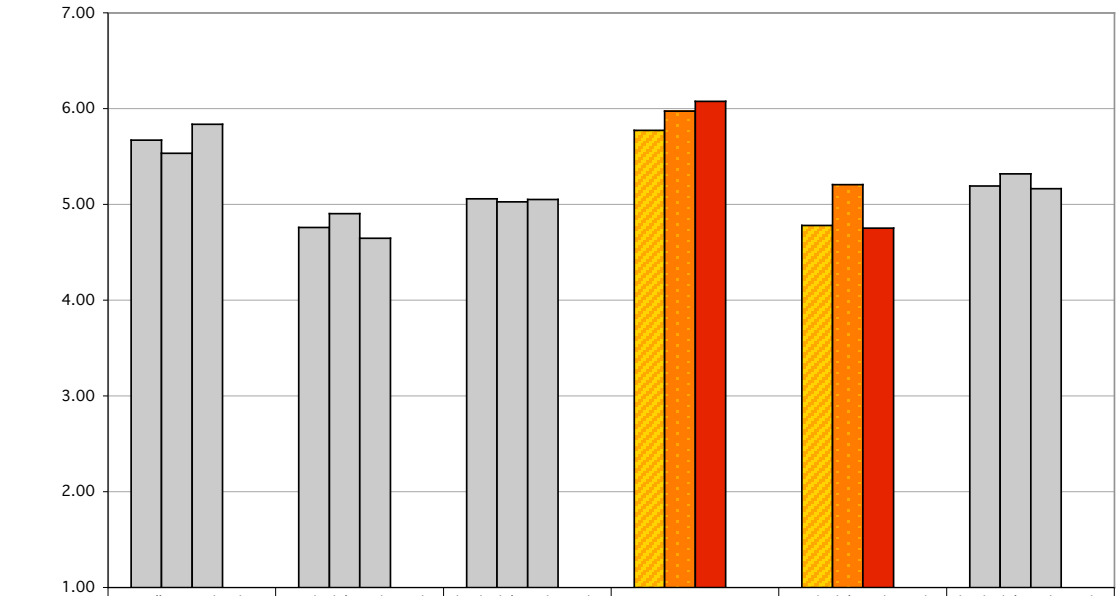
Taalleermotivatie Nederlands en Frans

Voor de *taalleermotivatie Nederlands* zijn er geen effecten en voor de *taalleermotivatie Frans* zijn er twee zwakke effecten. De gemiddelden in Figuur 7.12 bevestigen dat in het algemeen noch de motivatie om Nederlands en Frans te leren, noch de oriëntaties (intrinsiek of extrinsiek) sterk verschillen op basis van leeftijd.

Voor de algemene taalleermotivatie Frans kunnen we vaststellen dat de laatstejaars nog meer gemotiveerd zijn dan de leerlingen uit het eerste jaar. Voor de extrinsieke oriëntatie Frans onderscheiden de leerlingen uit het derde jaar zich van de eerste- en zesdejaars met significant hogere toekomstgerichte redenen om Frans te leren. Munoz en Tragant (2001) hebben gelijksoortige bevindingen die wijzen op hogere intrinsieke oriëntatie bij de jongere taalleerders en op een hogere instrumentele (hier extrinsieke) oriëntatie bij de veertienjarige

leerders. Munoz en Tragant (2001) hebben nog niet kunnen nagaan of er bij de zestienjarigen weer een afname van de extrinsieke oriëntatie is.

Figuur 7.12: Taalleermotivatie Nederlands en Frans (gemiddelden voor *leeftijd*).



	taalleermotivatie Nederlands	extrinsieke oriëntatie Nederlands	intrinsieke oriëntatie Nederlands	taalleermotivatie Frans	extrinsieke oriëntatie Frans	intrinsieke oriëntatie Frans
1ste jaars	5.67	4.76	5.06	5.78	4.78	5.19
3de jaars	5.54	4.90	5.03	5.97	5.21	5.32
6de jaars	5.84	4.65	5.05	6.08	4.75	5.17
eta-waarde				0.012	0.026	

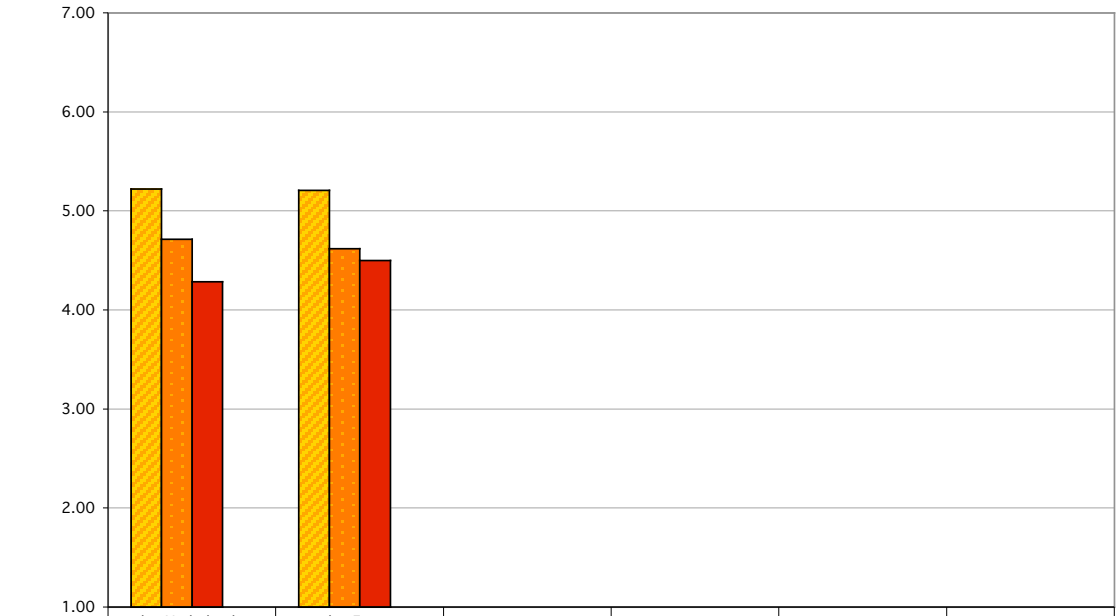
Een mogelijke verklaring voor de hogere extrinsieke oriëntatie van de leerlingen uit het derde jaar is de puberteit naar analogie met de verklaringen van Baker (1992) die in zijn studie over leerlingen uit Wales vermeldt dat veertienjarige informanten de neiging hebben om afwijkende en/of extremere attitudes te hebben vergeleken met oudere of jongere tieners. Deze conclusies van Baker zouden de resultaten voor de extrinsieke oriëntatie Frans in onderhavige studie eveneens kunnen verklaren.
De conclusie voor de analyses van de taalleermotivatie Nederlands en Frans op basis van *leeftijd* is dat er nauwelijks leeftijdseffecten zijn en dat de aanwezige effecten zwak zijn.

Educatieve attitudes

De variantie-analyses geven aan dat er voor de attitudes ten aanzien van de taalles Nederlands en de taalles Frans significante leeftijdsverschillen (zie Figuur 7.13). De attitudes ten aanzien van de *les Nederlands en Frans* zijn veel positiever bij de leerlingen in het eerste jaar, iets minder in het derde jaar en nog iets minder positief in het laatste jaar. Het

enthousiasme voor de lessen Nederlands en Frans neemt dus af met de leeftijd, naar mate de leerlingen ouder worden.

Figuur 7.13: Attitudes ten aanzien van de les Nederlands en Frans (gemiddelden voor *leeftijd*).

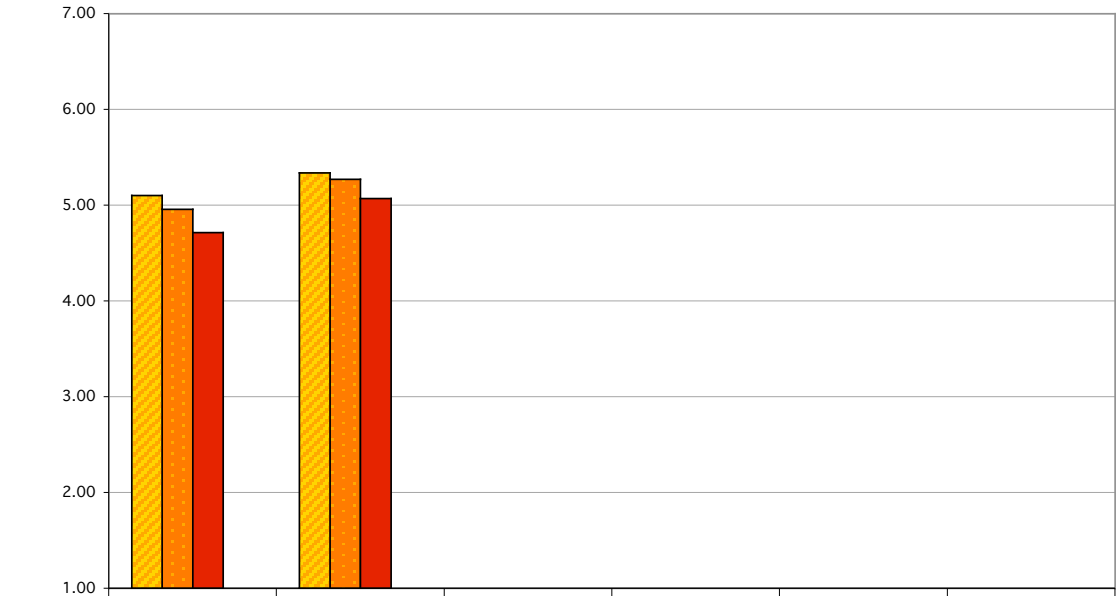


	les Nederlands	les Frans	.	.	.	.
1ste jaars	5.22	5.21				
3de jaars	4.72	4.62				
6de jaars	4.29	4.50				
eta-waarde	0.046	0.010				

Ouderlijke steun

De onafhankelijke variabele leeftijd zorgt voor statistisch significante verschillen bij zowel de ouderlijke steun voor het Nederlands als voor het Frans. De sterkte van dat effect is in beide gevallen zwak. De gemiddelden voor de drie leeftijdsgroepen zijn weergegeven in Figuur 7.14.

Figuur 7.14: Ouderlijke steun voor Nederlands en Frans (gemiddelden voor *leeftijd*)



	steun ouders voor Nederlands	steun ouders voor Frans	.	.	.	.
1ste jaars	5.10	5.34				
3de jaars	4.96	5.27				
6de jaars	4.72	5.07				
eta-waarde	0.025	0.014				

Globaal is de *steun van de ouders voor het Frans* en *het Nederlands* groot maar deze blijkt voor beide talen groter te zijn bij de eerste jaars dan bij de laatste jaars. Deze resultaten zijn te verklaren door het feit dat ouders vermoedelijk meer tijd investeren in het ondersteunen van schooltaken bij de jongere kinderen dan bij oudere leerlingen van wie meestal verwacht wordt dat ze onafhankelijk werken.

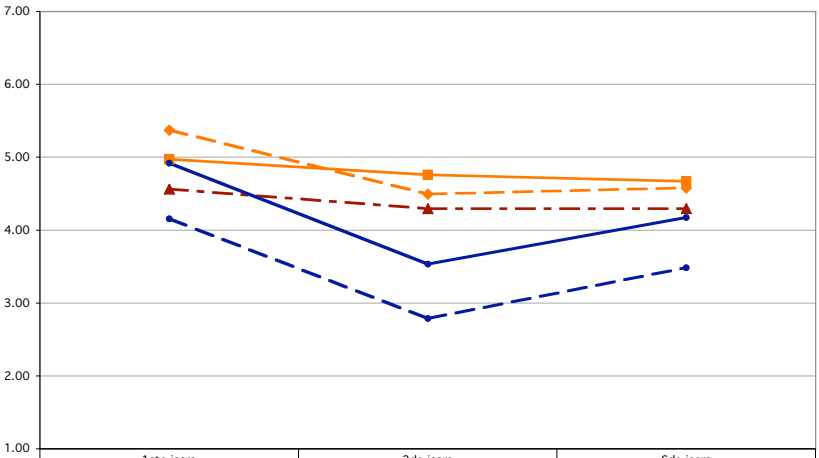
7.4.2 Interacties tussen *leeftijd* en *groep*

Uit Tabel 7.1 blijkt dat er zeven significante interacties tussen *groep* en *leeftijd* zijn. Slechts drie ervan hebben een eta-waarde > .030 en zijn voldoende sterk om verder besproken te worden[8]. Het gaat om de variabele *aantrekkelijkheid van het Nederlands* (p = .006, η^2 = .032), *attitude les Nederlands* (p = .002, η^2 = .037) en *attitude les Frans* (p = .000, η^2 = .049). Deze worden aan de hand van Figuren 7.15 tot 7.17 besproken. In deze figuren staan op de y-as de gemiddelden voor de onderzochte variabele (bijv. *aantrekkelijkheid van het Nederlands*) en op de x-as de leeftijdsgroepen (1ste, 3de en 6de jaar). De lijnen visualiseren de gemiddelden per groep en per leeftijd. De volle lijnen staan voor de groepen in het NoB

[8] Alle significante interacties zijn onderzocht. De resultaten hiervan zijn heel uiteenlopend en complex en leiden geenszins tot terugkerende patronen. Ter illustratie, willen we hier enkel de drie significante én relatief sterke interacties van leeftijd met groep bespreken.

(oranje voor BNN, rood voor BNB en blauw voor BNF), de stippellijnen staan voor de groepen in ééntalige schoolsituaties (oranje voor NN en blauw voor FF).

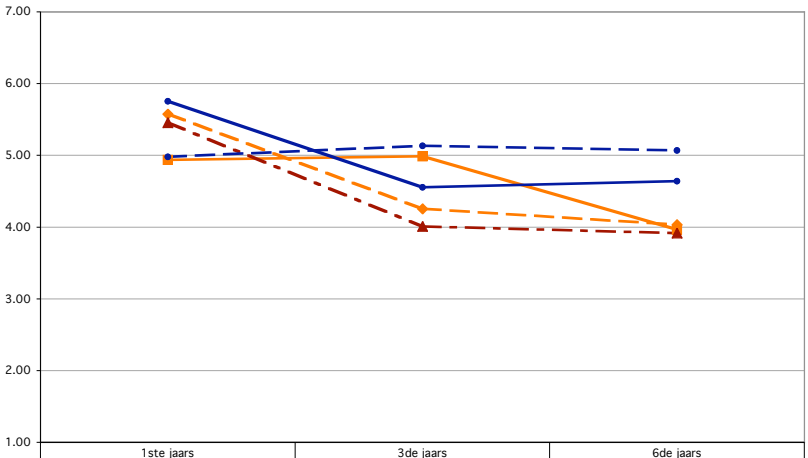
Figuur 7.15: Interactie tussen *groep* en *leeftijd* voor de variabele *aantrekkelijkheid van het Nederlands.*



	1ste jaars	3de jaars	6de jaars
NN	5.37	4.49	4.58
BNN	4.97	4.76	4.67
BNB	4.56	4.29	4.29
BNF	4.92	3.53	4.17
FF	4.16	2.79	3.48

Voor de variabele *aantrekkelijkheid van het Nederlands* kunnen we op basis van Figuur 7.15 vaststellen dat twee groepen in het derde jaar een afwijkend patroon vertonen. De Franstalige derdejaarsleerlingen (BNF en FF) hebben een extremere (negatieve) attitude ten aanzien van het Nederlands in vergelijking met de leerlingen in de andere jaren en groepen.

Figuur 7.16: Interactie tussen *groep* en *leeftijd* voor de variabele *attitude les Nederlands*



	1ste jaars	3de jaars	6de jaars
NN	5.58	4.26	4.03
BNN	4.94	4.99	3.97
BNB	5.45	4.01	3.92
BNF	5.75	4.56	4.64
FF	4.98	5.13	5.07

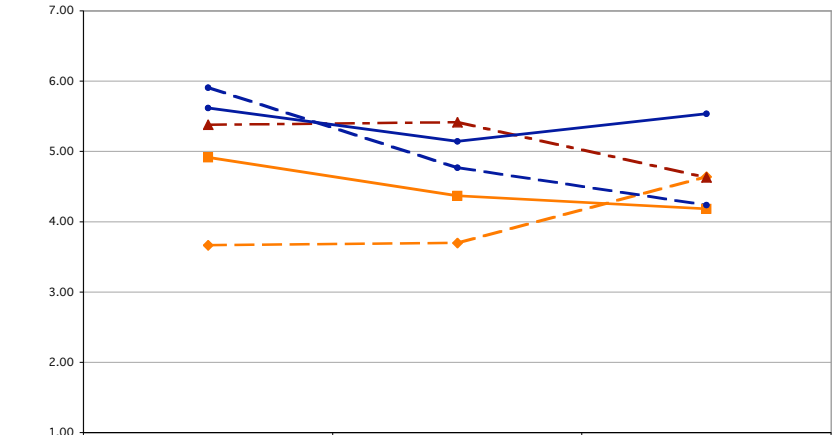
Voor de variabele *attitude ten aanzien van de les Nederlands*, kunnen we twee afwijkende groepen onderscheiden in Figuur 7.16. Zowel de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) als de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs (FF) vertonen een ander antwoordpatroon dan de drie andere groepen (BNB, BNF en NN). De patronen van de twee afwijkende groepen lopen slechts gedeeltelijk parallel.

In het eerste jaar hebben de Nederlandstaligen in Vlaanderen, de tweetaligen en de Franstaligen in het NoB (NN, BNB en BNF) een heel positieve attitude ten aanzien van de les Nederlands. In het derde en zesde jaar hebben deze drie groepen een minder positieve (BNF) of terughoudende attitude (NN en BNB). De attitude van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) en de Franstaligen in het Franstalig onderwijs (FF) is in het eerste jaar minder enthousiast dan de drie reeds vermelde groepen. Maar in het derde jaar verschilt de attitude van de BNN- en FF-leerlingen nauwelijks. In het zesde jaar zijn de Nederlandstaligen in het NoB minder positief dan de eerste- en derdejaars, terwijl de Franstaligen (FF) in het zesde jaar dezelfde positieve attitude hebben als de twee jongere groepen.

Deze verschillen zijn moeilijk te verklaren noch op basis van taalachtergrond, noch op basis van onderwijssituatie. We kunnen deze interactie dus vaststellen maar er geen interpretatie of verklaring aan koppelen.

De interactie voor de *attitude ten aanzien van de les Frans* betreft dan weer twee andere groepen en jaren zoals blijkt uit Figuur 7.17.

Figuur 7.17: Interactie tussen *groep* en *leeftijd* voor de variabele *attitude les Frans.*



	1ste jaars	3de jaars	6de jaars
NN	3.67	3.70	4.64
BNN	4.92	4.37	4.18
BNB	5.38	5.42	4.63
BNF	5.62	5.14	5.54
FF	5.91	4.77	4.24

Voor de tweetalige en Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNB en BNN) en de Franstaligen in het Franstalig onderwijs (FF) stellen we een afname vast van de positieve

attitude ten aanzien van de les Frans tussen de leerlingen in het eerste en die in het laatste jaar. De attitude van de Franstaligen in het NoB (BNF) zijn daarentegen in het eerste en zesde jaar vergelijkbaar. De attitude van de Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen (NN) volgt een derde antwoordschema. De leerlingen in het eerste en derde jaar hebben een negatieve attitude ten aanzien van de les Frans, terwijl die in het zesde jaar wel een positievere attitude hebben.
De resultaten van deze interacties zijn– net als bij de vorige variabele – niet te koppelen aan taalachtergrond en/of onderwijs- of contactsituatie. De verklaring voor deze interactie moet vermoedelijk in andere externe factoren gezocht worden en/of in een mogelijk cohorte-effect, dat op basis van deze analyses niet te achterhalen zijn.

7.4.3 Conclusie kernvariabele *leeftijd*

Op basis van de resultaten van de variantie-analyses en van de post-hoctoetsen kunnen we vaststellen dat de achtergrondvariabele *leeftijd* in beperkte mate de variantie binnen de attitudinele en motivationele variabelen verklaart. Naast een hoofdeffect van leeftijd, zijn er interacties die significante verschillen aangeven tussen *leeftijd* en *groep*.
Deze *interacties* tussen de kernvariabelen *groep* en *leeftijd* vertonen vrij uiteenlopende antwoordpatronen die moeilijk te interpreteren zijn. Niettemin stellen we vast dat de eerste interactie aan dat de negatieve houding van Franstaligen ten aanzien van de aantrekkelijkheid van het Nederlands voornamelijk op te merken is bij de leerlingen in het derde jaar van het ASO. Dit suggereert dat de eerder beschreven vrij negatieve houding van de Franstalige leerlingen ten aanzien van de aantrekkelijkheid van het Nederlands gedeeltelijk het gevolg is van de extreme attitude van de veertien-, vijftienjarigen en in mindere mate van die van alle Franstalige informanten.

Voor het *hoofdeffect leeftijd* kunnen twee trends gedistilleerd worden uit de besproken resultaten. Ten eerste kunnen we vaststellen dat de leerlingen in het zesde jaar positiever zijn dan de leerlingen in het eerste – en vaak ook derde jaar – voor de attitudes ten aanzien van de Nederlandstalige cultuur en gemeenschap, tweetaligheid en België evenals voor de taalleermotivatie Frans. Deze positievere ingesteldheid suggereert dat de oudere leerlingen gevoeliger en/of opener zijn voor tweetaligheid en contacten met de leden en cultuur van de Nederlandstalige gemeenschap in België.
Ten tweede is er een omgekeerde trend waarbij de eerstejaars positiever zijn dan de laatstejaars. Dit is het geval voor de educatieve variabelen, de evaluatie van de Franstaligen en vooral de aantrekkelijkheid van het Nederlands. Voor de ouderlijke steun is hetzelfde fenomeen vast te stellen. Bij de verklaring van deze effecten moet rekening gehouden worden met een mogelijk cohorte-effect aangezien leeftijd in dit onderzoek overeenkomt met

het ASO-jaar waarin de leerlingen zitten. De verschillen zouden niet enkel verklaard kunnen worden door de leeftijdsverschillen tussen de groepen leerlingen, maar ook door verschillen in de samenstelling van de leerjaren. Dit zou nader moeten worden onderzocht voornamelijk in het NoB, omdat uit de gegevens in 2.3.2. blijkt dat er grote verschillen zijn in de taalachtergrond van de leerlingen in het eerste, derde en zesde jaar van het ASO.

De bovenvermelde twee tendensen voor het effect van *leeftijd* stemmen gedeeltelijk overeen met de bevindingen uit eerder onderzoek. Gardner (1985: 44) en Baker (1992: 41) stellen bij oudere leerlingen vast dat attitudes ten aanzien van een doeltaal minder positief zijn dan bij jongere taalleerders. In dit onderzoek wordt dit bevestigd, maar slechts voor de educatieve attitudes en voor de variabele aantrekkelijkheid van het Nederlands. Dat er voor de meeste attitudes ten aanzien van talen en het leren van vreemde talen geen significant effect van leeftijd vastgesteld wordt, is in tegenspraak met de conclusies van Gardner (1985). Baker (1992: 88) stelt overigens vast dat jongere informanten in Wales positiever staan ten aanzien van tweetaligheid dan oudere, maar in onderhavig onderzoek is er een omgekeerde tendens, namelijk dat deze attitude positiever is bij de achttienjarige leerlingen. De positievere attitudes van de oudere leerlingen ten aanzien van tweetaligheid, contacten met de andere taalgemeenschap en cultuur stemmen gedeeltelijk overeen met een vroegere studie van Gardner en Smythe (1975). In deze studie stelden ze vast dat er de positiviteit van de leerlingen groter is bij (het equivalent van) de zesdejaarsleerlingen dan bij de eerstejaars de attitude ten aanzien van de T2-gemeenschap.

Voor de taalleermotivatie zijn er geen significante of slechts uiterst zwakke effecten. Dit bevestigt de resultaten van MacIntyre et al. (2002:553) die geen significante effecten van leeftijd vinden tussen de equivalenten van onze eerste- en derdejaars.

Deze verschillen tussen de resultaten in onderhavig onderzoek en eerdere studies kunnen vermoedelijk methodologisch verklaard worden (andere invulling van de variabelen, types analyses, onderzochte leeftijdscategoriën, etc.), maar duiden tegelijkertijd op een belangrijke nuancering van het klassieke leeftijdseffect bij attitudes en motivatie in de context van taalverwerving dat stelt dat de positiviteit ervan afneemt met het ouder worden van de taalleerders. In dit onderzoek zijn de oudere leerlingen maar zelden minder positief dan de jongere leerlingen, wat duidelijk het belang van talen en tweetaligheid in België aangeeft voor de jonge volwassenen.

7.5 Kernvariabele *sekse*

Uit de variantie-analyses op basis van de drie kernvariabelen (zie 7.2) blijkt dat er zowel een hoofdeffect van *sekse* is alsook enkele tweewegsinteracties tussen *groep* en *sekse* en driewegsinteracties tussen *groep, leeftijd* en *sekse*. In 7.5.1 wordt het hoofdeffect van *sekse* besproken en in 7.5.2 worden de interacties geanalyseerd. De bevindingen voor het effect van de achtergrondvariabele *sekse* worden in 7.5.3 samengevat.

7.5.1 Hoofdeffect *sekse*

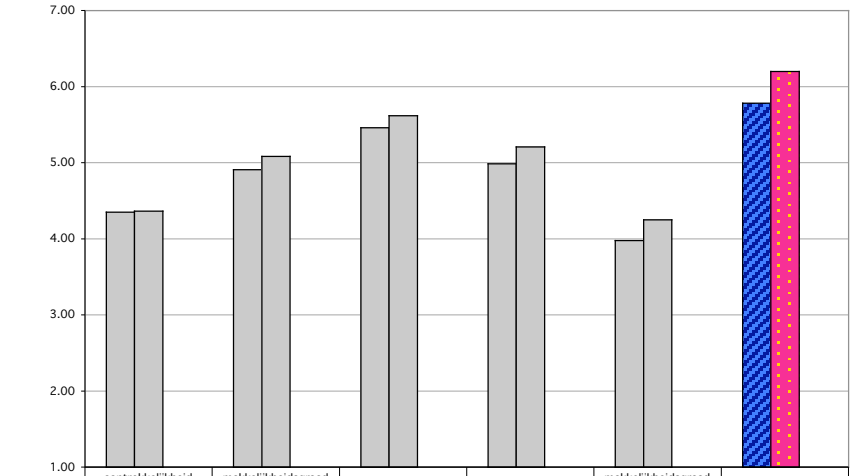
In 7.2 hebben we gezien dat er voor 13 van de 27 onderzochte variabelen een significant effect van *sekse* is. Hoewel de effecten zwak zijn (zie η^2-waarden), is het door het herhaald karakter van het opduiken van verschillen in in attitudes en motivatie tussen jongens en meisjes van belang deze te onderzoeken. Om de attitudes en motivatie van jongens en meisjes in kaart te brengen, grijpen we terug naar de resultaten van de variantie-analyses voor de onafhankelijke variabele *sekse* uit Tabel 7.1. Deze zijn gemakshalve opnieuw opgenomen in Tabel 7.14. Aangezien de onafhankelijke variabele *sekse* twee groepen onderscheidt, hoeven er geen post-hoctoetsen uitgevoerd te worden om de effecten te lokaliseren. Daarom is in Tabel 7.14 op basis van de groepsgemiddelden de richting van het effect aangegeven vertrekkende vanuit het perspectief van de jongens. Bijvoorbeeld een minteken in de tabel bij attitudes ten aanzien van vreemde talen betekent dat de jongens minder positief zijn dan de meisjes ten aanzien van vreemde talen.

Tabel 7.14: Resultaten van de variantie-analyses (zie Tabel 7.1) met als onafhankelijke variabele *sekse*; vermeld worden de significante effecten (p-waarde), de sterkte van de effecten (η^2) en de richting van de effecten met als uitgangspunt de jongens.

	Variantie-analyses	Hoofdeffect *sekse*		
		p	η^2	*j vs. m*
Attitude t.a.v. taal	Nl aantrekkelijk			
	Nl makkelijk			
	Nl nut			
	Fr aantrekkelijk			
	Fr makkelijk			
	Fr nut	**	.015	-
Attitude t.a.v. taalgemeenschappen	Nlt sociale afstand	***	.016	-
	Nlt + evaluatie			
	Nlt – evaluatie			
	Frt sociale afstand	***	.024	-
	Frt + evaluatie			
	Frt – evaluatie	***	.022	-
Attitude t.a.v. België	Att. België	***	.031	-
	Integrativiteit Vl			
	Integrativiteit Fr			
Attitude t.a.v. tweetaligheid	Att. tweetaligheid			
Attitude t.a.v. vreemde talen	Att. vreemde talen	***	.043	-
Motivatie	Nl alg. motivatie	***	.027	-
	Nl intrinsieke mot.			
	Nl extrinsieke mot.			
	Fr alg. motivatie	***	.029	-
	Fr intrinsieke mot.	***	.022	-
	Fr extrinsieke mot.			
Educatieve attitudes	Att. les Nl	***	.023	-
	Att. les Fr	***	.029	-
Ouderlijke steun	steun ouders Nl	**	.013	-
	Steun ouders Fr	***	.030	-
Aantal significante effecten (p < .05) (N = 27)		*13*		
Aantal significante en sterke effecten (p < .05 en η^2 > .03) (N =27)		*2*		

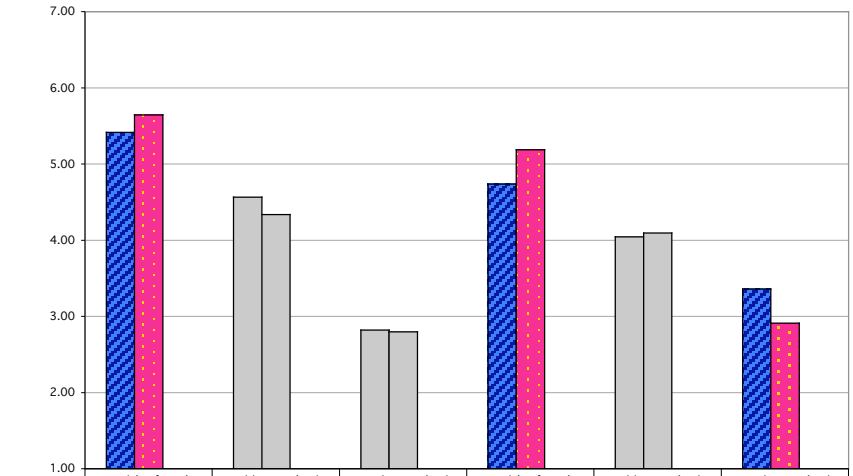
Het valt op dat bij de significante verschillen jongens altijd minder positief zijn dan de meisjes. Deze trend wordt bevestigd in de figuren die de groepsgemiddelden visualiseren. Aangezien het om een algemene tendens gaat, worden de figuren (zie Figuren 7.18 tot 7.24) niet afzonderlijk per attitudinele of motivationele component gepresenteerd en besproken, maar wel globaal. Net als bij de twee vorige kernvariabelen zijn de variabelen waar de verschillen statistisch niet significant zijn lichtgrijs weergegeven in de histogrammen.

Figuur 7.18: Attitudes ten aanzien van het Nederlands en Frans (gemiddelden voor *sekse*).



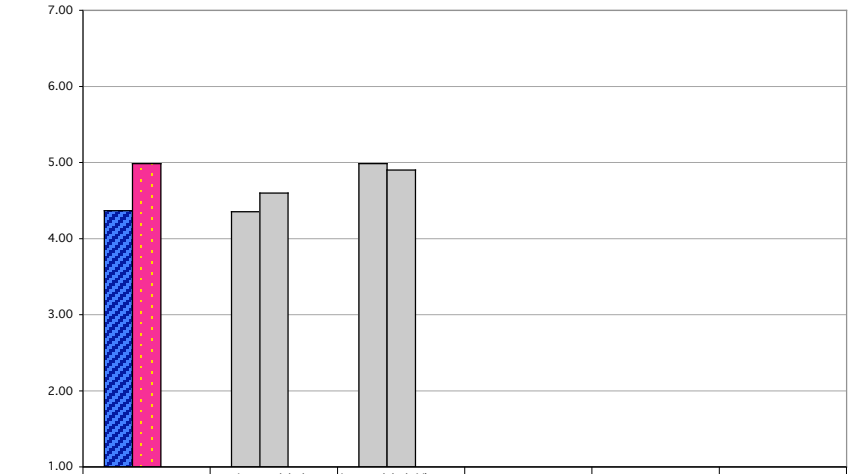
	aantrekkelijkheid Nederlands	makkelijkheidsgraad Nederlands	nut Nederlands	aantrekkelijkheid Frans	makkelijkheidsgraad Frans	nut Frans
jongen	4.35	4.91	5.46	4.99	3.98	5.78
meisje	4.36	5.08	5.62	5.21	4.25	6.20
eta-waarde						0.015

Figuur 7.19: Attitudes ten aanzien van taalgemeenschappen (gemiddelden voor *sekse*).



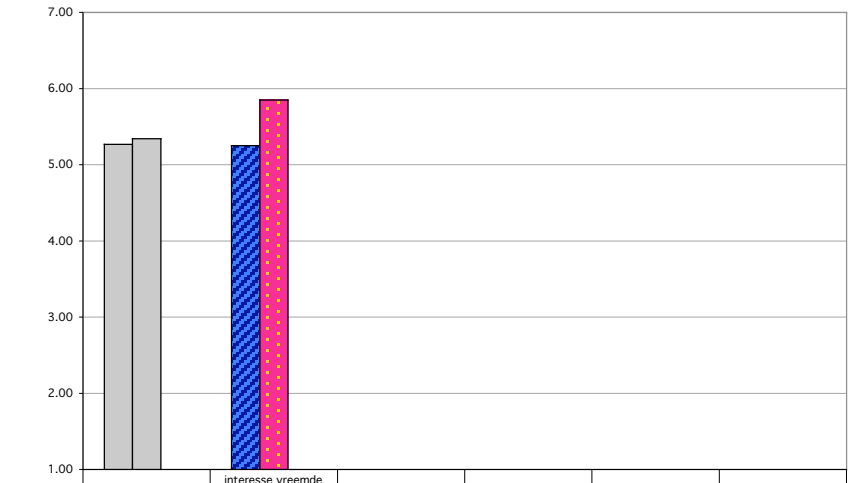
	sociale afstand Nederlandstaligen	positieve evaluatie Vlamingen	negatieve evaluatie Vlamingen	sociale afstand Franstaligen	positieve evaluatie Franstaligen	negatieve evaluatie Franstaligen
jongen	5.42	4.57	2.82	4.74	4.04	3.36
meisje	5.65	4.34	2.80	5.19	4.10	2.91
eta-waarde	0.016			0.024		0.022

Figuur 7.20: Attitudes ten aanzien van België (gemiddelden voor *sekse*).



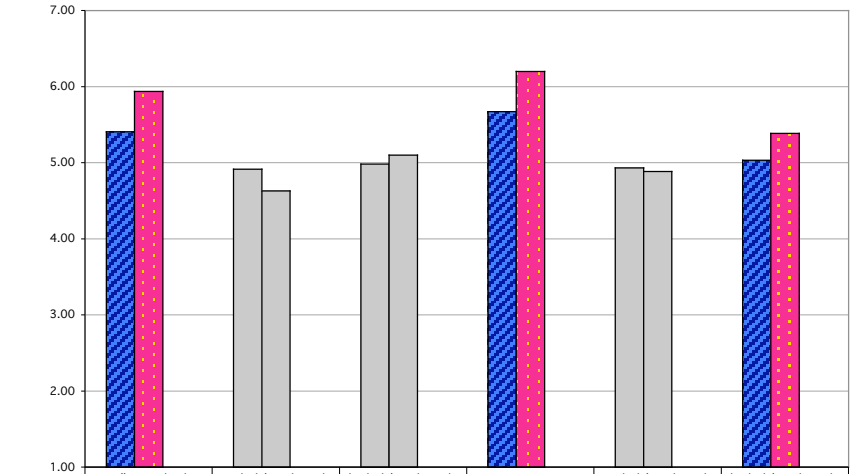
	België algemeen	Integrativiteit Franstalige cultuur	Integrativiteit Vlaamse cultuur	.	.	.
jongen	4.37	4.35	4.99			
meisje	4.99	4.60	4.90			
eta-waarde	0.031					

Figuur 7.21: Attitudes ten aanzien van tweetaligheid en vreemde talen (gemiddelden voor *sekse*).



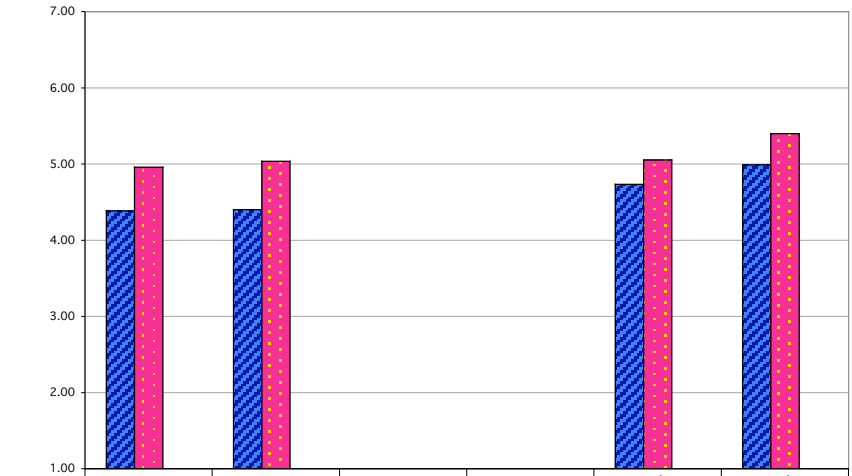
	tweetaligheid	interesse vreemde talen	.	.	.	.
jongen	5.27	5.25				
meisje	5.34	5.85				
eta-waarde		0.043				

Figuur 7.22: Taalleermotivatie Nederlands en Frans (gemiddelden voor *sekse*).



	taalleermotivatie Nederlands	extrinsieke oriëntatie Nederlands	intrinsieke oriëntatie Nederlands	taalleermotivatie Frans	extrinsieke oriëntatie Frans	intrinsieke oriëntatie Frans
jongen	5.41	4.92	4.98	5.67	4.93	5.03
meisje	5.94	4.63	5.10	6.20	4.89	5.39
eta-waarde	0.027			0.029		0.022

Figuur 7.23: Educatieve attitudes en ouderlijke steun (gemiddelden voor *sekse*).



	les Nederlands	les Frans	.	.	steun ouders voor Nederlands	steun ouders voor Frans
jongen	4.39	4.40			4.73	4.99
meisje	4.96	5.04			5.05	5.40
eta-waarde	0.023	0.029			0.013	0.030

Globaal kunnen we vaststellen dat meisjes positiever staan ten aanzien van de taalgemeenschappen (sociale afstand, attitude België) en ook meer gemotiveerd zijn om talen te leren (algemene motivatie Nederlands, Frans, interesse in vreemde talen en attitudes ten aanzien van de taallessen, nut van het Frans) dan jongens. Voor de attitude ten aanzien van tweetaligheid is er daarentegen geen significant verschil tussen beide groepen. Verder kunnen we opmerken dat meisjes de steun van de ouders meer of positiever percipiëren dan de jongens. We kunnen dus concluderen dat (1) het effect van sekse beperkt is voor de 27

onderzochte attitudinele en motivationele variabelen en dat (2) als er een significant effect is dit vrij zwak is en altijd de positievere ingesteldheid van meisjes benadrukt.

Deze twee tendensen stemmen overeen met de bevindingen uit eerder onderzoek. Enerzijds komt de positievere ingesteldheid van de meisjes terug in een reeks onderzoeken, zoals bij Dörnyei en Clément (2001) in verband met taalleermotivatie, bij Baker en MacIntyre (2000) voor de attitudes en motivatie van leerlingen die niet in immersiesituaties zitten, of bij Wright (1999) die vaststelt dat meisjes positievere attitudes ten aanzien van het leren en spreken van Frans hebben (voor overzicht oudere studies zie Gardner, 1985: 43-46 en Baker, 1992:42). Anderzijds wordt het gebrek aan significante en/of sterke effecten voor de variabele *sekse* eveneens vastgesteld door Baker (1992:88) voor de attitudes ten aanzien van tweetaligheid en door MacIntyre et al. (2002) voor integratieve attitudes en motivatie bij T2-verwerving.

7.5.2 Interacties tussen *sekse* en andere kernvariabelen

Bij de bespreking van de interacties met de onafhankelijke variabele *sekse* (zie Tabel 7.1 en onderstaande Tabel 7.15) onderscheiden we de tweewegsinteracties tussen *groep en sekse* van de driewegsinteracties tussen *groep*, *leeftijd* en *sekse*.

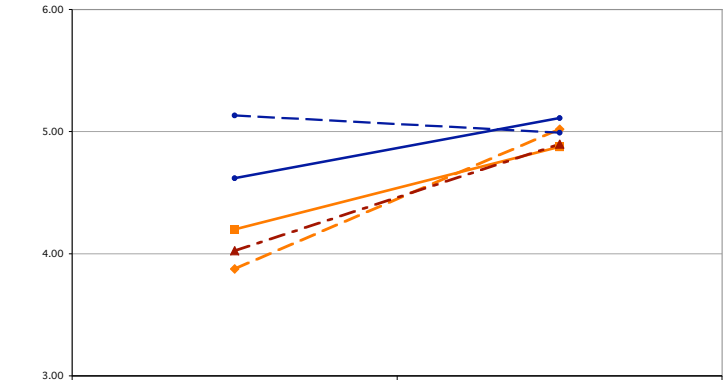
Tabel 7.15: Resultaten van de variantie-analyses (zie Tabel 7.1) beperkt tot de interacties tussen *groep en sekse* en tussen *groep*, *leeftijd* en *sekse*; zijn vermeld de significante effecten (p-waarde) en de sterkte van de effecten (η^2).

	Variantie-analyses	Interacties			
		groep*sekse		groep*sekse*leeftijd	
		p	η^2	*p*	η^2
Attitude t.a.v. taal	Nl aantrekkelijk				
	Nl makkelijk	*	.019		
	Nl nut				
	Fr aantrekkelijk	*	.020		
	Fr makkelijk				
	Fr nut	*	.019		
Attitude t.a.v. taalgemeenschappen	Nlt sociale afstand				
	Nlt + evaluatie				
	Nlt – evaluatie				
	Frt sociale afstand				
	Frt + evaluatie	*	.017		
	Frt – evaluatie	*	.015		
Attitude t.a.v. België	Att. België	**	.021		
	Integrativiteit Vl				
	Integrativiteit Fr				
Attitude t.a.v. tweetaligheid	Att. tweetaligheid	*	.017		
Attitude t.a.v. vreemde talen	Att. vreemde talen	*	.017		
Motivatie	Nl alg. motivatie	*	.016		
	Nl intrinsieke mot.				
	Nl extrinsieke mot.			*	.025
	Fr alg. motivatie				
	Fr intrinsieke mot.				
	Fr extrinsieke mot.				
Educatieve attitudes	Att. les Nl	*	.014	*	.024
	Att. les Fr				
Ouderlijke steun	steun ouders Nl				
	Steun ouders Fr				
Aantal significante effecten (p < .05) (N = 27)		*10*		*2*	
Aantal significante en sterke effecten (p < .05 en η^2 > .03) (N =27)		*0*		*0*	

Op basis van de resultaten in Tabel 7.15 kunnen we vaststellen dat er een omvangrijk aantal interacties waar te nemen is tussen de onafhankelijke variabelen *groep* en *sekse,* maar dat geen enkele interactie een sterk effect vertoont. Deze zijn niettemin systematisch onderzocht, omdat voor een derde van de variabelen de interacties statistisch significant zijn. Hieruit blijkt dat bij deze tien interacties de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs (FF) een

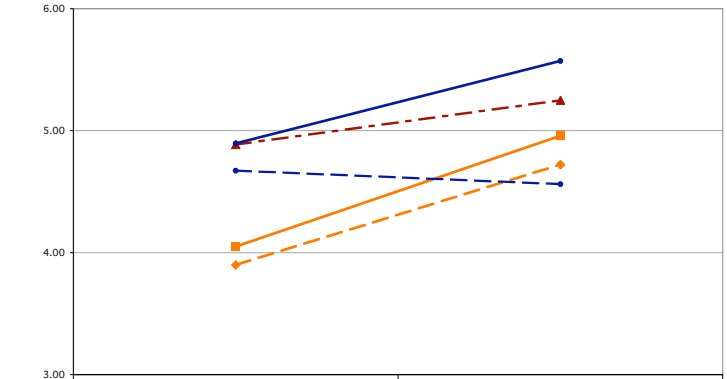
afwijkend antwoordpatroon vertonen. Hoewel andere groepen (BNF, NN) af en toe een andere houding vertonen, wijken de Franstaligen in het Franstalig onderwijs (FF) hier systematisch af van de andere groepen. De attitudes en motivatie van deze meisjes en jongens blijken of niet significant te verschillen, terwijl dat wel het geval is bij de andere groepen of in de tegenovergestelde richting te gaan vergeleken met de andere groepen. De vraag bij deze laatste trend blijft of het de Franstalige meisjes zijn die negatiever dan de jongens zijn of dat de Franstalige jongens positiever zijn dan de meisjes. Bij wijze van illustratie geven we twee voorbeelden van deze interacties. In Figuur 7.24 is de attitude ten aanzien van de les Nederlands voor de Franstalige jongens (donker blauwe stippellijn) tegenovergesteld aan het patroon van de jongens uit de andere groepen. Ze zijn veel positiever dan alle andere jongens en verschillen daardoor niet met de Franstalige meisjes.

Figuur 7.24: Interactie tussen *sekse* en *groep* voor de variabele *les Nederlands.*



	jongens	meisjes
NN	3.88	5.02
BNN	4.20	4.88
BNB	4.02	4.90
BNF	4.62	5.11
FF	5.13	4.99

Figuur 7.25: Interactie tussen *sekse* en *groep* voor de variabele *attitude België algemeen.*



	jongens	meisjes
NN	3.90	4.72
BNN	4.05	4.96
BNB	4.89	5.25
BNF	4.90	5.57
FF	4.67	4.56

In Figuur 7.25 kunnen we een vergelijkbare situatie waarnemen in die zin dat het verschil tussen Franstalige jongens en meisjes uiterst beperkt is, wat zich uit in een dalende lijn in de figuur, in tegenstelling tot de andere groepen waar de lijnen een stijgende tendens vertonen van de jongens naar de meisjes.

Voor deze specifieke houding van de Franstalige jongens en meisjes bestaat geen voor de handliggende verklaring. Aangezien de sterkte van deze effecten heel beperkt is, kunnen we deze interacties vaststellen, maar kunnen we ze niet als essentieel beschouwen in de globale bespreking van de verschillen tussen de attitudes en motivatie van de informanten.

Naast tweewegsinteracties komen uit de variantie-analyses eveneens twee significante driewegsinteracties voor. Bij de variabelen *extrinsieke motivatie Nederlands* en *attitude ten aanzien van de les Nederlands* hebben *groep, leeftijd* en *sekse* een invloed. De sterkte van de interacties is in beide gevallen wederom zeer beperkt. Om deze te kunnen onderzoeken moet voor elke variabele de resultaten van leeftijd en sekse per groep nagegaan worden. De richting van de verschillen voor beide driewegsinteracties worden in Tabel 7.16 en 7.17 schematisch weegegeven per groep en per jaar (leeftijd) met de meisjes als uitgangspunt. Bijvoorbeeld het eerste plusteken betekent dat in het eerste jaar van het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen de meisjes positiever zijn dan de Vlaamse jongens van dezelfde leeftijdscategorie.

Tabel 7.16: Interactie tussen *groep, leeftijd* en *sekse* voor de variabele *Extrinsieke motivatie Nederlands.*

Meisjes vs. jongens	NN	BNN	BNB	BNF	FF
1ste jaars	+	+	+	+	-
3de jaars	+	+	-	+	-
6de jaars	+	+	+	+	+

Tabel 7.17: Interactie tussen *groep, leeftijd* en *sekse* voor de variabele *Attitude les Nederlands.*

Meisjes vs. jongens	NN	BNN	BNB	BNF	FF
1ste jaars	+	+	+	+	+
3de jaars	-	-	+	-	-
6de jaars	-	+	+	+	-

+ betekent dat meisjes positiever zijn
- betekent dat meisjes minder positief zijn en bijgevolg jongens positiever

Deze analyses leiden tot heel uiteenlopende antwoordpatronen waar moeilijk een lijn in te ontdekken valt. De constante is dat voor alle jaren en alle groepen de meisjes positiever zijn dan de jongens op enkele uitzonderingen na. Dit is het geval bij de *attitude ten aanzien van*

de les Nederlands voor de Franstalige jongens in het eerste en derde jaar (FF1 en FF3) en voor de tweetalige leerlingen uit het derde jaar (BNB3). Bij de *extrinsieke motivatie Nederlands* blijken alle jongens uit het derde jaar – behalve de tweetaligen – (NN3, BNN3, BNF3 en FF3) positiever te zijn dan de meisjes, alsook de Franstalige en Nederlandstalige jongens in het zesde jaar die geen school lopen in het NoB (FF6 en NN6).

De verklaringen voor deze driewegsinteracties tussen groep, leeftijd en sekse zijn onduidelijk. Voor een deel van deze effecten kan geopperd worden dat het een gevolg is van extremere positieve dan wel negatieve attitudes van de veertien- vijftienjarigen, die in het onderzoek van Baker (1992) eveneens een afwijkend karakter vertonen. Deze verklaring geldt wel niet voor alle groepen derdejaars. Gezien de beperkte sterkte van het effect van beide interacties en bij gebrek aan vergelijkbare gegevens, zullen we er in het kader van dit onderzoek niet verder op ingaan.

7.5.3 Conclusie kernvariabele *sekse*

De analyses van het hoofdeffect en van de interacties op basis van de onafhankelijke variabele *sekse* bevestigen de bevindingen uit vorig onderzoek. Hieruit blijkt dat de meisjes over het algemeen positievere attitudes hebben ten aanzien van het leren van talen (interesse in vreemde talen, motivatie en educatieve attitudes). Meisjes percipiëren bovendien meer de steun van hun ouders bij het leren van talen. *Sekse* blijkt echter geen differentiërend effect te hebben op de attitude ten aanzien van tweetaligheid, integrativiteit met de Vlaamse of Franstalige cultuur en de aantrekkelijkheid van het Nederlands of het Frans. Opvallend bij de interacties is dat de Franstalige jongens en meisjes in het Franstalig onderwijs (FF) een afwijkend antwoordpatroon vertonen vergeleken met de andere vier groepen, waarbij *sekse* geen significante verschillen in attitudes en motivatie aan het licht brengen. We kunnen vervolgens concluderen dat de variabele *sekse* voor weinig sterke effecten zorgen en dus slechts in beperkte mate de verschillen tussen de onderzochte attitudinele en motivationele variabelen verklaart.

7.6 Besluit analyses kernvariabelen

In dit hoofdstuk zijn de attitudes en motivatie op basis van de drie kernvariabelen (groep, leeftijd en sekse) geanalyseerd. *Leeftijd* en *sekse* beïnvloeden de attitudinele en motivationele variabelen minder vaak en minder sterk dan de variabele *groep*. De variabele *groep* onderscheidt de taalachtergrond van de leerlingen, hun onderwijs- en contactsituatie in Vlaanderen, Brussel en Wallonië.

Op basis van *taalachtergrond* kunnen we concluderen dat, in tegenstelling tot de tweetalige leerlingen, de Nederlandstalige en Franstalige informanten getuigen van een duidelijke voorkeur voor de eigen taal, cultuur en gemeenschap (T1). Bij de groep tweetaligen is deze differentiatie tussen Nederlands en Frans – beide moedertalen en culturen van deze leerlingen – in mindere mate vast te stellen. Dit leidt tot een specifiek antwoordpatroon van de tweetalige informanten. Hun attitudes en motivatie zijn meestal even positief als die van de moedertaalsprekers, maar zijn soms minder extreem, waardoor de tweetalige minder positief lijken. Tweetalige leerlingen blijven echter positiever dan de tweedetaalleerders. De differentiatie tussen T1 en T2 bij de ééntalige leerlingen (NN, BNN en BNF, FF) leidt tot meer uitgesproken reacties ten aanzien van variabelen over de T1 en T2 en de respectieve gemeenschappen en cultuur. Bij de attitudes en motivatie van Franstalige en Nederlandstalige leerlingen is daarom vaak sprake van een spiegelbeeldeffect: Franstaligen zijn positiever ten aanzien van variabelen over het Frans (T1) en minder positief ten aanzien van variabelen over het Nederlands (T2), terwijl Nederlandstaligen positiever zijn ten aanzien van variabelen over het Nederlands (T1) en minder positief ten aanzien van variabelen over het Frans (T2). Bij de antwoorden van de Franstaligen merken we bovendien een negatieve attitude op tegenover het Nederlands, dat ze als een onaantrekkelijke taal percipiëren. Deze negatieve houding vertaalt zich echter niet in hun attitude ten aanzien van de Nederlandstaligen, die vrij positief geëvalueerd worden door de Franstalige leerlingen. De Nederlandstalige informanten hebben daarentegen eerder een negatieve perceptie van de Franstaligen, terwijl ze de taal van die gemeenschap wel als aantrekkelijk beschouwen. De vraag is of deze twee patronen verschillende politiek correcte uitingen zijn van een reactie op de gespannen communautaire situatie in België. De negativiteit of ‘vijandigheid’ ten aanzien van de ‘andere’ gemeenschap zou niet rechtstreeks maar wel via acceptabele termen geformuleerd worden: ik vind de andere gemeenschap aardig maar hun taal is vreselijk of ik vind de taal van de andere gemeenschap wel leuk maar de mensen die die taal spreken in België niet zo fijn. Een andere mogelijke verklaring is dat de lichte negatieve ingesteldheid ten aanzien van de ‘andere’ taal of taalgemeenschap een gevolg is van het vervreemdingsproces dat aan de gang is tussen beide taalgemeenschappen. Deze vervreemding laat meer ruimte voor vooroordelen bij de Vlaamse leerlingen en de leerlingen in het Franstalig onderwijs, waardoor de ‘andere’ taal en taalgemeenschap gereduceerd worden tot een weinig relevant schoolvak. Deze verklaring wordt gestaafd door de resultaten voor de *contactsituatie* die ervoor zorgt dat de Franstalige leerlingen die school lopen in het

Nederlandstalig onderwijs en dus dagelijks in intensief contact zijn met de taal en leeftijdsgenoten van de T2-gemeenschap, positievere attitudes hebben ten aanzien van hun T2 en de betreffende cultuur en gemeenschap, evenals ten aanzien van aspecten als tweetaligheid, België en contact met de andere taalgemeenschap. Dit is echter niet het geval voor de Nederlandstalige leerlingen in het NoB die blijkbaar onvoldoende in contact met het Frans en de Franstalige leeftijdsgenoten zijn om hun attitudes en motivatie significant te laten verschillen van die van Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen. Dit verschil in invloed van de contactsituatie tussen de Franstaligen en de Nederlandstaligen in het NoB bevestigt de resultaten uit de sociaal-psychologische literatuur (zie o.a. Hewstone, 1996; Pettigrew, 1998) die aangeven dat er kwalitatieve en kwantitatieve voorwaarden zijn om contact een significante positieve invloed te laten hebben op de attitudes van de leerlingen.

In vergelijking met de variabele *groep* heeft de variabele *leeftijd* slechts een beperkt en zwak effect op een aantal variabelen, maar niettemin is er sprake van twee tendensen. Enerzijds zijn de jongere leerlingen positiever ten aanzien van de educatieve attitudes en ervaren meer steun van de ouders bij het taalleerproces en anderzijds hebben de oudere leerlingen positievere attitudes ten aanzien van meer integratieve aspecten zoals sociale afstand of contacten met de andere taalgemeenschap en cultuur, tweetaligheid en het tweetalig karakter van België. Deze bevindingen komen zoals reeds aangegeven grotendeels overeen met de resultaten uit eerder onderzoek (zie 7.4.3).
Sekse heeft eveneens een beperkte en zwakke invloed op de variatie van de attitudes en motivatie maar, als er significante effecten zijn, wijzen die telkens in dezelfde richting: meisjes zijn positiever dan jongens. De Franstalige jongens in het Franstalig onderwijs vertonen een afwijkend patroon omdat ze even positief zijn als de Franstalige meisjes.

De dominantie van het hoofdeffect van *groep* dat de invloed van taalachtergrond, onderwijs- en contactsituatie onderzoekt, bevestigt de cruciale rol van de culturele en situationele context in het onderzoeksdesign (zie 3.5). Dit komt bovendien overeen met de rol van de *cultural beliefs* in het socio-educatief model van Gardner (1985). Bovendien beklemtonen deze resultaten dat dagelijks contact met de T2 en T2-gemeenschap een positieve invloed heeft op attitudes en taalleermotivatie, en leidt tot meer openheid en aanzet tot contacten met de “andere” taalgemeenschap, wat niet enkel het vervreemdingproces tussen de gemeenschappen tegengaat maar eveneens een belangrijke rol zou kunnen spelen in de T2-vaardigheid (zie hoofdstuk 9).

8. Invloed van de secundaire variabelen op attitude en motivatie

In dit hoofdstuk wordt de invloed van de secundaire variabelen op attitudes en motivatie onderzocht. Om het effect van de secundaire variabelen te analyseren zijn opnieuw variantie-analyses (univariate) gebruikt in combinatie met post-hoctoetsen (Tukey). Voor meer details verwijzen we naar 7.1. De variantie-analyses worden per secundaire onafhankelijke variabele uitgevoerd maar steeds in combinatie met de onafhankelijke variabele *groep*. Zoals reeds aangetoond in hoofdstuk 7 zorgt de variabele *groep* voor de sterkste effecten en verklaart het grootste deel van de verschillen in attitudes en motivatie. Het is vervolgens van essentieel belang om deze onafhankelijke variabele op te nemen bij de analyses op basis van de secundaire onafhankelijke variabelen, die slechts zwakke effecten zullen blijken te vertonen. Verder kan de inbreng van de variabele groep interessante interacties of nuanceringen van de secundaire variabelen aan het licht brengen. De effecten voor de variabele groep worden hier geen tweede keer onderzocht gezien de uitvoerige bespreking ervan in hoofdstuk 7 (zie 7.3). Bij de uiteenzetting van de resultaten in dit hoofdstuk concentreren we op het effect van de vier secundaire variabelen en hun mogelijke interacties met de variabele groep.
De resultaten worden besproken aan de hand van overzichtstabellen met (1) de resultaten van de variantie-analyses met de significante hoofdeffecten en/of interacties en de sterkte van deze effecten (η^2), (2) waar nodig de resultaten van de post-hoctoesten waarbij de significantie en de richting van de verschillen wordt aangegeven en (3) de figuren met de gemiddelden voor de onderzochte groepen. Hiermee kan een volledig en genuanceerd beeld verkregen worden van de invloed van de secundaire variabelen op de attitudes en motivatie van de leerlingen.

In 8.1 worden eerst de variabelen geanalyseerd die verbonden zijn aan de gezinsachtergrond van de informanten: socio-economisch gezinsniveau en tweetaligheid van de ouders. Daarna worden in 8.2 de variabelen onderzocht over de taalomgeving (regio en taalgebruik met peers). Gezien de beperkte relevantie van die variabelen in Vlaanderen en Wallonië zijn *regio* en *taalgebruik met peers* slechts voor de drie onderzoekgroepen in het NoB onderzocht. De bevindingen worden in 8.3 samengevat.

Tabel 8.1: algemeen overzicht van de resultaten van de variantie-analyses met als onafhankelijke variabelen (1) *groep* en *socio-economisch gezinsniveau* en (2) *groep* en *tweetaligheid van de ouders*; vermeld worden de significante effecten en hun sterkte (η^2)

		HOOFDEFFECTEN				INTERACTIE		HOOFDEFFECTEN				INTERACTIE	
		groep		socio-eco		groep * socio		groep		tweetaligheid		groep * tweet	
componenten	*Afhank. variabelen*	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2
Attitude t.a.v. taal	Nl aantrekkelijk	***	.097					***	.110			***	.039
	Nl makkelijk	***	.201					***	.214				
	Nl nut	*	.015			*	.039					*	.049
	Fr aantrekkelijk	***	.155					***	.171				
	Fr makkelijk	***	.092					***	.111				
	Fr nut	***	.059					***	.063				
Attitude t.a.v. taalgemeenschappen	Nlt sociale afstand	***	.136					***	.132			**	.030
	Nlt + evaluatie	***	.035					***	.031				
	Nlt – evaluatie	***	.045			*	.046	***	.048				
	Frt sociale afstand	***	.135	**	.026			***	.194			*	.024
	Frt + evaluatie	***	.093					***	.073				
	Frt – evaluatie	***	.036					***	.034				
Attitude t.a.v. België	Att. België	***	.036	**	.020			***	.033				
	Integrativiteit Vl	***	.050	*	.015			***	.071			**	.028
	Integrativiteit Fr	***	.081	*	.015			***	.105				
Attitude t.a.v. tweetaligheid	Att. tweetaligheid	***	.033	*	.019			***	.028				
Attitude t.a.v. vreemde talen	Att. vreemde talen	*	.019	**	.023			***	.038				
Motivatie	Nl alg. motivatie												
	Nl intrinsieke mot.												
	Nl extrinsieke mot.	*	.018					**	.025				
	Fr alg. motivatie	***	.031	*	.015			**	.022				
	Fr intrinsieke mot.	***	.050					***	.056				
	Fr extrinsieke mot.							*	.015				
Educatieve attitudes	Att. les Nl	*	.017										
	Att. les Fr	***	.033					***	.028				
Ouderlijke steun	steun ouders Nl	**	.022										
	steun ouders Fr	***	.028					***	.025				
aantal significante effecten (p < .05) (N = 27)		24		7		2		22		0		5	
aantal significante en sterke effecten (p < .05 en η^2 > .03) (N =27)		18		0		2		16		0		2	

8.1 Gezinsachtergrond

8.1.1 Algemene resultaten

In deze paragraaf worden de secundaire variabelen *socio-economisch gezinsniveau* en *tweetaligheid van de ouders* onderzocht in combinatie met de onafhankelijke variabele *groep*. De resultaten van de variantie-analyses bevestigen in Tabel 8.1 (zie p.208) het dominante hoofdeffect van de variabele *groep* ook in combinatie met beide secundaire variabelen. *Socio-economisch gezinsniveau* zorgt voor een beperkt aantal effecten (7) die niet sterk zijn. Tweetaligheid levert geen enkel hoofdeffect op. Er zijn wel significante interacties tussen beide onafhankelijke variabelen en groep. Daarom zullen we volgende aspecten onderzoeken: het effect van socio-economisch gezinsniveau aan de hand van post hoc-toesten om na te gaan of er – ondanks het beperkte effect – geen terugkerend interpreteerbaar patroon optreedt en de significante interacties tussen socio-economisch gezinsniveau en groep en de tweetaligheid van de ouders en groep.

8.2.2 Socio-economisch gezinsniveau

Er zijn vijf socio-economische niveaus onderscheiden (voor meer details zie 5.2.1), gebaseerd op het opleidingsniveau en de job van de ouders zoals die gerapporteerd zijn door hun kinderen. De vijf niveaus zijn van laag naar hoog:

1. ongeschoolde arbeiders
2. geschoolde arbeiders (loodgieters, kappers, ...)
3. bediende, kleine zelfstandigen en geschoolde technici
4. gespecialiseerde technici en semi-professionals (commerciële en administratieve sector, onderwijs en opleiding, sociale dienstverlening)
5. professionals (vrije beroepen), wetenschappers en managers

Voor zeven van de 27 attitudinele en motivationele variabelen zijn er significante verschillen op basis van deze socio-economisch gezinsniveaus. De resultaten van de post hoc-toesten voor deze zeven variabelen staan in Tabel 8.2.

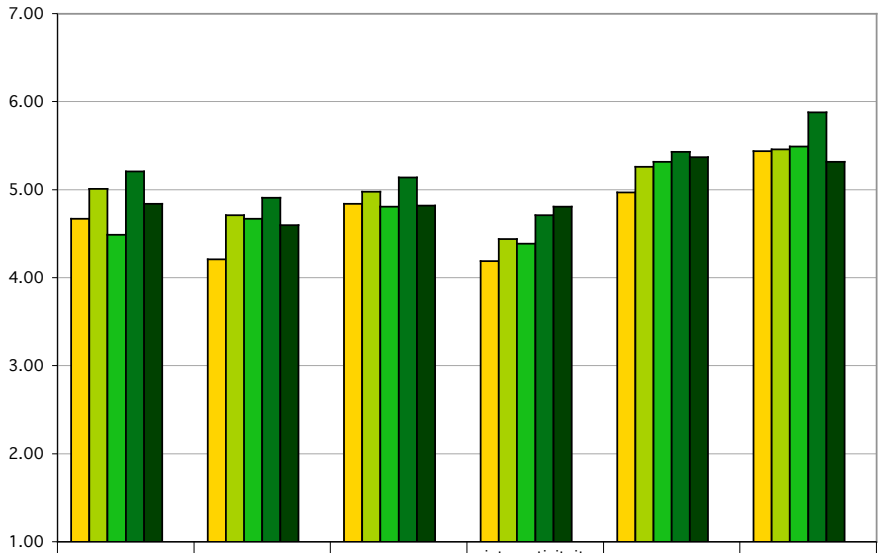
Tabel 8.2: post-hoctoetsen voor socio-economisch gezinsniveau

Afhankelijke variabelen	*p*	*Richting verschil tussen de aangegeven niveaus*
Frt sociale afstand	.011	4 > 1
	.015	4 > 3
Att. België	.009	4 > 1
Integrativiteit Vl	.021	4 > 3
Integrativiteit Fr	.046	4 > 1
Att. tweetaligheid	.012	4 > 1
Att. vreemde talen	.014	4 > 2
	.008	4 > 3
Fr alg. motivatie	p > .05	geen

Op basis van de groepsgemiddelden is hier eveneens de richting van het verschil weergegeven tussen de betrokken groepen. Bijvoorbeeld voor de attitude ten aanzien van België hebben de leerlingen met een socio-economisch gezinsniveau 4 (op één na de hoogste) positievere attitudes dan leerlingen met een socio-economisch gezinsniveau 1.

Uit Tabel 8.2 blijkt dat de verschillen beperkt zijn tot zes variabelen: voor de algemene motivatie Frans zijn er op basis van de post-hoctoetsten geen significante verschillen tussen de groepen waar te nemen. De zes variabelen met significante verschillen zijn voornamelijk verbonden aan twee- en meertaligheid en aan contacten met de andere taalgemeenschap en cultuur. Tevens blijkt dat de verschillen zich voornamelijk situeren tussen het vierde niveau (gespecialiseerde technici en semi-professionals) en andere groepen, vooral met het laagste niveau. Figuur 8.1 visualiseert de groepsgemiddelden voor de zes significante verschillen. Naast de gemiddelde scores is ook de η^2 gegeven.

Figuur 8.1: Gemiddelden van de variabelen met significante verschillen bij de variantie-analyses en de post-hoctoesten op basis van de onafhankelijke variabele *socio-economisch*



	soc. afstand Frt	België algemeen	integrativiteit Vlaamse cultuur	integrativiteit Franstalige cultuur	tweetaligheid	interesse vreemde talen
ongeschoolde arbeiders	4.67	4.21	4.84	4.19	4.97	5.44
beroepen	5.01	4.71	4.98	4.44	5.26	5.46
administratie, verkoop, geschoolde technici	4.49	4.67	4.81	4.39	5.32	5.49
gespec. technici, semi-professionals	5.21	4.91	5.14	4.71	5.43	5.88
professionals, wetenschappers en managers	4.84	4.60	4.82	4.81	5.37	5.32
eta-waarde	0.026	0.020	0.015	0.019	0.023	0.015

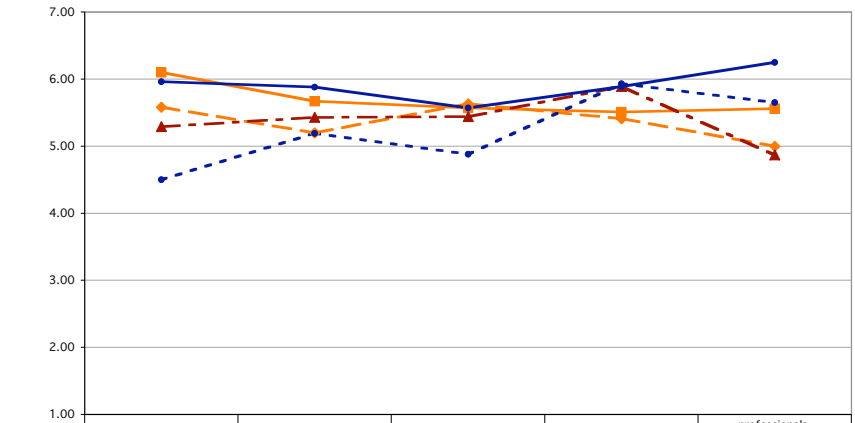
gezinsniveau.

Figuur 8.1 illustreert de positievere ingesteldheid van de leerlingen die afkomstig zijn uit een gezin waar de ouders tot een vrij hoog niveau van de kennismaatschappij behoren maar niet tot de top. Deze tendens is wellicht te verklaren door het feit dat die ouders gevoeliger zijn

voor de meerwaarde van twee-en meertaligheid en voor contacten met de andere gemeenschap. Ze zijn waarschijnlijk meer vertrouwd met beide culturen en geven hun positiviteit en/of interesse door aan hun kinderen.

Voor twee attitudinele variabelen duiden de variantie-analyses op significante interacties tussen *socio-economisch gezinsniveau* en *groep* (zie Tabel 8.1), beider met hoofdeffect van *groep*. Voor de variabele *nut van het Nederlands* is het verschil net significant en de sterkte van het effect beperkt maar bevredigend. De gemiddelden voor de variabele *nut van het Nederlands* zijn per groep in Figuur 8.2 weergegeven.

Figuur 8.2: Interactie tussen *groep* en *socio-economisch gezinsniveau* voor de variabele *nut van het Nederlands.*



	ongeschoolde arbeiders	beroepen	administratie, verkoop, geschoolde technici	gespec. technici, semi-professionals	professionals, wetenschappers en managers
NN	5.58	5.20	5.63	5.41	5.00
BNN	6.10	5.67	5.57	5.51	5.56
BNB	5.29	5.43	5.44	5.89	4.87
BNF	5.96	5.88	5.57	5.89	6.25
FF	4.50	5.19	4.88	5.93	5.65

De dichtheid van de gemiddelden maakt de interpretatie van deze interactie vrij moeilijk. Een opmerkelijk resultaat is niettemin het feit dat voor de groep Franstaligen (BNF) in het NoB over de hele lijn overtuigt is van het nut van het Nederlands, maar dat zowel het hoogste als het laagste socio-economisch gezinsniveau zich iets meer afzonderen door het Nederlands nog nuttiger te vinden. Dit zijn waarschijnlijk twee doelgroepen die op de arbeidsmarkt de noodzaak van de kennis van het Nederlands het duidelijkst ervaren: de laagste klasse vermoedelijk omdat het gebrek aan kennis van het Nederlands een barrière is op de Brusselse arbeidsmarkt; de hoogste klasse omdat wie als Franstalige in de Brusselse context de top wil halen en/of leidende functies wil hebben, verplicht is een goede kennis van het Nederlands te hebben. De kinderen van deze Franstalige ouders zijn zich hier ook van bewust en schatten misschien daarom het nut van het Nederlands hoog in.
Ook de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) uit het laagste socio-economisch gezinsniveau staan heel positief ten aanzien van het nut van het Nederlands. Dit kan

vermoedelijk verklaard worden door het feit dat deze laaggeschoolde ouders dialect of restanten ervan spreken, die hen de toegang tot bepaalde functies of banen blokkeert waar een kennis van het Standaardnederlands geëist wordt (bijv. via de Selortesten van de overheid).

Voor de interactie tussen *negatieve evaluatie van de Nederlandstaligen* en *groep* hebben geen verklaring. Het is bovendien een variabele die voorzichtig benaderd moet worden, aangezien de leerlingen deze negatieve stereotypen over de gemeenschappen over het algemeen hebben afgewezen, wat voor een bias heeft gezorgd (zie 6.2.2 en 7.3.2). Daarom bespreken we dit effect niet.

Op basis van deze resultaten kunnen we concluderen dat het hoofdeffect van socio-economisch gezinsniveau beperkt en onvoldoende sterk is om duidelijke uitspraken te kunnen doen over de invloed van deze achtergrondvariabele. We kunnen niettemin een trend in de verschillen vaststellen, namelijk dat als er een effect van socio-economisch gezinsniveau is, de leerlingen met hoog opgeleide ouders (maar niet het hoogste socio-economisch gezinsniveau) de meest positieve attitudes hebben. Dit geldt voornamelijk voor attitudes die om twee- en meertaligheid gaan, contact met de andere gemeenschap en andere cultuur. Ten tweede suggereert de interactie voor het nut van het Nederlands dat de arbeidsmarkt in Brussel vermoedelijk een rol speelt in de positievere inschatting van de Franstalige leerlingen in het NoB die uit de laagste en hoogste socio-economisch gezinsniveaus afkomstig zijn. De voornaamste conclusie blijft echter dat er nauwelijks een effect is van socio-economische gezinsniveau op de attitudes en motivatie van de taalleerders. Deze resultaten komen slechts gedeeltelijk overeen met de bevindingen van Furham en Heaven (1998) die vaststelden dat de socio-economische status van de ouders de attitudes ten aanzien van het leren en de schoolresultaten kunnen voorspellen.

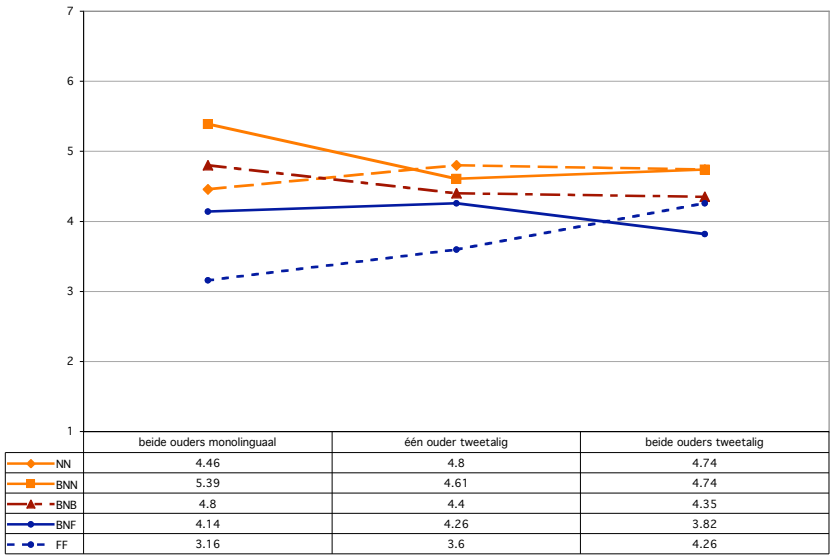
8.2.3 Tweetaligheid van de ouders

De variabele *Tweetaligheid van de ouders* is samengesteld op basis van de gerapporteerde gegevens van de leerlingen op de vragen of hun moeder en vader ‘goed Nederlands en/of Frans’ kennen. Voor meer details over deze variabele verwijzen we naar 5.2.2.

De voorbeeldfunctie van de tweetaligheid (Nederlands/ Frans) van de ouders zou een effect kunnen hebben op de attitudes en motivatie van de taalleerders. De variantie-analyses geven aan dat er voor geen enkele variabele een significant effect is van de tweetaligheid van de ouders. Er zijn daarentegen vijf interacties tussen *tweetaligheid van de ouders* en *groep*, waarvan twee voldoende sterke effecten vertonen. Het gaat om het *nut* en de *aantrekkelijkheid van het Nederlands*. Deze twee interacties worden in Figuren 8.3 en 8.4 gevisualiseerd.

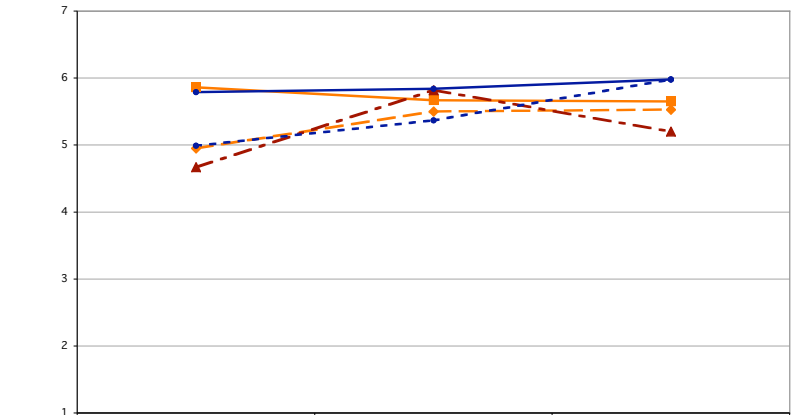
Op basis van deze figuren kunnen we vaststellen dat de *tweetaligheid van de ouders* voornamelijk een invloed heeft op de attitudes van de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs (FF – blauwe stippellijn). Het feit dat minstens één ouder zowel Frans als Nederlands kent, heeft een stimulerend effect op de attitudes van hun kinderen wat *het nut en de aantrekkelijk van het Nederlands* betreft. Deze bevinding wordt in de drie overige – maar onvoldoende sterke – interacties bevestigd.

Figuur 8.3: Interactie tussen *groep* en *tweetaligheid van de ouders* voor de variabele *aantrekkelijkheid van het Nederlands*.



	beide ouders monolinguaal	één ouder tweetalig	beide ouders tweetalig
NN	4.46	4.8	4.74
BNN	5.39	4.61	4.74
BNB	4.8	4.4	4.35
BNF	4.14	4.26	3.82
FF	3.16	3.6	4.26

Figuur 8.4: Interactie tussen *groep* en *tweetaligheid van de ouders* voor de variabele *nut van het Nederlands*.



	beide ouders monolinguaal	één ouder tweetalig	beide ouders tweetalig
NN	4.95	5.5	5.53
BNN	5.86	5.67	5.65
BNB	4.67	5.82	5.2
BNF	5.79	5.84	5.98
FF	4.99	5.37	5.98

Voor beide variabelen *aantrekkelijkheid en nut van het Nederlands* kunnen we bovendien vaststellen dat er een beperkter maar positief effect is van de tweetaligheid van de ouders voor de Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen (NN, oranje stippellijn). Voor de drie groepen in het NoB (BNN, BNB en BNF) is er geen of slechts een klein effect. De leerlingen in het NoB wier ouder(s) Nederlands en Frans ken(nen) ervaren de aantrekkelijkheid van het Nederlands licht minder positief, vermoedelijk omdat het Nederlands als een 'gewone' zaak ervaren wordt.

Voor de drie andere interacties tussen groep en tweetaligheid van de ouders wordt het stimulerend effect van de talenkennis van de ouders voornamelijk bevestigd voor de groep Franstalige leerlingen (FF). Voor de andere groepen zijn de verschillen (te) klein en weinig inzichtgevend.

De *tweetaligheid van de ouders* lijkt dus een positieve invloed te hebben voor de leerlingen in het Franstalig onderwijs. Voor de leerlingen die school lopen in het NoB blijkt deze achtergrondvariabele niet of nauwelijks relevant te zijn.

8.3 Taalomgeving: regio en taalgebruik met peers

Met de secundaire achtergrondvariabelen *regio* en *taalgebruik met peers* willen we achterhalen of taalomgeving een invloed heeft op de attitudes en motivatie van de leerlingen. Dit aspect is uitsluitend relevant voor de leerlingen in het NoB. Daarom worden de analyses van deze twee secundaire variabelen beperkt tot de drie groepen in het NoB.
Voor de secundaire variabele *regio* worden vier regio's onderscheiden waar de leerlingen kunnen wonen als ze school lopen in het NoB: (1) de 19 gemeenten van Brussel, met andere woorden het *Brussels Hoofdstedelijk Gewest* (BHG), (2) de Vlaamse rand die tot de provincie Vlaams Brabant en dus tot *Vlaanderen* behoort, (3) de Franstalige rand van Brussel in de provincie Waals Brabant die deel uitmaakt van *Wallonië*, en (4) één van de zes *faciliteitengemeenten*[1] rond Brussel die tot Vlaanderen behoren maar waar faciliteiten aan de Franstaligen toegekend zijn (hoofdstuk 2 en kaart 2.1), wat voor een bijzonder taalgevoelige sfeer zorgt in die gemeenten. Voor meer details over deze onafhankelijke variabele zie 5.2.3.
Voor de secundaire variabele *taalgebruik met peers* wordt voor het derde socialisatieniveau (na gezins- en schoolomgeving) een onderscheid gemaakt tussen de leerlingen in het NoB die in hun vriendenkring of in de sport- of jeugdclub of enkel Nederlands spreken, of enkel Frans of een combinatie van Nederlands en Frans (zie 5.3.4).

Tabel 8.3 geeft een overzicht van de resultaten van de variantie-analyses voor de attitudinele en motivationele variabelen op basis van de onafhankelijke secundaire variabelen *regio* en

[1] Drogenbos, Kraainem, Linkebeek, Sint-Genesius-Rhode, Wemmel, Wezembeek-Oppem

Tabel 8.3: Algemeen overzicht van de resultaten van de variantie-analyses met als onafhankelijke variabelen (1) *groep* en *regio* en (2) *groep* en *taalgebruik met peers* voor de drie groepen in het NoB (n= 445); vermeld worden de significante effecten en hun sterkte (η^2).

		HOOFDEFFECTEN				INTERACTIE		HOOFDEFFECTEN				INTERACTIE	
		groep		regio		groep * regio		groep		peers		groep * peers	
componenten	*Afhank. variabelen*	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2
Attitudet.a.v. taal	Nl aantrekkelijk												
	Nl makkelijk												
	Nl nut												
	Fr aantrekkelijk							***	.052	*	.017		
	Fr makkelijk	***	.032					***	.034			**	.031
	Fr nut							**	.023				
Attitude t.a.v.	Nlt sociale afstand									***	.047		
taalgemeenschappen	Nlt + evaluatie							***	.032				
	Nlt – evaluatie	*	.016										
	Frt sociale afstand	*	.020					***	.040				
	Frt + evaluatie							***	.052				
	Frt – evaluatie							*	.020				
Attitude t.a.v. België	Att. België									***	.024		
	Integrativiteit Vl	**	.025										
	Integrativiteit Fr	***	.033					**	.029				
Attitude t.a.v. tweetaligheid	Att. tweetaligheid												
Attitude t.a.v. vreemde talen	Att. vreemde talen	*	.020										
Motivatie	Nl alg. motivatie							***	.033	*	.019	**	.030
	Nl intrinsieke mot.												
	Nl extrinsieke mot.												
	Fr alg. motivatie							***	.044			**	.034
	Fr intrinsieke mot.							*	.015	*	.015		
	Fr extrinsieke mot.												
Educatieve attitudes	Att. les Nl												
	Att. les Fr							**	.022				
Ouderlijke steun	steun ouders Nl												
	steun ouders Fr	*	.017							*	.016		
aantal significante effecten (p < .05) (N = 27)		7		0		0		12		6		3	
aantal significante en sterke effecten (p < .05 en η^2 > .03) (N =27)		2		0		0		7		1		2	

taalgebruik met peers telkens in combinatie met de onafhankelijke variabele *groep*. De steekproef is hier beperkt tot de drie groepen in het NoB (n=445).

Deze analyses geven aan dat er geen hoofdeffect *regio* is, noch interacties tussen *regio* en *groep*[2]. We kunnen bijgevolg op basis van deze resultaten concluderen dat de variabele *regio* geen effect heeft en dat de woonplaats van de leerlingen in het NoB hun attitudes en motivatie niet beïnvloedt.

Voor de variabele *taalgebruik met peers* duiden deze analyses op een beperkt effect: er treden voor zes van 27 variabelen significante verschillen op, waarvan er één enkele een beperkt maar voldoende sterk effect vertoont (η^2= .047). Het gaat wel om een belangrijk aspect, namelijk de sociale afstand met de Nederlandstaligen. Daarom willen we alle effecten verder onderzoeken en nagaan of de resultaten van de vijf variabelen met zwakke effecten overeenkomen met die voor *sociale afstand met de Nederlandstaligen*. In Tabel 8.4 staan de resultaten van de post-hoctoesten voor de zes significante variabelen voor *taalgebruik met peers*. Op basis van de groepsgemiddelden is de richting van het verschil vermeld, waarbij het uitgangspunt telkens de eerstvermelde groep is.

Tabel 8.4: Resultaten van de post-hoctoetsen (Tukey) op basis van de onafhankelijke variabele *taalgebruik met peers* voor de variabelen die een significant effect vertonen bij de variantie-analyses; vermeld worden de significante p-waarden en de richting van het verschil met als uitgangspunt de eerstgenoemde groep.

	NLenFR vs. NL		FR vs. NL		FR vs. NLenFR	
	p		*p*		*p*	
Fr makkelijk	.000	+	.000	+		
Nlt sociale afstand	.000	-	.000	-	.000	-
Att. België	.000	+	.018	+		
Fr alg. motivatie						
Fr intrinsieke mot.	.002	+				
steun ouders Fr	.025	-	.000	-	.001	-

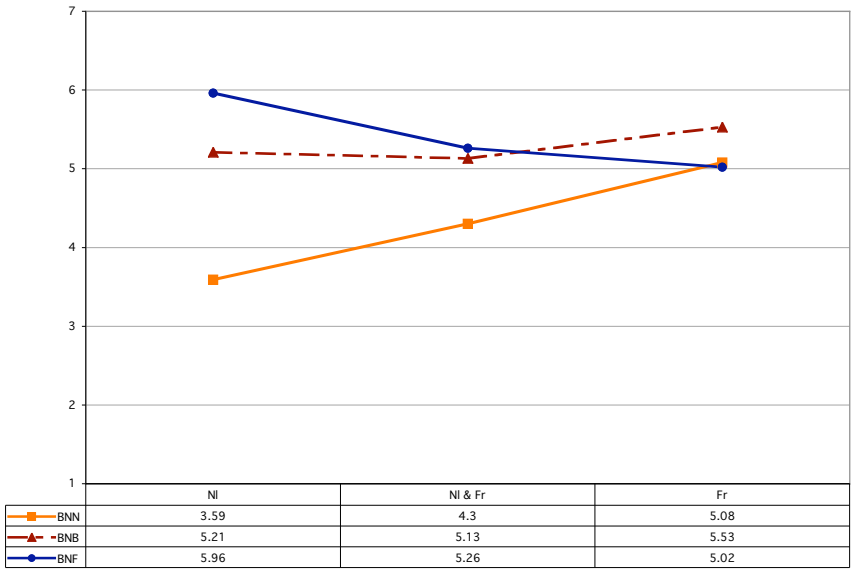
Deze resultaten suggereren dat leerlingen in het NoB, die met hun vrienden Frans spreken – al dan niet in combinatie met Nederlands – het Frans als makkelijker ervaren en meer gemotiveerd zijn om deze taal te leren voor de contacten en de kennis die je ermee kan uitbreiden. Deze leerlingen staan ook positiever ten aanzien van de contacten tussen beide taalgemeenschappen en het tweetalig karakter van België. Bovendien geven ze aan minder steun van hun ouders te krijgen voor het verwerven van het Frans. Tegelijkertijd hebben de leerlingen die Nederlands spreken met hun peers een hechtere band met de Nederlandstalige gemeenschap.

[2] Ook voor de hoofdeffect *groep* is er kleiner aantal significante verschillen in vergelijking met de vorige analyses (zie Tabel 7.1 en 8.1). Dit ligt echter aan het feit dat de analyses enkel op basis van de drie groepen NoB (BNN, BNB en BNF), waarvan we al weten dat ze niet veel van elkaar verschillen (vooral BNF en BNB, zie hoofdstuk 7).

Aangezien deze resultaten geen onderscheid maken tussen de groepen Franstalige, tweetalige en Nederlandstalige leerlingen, kunnen ze in het licht van het reeds besproken fenomeen van 'ingroup favouritism' (zie hoofdstuk 7) als vrij voorspelbaar beschouwd worden. Twee van de drie groepen hebben namelijk het Frans als moedertaal en zijn op basis van de resultaten voor de onafhankelijke variabele groep positiever ingesteld ten aanzien van het Frans, waardoor de effectieve invloed van deze derde socialisatiekring moeilijk vast te stellen is. Daarom zijn de analyses van de drie interacties tussen taalgebruik met peers en groep van groot belang.

Op basis van de variantie-analyses kunnen we vaststellen dat er voor drie variabelen interacties zijn tussen het taalgebruik met de vriendenkring en de taalachtergrond van de leerlingen in het NoB. Deze interacties hebben een matig effect, waarvan één η^2 net onder de .30 zit. Gezien de relevantie van deze interacties om het hoofdeffect van *taalgebruik met peers* te kunnen belichten, worden ze alle drie onderzocht. Figuren 8.5, 8.6 en 8.7 visualiseren deze interacties.

Figuur 8.5: Interactie tussen *groep* en *taalgebruik met peers* voor de variabele *makkelijkheidsgraad Frans*.



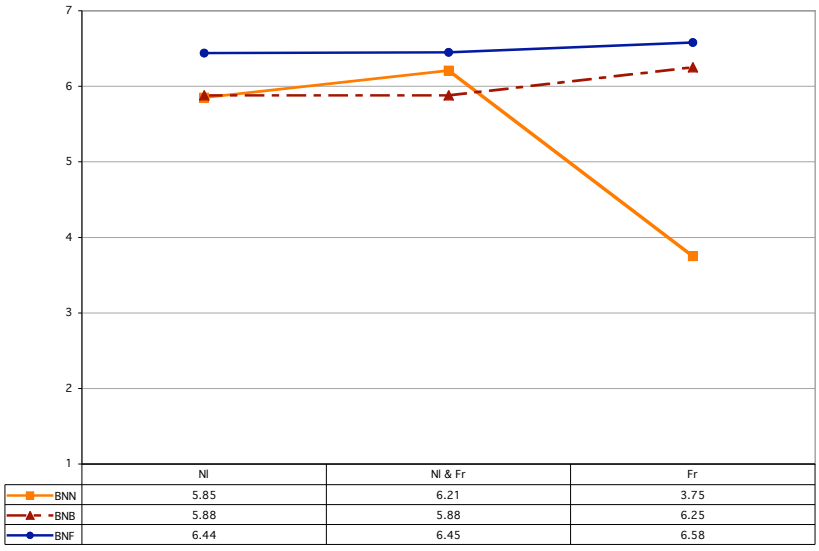
	Nl	Nl & Fr	Fr
BNN	3.59	4.3	5.08
BNB	5.21	5.13	5.53
BNF	5.96	5.26	5.02

Figuur 8.5 suggereert twee mogelijke invloeden van het taalgebruik met peers op de *makkelijkheidsgraad Frans*. Ten eerste ervaren de Nederlandstalige leerlingen (BNN) die enkel Nederlands met hun peers spreken, het Frans als moeilijk, terwijl diegenen die enkel Frans met hun vriendenkring spreken het Frans als even makkelijk ervaren als de Franstalige leerlingen in dezelfde situatie. Ten tweede blijkt dat de Franstalige leerlingen (BNF) die enkel Nederlands spreken met hun peergroep, het Frans als makkelijker ervaren dan de Franstaligen die enkel Frans met hun vrienden spreken. Een mogelijke verklaring hiervoor is

dat het contact met een Nederlandstalige vriendenkring deze Franstalige leerlingen doet beseffen hoe moeilijk het Frans voor T2-leerders is en daardoor T1 als makkelijker ervaren. Kortom het contact met een Franstalige peergroep heeft op basis van deze resultaten een positief effect op de perceptie van het Frans en meer bepaald op de leermoeilijkheid ervan.

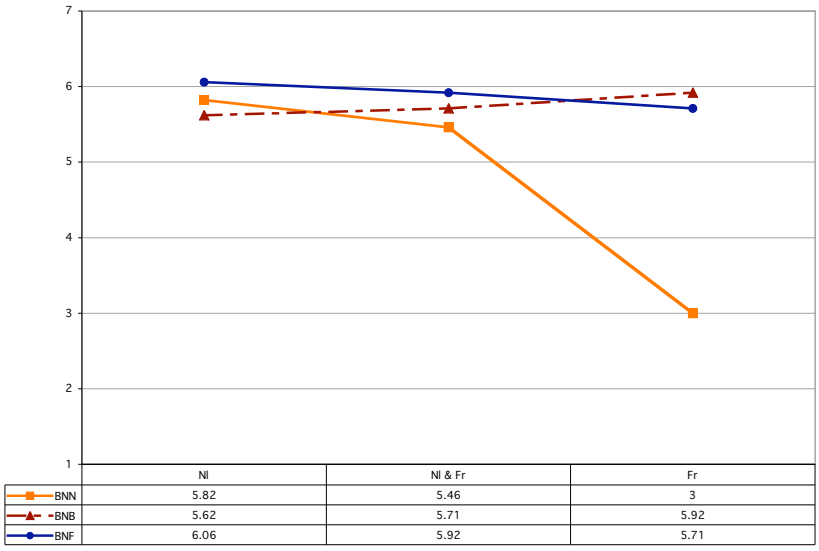
De twee andere interacties tussen *groep* en *taalgebruik met peers*, geven precies hetzelfde effect aan, zoals blijkt uit Figuren 8.6 en 8.7.

Figuur 8.6: Interactie tussen *groep* en *taalgebruik met peers* voor de variabele *algemene motivatie Frans*.



	Nl	Nl & Fr	Fr
BNN	5.85	6.21	3.75
BNB	5.88	5.88	6.25
BNF	6.44	6.45	6.58

Figuur 8.7: Interactie tussen *groep* en *taalgebruik met peers* voor de variabele *algemene motivatie Nederlands*.



	Nl	Nl & Fr	Fr
BNN	5.82	5.46	3
BNB	5.62	5.71	5.92
BNF	6.06	5.92	5.71

Deze figuren suggereren dat voor de *taalleermotivatie Nederlands* en *Frans* – in tegenstelling tot de groep Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) – het taalgebruik met de peergroep nauwelijks iets uitmaakt voor de groep Franstalige en tweetalige leerlingen (BNF en BNB). De Nederlandstalige leerlingen die zowel Nederlands als Frans met hun vriendenkring spreken, hebben een licht hogere taalleermotivatie Frans. Voor de taalleermotivatie Nederlands geldt dit echter niet. Deze resultaten bevestigen de bevindingen van de eerste interactie, namelijk dat Nederlandstalige leerlingen die Frans en Nederlands spreken in hun peergroep het Frans makkelijker vinden en dus ook meer gemotiveerd zijn om Frans te leren. Opmerkelijk is dat de Nederlandstalige leerlingen die *enkel* Frans spreken met de peer group helemaal niet gemotiveerd zijn Frans te leren (gemiddelde: 3.75). Een mogelijke verklaring hiervoor zou zijn dat deze Nederlandstalige leerlingen reeds Frans menen te kennen en er dus geen behoefte aan hebben om deze taal nog verder te leren. Maar voor de taalleermotivatie Nederlands stellen we hetzelfde vast. De verklaring hiervoor is minder voor de hand liggend. Het lijkt onwaarschijnlijk dat door het gebruik van het Frans binnen een vriendenkring, deze Nederlandstalige leerlingen het nut niet meer inzien van het leren hun moedertaal.

Deze interacties duiden op vrij ambigue bevindingen: het gebruik van enkel Frans (T2) in de peergroep door Nederlandstalige leerlingen zorgt ervoor dat het Frans als makkelijker ervaren wordt, maar heeft tegelijkertijd een negatieve invloed op de taalleermotivatie Frans (T2) èn Nederlands (T1). Hoe deze vaststellingen in een breder perspectief gebracht moeten worden, is onduidelijk op basis van enkele zwakke interacties. Wat deze interacties wel aangeven is dat het hoofdeffect van taalgebruik met peers slechts een heel beperkte rol speelt in de verschillen in attitudes en motivatie. Deze zijn eerder het gevolg van 'ingroup favouritism' van Nederlandstalige en tweetalige leerlingen voor wat betreft de sociale afstand met de Nederlandstaligen, en voor wat betreft de items met betrekking tot het Frans en België van 'ingroup favouritism' van Franstalige en tweetalige leerlingen in het NoB.

8.4 Besluit analyses secundaire variabelen

De analyses van de secundaire variabelen (socio-economische gezinsniveau, tweetaligheid van de ouders, regio en taalgebruik met peers) tonen aan dat de attitudes en motivatie van de leerlingen slechts in beperkte mate beïnvloed worden door deze achtergrondvariabelen. Het *socio-economisch gezinsniveau* duidt op enkele positievere attitudes en motivatie bij leerlingen uit vrij hoog opgeleide gezinnen. De *tweetaligheid van de ouders* speelt voornamelijk een stimulerende rol voor de aantrekkelijkheid van het Nederlands (T2) bij Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs en hebben geen invloed op de attitudes en motivatie van de leerlingen in het NoB. De *regio* speelt helemaal geen rol in de attitudes en

motivatie van de leerlingen in het NoB. De achtergrondvariabele *taalgebruik met peers* resulteert daarentegen wel in een beperkt effect dat in combinatie met de taalachtergrond van de leerlingen geïnterpreteerd moet worden. Zo blijkt *taalgebruik met peers* voornamelijk relevant te zijn voor de Nederlandstalige leerlingen in het NoB, hoewel de richting van deze effecten soms tegenstrijdig is.

Op basis van deze resultaten kunnen we concluderen dat de beperkte effecten van de secundaire achtergrondvariabelen enkele nuanceringen aan de dag brengen in de verschillen in de attitudes en motivatie van de informanten. De variabele *groep* die de taalachtergrond, onderwijs- en contactsituatie van de leerlingen omvat, blijft evenwel het dominante effect dat de verschillen in de attitudinele en motivationele variabelen verklaart.

9. Invloed van attitude en motivatie op taalvaardigheid

Het doel van dit hoofdstuk is de relatie tussen de taalvaardigheid en de attitudes en motivatie te onderzoeken en tegelijkertijd antwoorden te zoeken op de twee laatste onderzoeksvragen (zie 3.5). De eerste vraag onderzoekt of er een significant verband is tussen de gemeten taalvaardigheid en de zelfevaluatie van de leerlingen in de T1 en de T2. Met de tweede vraag willen we achterhalen (a) of er een significant verband is tussen de taalvaardigheid van de leerlingen en hun attitudes en motivatie, (b) hoe sterk dit verband is en (c) hoe relevant dat mogelijke verband is voor de T1 en/of voor de T2. We proberen hiermee te achterhalen in welke mate de attitudes en motivatie van taalleerders een voorspellende waarde hebben voor de taalvaardigheid in T1 en/of T2.

Hoofdstuk 9 bestaat uit drie delen. Om het kader te schetsen waarin de relatie tussen taalvaardigheid en attitudes en motivatie onderzocht worden, is het op de eerste plaats noodzakkelijk een duidelijk beeld te hebben van de taalvaardigheid van de verschillende groepen informanten. Daarom worden in 9.1 de variabelen *gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans* en *zelfevaluatie Nederlands en Frans* geanalyseerd op basis van de drie kernvariabelen (groep, leeftijd en sekse). Dit biedt de mogelijkheid om na te gaan hoe de taalvaardigheid in de T1 en T2 afhankelijk is van de taalachtergrond, de onderwijs- en contactsituatie, de leeftijd en het geslacht van de leerlingen in dit onderzoek. De analyses van de gemeten taalvaardigheid en de zelfevaluatie zijn afzonderlijk gedraaid en besproken omdat ze gebaseerd zijn op verschillende steekproeven. Voor de gemeten taalvaardigheid zijn er 338 informanten verspreid over de twee groepen Nederlandstalige en de twee groepen Franstalige leerlingen (BNN en NN, BNF en FF), terwijl de zelfevaluatie voor de volledige steekproef beschikbaar is, inclusief de tweetalige leerlingen (n=686). Op basis van deze analyses worden vervolgens de resultaten van beide maten van taalvaardigheid met elkaar vergeleken.

In 9.2 wordt op basis van correlatie-analyses onderzocht of er een verband is tussen de attitudinele en motivationele variabelen en de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans enerzijds, en de zelfevaluatie Nederlands en Frans anderzijds. In 9.3 onderzoeken we of de taalvaardigheid (gemeten of zelfingeschat) in de T1 en de T2 voorspeld kan worden op basis van de attitudes en motivatie van de leerlingen en of er hierbij verschillen vast te stellen zijn op basis van taalachtergrond en/ of onderwijssituatie.

9.1 Taalvaardigheid Nederlands en Frans

9.1.1 Procedure

In dit onderzoek beschikken we over twee types gegevens voor de taalvaardigheid van de leerlingen in de T1 en de T2. Enerzijds beschikken we voor ongeveer de helft van de proefpersonen in dit onderzoek (n= 338) over scores voor een *gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans* (voornamelijk receptieve en globale taalvaardigheid). Anderzijds is bij het algemene leerlingenprofiel gepeild naar de *zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands en Frans*, die dus voor alle leerlingen beschikbaar is (n= 686). Voor meer details over de samenstelling van deze variabelen verwijzen we naar 5.3 en voor de steekproeven en verdeling van de proefpersonen naar 4.3.
Om de verschillen in taalvaardigheidsniveaus (voor de gemeten taalvaardigheid en de zelfevaluatie) te onderzoeken, zijn variantie-analyses (univariate) gebruikt, zo nodig gevolgd door post-hoctoesten (Tukey) met als onafhankelijke variabelen de drie kernvariabelen (groep, leeftijd en sekse). Hierbij is dezelfde procedure gevolgd als bij de analyses van de attitudes en motivatie in hoofdstukken 7 en 8. Voor meer details over de analytische procedures verwijzen we daarom naar 7.1. In 9.1.2 wordt de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans geanalyseerd en in 9.1.3 de zelfevaluatie voor het Nederlands en het Frans. De resultaten van de analyses worden eerst globaal besproken en daarna voor de achtergrondvariabelen *groep* en *leeftijd* samen, omwille van de sterkte van de effecten op basis van beide variabelen. Tenslotte is er aandacht voor sekse-effecten. In 9.1.4 worden de resultaten van beide maten van taalvaardigheid met elkaar vergeleken.

9.1.2 Gemeten taalvaardigheid Nederlans en Frans

Globale resultaten

De gegevens over de gemeten taalvaardigheid bestaan uit z-scores voor een deel van de Nederlandstalige en Franstalige leerlingen (zie 5.3). De data voor de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans zijn dus beperkt tot 49% van de globale steekproef. Voor een gedetailleerd overzicht van de verdeling van de informanten naar groep, leeftijd en sekse voor de variabele gemeten taalvaardigheid verwijzen we wederom naar 4.3.
De scores voor de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans zijn parallel geanalyseerd met als onafhankelijke variabelen *groep*, *leeftijd* en *sekse*. De resultaten van de variantie-analyses voor de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans staan in Tabel 9.1:

Tabel 9.1: Resultaten variantie-analyses voor de *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *Frans* met als onafhankelijke variabelen *groep*, *leeftijd* en *sekse*; vermeld worden de significantieniveaus (p) en de sterkte van de effecten (η^2).

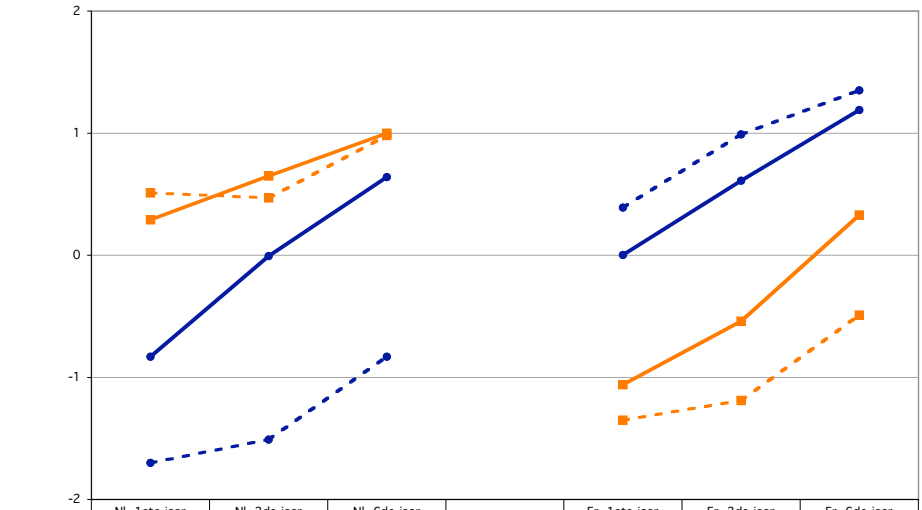
	HOOFDEFFECTEN						INTERACTIES							
	groep		leeftijd		sekse		groep * leeftijd		groep * sekse		leeftijd * sekse		groep * leeftijd * sekse	
Gemeten taalvaardigheid	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2
Nederlands	***	.903	***	.664	**	.021	***	.218						
Frans	***	.849	***	.684			***	.112	*	.030	*	.019		

Op basis van deze resultaten kunnen we drie vaststellingen doen: (1) de significante en sterke effecten voor de taalvaardigheid Nederlands en Frans lopen parallel; (2) er zijn zeer sterke hoofdeffecten aanwezig voor de onafhankelijke variabelen *groep* en *leeftijd*, evenals een sterke interactie tussen deze twee variabelen; (3) de effecten op basis van de onafhankelijke variabele *sekse* zijn veel kleiner.

Effect van *groep* en *leeftijd*

In Figuur 9.1 staan per groep en per leeftijd de gemiddelde z-scores naar taal. Figuur 9.1 laat zien (1) dat er verschillen zijn in taalvaardigheid in functie van T1 en T2; (2) dat er een spiegelbeeldeffect is tussen de taalvaardigheid Nederlands en Frans van de Nederlandstaligen en de Franstaligen; (3) dat er een effect is van onderwijs- of contactsituatie in het NoB en (4) dat er een effect van leeftijd is voor beide talen.

Figuur 9.1: Overzicht van de gemiddelden voor de *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en voor de *gemeten taalvaardigheid Frans* voor de vier groepen, opgesplitst per jaar.



	Nl -1ste jaar	Nl -3de jaar	Nl -6de jaar		Fr -1ste jaar	Fr -3de jaar	Fr -6de jaar
NN	0.51	0.47	0.98		-1.35	-1.19	-0.49
BNN	0.29	0.65	1		-1.06	-0.54	0.33
BNF	-0.83	-0.006	0.64		0.002	0.61	1.19
FF	-1.7	-1.51	-0.83		0.39	0.99	1.35

Zoals verwacht, hebben de Nederlandstalige leerlingen een hogere taalvaardigheid Nederlands (T1) dan de Franstaligen (Nederlands als T2) en, omgekeerd, Franstalige leerlingen hebben een hogere taalvaardigheid Frans (T1) dan de Nederlandstaligen (Frans als T2). Maar we stellen ook vast dat de taalvaardigheid Frans (T1) van de Franstaligen in het NoB (BNF) iets minder goed is dan die van de Franstalige leerlingen in Wallonië (FF), terwijl er voor de taalvaardigheid in de T1 van de Nederlandstaligen geen grote verschillen blijken te zijn. Voor de T2 daarentegen hebben de Franstaligen in het NoB (BNF) een veel hogere taalvaardigheid Nederlands dan de leerlingen in Wallonië (FF). In het laatste jaar blijkt de taalvaardigheid Nederlands van de Franstaligen in het NoB (BNF) die van de Nederlandstaligen (BNN en NN) te benaderen. Voor het Frans als T2 zien we een minder uitgesproken maar vergelijkbaar patroon: de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) blijken een betere taalvaardigheid Frans te hebben dan de leerlingen in Vlaanderen (NN). Bovendien kunnen we vaststellen dat de gemiddelden voor alle groepen met de leeftijd stijgen voor zowel de T2 als de T1.

Maar dit zijn slechts vaststellingen op basis van gemiddelden. Om de significante effecten (zie Tabel 9.1) voor *groep* en *leeftijd* te kunnen lokaliseren, zijn post-hoctoetsen gedraaid. De resultaten worden eerst voor de variabele *groep* besproken en daarna voor *leeftijd*. In Tabel 9.2 staan de resultaten van de post-hoctoetsen op basis van *groep*, samen met de richting van het verschil. Het uitgangspunt bij de vergelijking is de groep die boven in de kolom staat, zo heeft bijvoorbeeld de BNN-groep een significant hogere taalvaardigheid Nederlands dan de BNF-groep.

Tabel 9.2: Resultaten post-hoctoetsen (Tukey) voor *gemeten taalvaadigheid Nederlands* en *gemeten taalvaardigheid Frans* met als onafhankelijke variabele groep (NN, BNN, BNF en FF); zijn vermeld de significante effecten (p < .05) en de richting van het effect, uitgaande van de groep die boven de kolom staat.

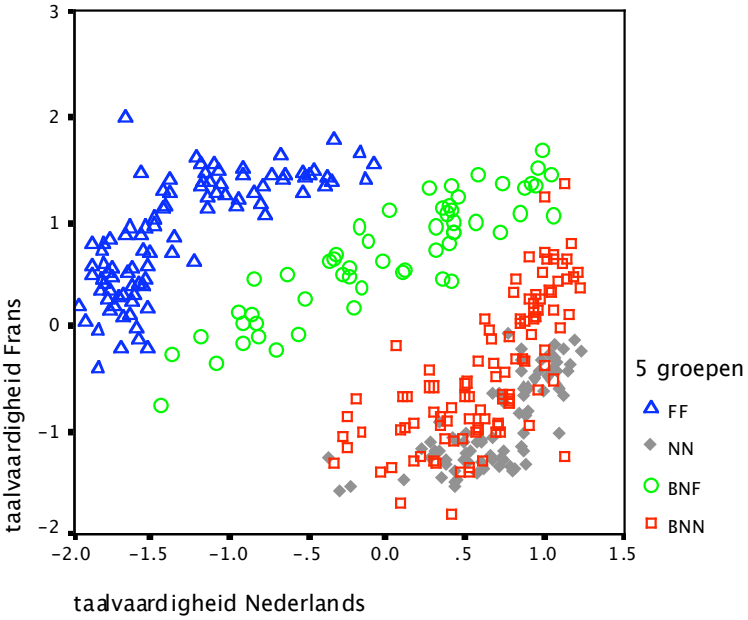
gemeten	**Nederlands**				*gemeten*	**Frans**			
taalvaardigheid	NN	BNN	BNF	FF	*taalvaardigheid*	NN	BNN	BNF	FF
NN					NN				
BNN					BNN	.000 -			
BNF	.000 +	.000 +			BNF	.000 -	.000 -		
FF	.000 +	.000 +	.000 +		FF	.000 -	.000 -	.001 -	

Deze resultaten tonen aan dat er statistisch significante verschillen zijn tussen alle groepen behalve tussen de twee Nederlandstalige groepen voor de taalvaardigheid Nederlands (BNN en NN). Dit bevestigt met andere woorden dat er significante verschillen zijn (1) tussen de T1-sprekers en de T2-leerders en (2) tussen de twee groepen T2-leerders: de groepen in ééntalige schoolsituaties in Vlaanderen en Wallonië vergeleken met die in het NoB. Deze laatste vaststelling geeft aan dat de leerlingen in het NoB op vlak van T2-kennis een voorsprong hebben. Tegelijkertijd moeten we vaststellen dat noch de Franstaligen, noch de

Nederlandstaligen in het NoB in hun T2 – respectievelijk het Nederlands en het Frans – het niveau bereiken van de T1-sprekers.

Deze vaststellingen komen duidelijk aan het licht als de gegevens over de vaardigheid in beide talen geïntegreerd worden in eenzelfde scatterplot. Figuur 9.2 visualiseert de resultaten van de vier groepen voor beide talen: op de x-as staat de taalvaardigheid Nederlands en op de y-as de taalvaardigheid Frans.

Figuur 9.2: Scatterplot van de gemiddelden voor de *gemeten taalvaardigheid Frans* vs. *gemeten taalvaardigheid Nederlands* voor de vier groepen.



Figuur 9.2 bevestigt de reeds vermelde voorspong van de Nederlandstaligen in het NoB (rode vierkanten) voor de taalvaardigheid Frans vergeleken met de groep T2-leerders in Vlaanderen (grijze ruitjes). Verder geeft de figuur een genuanceerd beeld van de taalvaardigheid van de Franstaligen in het NoB (groene rondjes) die zich tussen de T1-sprekers en de T2sprekers situeren voor zowel het Nederlands als het Frans. Franstaligen in het NoB blijken op basis van de onderzochte aspecten niet hetzelfde niveau te halen als de Franstalige leerlingen in Wallonië (blauwe driehoekjes) voor de vaardigheid in de moedertaal (Frans), maar behalen een veel hoger niveau in de T2 (Nederlands). Dit duidt op het positief effect van de immersie in het Nederlandstalig onderwijssysteem voor de vaardigheid in de T2 van deze Franstalige leerlingen. Tegelijkertijd suggereren deze resultaten dat Franstalige leerlingen die in een Nederlandstalig onderwijssysteem zitten een lichte achterstand hebben voor receptieve en metalinguïstische vaardigheden in hun T1. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze Franstalige leerlingen in het NoB minder Franse input krijgen dan Franstalige leerlingen in Waalse scholen. Bovendien, in tegenstelling tot leerlingen in geïnstitutionaliseerde immersiesituaties, krijgen de Franstalige leerlingen in de zogenaamde

"wilde immersiesituatie" in het NoB hun moedertaal (Frans) onderwezen als T2 en niet als T1 (voor meer details zie hoofdstuk 1 in Housen et al., 2002). Ze missen vervolgens een meer formele, metalinguïstische verwerving van het Frans, evenals een confrontatie met complexere teksten en woordenschat op het niveau van T1-sprekers. De vraag is vervolgens of deze lagere vaardigheid in de T1 van de Franstaligen in het NoB in alle onderzochte jaren terug te vinden is.

Bovenstaande resultaten zijn berekend op basis van de volledige groepen informanten ongeacht hun leeftijd. De variantie-analyses geven wel aan dat er een effect van leeftijd is, evenals een interactie tussen leeftijd en groep voor de gemeten taalvaardigheid. De post-hoctoetsen op basis van de variabele *leeftijd* bevestigen dat de verschillen tussen de drie onderzochte leeftijden significant zijn voor zowel de taalvaardigheid Nederlands als Frans. De gemiddelden (zie Figuur 9.1) geven aan dat de taalvaardigheid groter is voor zowel de moedertaal als de T2 bij de oudere leerlingen. De resultaten van de posthoc-toetsen staan in Tabel 9.3, samen met de richting van de verschillen op basis van de gemiddelden per leeftijd voor de vier groepen samen.

Tabel 9.3: Resultaten post-hoctoetsen (Tukey) voor *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *gemeten taalvaardigheid Frans* met als onafhankelijke variabele *leeftijd*; vermeld worden de significante effecten (p < .05) en de richting van het effect, met als uitgangspunt de eerstgenoemde groep.

taalvaardigheid	1ste jaar vs. 3de jaar		3de jaar vs. 6de jaar		1ste jaar vs. 6de jaar	
	p		p		p	
Nederlands	.000	-	.000	-	.000	-
Frans	.000	-	.000	-	.000	-

Deze resultaten bevestigen dat er tussen de drie leeftijdscategorieën significante verschillen zijn en dat de oudere leerlingen een hogere taalvaardigheid hebben voor zowel het Frans als het Nederlands. De vraag is vervolgens of de verschillen tussen de vier groepen significant blijven voor de drie onderzochte leeftijdsgroepen. Daarom zijn de post-hoctoetsen afzonderlijk per jaar (1ste, 3de, 6de jaar) uitgevoerd. De resultaten hiervan zijn in Tabel 9.4 weergegeven. De gearceerde cellen duiden de meest relevante vergelijkingen aan.

Deze post-hoctoetsen voor de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans per jaar nuanceren het globaal beeld van de vorige resultaten. De resultaten tonen aan dat het taalvaardigheidsniveau in het Nederlands significant verschillend is voor alle groepen behalve voor de twee groepen T1-sprekers in het derde en het laatste jaar (NN en BNN p > .05). De belangrijke nuance is hier dat, in het eerste jaar van het secundair onderwijs, de Nederlandstalige leerlingen in het NoB een lager taalvaardigheidsniveau Nederlands hebben dan de leerlingen in Vlaanderen.

Tabel 9.4: Resultaten van de post-hoctoetsen per jaar (1ste, 3de en 6de jaar) voor *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *gemeten taalvaardigheid Frans* op basis van de onafhankelijke variabele *groep*; zijn vermeld de significante effecten (als p < .05) en de richting van het effect, met als uitgangspunt de eerstgenoemde groep.

Taalvaardigheid	NN vs. BNN		BNN vs. BNF		BNF vs. FF		NN vs. BNF		BNN vs. FF		NN vs. FF	
Nederlands	p		p		p		p		p		p	
1ste jaars	.022	+	.000	+	.000	+	.000	+	.000	+	.000	+
3de jaars			.000	+	.000	+	.000	+	.000	+	.000	+
6de jaars			.000	+	.000	+	.000	+	.000	+	.000	+
Frans												
1ste jaars	.013	-	.000	-	.002	-	.000	-	.000	-	.000	-
3de jaars	.000	-	.000	-	.006	-	.000	-	.000	-	.000	-
6de jaars	.000	-	.000	-			.000	-	.000	-	.000	-

Ook voor de taalvaardigheid Frans brengen de resultaten van de post-hoctoetsen per jaar een nuancering van de globale analyses, althans voor de T1-sprekers. Zo blijkt dat er per jaar statistisch significante verschillen zijn tussen alle onderzochte groepen behalve tussen de twee Franstalige groepen (FF en BNF) in het zesde jaar. Deze analyses aantonen dat de Franstalige leerlingen in het zesde jaar in het NoB wel hetzelfde niveau in hun T1 hebben als hun Franstalige leeftijdsgenoten in Wallonië.
Daarnaast wordt de voorsprong van de Franstalige en Nederlandstalige leerlingen in het NoB voor de T2 bevestigd voor de drie onderzochte jaren.

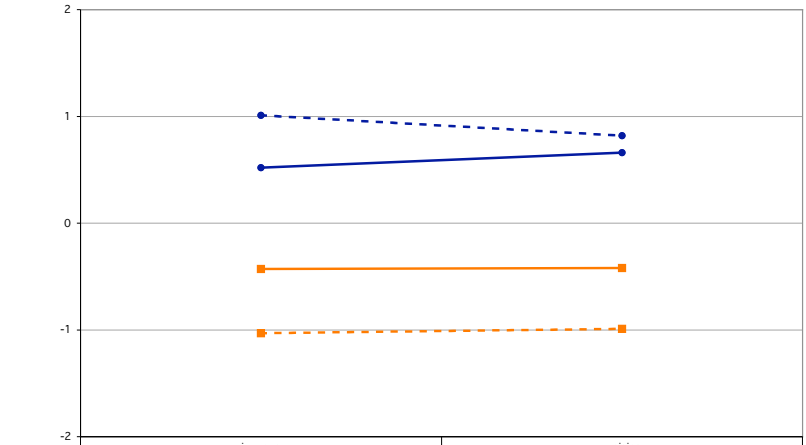
Effect van *sekse*

De variantie-analyses geven eveneens aan dat er een beperkt effect is van *sekse* voor de taalvaardigheid Nederlands en interacties tussen *sekse en groep* evenals tussen *sekse en leeftijd* voor de taalvaardigheid Frans (zie Tabel 9.1). Gezien de lage η^2-waarden moeten deze effecten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. De gemiddelde z-scores voor de gemeten taalvaardigheid Nederlands (jongens: -0.026 vs. meisjes: 0.022) tonen aan dat de meisjes globaal wat hoger scoren dan de jongens. Deze trend wordt bij de gemeten taalvaardigheid Frans (jongens: -0.036 vs. meisjes: 0.030) bevestigd.

In Figuren 9.3 en 9.4 visualiseren de twee significante interacties. De interactie tussen *sekse* en *groep* voor de gemeten taalvaardigheid Frans (Figuur 9.3) toont dat de verschillen op basis van de achtergrondvariabele *sekse* minimaal zijn. Er lijken zelfs geen verschillen te zijn tussen jongens en meisjes voor de groepen Nederlandstalige leerlingen (NN en BNN). Verder toont deze figuur aan dat de Franstalige meisjes in het NoB een iets hogere taalvaardigheid hebben dan de jongens, wat de reeds vastgestelde trend bevestigt. In het Franstalig onderwijs in Wallonië daarentegen blijkt het (klein) effect omgekeerd te zijn: de jongens hebben er een licht hogere taalvaardigheid Frans dan de meisjes. Dit afwijkend patroon van

de Franstalige jongens en meisjes in het Franstalig onderwijs is eveneens vastgesteld bij de analyses van attitudes en motivatie.

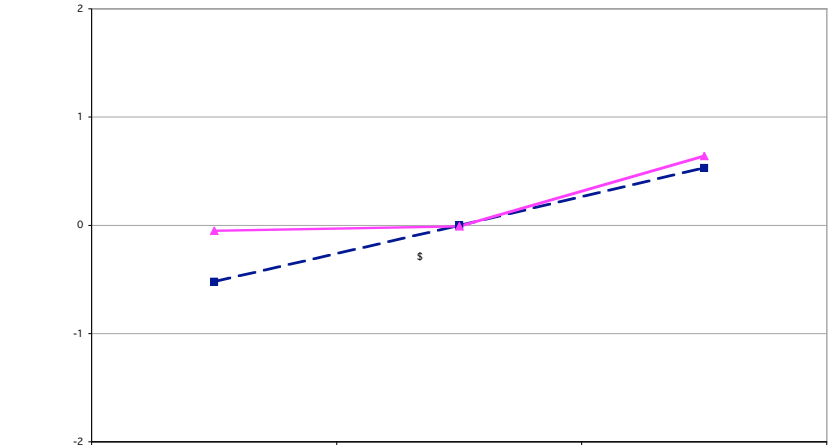
Figuur 9.3: Interactie tussen *sekse* en *groep* voor de *gemeten taalvaardigheid Frans.*



	jongens	meisjes
NN	-1.03	-0.99
BNN	-0.43	-0.42
BNF	0.52	0.66
FF	1.01	0.82

Figuur 9.4 visualiseert de interactie tussen *sekse* en *leeftijd* voor de taalvaardigheid Frans. Deze interactie toont aan dat in het eerste de meisjes hogere scores behalen voor de taalvaardigheid Frans, terwijl in het derde en het zesde jaar er geen of nauwelijks verschillen zijn tussen jongens en meisjes. Gezien de heel lage eta-waarde (η^2= .019) kunnen op basis van deze gegevens geen sluitende conclusies getrokken worden.

Figuur 9.4: Interactie tussen *sekse* en *leeftijd* voor de *gemeten taalvaardigheid Frans.*



	1ste jaar	3de jaar	6de jaar
jongens	-0.52	0	0.53
meisjes	-0.05	-0.01	0.64

Algemeen kunnen we dus vaststellen dat – hoewel effect van de variabele *sekse* voor de gemeten taalvaardigheid zeer zwak is – meisjes een iets hogere taalvaardigheid hebben dan jongens.

Samenvattend overzicht

Op basis van de sterke effecten uit de variantie-analyses kunnen we de *gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans* als volgt in kaart brengen. Er zijn voornamelijk grote verschillen waar te nemen voor de taalvaardigheid Nederlands en Frans op basis van de *taalachtergrond* van de leerlingen (T1-sprekers vs. T2-leerders) en *onderwijssituatie* (NoB vs. schoolsituaties in Vlaanderen en Wallonië) evenals op basis van *leeftijd*. Zoals verwacht zijn twaalfjarige leerlingen minder taalvaardig in T1 en T2 dan veertien-, vijftienjarigen, en achtienjarige leerlingen. Deze laatsten zijn de meest vaardige leerlingen, zowel in het Nederlands als in het Frans. Verder bevestigen de resultaten de verwachtingen dat T2-leerders altijd een lager taalvaardigheidsniveau hebben dan de T1-sprekers. Maar T2-leerders in het NoB hebben wel een hoger taalvaardigheidsniveau dan de respectieve groepen T2-leerders in Vlaanderen en in Wallonië, zonder echter het niveau te bereiken van de T1-sprekers. Terwijl de onderwijscontext in het NoB een bevorderend effect heeft op de vaardigheid in de T2, zorgt deze tegelijkertijd voor een lichte achterstand in de T1-vaardigheid bij de Franstalige leerlingen. Deze verschillen moeten niet veralgemeend worden naar alle onderzochte leeftijdscategorieën. Zo blijkt dat de Franstalige leerlingen in het NoB in het eerste en derde jaar wel over een minder hoge taalvaardigheid Frans beschikken als de Franstalige leeftijdsgenoten in Wallonië, maar in het laatste jaar hebben beide groepen Franstaligen een vergelijkbaar niveau voor de T1-vaardigheid. Voor de Nederlandstalige leerlingen in het NoB is er slechts een lagere taalvaardigheid voor het Nederlands vast te stellen in het eerste jaar van het secundair onderwijs. In het derde en laatste jaar hebben Nederlandstalige leerlingen in het NoB en in Vlaanderen hetzelfde taalvaardigheidsniveau voor hun moedertaal. Deze resultaten, omgezet in termen van T1 en T2 (i.p.v. Nederlands en Frans) zijn in Tabel 9.6 schematisch voorgesteld. Hierbij is de gemeten taalvaardigheid per taalachtergrond en leeftijd opgesplitst.

Tabel 9.6: Samenvattend overzicht voor de *gemeten taalvaardigheid* voorgesteld in termen van T1 en T2, opgesplitst naar *taalachtergrond* en *leeftijd*.

Gemeten taalvaardigheid		**T1**	**T2**
Nederlandstalige leerlingen	1ste jaar	BNN < NN	
	3de jaar	BNN // NN	BNN > NN
	6de jaar	BNN // NN	
Franstalige leerlingen	1ste jaar	BNF < FF	
	3de jaar	BNF < FF	BNF > FF
	6de jaar	BNF // FF	

// betekent vergelijkbare taalvaardigheid

In Tabel 9.7 duidt de kolom voor de T1 op een licht negatieve invloed van de onderwijscontext in het NoB, voor de jongste leerlingen maar niet voor de oudste leerlingen,

terwijl de kolom voor de T2 op het positieve effect wijst van deze context voor alle leeftijdscategorieën.

Deze positieve invloed kan voor de Franstalige leerlingen in het NoB verklaard worden door het feit ze ondergedompeld zijn in een Nederlandstalige schoolomgeving en voor de Nederlandstalige leerlingen in het NoB door hun dagelijks contact met Franstalige leeftijdsgenoten in de school, maar eveneens buiten de school waar de omgeving dominant Franstalig is.

De (gedeeltelijk) mindere taalvaardigheid in de moedertaal van de leerlingen in het NoB voor de Franstalige leerlingen kan verklaard worden doordat ze in een niet-gestructureerde of "wilde" immersie zitten in het NoB met alle gevolgen vandien voor input en lessen Frans die als T2 aangeboden worden. Deze verklaring komt overeen met de analyses van de attitudes ten aanzien van de makkelijkheidsgraad Frans (zie 7.3.2). De Franstalige leerlingen in het NoB geven daarbij aan dat het Frans heel makkelijk te verwerven is terwijl Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs het verwerven van de moedertaal als moeilijk ervaren. Deze attitude bevestigt de makkelijkheid voor Franstalige leerlingen in het NoB om het Frans te verwerven als een T2 en contrasteert met de gemeten taalvaardigheid Frans, waaruit blijkt dat ze het niveau van de Franstaligen in Wallonië niet halen, behalve in het laatste jaar. Er moet overigens rekening gehouden worden met het feit dat deze verschillen in T1-vaardigheid voor Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het NoB in het eerste jaar (ook in het derde jaar voor de Franstaligen) eveneens het gevolg kunnen zijn van een licht vertraagd taalverwervingsproces veroorzaakt door een taalheterogene onderwijssituatie. Voor een uitgebreide bespreking van deze mogelijke verklaringen en andere denkpistes verwijzen we naar Housen et al. (2002). Verder willen we benadrukken dat deze resultaten voor de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden gezien (1) het cross-sectioneel karakter van het onderzoek en (2) het feit dat gemeten taalvaardigheid hier enkel gebaseerd is op de receptieve vaardigheden en de metalinguïstische kennis van de taal en dus geen rekening houdt met de productieve taalvaardigheid. Daarom is het belangrijk om deze gemeten taalvaardigheid aan te vullen en te contrasteren met een ander type gegevens over de taalvaardigheid van de leerlingen, namelijk de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands en Frans.

9.1.3 Zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands en Frans

Globale resultaten

In tegenstelling tot de gemeten taalvaardigheid zijn de gegevens van de variabelen *zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands en Frans* bij alle leerlingen verzameld. De data kunnen vervolgens voor de volledige steekproef geanalyseerd worden. De variabelen zelfevaluatie Nederlands en Frans bestaan uit een evaluatie per taal van de spreekvaardigheid op een schaal van nul tot drie: *Ik spreek x niet – een beetje – goed – zoals een moedertaalspreker* (*native* in de tabellen). Voor meer details over de verwerking van de gegevens verwijzen we naar 5.4.

Om een beeld te krijgen van de taalvaardigheid van de informanten op basis van hun zelfevaluatie voor het Nederlands en Frans zijn eveneens variantie-analyses gebruikt met als onafhankelijke kernvariabelen *groep, leeftijd* en *sekse*, waar nodig aangevuld met post-hoctoetsen (Tukey). De resultaten van de variantie-analyses staan in Tabel 9.7.

Tabel 9.7: Resultaten van de variantie-analyses voor de *zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands* en *Frans* met als onafhankelijke variabelen *groep, leeftijd, sekse*; vermeld worden de significantieniveaus (p) en de sterkte van de effecten (η^2).

	HOOFDEFFECTEN						INTERACTIES							
Zelfevaluatie	groep		leeftijd		sekse		groep * leeftijd		groep * sekse		leeftijd * sekse		groep * leeftijd * sekse	
spreekvaardigheid	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2	*p*	η^2
Nederlands	***	.792	***	.048			**	.037	***	.045	***	.022	***	.038
Frans	***	.681	***	.027			**	.033	*	.015				

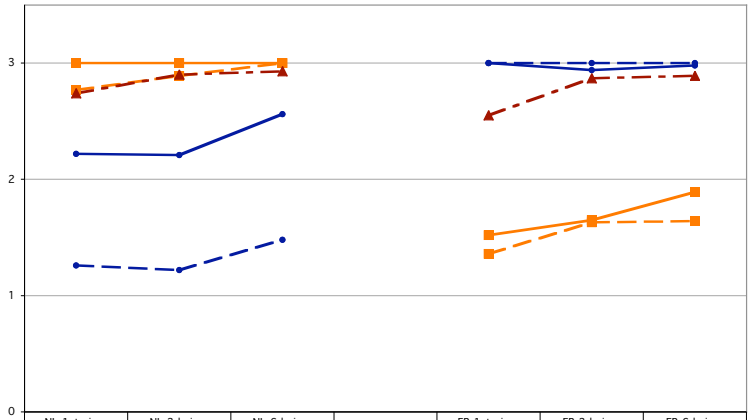
Op basis van deze resultaten kunnen we vier vaststellingen doen: (1) de hoofdeffecten en hun sterkte zijn voor de zelfevaluatie Nederlands en de zelfevaluatie Frans vergelijkbaar; (2) er is voornamelijk een hoofdeffect van *groep* en een beperkt effect van *leeftijd*; (3) er is geen hoofdeffect van *sekse* voor het Nederlands, noch voor het Frans en (4) er zijn enkele twee-en driewegsinteracties met vrij lage η^2-waarden ($.015 < \eta^2 < .045$).

Effect voor *groep* en *leeftijd*

Om een algemeen beeld te krijgen van de effecten van groep en leeftijd zijn in Figuur 9.5 de gemiddelden naar taal voor de drie onderzochte jaren per groep gevisualiseerd. Figuur 9.5 laat zien (1) dat er een effect van taalachtergrond is waardoor T1-sprekers hun spreekvaardigheid hoger inschatten dan de T2-leerders; (2) dat er een effect van onderwijssituatie is waarbij voornamelijk de Franstalige leerlingen in het NoB hun T2 hoger inschatten dan de andere T2-leerders; (3) dat er een effect van leeftijd is voor de T2 en (4)

dat de tweetalige leerlingen in het NoB hun spreekvaardigheid in beide talen (bijna altijd) even hoog inschatten als de eentalige T1-sprekers.

Figuur 9.5: Gemiddelde scores voor *zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands* en *zelfevaluatie spreekvaardigheid Frans*, opgesplitst naar *leeftijd* en *groep*.



	NL-1ste jaar	NL-3de jaar	NL-6de jaar		FR-1ste jaar	FR-3de jaar	FR-6de jaar
NN	2.77	2.89	3		1.36	1.63	1.64
BNN	3	3	3		1.52	1.65	1.89
BNB	2.74	2.9	2.93		2.55	2.87	2.89
BNF	2.22	2.21	2.56		3	2.94	2.98
FF	1.26	1.22	1.48		3	3	3

Om deze interpretatie van de gemiddelden voor de zelfevaluatie Nederlands en Frans te staven zijn afzonderlijk voor de achtergrondvariabelen *groep* en *leeftijd* post-hoctoetsen gedraaid, die de significante verschillen tussen de vijf groepen en drie leeftijdscategorieën lokaliseren. De resultaten van de post-hoctoetsen staan in Tabel 9.8 samen met de richting van het verschil op basis van de gemiddelden, zonder onderscheid tussen de leeftijden (zie Figuur 9.6). Het uitgangspunt is hierbij de groep die boven de kolom staat.

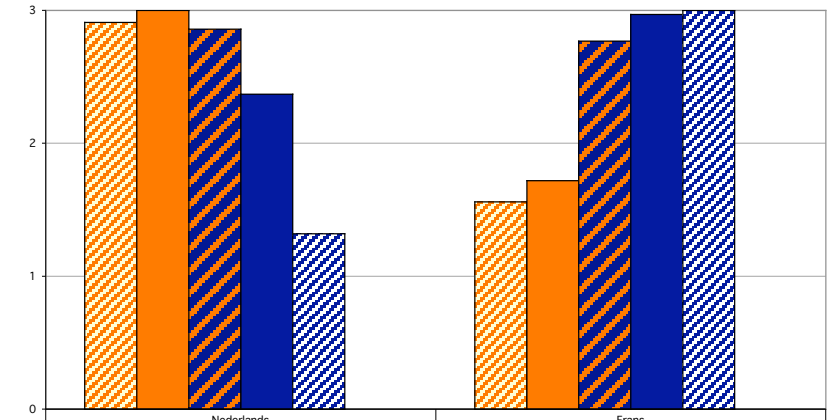
Tabel 9.8: Resultaten post-hoctoetsen (Tukey) voor *zelfevaluatie spreekvaadigheid Nederlands* en *zelfevaluatie spreekvaardigheid Frans* met als onafhankelijke variabele *groep* (n = 686); vermeld worden alle p-waarden (schuin gedrukt als p >.05) en de richting van het effect (als p < .05) uitgaande van de groep die boven de kolom staat.

zelfevaluatie	**Nederlands**						**Frans**				
	NN	BNN	BNB	BNF	FF		NN	BNN	BNB	BNF	FF
NN						NN					
BNN						BNN	.029 -				
BNB		.009 +				BNB	.000 -	.000 -			
BNF	.000 +	.000 +	.000 +			BNF	.000 -	.000 -	.017 -		
FF	.000 +	.000 +	.000 +	.000 +		FF	.000 -	.000 -	.001 -	*.982*	

Deze resultaten geven aan dat de verschillen voor de zelfevaluatie door de leerlingen van hun spreekvaardigheid zich voornamelijk situeren tussen de groepen T1-sprekers en T2-sprekers. Tussen de groepen eentalige T1-sprekers zijn er geen statistisch significante verschillen waar te nemen. De tweetalige leerlingen evalueren hun spreekvaardigheid Frans niet zo hoog als de twee andere groepen Franstalige T1-sprekers. Voor het Nederlands

daarentegen evalueren ze hun taalvaardigheid even hoog als de Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen, maar iets minder hoog dan de Nederlandstalige leerlingen in Brussel. Naast een effect van taalachtergrond is er voor de T2 – net als bij de gemeten taalvaardigheid – ook een positief effect van de onderwijssituatie in het NoB. Deze resultaten worden geïllustreerd in Figuur 9.6 aan de hand van de gemiddelde scores per groep. In tegenstelling tot de gemeten taalvaardigheid kan er voor de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands en Frans onmogelijk een scatterplot gemaakt worden. Zelfevaluatie Nederlands en Frans zijn waarden op een schaal van 0 tot 3, wat in een scatterplot voor een concentratie van de resultaten zorgt die weinig inzichtgevend is. Daarom is gekozen om de resultaten voor de zelfevaluatie Nederlands en Frans via twee parallelle staafdiagrammen voor te stellen.

Figuur 9.6: Gemiddelde scores voor de *zelfevaluatie Nederlands* en *Frans*, opgesplitst per groep (n =686).



	Nederlands	Frans
NN	2.91	1.56
BNN	3	1.72
BNB	2.86	2.77
BNF	2.37	2.97
FF	1.32	3
eta	0.792	0.681

Figuur 9.6 illustreert enerzijds het verschil in zelfevaluatie tussen de T1-sprekers en de T2-leerders (groepen met oranje versus groepen met blauw) en anderzijds het positief effect van contact- en/of onderwijsituatie in het NoB op de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid. Dit is voornamelijk merkbaar voor het Nederlands (BNF vs. FF) en in beperktere maar niettemin significante mate voor het Frans (BNN vs. NN).

Voor de groepen waar de vergelijking mogelijk is, komen deze resultaten grotendeels overeen met de bevindingen voor de *gemeten taalvaardigheid*, ondanks het feit dat het twee heel verschillende type maten betreft en dat ze niet op dezelfde deelaspecten van de taalvaardigheid gebaseerd zijn (receptieve vaardigheden vs. spreekvaardigheid). Dit laatste verklaart gedeeltelijk waarom er geen verschillen zijn bij de zelfevaluatie (spreken) van het Frans tussen de Franstalige leerlingen in het NoB en die in het Franstalig onderwijs terwijl bij

de gemeten taalvaardigheid (lezen, luisteren en grammatica) er wel een significant verschil vastgesteld is.

Op basis van de resultaten van de variantie-analyses (zie Tabel 9.7) blijken er significante leeftijdseffecten te zijn. De sterkte van deze effecten is wel beperkt (Nederlands: η^2 = .048; Frans: η^2 = .027) zeker in vergelijking met de eta-waarden voor het hoofdeffect van *leeftijd* bij de analyses van de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans (Nederlands: η^2 = .664; Frans: η^2 = .684). De post-hoctoetsen geven bovendien aan dat de significante verschillen tussen de drie leeftijdscategorieën beperkt zijn tot de zelfevaluatie Nederlands zoals blijkt uit Tabel 9.9.

Tabel 9.9: Resultaten van de post-hoctoetsen (Tukey) voor *zelfevaluatie spreekvaadigheid Nederlands* en *zelfevaluatie spreekvaardigheid Frans* met als onafhankelijke variabele *leeftijd* (n = 686); vermeld worden de significante effecten (als p < .05) en de richting van het effect met als uitgangspunt de eerstgenoemde groep.

zelfevaluatie	1ste jaar vs. 3de jaar	3de jaar vs. 6de jaar	1ste jaar vs. 6de jaar
	p	p	p
Nederlands	.010 -	.000 -	.000 -
Frans			

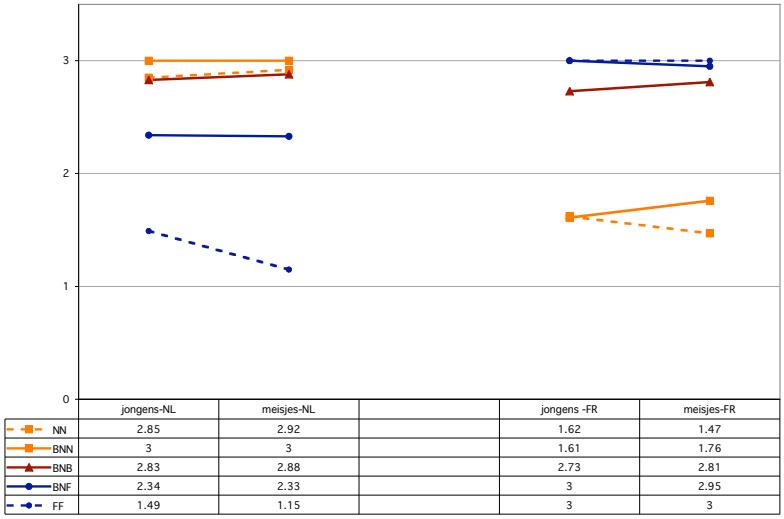
Voor de *zelfevaluatie Frans* is er dus geen effect van *leeftijd*. Dit bevestigt de vaststelling dat de gemiddelde scores per jaar nauwelijks verschillen (1ste jaar: 2.26, 3de jaar: 2.28 en 6de jaar: 2.30). Voor de *zelfevaluatie Nederlands* is er wel een beperkt effect (η^2 = .048, zie Tabel 9.7) van *leeftijd* dat aangeeft dat ook de zelfevaluatie licht stijgt met de leeftijd van de leerlingen (1ste jaar: 2.39, 3de jaar: 2.49 en 6de jaar: 2.63).

De interacties tussen *leeftijd* en *groep* zijn zwak (zie Tabel 9.7) en zijn daarom niet apart in nieuwe figuren opgenomen. Hiervoor verwijzen we naar de algemene Figuur 9.5 met de gemiddelden voor groep en leeftijd voor de zelfevaluatie Nederlands en Frans. Niettemin kunnen deze interacties inzichtgevend zijn aangezien ze een onderscheid maken tussen T1-sprekers en T2-leerders. Deze interacties bevestigen dat er voor de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid in de moedertaal (NN, BNN en BNB voor het Nederlands; FF, BNF en BNB voor het Frans) er geen of nauwelijks een effect van leeftijd is. De oudere groepen T2-leerders daarentegen schatten hun spreekvaardigheid wel hoger in dan de jongere. Zo blijken de twaalfjarige leerlingen hun T2-spreekvaardigheid minder hoog te evalueren dan de vijftien- of achttienjarige leerlingen. Dit geldt zowel voor het Nederlands als voor het Frans, ongeacht de onderwijssituatie (NoB of monolinguale schoolsituatie). Voor de T1-sprekers is het effect van leeftijd voor de zelfevaluatie niet relevant aangezien de meeste leerlingen aangeven dat ze ‘zoals moedertaalsprekers’ spreken, wat tot een plafondeffect leidt.

Effect van *sekse*

De resultaten van de variantie-analyses voor *zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands en Frans* (zie Tabel 9.7) tonen aan dat er geen hoofdeffect van *sekse* is maar wel interacties – met een beperkt effect – tussen *sekse* en *groep* voor beide talen en tussen *sekse* en *leeftijd* voor de zelfevaluatie Nederlands. Deze interacties worden besproken aan de hand van figuren die de gemiddelden voor beide variabelen visualiseren. In Figuur 9.8 staan de verschillen in zelfevaluatie tussen jongens en meisjes per groep en per taal.

Figuur 9.8: Gemiddelde score voor *zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands* en *zelfevaluatie spreekvaardigheid Frans*, opgesplitst op basis van *sekse* en *groep*.

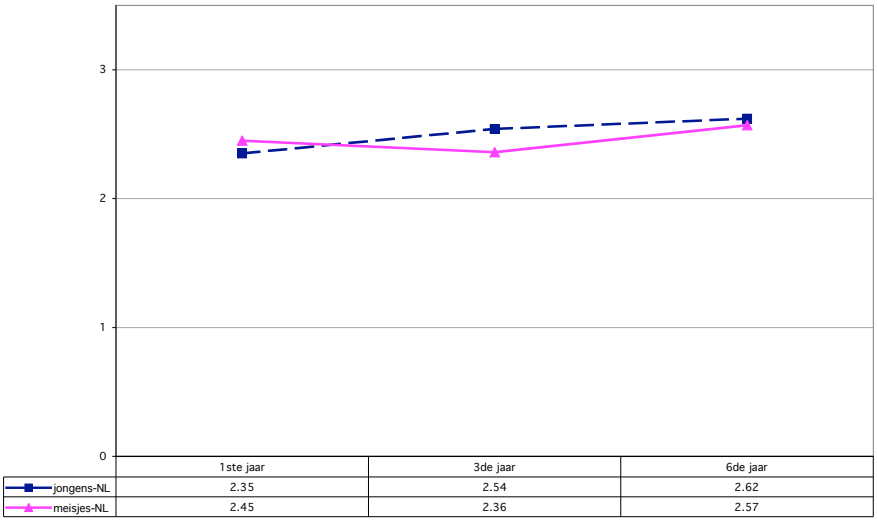


	jongens-NL	meisjes-NL		jongens -FR	meisjes-FR
NN	2.85	2.92		1.62	1.47
BNN	3	3		1.61	1.76
BNB	2.83	2.88		2.73	2.81
BNF	2.34	2.33		3	2.95
FF	1.49	1.15		3	3

Figuur 9.8 laat zien dat de verschillen tussen de evaluatie van de spreekvaardigheid door jongens en meisjes niet of nauwelijks verschillen. Wat in deze interacties opvalt, is het feit dat er bij de evaluatie van de spreekvaardigheid in de T2 een zelfde tendens vast te stellen is bij de monolinguale leerlingen in Vlaanderen en Wallonië (Frans voor de NN en Nederlands voor de FF). De jongens schatten hun T2-spreekvaardigheid hoger in dan de meisjes, wat niet overeenkomt met de globale resultaten van de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans (zie 9.1.2 en Figuur 9.3). Hieruit kan echter niet afgeleid worden of het de jongens zijn die hun T2-spreekvaardigheid (te) positief evalueren of de meisjes die hun niveau in de T2 op een te bescheiden manier inschatten.

Verder is er een interactie tussen *leeftijd* en *sekse* die beperkt is tot de zelfevaluatie Nederlands. Deze interactie is aan de hand van de gemiddelden voor de onderzochte groepen (zie Figuur 9.9).

Figuur 9.9: Gemiddelde score voor *zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands*, opgesplitst op basis van *sekse* en *leeftijd*.



	1ste jaar	3de jaar	6de jaar
jongens-NL	2.35	2.54	2.62
meisjes-NL	2.45	2.36	2.57

Figuur 9.9 bevestigt dat de verschillen tussen jongens en meisjes voor de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands heel beperkt zijn. We kunnen niettemin vaststellen dat naargelang de leeftijdscategorie de evaluaties verschillen. Zo blijkt dat er bij de oudste en jongste leerlingen (6^{de} en 1^{ste} jaar) nauwelijks een verschil is tussen de zelfinschatting van de meisjes en van de jongens. In het derde jaar zien we daarentegen dat de meisjes hun spreekvaardigheid Nederlands wat minder hoog inschatten vergeleken met de jongens. Deze tendens van de 14- 15-jarige meisjes wordt bevestigd door de resultaten in Figuur 9.8 maar ook door de gemiddelden per groep, leeftijd en sekse en zou verklaard kunnen worden door een zekere bescheidenheid van enkele Franstalige meisjes (FF alsook BNF).

Gezien de beperkte η^2-waarden voor beide interacties kunnen we op basis van deze interacties geen sluitende conclusies trekken over een mogelijk verschil in zelfevaluatie van de spreekvaardigheid tussen jongens en meisjes in deze steekproef.

Samenvattend overzicht

Bovenstaande analyses tonen aan dat de *zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands* en *Frans* voornamelijk varieert in functie van de *taalachtergrond* van de informanten en voor de T2 in functie van de *onderwijssituatie* in het NoB. Daarnaast blijken er beperkte effecten te zijn op basis van de *leeftijd*. Deze zijn echter enkel relevant voor de T2-leerders, bij wie de spreekvaardigheid hoger ingeschat wordt naargelang de leeftijdscategorie en vermoedelijk het verwervingstadium van de T2. Bij T1-sprekers, van zowel het Nederlands als het Frans, is dit leeftijdseffect niet merkbaar aangezien deze leerlingen hun spreekvaardigheid altijd

evalueren als die van een T1-spreker, hoewel die zich over de jaren blijft ontwikkelen. Verder zijn er enkele zwakke interacties vastgesteld met *sekse*, maar we vermoeden dat deze voornamelijk het gevolg zijn van enkele zwakke en/of bescheiden meisjes die hun spreekvaardigheid in de T2 laag inschatten. Dit bevestigt dat de taalchtergrond en onderwijssituatie in het NoB de dominante verklarende factoren zijn voor de variantie binnen de *zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands* en *Frans*. Deze resultaten zijn in Tabel 9.9 schematisch weergegeven.

Tabel 9.9: Samenvattend overzicht van de verschillen *zelfevaluatie van de spreekvaardigheid* voorgesteld in termen van T1 en T2, opgesplitst naar *taalachtergrond* en *leeftijd*.

Zelfevaluatie spreekvaardigheid		T1	T2
Nederlandstalige leerlingen	1ste jaar		BNN > NN
	3de jaar	BNN // NN // BNB	
	6de jaar	BNN > BNB	BNB > BNN
Franstalige leerlingen	1ste jaar		BNF > FF
	3de jaar	FF // BNF > BNB	
	6de jaar		BNB > BNF

Deze tabel brengt duidelijk aan het licht dat de tweetalige leerlingen (BNB) hun spreekvaardigheid in beide talen hoger inschatten dan T2-leerders, maar niet zo hoog als T1-sprekers. Verder illustreert Tabel 9.9 dat zowel de Nederlandstalige als de Franstalige leerlingen – ongeacht de onderwijssituatie – hun spreekvaardigheid in hun moedertaal op dezelfde manier inschatten. Voor de zelfevaluatie van de T2 kunnen we vaststellen dat de leerlingen in het NoB hun spreekvaardigheid in de T2 hoger inschatten dan de leerlingen in Vlaanderen en Wallonië. Dit komt bovendien overeen met de resultaten van de *gemeten taalvaardigheid* en duidt op een positief effect van de situatie in het NoB voor de taalvaardigheid in de T2 van zowel de Franstalige als de Nederlandstalige leerlingen.

9.1.4 Gemeten taalvaardigheid versus zelfevaluatie

In dit deel willen we nagaan hoe beide maten van taalvaardigheid zich verhouden. We willen een antwoord krijgen op de derde onderzoeksvraag: *Is er een significant verband tussen de gemeten taalvaardigheid en de zelfevaluatie voor de T1 en de T2?* Dit is een bijzonder relevante kwestie voor verder onderzoek aangezien er in de meeste onderzoeksprojecten geen ruimte is voor het afnemen van volledige taalvaardigheidstesten en onderzoekers vaak verplicht zijn zich te beperken tot een zelfinschatting van de taalvaardigheid door de informant. De vraag is dan hoe verschillend deze subjectieve zelfinschatting is ten opzichte van een objectiever taalvaardigheidsniveau. Deze informatie is eveneens van belang voor het laatste deel van dit hoofdstuk: het analyseren van het verband tussen taalvaardigheid en attitudinele en motivationele variabelen.

In dit onderzoek beschikken we per onderzochte taal over twee maten van taalvaardigheid (zie 5.3): enerzijds de gemeten taalvaardigheid (voornamelijk receptieve en grammaticale kennis) en anderzijds de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid. Om beide maten van taalvaardigheid te vergelijken zijn correlaties (Pearsons) uitgerekend, eerst zonder een onderscheid te maken tussen de verschillende groepen (globaal) en daarna per groep. Voor de groep tweetalige leerlingen is dit onmogelijk aangezien er geen gegevens *gemeten taalvaardigheid* voor de tweetalige leerlingen beschikbaar zijn. De resultaten staan per taal in Tabel 9.10.

Tabel 9.10: Resultaten van de correlatie-analyses tussen de zelfevaluatie Nederlands en de gemeten taalvaardigheid Nederlands en de zelfevaluatie Frans en de gemeten taalvaardigheid Frans; zijn vermeld de r-waarde en de p-waarde (n = 338).

Gemeten taalvaardigheid * zelfevaluatie	**Nederlands** *r p*	**Frans** *r p*
Globaal	.83 ***	.76 ***
NN	.22 *	.30 **
BNN	x	.46 ***
BNF	.34 **	.03
FF	.40 ***	x

x: geen variatie in zelfevaluatie, waardoor er geen correlatie berekend kan worden.

De globale correlaties suggereren dat beide maten van taalvaardigheid significant en sterk met elkaar correleren. Dat zou betekenen dat zelfevaluatie en gemeten taalvaardigheid vrij getrouwe afspiegelingen van elkaar zijn. Dit is niet verwonderlijk aangezien de globale analyses geen onderscheid maken tussen leerlingen voor wie het Frans of het Nederlands T1 of T2 is. Dit betekent dat er bij zowel de gemeten taalvaardigheid als de zelfevaluatie grote niveauverschillen in taalvaardigheid onderscheiden worden met vermoedelijk aan de ene kant de taalzwakke leerlingen (meestal de T2-leerders) en aan de ander kant de taalvaardige leerlingen (voornamelijk de T1-leerders).

Als de analyses per groep gedraaid worden, blijken de correlaties tussen gemeten taalvaardigheid en zelfevaluatie veel lager of zelfs niet significant te zijn (zie Tabel 9.10). Dit toont aan dat zelfevaluatie en gemeten taalvaardigheid voldoende op elkaar afgestemd zijn om T1-leerders van T2-leerders te onderscheiden maar dat deze maten niet dezelfde differentiatiemogelijkheden bieden binnen een groep leerlingen met een zelfde taal- en onderwijsachtergrond. Dit suggereert dat minstens één van beide maten taalvaardige van taalzwakke leerlingen binnen een zelfde groep minder scherp kan onderscheiden. Dit moet dan het geval zijn voor de zelfevaluatie, die getoetst is aan de hand van vier brede niveaus van taalvaardigheid en op basis van een subjectieve ervaring van de leerling, waardoor niveauverschillen in taalvaardigheid minder nauwkeurig worden weergeven. Tekenend is dat in twee gevallen de correlatie niet berekend kan worden, omdat alle BNN-leerlingen en alle FF-leerlingen de maximum-score kozen voor hun T1.

Vervolgens is nagegaan of binnen eenzelfde taalvaardigheidsmaat leerlingen die taalvaardig zijn in hun T1 ook taalvaardig zijn in hun T2 en omgekeerd of taalzwakke leerlingen in de T2, ook taalzwak zijn in de T1. Hiervoor zijn wederom correlaties berekend. De resultaten ervan staan per taalvaardigheidsmaat in Tabel 9.11, eerst voor alle groepen samen en daarna afzonderlijk per groep.

Tabel 9.11: Resultaten van de correlatie-analyses tussen de taalvaardigheid Nederlands en de taalvaardigheid Frans per maat (gemeten taalvaardigheid en zelfevaluatie); vermeld worden de r-waarde en p-waarde.

Taalvaardigheid Nederlands* * *taalvaardigheid Frans	**Gemeten taalvaardigheid** (n=338)		**Zelfevaluatie** (n= 686)	
	r	*p*	*r*	*p*
Globaal	-.41	***	-.52	***
NN	.73	***	.11	
BNN	.71	***	x	
BNB	xx		.29	**
BNF	.90	***	.12	
FF	.74	***	x	

x: geen variatie in zelfevaluatie, waardoor er geen correlatie berekend kan worden
xx: geen data *gemeten taalvaardigheid* voor de BNB-groep beschikbaar

De globale correlaties geven aan dat de taalvaardigheid Nederlands en Frans negatief correleren voor zowel de gemeten taalvaardigheid als de zelfevaluatie. Dit bevestigt het contrast tussen T1 en T2. De analyses per groep tonen daarentegen aan dat er voor de zelfevaluatie geen of slechts een heel zwakke positieve correlatie is tussen de zelfevaluatie Frans en Nederlands. Voor de gemeten taalvaardigheid duiden de correlaties op een sterk verband tussen de vaardigheid in het Nederlands en die in het Frans. Dit suggereert dat er bij de gemeten taalvaardigheid binnen een groep leerlingen met dezelfde taal- en onderwijsachtergrond er een onderscheid gemaakt kan worden tussen taalvaardige en taalzwakke leerlingen. Bij de zelfevaluatie wordt nauwelijks tot geen onderscheid gemaakt tussen taalzwakke en taalvaardige leerlingen maar wel tussen T1- en T2-spreker. Dit verschil tussen gemeten taalvaardigheid en zelfevaluatie kan verklaard worden door de verschillen in de meetinstrumenten maar eveneens door het feit dat de informanten via de zelfevaluatie niet enkel hun vaardigheid evalueren maar ook hun identiteit stellen als T1- of T2-leerder. In die zin kan de zelfevaluatie (ook) als een identiteitskenmerk beschouwd worden. MacIntyre, Noels en Clément (1997) stellen vast dat zelfevaluaties niet enkel de taalvaardigheid weergeven maar ook affectieve constructen weerspiegelen zoals identiteit of spreekangst (zie ook Gardner en Smythe, 1975). Dit aspect van zelfevaluatie versterkt het belang van deze evaluatiemaat, als stimulerende of remmende factor in het taalverwervingsproces (cf. literatuur over spreekangst of 'willingness to communicate'; zie Dörnyei, 2003; MacIntyre et al., 1997; MacIntyre et al., 2002).

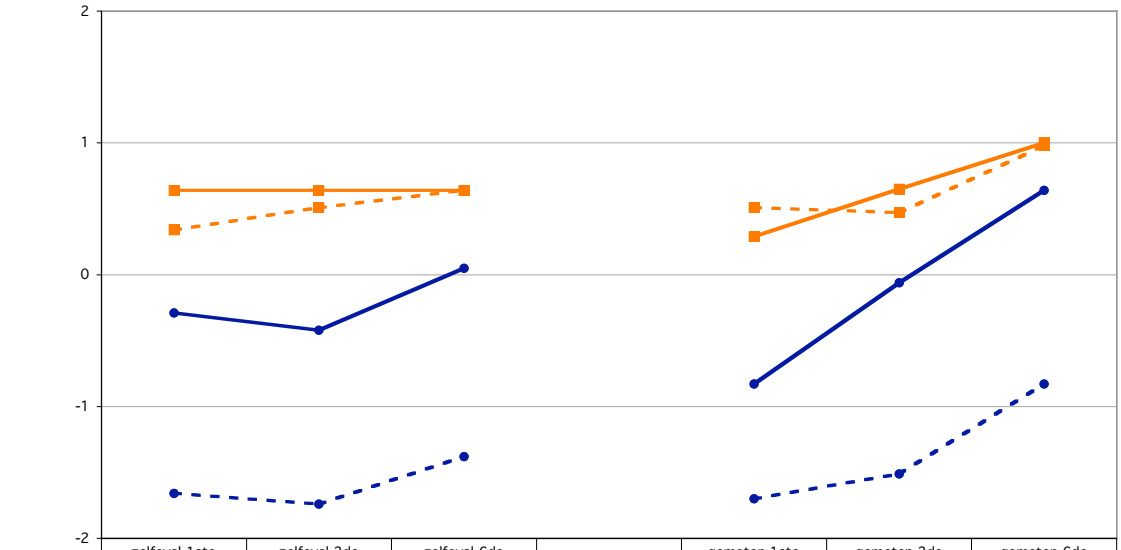
Tenslotte is het leeftijdseffect vergeleken voor zelfevaluatie en gemeten taalvaardigheid in de T1 en T2. Er is nagegaan in welke mate de taalvaardigheid op basis van beide maten op een al dan niet vergelijkbare manier varieert met de leeftijd. Op basis van de variantie-analyses (zie 9.1.2 en 9.1.3) weten we reeds dat het effect van leeftijd veel sterker is voor de gemeten taalvaardigheid dan voor de zelfevaluatie (η^2= .66 en .68 voor de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans tegen η^2= .05 en .03 voor de zelfevaluatie Nederlands en Frans). In Tabel 9.12 worden per groep de resultaten van de post-hoctoetsen voor zelfevaluatie en gemeten taalvaardigheid gegeven voor de drie onderzochte jaren.

Tabel 9.12: Vergelijking per groep van de resultaten van de post-hoctoetsen voor zelfevaluatie en gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans op basis van de onafhankelijke variabele leeftijd (1ste, 3de en 6de jaar); vermeld worden de significante p-waarden.

		Zelfevaluatie		Gemeten taalvaardigheid	
	significanties	Nederlands	Frans	Nederlands	Frans
NN	$1^{ste} - 3^{de}$				***
	$3^{de} - 6^{de}$		***	***	***
	$1^{ste} - 6^{de}$	*	***	***	***
BNN	$1^{ste} - 3^{de}$			***	***
	$3^{de} - 6^{de}$			***	***
	$1^{ste} - 6^{de}$			***	***
BNB	$1^{ste} - 3^{de}$		**		
	$3^{de} - 6^{de}$			*geen data beschikbaar*	
	$1^{ste} - 6^{de}$		**		
BNF	$1^{ste} - 3^{de}$			***	***
	$3^{de} - 6^{de}$	*		***	***
	$1^{ste} - 6^{de}$			***	***
FF	$1^{ste} - 3^{de}$				***
	$3^{de} - 6^{de}$	*		***	***
	$1^{ste} - 6^{de}$			***	***

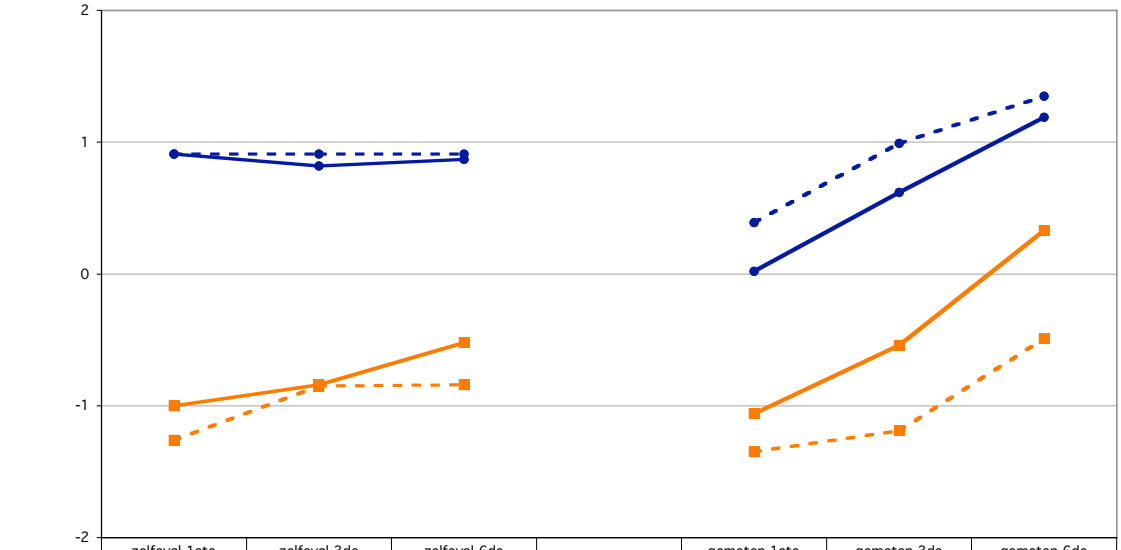
Op basis van deze vergelijking kunnen we vaststellen dat de gemeten taalvaardigheid onderhevig is aan een ontwikkelingssproces terwijl de zelfevaluatie eerder een statische maat lijkt te zijn. Onderstaande figuren illustreren deze bevindingen door beide maten per jaar en per groep te vergelijken voor het Nederlands (figuur 9.10) en voor het Frans (figuur 9.11). Om de vergelijking mogelijk te maken zijn de waarden voor de zelfevaluatie – overeenkomstig de gemeten taalvaardigheid – omgezet in z-scores.

Figuur 9.10: Gemiddelde z-scores per groep en per jaar voor *zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands* en *gemeten taalvaardigheid Nederlands.*



	zelfeval 1ste	zelfeval 3de	zelfeval 6de		gemeten 1ste	gemeten 3de	gemeten 6de
NN	0.34	0.51	0.64		0.51	0.47	0.98
BNN	0.64	0.64	0.64		0.29	0.65	1
BNF	-0.29	-0.42	0.05		-0.83	-0.06	0.64
FF	-1.66	-1.74	-1.38		-1.7	-1.51	-0.83

Figuur 9.11: Gemiddelde z-scores per groep en per jaar voor *zelfevaluatie spreekvaardigheid Frans* en *gemeten taalvaardigheid Frans.*



	zelfeval 1ste	zelfeval 3de	zelfeval 6de		gemeten 1ste	gemeten 3de	gemeten 6de
NN	-1.26	-0.85	-0.84		-1.35	-1.19	-0.49
BNN	-1	-0.84	-0.52		-1.06	-0.54	0.33
BNF	0.91	0.82	0.87		0.02	0.62	1.19
FF	0.91	0.91	0.91		0.39	0.99	1.35

Deze figuren nuanceren twee belangrijke aspecten. Enerzijds wordt bevestigd dat de gemeten taalvaardigheid meer leeftijdsbepaald is dan de zelfevaluatie, maar anderzijds stellen we ook vast dat het effect van leeftijd voor de zelfevaluatie nauw verbonden is aan het contrast tussen T1 en T2. Zo blijkt dat er bij de zelfevaluatie helemaal geen effect van leeftijd is voor de T1-leerders (zie Figuur 9.10 voor de Nederlandstalige leerlingen en Figuur 9.11 voor de Franstaligen), terwijl er voor de T2-leerders wel een verschil in niveau merkbaar is tussen de drie onderzochte jaren. Voor T1-sprekers lijkt zelfevaluatie van de spreekvaardigheid een maat te zijn die los staat van het T1-verwervingsproces. De T1 evolueert vermoedelijk wel maar het wordt niet als dusdanig ervaren door de T1-sprekers die de T1-vaardigheid evalueert in functie van de context waarin hij/zij functioneert (in relatie tot zijn leeftijdsgenoten). T1-sprekers evalueren zichzelf altijd als T1-sprekers van hun leeftijd ongeacht hun taalvaardigheidsniveau in de T1, waardoor het resultaat leeftijdsonafhankelijk zal zijn. T2-leerders daarentegen lijken wel te beseffen dat hun vaardigheid in de T2 zich met de tijd ontwikkelt, wat net als bij de gemeten taalvaardigheid voor een leeftijdseffect zorgt. Deze bevindingen suggereren dat gemeten taalvaardigheid een dynamisch karakter heeft zowel voor de T1 als voor de T2, terwijl de zelfevaluatie enkel een dynamisch proces blijkt te kennen voor de T2-vaardigheid.

Tenslotte kunnen we concluderen dat (1) beide maten van taalvaardigheid (gemeten en zelfevaluatie) op een equivalente manier een onderscheid maken tussen T1- en T2-leerders; (2) dat verschillen in taalvaardigheidsniveau binnen een vrij homogene groep (zelfde taal-en onderwijsachtergrond) leerlingen beter aan het licht komen op basis van de gemeten taalvaardigheid, die discrimineert tussen taalvaardige en taalzwakke leerlingen (zie hoge correlaties per groep tussen gemeten taalvaardigheid Frans en Nederlands); (3) de gemeten taalvaardigheid leeftijdsafhankelijk is voor zowel de T1 als de T2, terwijl de zelfevaluatie slechts een leeftijdseffect kent voor de T2. Bij de zelfevaluatie van de T1 is er een soort plafondeffect dat onafhankelijk is van de leeftijd. Gemeten taalvaardigheid en zelfevaluatie, zoals die in dit onderzoek gemeten zijn, zijn dus deels equivalente maar zeker geen uitwisselbare maten van taalvaardigheid, die beide voor- en nadelen hebben.
Het voordeel van de *zelfevaluatie* is dat de afname procedure methodologische gezien eenvoudig is en tijd- en kostenbesparend, waardoor zelfevaluatie bij grote groepen informanten afgenomen kan worden. Het nadeel is dat zelfevaluatie weliswaar gebruikt kan worden als een globale taalvaardigheidsmaat in T2-contexten, maar dat die binnen eenzelfde groep – qua taalachtergrond en/of onderwijssituatie – niet of veel minder discrimineert tussen taalvaardige en taalzwakke leerlingen, evenmin als tussen jonge en oudere taalleerders. Het gebruik van een complexer zelfevaluatie-instrument zoals de 26 item *can do*-schaal (zie MacIntyre et al., 1997) zou deze vervlakking van de taalvaardigheidsniveaus misschien kunnen opvangen en toch tot een differentiatie van taalvaardige en taalzwakke leerders kunnen leiden. Het feit dat zelfevaluatie – vooral voor de T1 – een leeftijdsonafhankelijk taalvaardigheidsmaat is, kan daarentegen bij attitudeonderzoek een voordeel zijn: attitudes zijn zoals reeds aangetoond in 7.4 eveneens vrij leeftijdsonafhankelijk, waardoor er bij de analyses over het verband tussen zelfevaluatie en attitudes en motivatie minder interferentie

is van leeftijdseffecten en dus waarschijnlijk een 'zuiverder' beeld verkregen wordt. Een tweede en ingrijpender nadeel is dat zelfevaluatie ook affectieve componenten (identiteit, angst, willingness to communicate, ...) inhoudt, die dus een extra dimensie toevoegen aan de evaluatie van de taalvaardigheid. Zelfevaluatie meet niet louter de taalvaardigheid maar ook een reeks aspecten die betrokken zijn bij het taalverwervingsproces zoals de identiteit (of de identiteitsverlangens van de leerder zoals bijvoorbeeld Franstalig / Nederlandstalig zijn en willen blijven of zich eerder willen profileren als tweetalige), maar ook meer psychologische componenten zoals angst of extraversie/introversie van de leerders (zie Dewaele, 2002). Deze complexiteit van zelfevaluatie biedt extra onderzoeksmogelijkheden maar zorgt tegelijkertijd voor een bias in de interpretatie van het verband tussen taalvaardigheid en attitudes en motivatie (zie MacIntyre et al., 1997).
Het voordeel van de *gemeten taalvaardigheid* is dat die strikter beperkt is tot de (objectieve) evaluatie van de taalvaardigheid van de leerlingen. Een bijkomend voordeel is dat de gemeten taalvaardigheid taalvaardige en taalzwakke leerlingen differentieert in zowel T2- als T1-contexten, waardoor de verbanden tussen gemeten taalvaardigheid en attitudes en motivatie beter kunnen worden onderzocht. Gemeten taalvaardigheid brengt eveneens leeftijdseffecten aan het licht, wat inzichtgevend is voor mogelijke vorderingen in het taalverwervingsproces, maar dat bij attitudes en motivatie dan weer voor een zekere bias kan zorgen. Het voornaamste nadeel van de gemeten taalvaardigheid is dat het zowel op methodologisch vlak (opstellen en valideren van testen) als op praktisch vlak (afname van de gegevens, verwerking en analyse van de data) een veel zwaardere procedure eist. Daarom is het zeer moeilijk om gemeten taalvaardigheid voor grootschalig onderzoek te gebruiken.

Op basis van deze vergelijking kunnen we concluderen dat gemeten taalvaardigheid een scherpere maat is, die een aantal praktische beperkingen heeft. Zelfevaluatie kan een bruikbaar meetinstrument zijn voor de taalvaardigheid, hoewel deze maat minder discrimineert in T1-contexten. Als er voor zelfevaluatie een iets uitgebreider instrument gebruikt wordt dan in onderhavig onderzoek, kan gesteld worden dat zelfevaluatie in T2-contexten een betrouwbare taalvaardigheidsmaat biedt voor het analyseren van het verband tussen taalvaardigheid en attitudinele en motivationele variabelen. In dit onderzoek worden beide maten van taalvaardigheid als complementair beschouwd en daarom zullen zowel de zelfevaluatie als de gemeten taalvaardigheid in de volgende analyses betrokken worden.

9.2 Invloed van attitudes en motivatie op taalvaardigheid: correlatie-analyses

9.2.1 Procedure

In dit tweede deel van hoofdstuk 9 willen we nagaan in welke mate de beschikbare variabelen voor de taalvaardigheid (*gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans* en *zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands en Frans*) verband houden met de reeds onderzochte attitudes en motivatie die betrekking hebben op de Nederlandse en Franse taal, gemeenschap en cultuuur.
Om dit verband te onderzoeken is gekozen om beide types taalvaardigheidsmaten per taal te correleren (Pearsons correlaties) met de 27 attitudinele en motivationele variabelen. Hierbij is enkel rekening gehouden met de significante correlaties ($p < .05$) maar er is geen a priori limiet opsteld voor de sterkte van de bekomen correlaties. Er wordt in dit type attitude- en motivatieonderzoek immers vastgesteld dat de r-waarden bijna systemtisch laag zijn. Dit was ook het geval in hoofdstukken 7 en 8 waar we effecten met η^2-waarde van .03 als bevredigend beschouwd hebben, wat overeenkomt met een r-waarde van .10. Cohen (1988) beschouwt tevens dat bij onderzoek van sociaal gedrag (zoals attitudes en motivatie) een r-waarde van .10 een zwak maar bevredigend effect is, een r-waarde van .30 een middelmatig effect en een waarde van .50 een sterk effect. Hij beklemtoont bovendien dat '*many relationships pursued in 'soft' behavioral sciences are of this* (r = .10) *order of magnitude'* (Cohen, 1988:79, geciteerd in Masgoret en Gardner, 2003:192). Ook specifieker in taalattitude-en motivatieonderzoek wordt algemeen aanvaard dat correlaties een r-waarde tussen .30 en .50 als sterk beschouwd moeten worden (Dörnyei, 2001; Gardner, 1988; Masgoret en Gardner, 2003). Bij de interpetatie van de resultaten moet deze definitie van de sterkte van de effecten als maatstaf genomen worden.

Eerst zijn de correlaties met de *gemeten taalvaardigheid* onderzocht (9.2.2) en daarna met de *zelfevaluatie van de spreekva*ardigheid (9.2.3). De analyses zijn afzonderlijk gedraaid voor het Nederlands en voor het Frans, maar worden gezamelijk gepresenteerd in de overzichtstabellen en gezamelijk of contrastief besproken naargelang de correlaties. De correlaties zijn overigens eerst op basis van de hele steekproef berekend en daarna per groep gedraaid. Dit biedt de mogelijkheid om de bias veroorzaakt door de niveauverschillen tussen T2-leerders en T1-sprekers op te vangen en de analyses te verfijnen. De significante correlaties voor de 27 afhankelijke variabelen en hun sterkte (r-waarde) zijn per taal in overzichtstabellen gepresenteerd, eerst globaal en dan per groep (voor 4 groepen bij de gemeten taalvaardigheid, n = 338 en voor 5 groepen bij de zelfevaluatie, n = 686). Om praktische redenen staan de acht attitudinele en motivationele componenten niet meer vermeld, zoals dat het geval was bij de analyses op basis van de kern- en secundaire onafhankelijke variabelen.

Tabel 9.13: Algemeen overzicht van de correlaties tussen de 27 attitudinele en motivationele variabelen en de *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *Frans*, globaal (n=338) en per groep; vermeld worden de significante correlaties (p < .05) en de hoogte van de correlaties.

	Globaal				**NN**				**BNN**				**BNF**				**FF**			
Gemeten taalvaardigheid	Nederlands		Frans		Nederlands		Frans		Nederlands		Frans		Nederlands		Frans		Nederlands		Frans	
Afhank. variabelen	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*
Nl aantrekkelijk	**.27**	.000	**-.31**	.000																
Nl makkelijk	**.52**	.000	**-.34**	.000																
Nl nut																	**.20**	.048	**.25**	.017
Fr aantrekkelijk	**-.35**	.000	**.50**	.000							**.27**	.019	**.23**	.045	**.28**	.036				
Fr makkelijk			**.22**	.000																
Fr nut	**-.24**	.000	**.33**	.000																
Nlt sociale afstand	**.44**	.000	**-.26**	.000													**.32**	.001	**.38**	.000
Nlt + evaluatie	**.18**	.001	**-.18**	.001																
Nlt – evaluatie	**-.24**	.000																		
Frt sociale afstand	**-.34**	.000	**.51**	.000							**.30**	.002							**.22**	.032
Frt + evaluatie	**-.30**	.000	**.21**	.000																
Frt – evaluatie			**-.23**	.000																
Att. België	**-.14**	.009	**.34**	.000													**.35**	.000	**.44**	.000
Integrativiteit Vl	**.31**	.000					**.34**	.002			**.21**	.030					**.42**	.000	**.30**	.003
Integrativiteit Fr	**-.29**	.000	**.40**	.000																
Att. tweetaligheid	**.17**	.001	**.18**	.001	**.30**	.008	**.27**	.016			**.26**	.006					**.37**	.000	**.37**	.000
Att. vreemde talen			**.25**	.000													**.29**	.005	**.28**	.006
Nl alg. motivatie			**.14**	.008									**.37**	.005	**.44**	.001	**.23**	.023	**.29**	.005
Nl intrinsieke mot.																				
Nl extrinsieke mot.	**-.16**	.003	**.11**	.042					**-.23**	.016	**-.21**	.028								
Fr alg. motivatie			**.27**	.000	**.36**	.001	**.25**	.027	**.32**	.001										
Fr intrinsieke oriënt.	**-.23**	.000	**.31**	.000																
Fr extrinsieke oriënt.	**-.15**	.005									**-.20**	.042								
Att. les Nl	**-.13**	.016																		
Att. les Fr	**-.18**	.001	**.17**	.001	**.28**	.013											**-.40**	.000	**-.40**	.000
steun ouders Nl	**-.11**	.046					**-.28**	.027					**-.27**	.049						
steun ouders Fr			**-.24**	.000	**-.29**	.009	**-.31**	.005			**-.21**	.033								
** Corr p < .05 (N = 27)*	*21*		*20*		*4*		*5*		*2*		*7*		*3*		*2*		*8*		*9*	
*** Corr r > .30 (N=27)*	*6*		*8*		*2*		*2*		*1*		*1*		*1*		*1*		*5*		*5*	

* *aantal significante correlaties (p < .05) (N =27)*

** *aantal significante en sterke correlaties (p < .05 en r > .30) (N =27)*

9.2.2 Correlaties op basis van de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans

Globale resultaten

De resultaten van de correlatie-analyse voor de gemeten taalvaardigheid met de 27 attitudinele en motivationele variabelen staan in Tabel 9.13 (p.245). Om een beter onderscheid te kunnen maken tussen de gegevens voor de taalvaardigheid Nederlands en Frans, zijn de resultaten voor het Nederlands in lichtgrijs weergegeven. Van links naar rechts staan eerst de resultaten voor de vier groepen samen (globaal), achtereenvolgens gevolgd door de groep Nederlandstalige leerlingen uit Vlaanderen (NN), de groep Nederlandstaligen (BNN) en Franstaligen (BNF) in het NoB en tot slot de groep Franstalige leerlingen uit het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel (FF).

Op basis van de globale gegevens (zonder onderscheid tussen de groepen) in Tabel 9.13 kunnen we vier conclusies trekken. Ten eerste kunnen we vaststellen dat de grote meerderheid van de attitudinele en motivationele variabelen significant correleert met de gemeten taalvaardigheid Frans en Nederlands (respectievelijk 20 en 21 op 27 variabelen). Dit is voor attitude-onderzoek een vrij groot aantal significante correlaties.
Ten tweede beantwoorden de r-waarden aan de verwachtingen voor dit type onderzoek ($.11 < r < .52$), maar bovendien vertonen respectievelijk acht en zes van de 27 mogelijke correlaties voor het Nederlands en het Frans middelmatige tot vrij sterke effecten ($r > .30$).
Ten derde valt op dat de significante en sterke correlaties voornamelijk geconcentreerd zijn bij de attitudes ten aanzien van beide talen en gemeenschappen en ten aanzien van België en niet zoals vaak vermeld in de literatuur bij de motivatie (zie Masgoret en Gardner, 2003).
Ten vierde kunnen we constateren dat de variabelen met betrekking tot het Nederlands (taal, cultuur en gemeenschap) positief correleren met de gemeten taalvaardigheid Nederlands en negatief correleren met de gemeten taalvaardigheid Frans. Omgekeerd, de variabelen die verwijzen naar het Frans (taal, cultuur en gemeenschap) correleren positief met de gemeten taalvaardigheid Frans en negatief met de taalvaardigheid Nederlands.

De globale resultaten suggereren een stevig verband tussen enerzijds de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans en anderzijds de attitudinele en motivationele variabelen. Bovendien blijkt het verband tussen de taalvaardigheid en de attitudes ten aanzien van België, het Nederlands, het Frans en de respectieve taalgemeenschappen vrij sterk te zijn. De correlaties geven aan dat een hoge taalvaardigheid Nederlands gepaard gaat met positieve attitudes ten aanzien van het Nederlands en de Nederlandstaligen en een hoge integrativiteit met de Vlaamse cultuur. Tevens hangt een hoge taalvaardigheid Frans samen met positieve attitudes ten aanzien van het Frans, de Franstaligen en de Franstalige cultuur maar ook met positieve attitudes ten aanzien van het tweetalig karakter van België en de

contactmogelijkheden die hieraan verbonden zijn. Het verband tussen gemeten taalvaardigheid en attitudes en motivatie is dus op basis van de globale resultaten sterk en positief te noemen.

De correlaties suggereren ook dat hoge taalvaardigheid in het Nederlands gepaard gaat met negatieve attitudes ten aanzien van het Frans en omgekeerd dat hoge taalvaardigheid in het Frans samen gaat met negatieve attitudes ten aanzien van het Nederlands. Dit spiegelbeeldeffect duidt op een duidelijke invloed van taalachtergrond en vermoedelijk ook van de onderwijssituatie. Dit spiegelbeeldeffect in de correlaties wijst op het feit dat zowel de taalvaardigheid als de attitudes en motivatie voornamelijk afhankelijk zijn van taalachtergrond (en onderwijs- en contactsituatie), wat ook vertaald wordt in het verband tussen taalvaardigheid en attitudes en motivatie bij de globale resultaten. De resultaten in hoofdstuk 7 hebben reeds aangeven dat 'ingroup favouritism' een belangrijke rol speelt, waardoor bijvoorbeeld Franstalige informanten minder positieve attitudes hebben ten aanzien van het Nederlands. Deze leerlingen zijn T2-leerders van het Nederlands en hebben logischerwijze een lagere taalvaardigheid Nederlands dan de Nederlandstaligen, wat deze negatieve correlaties zou verklaren. De omgekeerde redenering geldt uiteraard voor de Nederlandstalige informanten. Daarom is het belangrijk om naast de globale resultaten ook de correlaties per groep te analyseren, waarbij een onderscheid gemaakt wordt op basis van taalachtergrond en contact- of onderwijssituatie (in het NoB). Deze analyses per groep bieden de mogelijk om binnen elke groep het verband tussen taalvaardigheid en attitudes en motivatie meer in detail te onderzoeken.

Resultaten per groep

Op basis van de resultaten per groep (zie Tabel 9.13) kunnen we drie algemene vaststellingen doen. Ten eerste stellen we vast dat door het weghalen van het effect van *groep* (taalachtergrond en onderwijs-en contactsituatie) er veel minder significante correlaties zijn, die evenwel voor attitude-en motivatieonderzoek nog voldoende sterke correlatie vertonen (zie Cohen, 1988). Dit nuanceert de globale bevindingen op basis van de vier groepen maar bevestigt de tendens uit ander onderzoek waar vaak geconcludeerd wordt dat er een samenhang is tussen attitudinele en motivationele variabelen en taalvaardigheid, maar dat die beperkt is tot een aantal aspecten en/of vrij zwak is (Masgoret en Gardner, 2003; voor kritisch overzicht zie Au, 1988).

Ten tweede valt op dat de significante correlaties voornamelijk waar te nemen zijn bij twee groepen: de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs (FF) voor zowel de taalvaardigheid Frans (9 corr.) als Nederlands (8 corr.) en bij de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) voor de taalvaardigheid Frans (7 corr.). Voor deze laatste groep zijn de correlaties tevens wat zwakker.

Ten derde duiden de resultaten per groep in Tabel 9.13 op een zeker parallellisme tussen de correlaties met de taalvaardigheid Nederlands en Frans. Met andere woorden, als er bij de

correlatie-analyses voor een bepaalde groep een significante band blijkt te zijn tussen een attitudinele of motivationele variabele en de taalvaardigheid Nederlands, dan is er meestal ook een correlatie voor de taalvaardigheid Frans, die in dit geval in dezelfde richting gaat voor beide talen. Dit fenomeen kan verklaard worden door de sterke correlaties tussen de gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans (zie 9.1.4, Tabel 9.11). Deze cijfers suggereren dat leerlingen die lage resultaten behalen bij deze taalvaardigheidstesten in hun moedertaal eveneens lage resultaten behalen in hun T2.

De resultaten van de correlatie-analyses worden verder per groep in detail besproken aan de hand van samenvattende tabellen, zoals in Tabel 9.14.

Tabel 9.14: Significante correlaties op basis van *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *gemeten taalvaardigheid Frans* voor FF.

Gemeten taalvaardigheid	*Nederlands*		*Frans*	
	r	***p***	***r***	***p***
Nl nut	.20	*	.25	*
Nlt sociale afstand	.32	***	.38	***
Nl alg. motivatie	.23	*	.29	**
Integrativiteit Vl	.42	***	.30	**
Att. België	.35	***	.44	***
Att. tweetaligheid	.37	***	.37	***
Att. vreemde talen	.29	**	.28	**
Frt sociale afstand			.22	*
Att. les Fr	-.40	***	-.40	***

De gemeten taalvaardigheid Nederlands en Frans correleert het vaakst en het sterkst met de attitudes en motivatie van de *Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs*. Uit de analyses blijkt dat voor deze groep de taalvaardigheid Nederlands met de volgende variabelen sterk correleert (r > .30):

- sociale afstand met de Nederlandstaligen
- integrativiteit met de Vlaamse cultuur
- attitude ten aanzien van België
- attitude ten aanzien van tweetaligheid

Het verband dat deze correlaties suggereren, kan als volgt geïnterpreteerd worden: hoe positiever de attitude ten aanzien van de Nederlandstalige gemeenschap en cultuur en hoe positiever de houding ten aanzien van tweetaligheid en de meertalige situatie in België, hoe hoger de taalvaardigheid Nederlands van deze Franstalige T2-leerders in het Franstalig onderwijs. De zwakkere correlaties (r <.30) bevestigen dit beeld aangezien de taalvaardigheid Nederlands van deze Franstalige leerlingen eveneens correleert met het nut van het Nederlands, de algemene taalleermotivatie Nederlands en de attitude ten aanzien van vreemde talen.

Gezien de sterke correlatie tussen de taalvaardigheid Nederlands en Frans (zie Tabel 9.11) is het niet verwonderlijk dat dezelfde variabelen eveneens sterk correleren met de taalvaardigheid Frans van de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs. De enige extra correlatie die opduikt voor deze groep is de sociale afstand met de Franstaligen. De correlatie is vrij zwak (r =.22, p= .032), maar ze is eenvoudig te verklaren: hoe positiever de sociale afstand met de Franstaligen gepercipieerd wordt, hoe hoger de taalvaardigheid in het Frans.

Er zijn verder twee significante correlaties voor de groep Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs, die aangeven dat de educatieve attitude Frans negatief correleert met de taalvaardigheid Nederlands en Frans. Dit betekent dat de meest taalvaardige leerlingen een minder positieve attitude hebben ten aanzien van de les Frans. Of dit te wijten is aan die hoge taalvaardigheid en een gevoel van verveling bij de les Frans is moeilijk na te gaan of te staven omdat het niet om de les Frans als T2 gaat, waarbij taalvaardigere leerlingen wel verveling zouden kunnen ervaren. De les Frans als moedertaal bestrijkt in het secundair onderwijs namelijk een brede waaier aan aspecten (literatuur, tekstanalyses, ...) die minder rechtstreeks verbonden zijn aan het niveau van de taalvaardigheid Frans.

Tabel 9.15: Significante correlaties op basis van *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *gemeten taalvaardigheid Frans* voor BNF.

Gemeten taalvaardigheid	*Nederlands*		*Frans*	
	r	***p***	***r***	***p***
Nl alg. motivatie	**.37**	**	**.44**	***
Steun ouders Nl	-.27	*		
Fr makkelijk	.23	*	.28	*

Voor de groep *Franstalige leerlingen in het NoB* zijn er slechts drie sterkere correlaties vast te stellen. De algemene motivatie Nederlands correleert vrij sterk met zowel de taalvaardigheid Nederlands als de taalvaardigheid Frans. Dit suggereert dat de Franstaligen in het NoB die sterk gemotiveerd zijn om Nederlands te leren, leerlingen zijn die een hoge taalvaardigheid Nederlands èn Frans hebben. Verder suggereren de resultaten in Tabel 9.15 dat de Franstalige leerlingen die een zwakke taalvaardigheid Nederlands hebben meer steun ervaren van hun ouders. Tenslotte kunnen we vaststellen dat de Franstalige leerlingen in het NoB die een hoge taalvaardigheid Frans hebben, deze taal ook als makkelijk inzien.

In Tabel 9.16 kunnen we voor de groep *Nederlandstalige leerlingen in het NoB* vaststellen dat voor de taalvaardigheid Nederlands het aantal significante correlaties beperkt is tot twee, terwijl de taalvaardigheid Frans voor zeven significante correlaties zorgt met attitudinele of motivationele variabelen. Attitudes en motivatie lijken dus meer te correleren met de T2. De sterkte van deze correlaties is ook middelmatig.

Tabel 9.16: Significante correlaties op basis van *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *gemeten taalvaardigheid Frans* voor BNN.

Gemeten taalvaardigheid	*Nederlands*		*Frans*	
	r	***p***	***r***	***p***
Fr aantrekkelijk			.27	*
Frt sociale afstand			.30	**
Fr alg. motivatie	.32	***		
Fr extrinsieke oriëntatie			-.20	*
Steun ouders Fr			-.21	*
Att. tweetaligheid			.26	**
Integrativiteit Vl			.21	*
Nl extrinsieke oriëntatie	-.23	*	-.21	*

Voor deze groep Nederlandstaligen correleert de taalvaardigheid Frans voornamelijk met de sociale afstand Frans. Dit betekent dat leerlingen die positieve attitudes hebben ten aanzien van Franstaligen (zie sociale afstand met Franstaligen) ook een hoge taalvaardigheid Frans hebben. Bovendien suggereren de resultaten in Tabel 9.16 dat de meest taalvaardige Vlaamse leerlingen positieve attitudes hebben ten aanzien van tweetaligheid alsook het Frans aantrekkelijk vinden. Taalvaardigheid lijkt meer gepaard te gaan met meer integratieve attitudes, wat de negatieve correlaties voor de extrinsieke oriëntatie – i.e., de praktische, toekomstgerichte motivatie om het Frans te leren – zou kunnen verklaren. Hoge taalvaardigheid in het Frans (T2) lijkt verder niet tegenstrijdig met een positieve integrativiteit met de Vlaamse cultuur. Verder suggereren deze resultaten alweer dat de leerlingen met een zwakkere taalvaardigheid Frans meer steun menen te krijgen van hun ouders. Tevens suggereren de correlaties met het Nederlands dat de leerlingen die een hoge taalvaardigheid Nederlands hebben over een hoge motivatie Frans beschikken en andersom dat Nederlandstalige leerlingen in het NoB met een lage taalvaardigheid Nederlands ook minder gemotiveerd zijn Frans te leren. De negatieve correlatie voor de extrinsieke oriëntatie suggereert dat de taalzwakke leerlingen wel gemotiveerd zijn om hun moedertaal te leren om meer geld te verdienen, een betere job te krijgen of een belangrijk iemand te worden. Kwalitatieve analyses zouden kunnen uitwijzen of deze negatieve correlatie verklaard kan worden door het feit dat deze Nederlandstalige leerlingen in het NoB die een lagere taalvaardigheid Nederlands hebben en een hoge extrinsieke oriëntatie voor het Nederlands eigenlijk dialectsprekers zijn, voor wie het Standaardnederlands de taal van de sociale mobiliteit is.

Tabel 9.17: Significante correlaties op basis van *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *gemeten taalvaardigheid Frans* voor NN.

Gemeten taalvaardigheid	*Nederlands*		*Frans*	
	r	***p***	***r***	***p***
Fr. alg. motivatie	.36	***	.25	*
Att. les Fr	.28	*		
Steun ouders Fr	-.29	**	-.31	**
Att. tweetaligheid	.30	**	.27	*
Integrativiteit Vl			.34	**
Steun ouders Nl			-.28	*

Voor de groep *Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen* komen er respectievelijk vier en vijf significante correlaties uit de analyses van de taalvaardigheid Nederlands en Frans. Voor beide taalvaardigheidsvariabelen zijn er telkens twee sterkere correlaties. Hierbij valt het parallellisme tussen de correlaties voor beide talen op, wat verklaard kan worden door de vrij hoge correlatie tussen de taalvaardigheid in het Nederlands en in het Frans voor deze groep Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen (r =.73***, n=79). Hun taalvaardigheid Nederlands correleert voornamelijk met de attitude ten aanzien van tweetaligheid en de algemene motivatie Frans, wat overeenkomt met de resultaten van de Nederlandstaligen in het NoB. Dit betekent dat de Vlaamse leerlingen met een lage taalvaardigheid Nederlands minder positief staan ten opzichte van tweetaligheid, minder gemotiveerd zijn Frans te leren en minder positief zijn ten aanzien van de les Frans. Zij menen verder meer steun te krijgen van hun ouders voor het leren van het Frans. Daarentegen wijzen de correlaties voor het Frans erop dat de Vlaamse informanten met een hoge taalvaardigheid Frans wel positief staan ten opzichte van tweetaligheid en sterk gemotiveerd zijn om Frans te leren. Deze taalvaardige leerlingen blijken noch voor het Frans noch voor het Nederlands positieve steun te ervaren van hun ouders. Verder blijkt dat taalvaardigheid Frans, net als bij de Nederlandstaligen in Brussel, met integrativiteit met de Vlaamse cultuur correleert. Dit suggereert dat een zekere gehechtheid aan de Vlaamse cultuur niet tegenstrijdig is met een hoge taalvaardigheid Frans.

Besluit correlaties tussen gemeten taalvaardigheid en attitudes en motivatie

Samenvattend kunnen we een zevental punten vaststellen. (1) Per groep is er sprake van een beperkt aantal significante correlaties tussen taalvaardigheid en attitudes en motivatie, in tegenstelling tot de resultaten voor de globale analyses. (2) Het aantal correlaties lijkt verder niet evenwichtig verdeeld over de groepen en er blijkt weinig systematiek te zijn in de correlaties tussen attitudinele of motivationele variabelen en gemeten taalvaardigheid. (3) Deze correlaties hebben een beperkte sterkte (.20 < r < .44), wat gezien de aard van het onderzoek en de specificiteit van de groepen als aanvaardbaar beschouwd mag worden. (4) De sterke correlatie tussen de taalvaardigheid Nederlands en de taalvaardigheid Frans verklaart een zeker parallellisme in de correlaties. (5) De correlaties duiden aan dat er een verband is tussen motivatie en/of attitudes van de leerlingen en hun taalvaardigheid. Leerlingen met een hoge taalvaardigheid staan positief ten opzichte van tweetaligheid, hebben positieve attitudes ten aanzien van taal, cultuur en de betreffende gemeenschap en een hoge taalleermotivatie. (6) Hoge taalvaardigheid in de T1 of de T2 gaat vaak gepaard met positieve attitudes en hoge motivatie ten aanzien van de ene of de andere taal, cultuur of gemeenschap. Hierbij is geenszins sprake van tegenstrijdigheid tussen T1- en T2-variabelen. (7) Taalvaardigheid correleert licht negatief met de ouderlijke steun, wat beantwoordt aan het verwachtingspatroon dat taalzwakke leerlingen meer steun van hun ouders krijgen dan meer taalvaardige leerlingen.

9.2.3 Correlaties op basis van de zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands en Frans

De correlaties op basis van de zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands en Frans zijn berekend op de volledige steekproef (n=686). De analyses zijn eerst voor de hele steekproef uitgevoerd en daarna afzonderlijk per groep. De resultaten van deze analyses staan in Tabel 9.18.

Globale resultaten

Het eerste wat opvalt in de resultaten van de correlaties op basis van de volledige steekproef zijn de overeenkomsten tussen de correlaties met de zelfevaluatie en die met de gemeten taalvaardigheid (vergelijk Tabel 9.18 en 9.13). We stellen vast dat net als bij de gemeten taalvaardigheid (1) er een groot aantal significante correlaties is bij de zelfevaluatie Nederlands (21 corr. net als bij de gemeten taalvaardigheid) alsook bij de zelfevaluatie Frans (22 corr. vs. 20 corr.); (2) dat het aantal sterke correlaties ($r > .30$) beperkter is (5 en 8 bij de zelfevaluatie vs. 6 en 8 bij de gemeten taalvaardigheid); (3) dat over het algemeen dezelfde attitudinele en motivationele variabelen met zelfevaluatie correleren als bij de gemeten taalvaardigheid; (4) dat de richting (+ of -) van de significante correlaties dezelfde zijn bij gemeten taalvaardigheid en zelfevaluatie en (5) dat ook bij de zelfevaluatie de attitudinele en motivationele variabelen met betrekking tot het Nederlands positief correleren met de taalvaardigheid Nederlands en negatief met de taalvaardigheid Frans en dat, omgekeerd, de attitudinele en motivationele variabelen met betrekking tot het Frans positief correleren met de taalvaardigheid Frans en negatief met de taalvaardigheid Nederlands.
De vergelijkbare resultaten voor de correlaties op basis van zelfevaluatie en gemeten taalvaardigheid bevestigen de uitkomsten van beide correlatie-analyses en het verband tussen beide taalvaardigheidsmaten (zie 9.1.4).

Op basis van de resultaten van de correlaties tussen de zelfevaluatie en de attitudes en motivatie van de taalleerders, berekend op de volledige steekproef, kunnen we het volgende concluderen. (1) Er is een verband tussen zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands en Frans en zowel de attitudinele als de motivationele variabelen. (2) Dit verband lijkt sterker te zijn voor de attitudes ten aanzien van beide talen, culturen en gemeenschappen dan voor de motivationele variabelen of de educatieve attitudes. (3) De negatieve correlaties tussen de vaardigheid in een taal en de attitudes of motivatie ten aanzien van de andere taal suggereren opnieuw een effect van taalachtergrond (zie 9.2.1): de leerlingen met een zwakke taalvaardigheid zijn meestal de T2-leerders, die dus behoren tot de andere taalgemeenschap en die de positieve invloed van ‘ingroup favouritism’ op de attitudes en motivatie missen. Daarom zijn ook de correlaties berekend voor de vijf groepen afzonderlijk (inclusief de groep tweetaligen). De resultaten ervan staan in Tabel 9.18.

Tabel 9.18: Algemeen overzicht correlaties tussen de 27 attitudinele en motivationele variabelen en de *zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands* en *Frans*, globaal (n=686) en per groep; vermeld worden de significante correlaties (p < .05) en de hoogte van de correlaties.

	Globaal (n=686)				**NN**				**BNN**		**BNB**				**BNF**				**FF**		
Zelfevaluatie spreekv.	Nederlands		Frans		Nederlands		Frans		Nl	Frans	Nederlands		Frans		Nederlands		Frans		Nederlands		Frans
Afhank. variabelen	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	*p*	***r*** *p*	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	***r***	*p*	*p*
Nl aantrekkelijk	**.37**	.000	**-.31**	.000					Geen variatie in zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands van de groep BNN Correlaties niet te berekenen	**-.15** .018											Geen variatie in zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Frans van de groep FF Correlaties niet te berekenen
Nl makkelijk	**.53**	.000	**-.30**	.000											**.26**	.013			**.19**	.020	
Nl nut	**.14**	.000													**.23**	.024			**.21**	.012	
Fr aantrekkelijk	**-.33**	.000	**.49**	.000			**.30**	.004		**.24** .000									**.17**	.042	
Fr makkelijk			**.39**	.000			**.39**	.000		**.48** .000			**.21**	.042							
Fr nut	**-.18**	.000	**.38**	.000			**.34**	.001		**.29** .000			**.35**	.000							
Nlt sociale afstand	**.42**	.000	**-.35**	.000															**.20**	.013	
Nlt + evaluatie	**.15**	.000	**-.22**	.000																	
Nlt – evaluatie	**-.25**	.000	**.16**	.000	**-.21**	.049															
Frt sociale afstand	**-.27**	.000	**.50**	.000						**.31** .000									**.24**	.003	
Frt + evaluatie	**-.24**	.000	**.25**	.000																	
Frt – evaluatie			**-.22**	.000											**-.38**	.000					
Att. België			**.20**	.000						**.20** .001	**.27**	.008							**.26**	.001	
Integrativiteit Vl	**.30**	.000	**-.21**	.000	**.22**	.038													**.23**	.005	
Integrativiteit Fr	**-.18**	.000	**.35**	.000						**.17** .008									**.20**	.016	
Att. tweetaligheid	**.19**	.000	**.15**	.000			**.27**	.011		**.43** .000			**.32**	.002	**.24**	.020			**.18**	.027	
Att. vreemde talen			**.25**	.000			**.24**	.022		**.26** .000									**.23**	.004	
Nl alg. motivatie	**.09**	.021													**.23**	.023			**.18**	.027	
Nl intrinsieke oriënt.	**.10**	.007																			
Nl extrinsieke oriënt.	**-.10**	.012	**.11**	.003																	
Fr alg. motivatie			**.25**	.000	**.27**	.011	**.46**	.000		**.29** .000			**.24**	.017							
Fr intrinsieke oriënt.	**-.14**	.000	**.26**	.000			**.28**	.006		**.15** .019											
Fr extrinsieke oriënt.			**.12**	.003			**.33**	.000													
Att. les Nl	**-.10**	.012																			
Att. les Fr	**-.10**	.007	**.27**	.000	**.26**	.014	**.37**	.000		**.13** .041											
steun ouders Nl	**-.10**	.011																			
steun ouders Fr	**.13**	.001	**-.15**	.000											**.30**	.003					
** Corr p < .05 (N = 27)*	*21*		*22*		*4*		*9*			*12*	*1*		*4*		*6*		*0*		*11*		
*** Corr r > .30 (N=27)*	*5*		*8*		*0*		*6*			*3*	*0*		*2*		*2*		*0*		*0*		

** aantal significante correlaties (p < .05) (N =27)*

*** aantal significante en sterke correlaties (p < .05 en r > .30) (N =27)*

Resultaten per groep

Vooraleer we overgaan tot de beschrijving van de resultaten moeten we eerst opmerken dat er geen correlaties-analyses mogelijk zijn voor de groep Nederlandstalige leerlingen in het NoB (BNN) op basis van zelfevaluatie Nederlands en voor de groep Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs (FF) op basis van zelfevaluatie Frans, omdat alle leerlingen in beide groepen hebben aangegeven dat ze respectievelijk het Nederlands en het Frans spreken als T1-sprekers. Voor deze twee groepen levert de variabele zelfevaluatie geen variatie op.
Verder kunnen we in Tabel 9.18 vaststellen dat de correlaties vooral te vinden zijn tussen de attitudes en motivatie van de onderzochte groep en de zelfevaluatie van hun spreekvaardigheid in hun T2. Voor de Franstalige leerlingen in het NoB is er zelfs geen enkele significante correlatie tussen hun zelfevaluatie Frans en hun attitudes en motivatie. Dit is uiteraard mede te verklaren door de geringe variatie binnen de zelfevaluatie van de T1, terwijl de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid in de T2 een veel grotere variantie kent (zie 9.1.3).
We kunnen globaal ook vaststellen dat de r-waarden laag zijn en dat het aantal significante correlaties met een relatief sterk effect (r > .30) zeer beperkt is, behalve voor de zelfevaluatie Frans van de groep Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen (NN). Daarom beginnen we de systematische beschrijving van de resultaten per groep met de Vlaamse leerlingen.

Tabel 9.19: Significante correlaties op basis van *zelfevaluatie Nederlands* en *zelfevaluatie Frans* voor NN.

Zelfevaluatie	*Nederlands*		*Frans*	
	r	***p***	***r***	***p***
Nlt - evaluatie	-.21	*		
Integrativiteit Vl	.22	*		
Att. tweetaligheid			.27	*
Att. vreemde talen			.24	*
Fr aantrekkelijk			**.30**	**
Fr makkelijk			**.39**	***
Fr nut			**.34**	***
Fr alg. motivatie			**.46**	***
Fr intrinsieke motivatie			.28	**
Fr extrinsieke motivatie	.27	*	**.33**	***
Att. les Fr	.26	*	**.37**	***

Tabel 9.19 geeft duidelijk aan dat de meeste significante en sterke correlaties opduiken voor de zelfevaluatie van de T2 van deze Nederlandstalige leerlingen. De correlaties op basis van de zelfevaluatie Nederlands (moedertaal) geven aan dat leerlingen in Nederlandstalige scholen in Vlaanderen die hun taalvaardigheid Nederlands hoog inschatten ook een (nog) minder negatieve evaluatie hebben van de Nederlandstaligen en een hogere integrativiteit hebben met de Vlaamse cultuur. De twee overige correlaties suggereren dat de informanten in Vlaanderen die hun spreekvaardigheid Nederlands hoog inschatten eveneens een hoge

veelal toekomstgerichte en pragmatische taalleermotivatie Frans en een positieve attitude ten aanzien van de les Frans hebben. Gezien de beperkte sterkte van deze correlaties moeten we ze met de nodige voorzichtigheid interpreteren, maar deze laatste resultaten komen wel redelijk overeen met die van de gemeten taalvaardigheid (zie Tabel 9.17).
De correlaties op basis van de zelfevaluatie Frans zijn sterker en geven door hun ferquentie eveneens een consistenter beeld van het verband tussen de (zelfingeschatte) T2-vaardigheid en de attitudes en motivatie van de Vlaamse leerlingen. Zo blijkt dat de Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen die goed Frans denken te spreken, tweetaligheid en het kennen van vreemde talen belangrijk vinden. Voor hen is het Frans aantrekkelijk, makkelijk en nuttig en ze zijn dan ook hoog gemotiveerd om die taal te leren en staan positief ten aanzien van de les waarin ze die taal leren. Deze positieve ingesteldheid van (T2-)spreekvaardigere leerlingen ten aanzien van hun T2 vinden we terug bij de Nederlandstalige leerlingen in het NoB, zoals blijkt uit Tabel 9.20.

Tabel 9.20: Significante correlaties op basis van *zelfevaluatie Frans* voor BNN.

zelfevaluatie	*Frans*	
	r	***p***
Nl aantrekkelijkheid	-.15	*
Fr aantrekkelijk	.24	***
Fr makkelijk	.48	***
Fr nut	.29	***
Frt sociale afstand	.31	***
Att. België	.20	***
Integrativiteit Fr	.17	***
Att. tweetaligheid	.43	***
Att. vreemde talen	.26	***
Fr alg. motivatie	.29	***
Fr intrinsieke motivatie	.15	*
Att. les Fr	.13	*

De Nederlandstalige leerlingen in het NoB die een hoge spreekvaardigheid Frans denken te hebben, hebben positieve attitudes ten aanzien van het Frans en de les Frans en hebben een hoge motivatie om die taal te leren. Deze positieve attitudes en motivatie ten aanzien van de T2 gaan eveneens gepaard met positieve attitudes ten aanzien van de Franstaligen (zie sociale afstand) en hun cultuur. Deze leerlingen hebben positieve attitudes ten aanzien van tweetaligheid en vreemde talen, maar ook ten aanzien van het tweetalig karakter van België en de contactmogelijkheden tussen beide taalgemeenschappen. Deze bevindingen komen grotendeels overeen met die voor de Nederlandstalige leerlingen in Vlaanderen, op twee punten na: (1) hoewel er meer significante interacties zijn (12 vs. 9), zijn er minder sterke correlaties met een r-waarde >.30 (3 vs. 9); (2) er blijkt bij de leerlingen in het NoB een extra band te zijn met attitudes die naar contact met de andere taalgemeenschap en cultuur verwijzen. Dit zou verklaard kunnen worden door de contactsituatie met de Franstalige leerlingen in het NoB en door de algemene Brusselse context die meer contactmogelijkheden

biedt met de andere taalgemeenschap en cultuur, die daardoor aantrekkelijker en in ieder geval reëler en nabijer is voor de T2-leerders.

Tabel 9.21: Significante correlaties op basis van *zelfevaluatie Nederlands* en *zelfevaluatie Frans* voor BNB.

zelfevaluatie	*Nederlands*		*Frans*	
	r	***p***	***r***	***p***
Fr makkelijk			.21	*
Fr nut			.35	***
Fr alg. motivatie			.24	*
Att. België	.27	**		
Att. tweetaligheid			.32	**

Voor de tweetalige leerlingen in het NoB krijgen we een heel ander beeld zoals blijkt uit het overzicht in Tabel 9.21. Hierbij valt op dat er voor beide talen weinig significante correlaties zijn, wat te verklaren is door het feit dat zowel het Nederlands als het Frans moedertalen zijn voor deze leerlingen en er bijgevolg vrij weinig variatie is binnen de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid. Niettemin kunnen we uit deze correlaties afleiden dat tweetalige leerlingen die menen een minder hoge spreekvaardigheid Frans te hebben, deze taal minder nuttig vinden en minder positief staan ten aanzien van tweetaligheid. Ze zijn dan ook minder gemotiveerd om Frans te leren en vinden deze taal minder makkelijk te verwerven. Tweetalige leerlingen die een iets minder hoge spreekvaardigheid Nederlands aangeven blijken ook minder positief te staan ten opzichte van het tweetalig gemeenschapsgebonden karakter van België.

Vooral de gegevens over de zelfevaluatie Frans zijn duidelijk te interpreteren en wijzen op een positief verband tussen de vaardigheid in die taal en de attitudes en motivatie ten aanzien van het Frans, en – net als bij de vorige twee groepen – op een mogelijke band tussen deze attitudes en de taalleermotivatie.

Tabel 9.22: Significante correlaties op basis van *zelfevaluatie Nederlands* en *zelfevaluatie Frans* voor BNF.

zelfevaluatie	*Nederlands*		*Frans*	
	r	***p***	***r***	***p***
Nl makkelijk	.26	*		
Nl nut	.23	*		
Nl alg. motivatie	.23	*		
Att. tweetaligheid	.24	*		
Frt neg. evaluatie	-.38	***		
Steun ouders Fr	.30	**		

In Tabel 9.22 stellen we voor de groep Franstaligen in het NoB hetzelfde patroon als bij de andere groepen. De Franstalige leerlingen in het NoB die hun spreekvaardigheid in de T2 hoog inschatten hebben positieve attitudes ten aanzien van tweetaligheid, vinden het

Nederlands een nuttige taal en vertalen dit in een hoge taalleermotivatie. Ze vinden ook het Nederlands een makkelijke taal om te leren. Wel moeten we opmerken dat de sterkte van de correlaties zwak zijn (.23 < r < .26). De overeenkomsten tussen de resultaten van de verschillende groepen wijzen op een systematiek in de correlaties die de zwakte van de effecten compenseren. Voor de Franstalige leerlingen in het NoB is er verder nog een sterke correlatie met de ouderlijke steun voor het Frans. Dit zou betekenen dat de Franstalige leerlingen die het taalvaardigst zijn in het Nederlands ook de meeste steun van hun ouders krijgen voor het leren van het Frans.

Bovendien is er voor deze groep ook een negatieve correlatie tussen de spreekvaardigheid Nederlands en negatieve stereotypen ten aanzien van Franstaligen. De interpretatie voor deze correlatie is minder duidelijk te plaatsen in de algemene bevindingen aangezien de correlatie suggereert dat leerlingen die hun T2-spreekvaardigheid hoger inschatten ook radicaler de negatieve stereotypen ten aanzien van de eigen gemeenschap verwerpen. Dit lijkt aan te geven dat taalvaardigheid in de T2 niet leidt tot een afkeuring van de eigen taalgemeenschap. Hoewel deze bevinding met de nodige voorzichtigheid beschouwd moet worden, wordt deze ondersteund door de significante correlaties voor de groep Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs. De resultaten voor deze groep staan in Tabel 9.23.

Tabel 9.23: Significante correlaties op basis van *zelfevaluatie Nederlands* voor FF.

zelfevaluatie	*Nederlands*	
	r	***p***
Nl makkelijk	.19	*
Nl nut	.21	*
Nl alg. motivatie	.18	*
Nlt sociale afstand	.20	*
Integrativiteit Vl	.23	**
Att. België	.26	***
Att. tweetaligheid	.18	*
Att. vreemde talen	.23	**
Fr aantrekkelijk	.17	*
Frt sociale afstand	.24	**
Integrativiteit Fr	.20	*

In Tabel 9.23 zijn de significante correlaties voor de FF groep opgesplitst op basis van de variabelen met betrekking tot de T2 (Nederlands) en tot de T1 (Frans). Deze resultaten leiden tot twee vaststellingen. Ten eerste vinden Franstalige leerlingen in Wallonië en Brussel die aangeven hun T2 goed te spreken het Nederlands makkelijk te verwerven. Deze leerlingen hebben ook positieve attitudes ten aanzien van tweetaligheid en het leren van vreemde talen, vinden het Nederlands een nuttige taal en zijn dan ook gemotiveerd om die te leren. Bovendien hebben ze positievere attitudes ten aanzien van het tweetalig karakter van België en de contacten met de andere taalgemeenschap en reageren ze positiever op de Vlaamse cultuur. Deze resultaten bevestigen de reeds vermelde trend die duidt op een band tussen de vaardigheid in de T2 en de positieve attitudes ten aanzien van tweetaligheid en vreemde

talen en meer specifiek ten aanzien van de T2, cultuur en gemeenschap. Dit alles gaat bovendien gepaard met een hoge motivatie om de taal van de andere gemeenschap te leren.
Ten tweede blijkt dat de Franstalige leerlingen die hun spreekvaardigheid Nederlands hoog inschatten, het Frans en de Franstalige cultuur aantrekkelijk vinden en een sterke band hebben met de eigen, Franstalige, gemeenschap. Ondanks het feit dat de r-waarden voor deze correlaties laag zijn, bevestigen ze de bevindingen voor de groep Franstaligen in het NoB. Deze resultaten wijzen erop dat een hoge taalvaardigheid in de T2 gepaard gaat of kan gaan met een affectieve band met de moedertaal, de eigen cultuur en taalgemeenschap. Een goede kennis van het Nederlands zou dus geen afbreuk doen aan de Franstalige eigenheid van de taalleerder.

Besluit correlaties zelfevaluatie spreekvaardigheid en attitudes en motivatie

Samengevat kunnen we voor de analyses van de correlatie tussen de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands en Frans en de attitudinele en motivationele variabelen zes conclusies trekken: (1) de globale resultaten van de correlatie-analyses voor de zelfevaluatie komen overeen met de resultaten voor de gemeten taalvaardigheid; (2) het aantal significante correlaties daalt scherp als de analyses per groep gebeuren; (3) attitudes en motivatie correleren het meest met de zelfevaluatie van de T2; (4) in tegenstelling tot de correlaties op basis van de gemeten taalvaardigheid zijn er nauwelijks parallellismen tussen de correlaties voor de zelfevaluatie Nederlands en Frans; (5) als er significante correlaties zijn tussen de T2 en de attitudes en motivatie, stellen we vast dat een hoge zelfevaluatie van de spreekvaardigheid gepaard gaat met positieve attitudes ten aanzien van (a) tweetaligheid, België, (b) ten aanzien van de T2-taal, -cultuur en -gemeenschap en (c) de T2-leermotivatie; (6) hoge taalvaardigheid in de T2 is niet strijdig met positieve attitudes en motivatie ten aanzien van de eigen taal, cultuur en gemeenschap.

9.2.4 Conclusies

Op basis van de bevindingen in dit tweede deel over de taalvaardigheid kunnen we concluderen dat de resultaten van de correlatie-analyses tussen de attitudes en motivatie en de *zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Nederlands* en *Frans* en tussen de attitudes en motivatie en de *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *Frans* grotendeels overeenkomen. Hoewel de twee taalvaardigheidsvariabelen op verschillende manieren gemeten zijn en ze verschillende aspecten van de taalvaardigheid belichten, bevestigen de bevindingen voor de ene taalvaardigheidsmaat de resultaten van de andere. Dit ondersteunt de reeds beschreven individuele betrouwbaarheid van deze twee maten (zie 5.3.2) en bevestigt de

overeenkomsten tussen de gemeten taalvaardigheid en de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid (9.1.4). Dit wijst ook op een zekere stabiliteit van de resultaten van de correlaties met de attitudinele en motivationele variabelen, die op basis van gemeten taalvaardigheid en zelfevaluatie in dezelfde richting wijzen.

Op basis van de resultaten van de correlatie-analyses kunnen we concluderen dat er een systematisch verband is tussen attitudes en/of motivatie van de informanten en hun taalvaardigheid. De globale resultaten zijn vrij sterk en systematisch voor dit type onderzoek. Voor de analyses per groep zijn minder en minder sterke correlaties gevonden tussen taalvaardigheid en de attitudinele en motivationele variabelen. Het gebrek aan sterkte (lage r-waarde) wordt gecompenseerd door de systematiek van de effecten. Zo blijkt het verband tussen de taalvaardigheid en attitudinele en motivationele variabelen duidelijker te zijn voor de T2 en sterker met meer integratieve attitudes (bijvoorbeeld sociale afstand met een taalgemeenschap, attitude ten aanzien van België of tweetaligheid) en veel minder met de motivatie, zoals aangetoond in een aantal andere studies (zie Masgoret en Gardner, 2003). Verder kunnen we concluderen dat als er een significant verband vastgesteld wordt tussen bepaalde attitudinele of motivationele variabelen en taalvaardigheid, de correlaties aangeven dat (a) een hoge taalvaardigheid gepaard gaat met positieve attitudes en/of hoge taalleermotivatie; (b) dat een lage taalvaardigheid samen gaat met minder positieve of zelfs negatieve attitudes en/of een minder hoge of lage taalleermotivatie; (c) dat lage taalvaardigheid correleert met een grotere gepercipieerde steun van de ouders en (d) dat een hoge taalvaardigheid in de T2 gepaard kan gaan met positieve attitudes en hoge motivatie ten aanzien van de T1, de T1-cultuur en T1-gemeenschap.

9.3 Invloed van attitudes en motivatie op taalvaardigheid: regressie-analyses

De resultaten van de correlatie-analyses hebben aangetoond dat er een verband is tussen bepaalde attitudinele of motivationele variabelen en taalvaardigheid. We hebben bovendien vastgesteld dat dit verband sterker is met de vaardigheid in de T2 dan in de T1. De correlatie-analyses onderzoeken per attitudinele en motivationele variabele een mogelijk verband met de taalvaardigheid. De vraag is echter hoeveel variatie in de T1- en T2-vaardigheid verklaard kan worden door de volledige set attitudinele en motivationele variabelen. Regressie-analyses bieden de mogelijkheid deze invloed van meerdere attitudes en motivatie op taalvaardigheid te onderzoeken. Regressie-analyses betrekken namelijk tegelijkertijd een aantal onafhankelijke variabelen (hier attitudes en motivatie) in de voorspelling van een afhankelijke variabele, in casu de taalvaardigheid.
Er bestaan verschillende technieken voor regressie-analyse en hier is de *stepwise* methode gekozen (zie Rietveld en Van Hout, 1993:93-94). Bij de stepwise methode wordt vanuit de onafhankelijke attitudinele en/of motivationele variabele met de hoogste correlatie vertrokken en worden er een voor een variabelen toegevoegd waarvan de partiële correlatie significant bijdraagt tot de verklaarde variantie van de taalvaardigheid totdat de significantielimiet van .05 bereikt is. Dit leidt tot een model dat uit meerdere attitudinele en/of motivationele variabelen kan bestaan. De multiple r (MR) geeft de totale verklaarde variantie op basis van de attitudes en motivatie die opgenomen zijn in het bekomen model. De β-waarde geeft aan in welke mate de betrokken variabele gerelateerd is aan de afhankelijke variabele.

De regressie-analyses zijn eerst per taal (Nederlands en Frans) en per taalvaardigheidsmaat (gemeten taalvaardigheid en zelfevaluatie) op basis van de globale steekproef uitgevoerd. De resultaten van deze regressie-analyses voor de *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *Frans* en voor de *zelfevaluatie Nederlands* en *Frans* staan in Tabel 9.24.

Tabel 9.24: Resultaten van de regressie-analyses (stepwise) op basis van de hele steekproef voor de *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *Frans* (n= 338) en de *zelfevaluatie Nederlands* en *Frans* (n=686), met als onafhankelijke variabelen de 27 attitudinele en motivationele variabelen; vermeld worden de β-waarden en de multiple R (MR).

Globaal	Gemeten taalvaardigheid (n= 338)		Zelfevaluatie (n= 686)	
	Nederlands	Frans	Nederlands	Frans
Afhank. variabelen	*β*	*β*	*β*	*β*
Nl aantrekkelijk		**-.23**	**.14**	**-.08**
Nl makkelijk	**.33**	**-.17**	**.35**	**-.16**
Nl nut				
Fr aantrekkelijk		**.25**	**-.15**	**.16**
Fr makkelijk			**.12**	**.21**
Fr nut	**-.12**			**.12**
Nlt sociale afstand	**.31**	**-.18**	**.20**	**-.21**
Nlt + evaluatie				
Nlt – evaluatie				
Frt sociale afstand	**-.16**	**.29**	**-.12**	**.24**
Frt + evaluatie	**-.12**			
Frt – evaluatie				
Att. België			**.08**	
Integrativiteit Vl		**.20**	**.11**	
Integrativiteit Fr				
Att. tweetaligheid	**.18**	**-.10**		**.12**
Att. vreemde talen				
Nl alg. motivatie		**.17**	**-.09**	
Nl intrinsieke mot.				
Nl extrinsieke mot.	**-.18**		**-.09**	**.16**
Fr alg. motivatie				
Fr intrinsieke mot.				
Fr extrinsieke mot.				**-.09**
Att. les Nl	**-.16**		**-.14**	
Att. les Fr				
steun ouders Nl				
steun ouders Fr		**-.22**		**-.10**
Aantal geselecteerde variabelen	*8*	*9*	*11*	*11*
MR	*.72*	*.73*	*.68*	*.71*

Op basis van Tabel 9.24 kunnen we vier vaststellingen formuleren. Ten eerste valt op dat het uitgebreide modellen zijn. Ze bevatten tussen 8 en 11 attitudinele en/of motivationele variabelen, wat het verband tussen taalvaardigheid en attitudes en motivatie bevestigt (zie 9.2.4). Ten tweede merken we een parallellisme tussen de resultaten van de regressie-analyses voor de gemeten taalvaardigheid Nederlands en de zelfevaluatie Nederlands enerzijds en de gemeten taalvaardigheid Frans en de zelfevaluatie Frans anderzijds. Dit parallellisme bevestigt de reeds beschreven overeenkomsten tussen beide taalvaardigheidsmaten (zie 9.1.4). Ten derde stellen we vast dat de MR's hoog zijn (.68 < MR < .73), wat wijst op de sterkte van de combinatie van de attitudinele en motivationele

variabelen. Ter illustratie worden in Tabel 9.25 de MR vergeleken met de hoogste correlaties per taalvaardigheidsmaat en per taal, evenals de respectieve verklaarde varianties.

Tabel 9.25: Vergelijking van de MR met de hoogste correlatie en van de respectieve verklaarde varianties per taalvaardigheidsmaat en per taal.

		Gemeten taalvaardigheid		Zelfevaluatie	
		Nederlands	Frans	Nederlands	Frans
Regressie-	MR	**.72**	**.73**	**.68**	**.71**
analyses	*verklaarde variantie*	*51,84 %*	*53,29 %*	*46,24 %*	*50,41 %*
Correlatie-	hoogste r-waarde	**.52**	**.51**	**.53**	**.50**
analyses	*verklaarde variantie*	*27,04 %*	*26,01 %*	*28,09 %*	*25,00 %*

De vergelijkingen in Tabel 9.25 bevestigen dat de maximale variatie die verklaard wordt op grond van de combinatie van een aantal attitudes en/of motivatie beduidend groter is dan die op basis van de hoogste correlatie. De verdubbeling van de verklaarde variantie duidt op de relevantie van de regressie-analyses en wordt verklaard door het gecombineerde effect van de grote verschillen in taalvaardigheidsniveaus en in attitudes en motivatie. Zonder die grote verschillen zou de verklaarde variantie veel lager zijn geweest.
Ten vierde laat Tabel 9.24 zien dat de interpretatie van de resultaten van de regressie-analyses complex is. Net als bij de globale resultaten van de correlatie-analyses (zie Tabellen 9.13 en 9.18), zien we dat de taalvaardigheid Nederlands positief correleert met de attitudes en motivatie voor het Nederlands en negatief met de attitudes en motivatie voor het Frans en omgekeerd voor de taalvaardigheid Frans. Dit duidt op een effect van taalachtergrond en bevestigt de bevinding dat attitudes en motivatie sterk afhankelijk zijn van de culturele achtergrond van de informanten.

Bij deze regressie-analyses wordt dus vooral het verschil in attitudes en motivatie tussen T1- en T2-leerders onderzocht. Om het verschil tussen taalvaardige en taalzwakke leerlingen te onderzoeken, zijn nieuwe regressie-analyses per groep uitgevoerd. De analyses per groep bieden de mogelijkheid om zowel het effect van de taalachtergrond als van onderwijs- en contactsituatie zoveel mogelijk onder controle te hebben. Voor deze nieuwe regressie-analyses zijn bovendien de taalvaardigheidsvariabelen voor leeftijd gecorrigeerd. Dit betekent dat de taalvaardigheidsvariabelen het onderscheid maken tussen taalvaardige en taalzwakke leerlingen, rekening houdend met het feit dat het om jongere of oudere leerlingen gaat. Deze correctie van de taalvaardigheidsscores voor leeftijd is wenselijk omdat de analyses reeds hebben aangegeven dat de attitudes en motivatie tamelijk leeftijdongevoelig zijn (zie 7.4), terwijl de taalvaardigheid – en vooral de gemeten taalvaardigheid – wel leeftijdsgevoelig is. Het gebruik van gecorrigeerde taalvaardigheidsscores vergroot daarom de kans om de attitudes en motivatie in de regressie-analyses beter tot hun recht te laten komen. De uitkomsten van de regressie-analyses op basis van de gecorrigeerde taalvaardigheidsscores veranderen niet fundamenteel vergeleken met de analyses op basis van de niet-

gecorrigeerde taalvaardigheidsscores, maar zijn wel zuiverder en geven vervolgens een scherper beeld van de invloed van attitudes en motivatie op de taalvaardigheid.

Bij deze nieuwe regressie-analyses zijn bovendien de attitudes en motivatie opgesplitst in functie van de taal of taalgemeenschap, om interferenties van de ene taal op de andere taal, zoals vastgesteld bij de correlatie-analyses, te vermijden. Dit betekent dat voor taalvaardigheid Nederlands (gemeten en zelfevaluatie) enkel de attitudinele en motivationele variabelen met betrekking tot het Nederlands, de Nederlandstaligen en de Vlaamse cultuur gebruikt zijn als onafhankelijke variabelen, terwijl voor de taalvaardigheid Frans enkel de attitudinele en motivationele variabelen met betrekking tot het Frans en de Franstalige gemeenschap of cultuur gebruikt zijn. De drie attitudinele variabelen die niet taal- of gemeenschapspecifiek zijn (attitudes t.a.v. België, tweetaligheid en vreemde talen), zijn bij de regressie-analyses van zowel de taalvaardigheid Nederlands als die van de taalvaardigheid Frans betrokken. De resultaten van deze regressie-analyses staan in Tabel 9.26 voor de gemeten taalvaardigheid en in Tabel 9.27 voor de zelfevaluatie. De resultaten zijn niet in termen van Nederlands of Frans gepresenteerd maar in termen van T1 en T2. De resultaten van de regressie-analyses voor de tweetalige leerlingen staan eveneens in Tabel 9.27, maar worden apart besproken. Om Tabellen 9.26 en 9.27 gemakkelijker te kunnen vergelijken staan ze samen om p.264.

Tabel 9.26: Resultaten van de regressie-analyses (stepwise) voor de voor leeftijd gecorrigeerde *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *Frans* per groep, met als onafhankelijke variabelen de attitudinele en motivationele variabelen opgesplitst naar taal; vermeld worden de β-waarden en de multiple R (MR). De resultaten zijn in termen van T1 en T2 gepresenteerd.

	T1				**T2**			
groep	NN	BNN	BNF	FF	NN	BNN	BNF	FF
taal	Nl	Nl	Fr	Fr	Fr	Fr	Nl	Nl
	β	β	β	β	β	β	β	β
taal aantrekkelijk			.30		**.38**			
taal makkelijk						**.28**	**.37**	
taal nuttig								
sociale afstand TG						**.28**		
positieve evaluatie TG			-.29					
negatieve evaluatie TG			-.40					
België *	**-.25**			**.30**				
integrativiteit cultuur								**.31**
tweetaligheid *								
vreemde talen *	**.38**							
algemene motivatie							**.30**	
intrinsieke oriëntatie								
extrinsieke oriëntatie							**-.34**	
taalles								
ouderlijke steun						**-.32**		
MR	*.37*	*-*	*.51*	*-* *.30*	*.38*	*.51*	*.61*	*.31*

* : gebruikt in regressie-analyses van zowel T1 als T2
TG: taalgemeenschap
...: weg te laten, voor verklaring zie p. 265.

Tabel 9.27: Resultaten van de regressie-analyses (stepwise) voor de voor leeftijd gecorrigeerde *zelfevaluatie Nederlands* en *Frans* per groep, met als onafhankelijke variabelen de attitudinele en motivationele variabelen opgesplitst naar taal; vermeld worden de β-waarden en de multiple R (MR). De resultaten zijn in termen van T1 en T2 gepresenteerd.

	T1				**T2**					
groep	NN	BNN	BNF	FF	NN	BNN	BNF	FF	BNB	BNB
taal	Nl	Nl	Fr	Fr	Fr	Fr	Nl	Nl	Nl	Fr
	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β
taal aantrekkelijk										
taal makkelijk					**.25**	**.41**	**.23**	**.20**		**.21**
taal nuttig	**.25**									**.24**
sociale afstand TG										
positieve evaluatie TG							**-.31**			
negatieve evaluatie TG										
België *									**.26**	
integrativiteit cultuur										
tweetaligheid *						**.31**				**.23**
vreemde talen *								**.19**		
algemene motivatie					**.35**		**.22**			
intrinsieke oriëntatie										
extrinsieke oriëntatie										
taalles										
ouderlijke steun										**-.26**
MR	*.25*	*-*	*-*	*-*	*.50*	*.57*	*.41*	*.28*	*.26*	*.49*

* : gebruikt in regressie-analyses van zowel T1 als T2
TG: taalgemeenschap

Op basis van deze resultaten stellen we vast dat, ondanks kleine verschillen, de modellen voor de gemeten taalvaardigheid en de zelfevaluatie grotendeels overeenstemmen. De resultaten voor de zelfevaluatie zijn echter éénduidiger dan die van gemeten taalvaardigheid. Niettemin geldt voor beide taalvaardigheidsmaten dat de attitudes en motivatie relevanter voor het verklaren van de verschillen in de T2 dan in de T1.

Voor de vier groepen zijn er modellen die de vaardigheid in de T2 beïnvloeden, zowel voor de zelfevaluatie van de T2 als voor de gemeten T2-vaardigheid. Voor de T1 merken we daarentegen dat bij de zelfevaluatie, uitgezonderd voor de leerlingen in Vlaanderen (NN), er geen effecten zijn van de attitudes of de motivatie op de vaardigheid in de T1. Dit wordt gedeeltelijk bevestigd bij de regressie-analyses van de gemeten T1-vaardigheid: er is geen effect van attitude of motivatie op de T1-vaardigheid van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB, noch op die van de Franstaligen in het NoB als de variabelen positieve en negatieve evaluatie van de taalgemeenschap uit de analyses gehaald worden. Zoals reeds besproken in 6.2.2 en 7.3.3 zijn deze twee variabelen problematisch omdat de leerlingen niet de stereotiepe kenmerken van de taalgemeenschappen geëvalueerd hebben, maar wel het feit dat stereotypen gebruikt werden. De positieve stereotypen hebben voor een algemene terughoudende reactie gezorgd, terwijl de negatieve stereotypen duidelijke afkeurende reacties hebben uitgelokt. Deze variabelen meten dus niet zozeer de attitude ten aanzien van een taalgemeenschap, maar het gebruik van positieve en negatieve stereotypen. Daarom was het verantwoord om deze twee variabelen uit de regressie-analyses te halen en die op basis van 13 in plaats van 15 attitudinele en motivationele variabelen uit te voeren. De nieuwe resultaten van de regressie-analyses op basis van de gemeten T1-vaardigheid voor de Franstaligen in het NoB duidt dan op geen enkel effect van attitude of motivatie op in T1-vaardigheid. Bij de twee groepen in Vlaanderen en Wallonië die geen contact met de andere taalgemeenschap hebben, is er een zwak effect van attitude op de T1-vaardigheid. Opmerkelijk is hierbij dat het om dezelfde variabele gaat (attitude ten aanzien van België) maar dat deze in tegenovergestelde richting wijzen: de hoge T1-vaardigheid van de Vlaamse informanten gaat gepaard met een negatieve attitude ten aanzien van België, wat vermoedelijk een sterker regionalistisch gevoel verraadt (zie resultaten van Laine et al., 1994), terwijl de hoge T1-vaardigheid van Franstalige leerlingen gaat gepaard met een positieve attitude ten aanzien van België. Deze tegenovergestelde effecten van attitude ten aanzien van België wijzen op de invloed van de Belgische communautaire context op de vaardigheid in de T1.

Voor de tweetalige leerlingen tonen de regressie-analyses op basis van de zelfevaluatie aan dat er voor de vaardigheid in beide moedertalen (Nederlands en Frans) effecten van attitudes en/of motivatie zijn, die echter sterker zijn voor de taalvaardigheid Frans. Dit betekent dat deze tweetalige leerlingen voor het Nederlands eerder een T1-patroon hebben en voor het Frans een T2-patroon. Dit kan verklaard worden door de iets grotere spreiding van de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid Frans (gemiddelde 2.77, st. dev.: .42), vergeleken met de zelfevaluatie Nederlands (gemiddelde 2.86, st. dev.: .34).

De interpretatie van de modellen is vrij moeilijk samen te vatten aangezien deze modellen verschillen naargelang de groep, de taalvaardigheidsmaat en de T1 of T2. Wat wel opvalt is dat de motivatie slechts vier keer, waarvan één keer negatief, opgenomen is in de regressie-modellen, hoewel in de literatuur over het socio-educatief model van Gardner motivatie de variabele is die het meest samenhangt met de taalvaardigheid (Masgoret en Gardner, 2003). Makkelijkheid van de T2 is de enige attitudinele variabele die vrij systematisch terugkomt voor alle groepen (inclusief de tweetaligen) bij de regressie-analyses van de T2-vaardigheid (gemeten en zelfevaluatie). Dit suggereert dat wanneer de T2 als makkelijk gepercipieerd wordt door de T2-leerder, de taalvaardigheid in de T2 ook hoger ligt. De regressie-analyses duiden dus op een verband tussen deze attitude (makkelijkheidsgraad van de T2) en de taalvaardigheid, maar kunnen de richting van het causaliteitsverband onmogelijk aangeven. De modellen die uit de regressie-analyses voortkomen worden hier niet verder besproken. Voor een gedetaileerd overzicht van de relaties tussen bepaalde attitudes en motivatie verwijzen we naar de uigebreidde besprekingen van de correlatie-analyses.

Op basis van de regressie-analyses kunnen we concluderen dat bepaalde clusters attitudes en motivatie een verklarend effect hebben voor de taalvaardigheid en meer specifiek voor de T2. Deze resultaten stemmen grotendeels overeen met het socio-educatief model van Gardner (1985), waarin attitudes en vooral motivatie een vooraanstaande rol spelen in het voorspellen van de taalvaardigheid. De resultaten van de regressie-analyses bevestigen de relevantie van dit model voor de T2-verwerving in tegenstelling tot de T1-verwerving. Voor de T1 blijken attitudes noch motivatie een voorspellend effect te hebben. Voor de T2 daarentegen blijken bepaalde samenstellingen van attitudes en motivatie wel een sterk voorspellend karakter te hebben. Het gaat hierbij voornamelijk om attitudinele aspecten verbonden met de taal, de taalgemeenschap en de cultuur of contacten met talen en taalgemeenschappen en niet om educatieve attitudes noch om motivationele aspecten als de algemene motivatie om een taal te leren of de oriëntaties. Deze resultaten suggereren dat het de (al dan niet) integratieve kenmerken van de informanten zijn die de taalvaardigheid in de T2 het best kunnen voorspellen.

9.4 Besluit analyses taalvaardigheid

In dit hoofdstuk over de taalvaardigheid van de leerlingen kunnen we net als bij hoofdstuk 7 over de attitudes en motivatie, concluderen dat taalvaardigheid voornamelijk afhankelijk is van de taalachtergrond van de informant en van zijn onderwijs- of contactsituatie. Het verschil in taalvaardigheid onderscheidt T1-sprekers van T2-leerders voor zowel het Frans als het Nederlands, maar we merken dat leerlingen in het NoB een betere T2-vaardigheid hebben dan hun leeftijdsgenoten in Vlaanderen en vooral in Wallonië. Dit geldt zowel voor de gemeten taalvaardigheid als voor de zelfevaluatie. Voor tweetalige leerlingen beschikken we enkel over gegevens via zelfevaluatie en deze geven over het algemeen aan dat ze beide talen als T1-sprekers spreken. Naast dit hoofdeffect van groep is er voor de gemeten taalvaardigheid een effect van leeftijd dat laat zien dat de taalvaardigheid in zowel T2 als T1 groter is bij de oudere leerlingen dan bij de jongere. Voor de zelfevaluatie is het effect van leeftijd veel zwakker en beperkt tot de T2, omdat T1-sprekers zich altijd als moedertaalsprekers beschouwen, ongeacht hun werkelijke taalvaardigheid in de T1. Voor beide maten van taalvaardigheid is het effect van sekse heel beperkt. Dit parallellisme in de resultaten voor de gemeten taalvaardigheid en de zelfevaluatie bevestigt de dominante rol van taalachtergrond en onderwijsituatie bij het verklaren van verschillen in taalvaardigheid. Een belangrijke vaststelling is dat de taalleerders aan beide kanten van de taalgrens gekenmerkt worden door zowel hun taalvaardigheidsniveau als door hun attitudes en motivatie.

De vergelijking van beide maten van taalvaardigheid (gemeten versus zelfevaluatie) toont aan dat ze niet helemaal equivalent zijn. Zelfevaluatie discrimineert veeleer tussen T1-en T2-leerders, terwijl de gemeten taalvaardigheid binnen de groepen T1-en T2-leerders ook een onderscheid maakt tussen taalzwakke en taalvaardige leerlingen. Het feit dat gemeten taalvaardigheid beter discrimineert is een belangrijk aspect bij het onderzoeken van het verband tussen taalvaardigheid en attitudes en motivatie. Bij de gemeten taalvaardigheid is er evenwel een hoofdeffect van leeftijd dat voor een zekere bias zorgt bij het onderzoeken van dat verband. Zelfevaluatie is minder gevoelig voor leeftijd en kan dus een scherper beeld geven van het verband tussen taalvaardigheid en attitudes en motivatie. Het voordeel van zelfevaluatie is ook dat de data makkelijker te verzamelen zijn. Hierdoor zijn gegevens voor alle informanten beschikbaar, terwijl voor de gemeten taalvaardigheid data slechts voor de helft van de steekproef beschikbaar zijn. Maar omdat er geen verschillen in zelfevaluatie zijn voor enkele T1-groepen, konden niet alle groepen bij de correlatie-analyses onderzocht worden op basis van zelfevaluatie. Kortom, beide maten hebben voor- en nadelen en mogen niet als equivalenten beschouwd worden voor het evalueren van taalvaardigheid. Niettemin blijkt zelfevaluatie voldoende te discrimineren om het verband tussen taalvaardigheid en attitudinele en motivationele variabelen te onderzoeken, aangezien bij de correlatie- en regressie-analyses de resultaten voor beide taalvaardigheidsmaten grotendeels

overeenkomen. Op basis hiervan kunnen we concluderen dat het gebruik van een zelfevaluatietest, bij voorkeur in een iets uitgebreidere vorm dan in het onderhavige onderzoek, voldoende betrouwbaar is om in attitude- en motivatie-onderzoek te gebruiken.

De correlatie-en regressie-analyses tonen aan dat er effectief een systematisch verband is tussen de attitudinele en motivationele variabelen en de taalvaardigheid. Dat verband is op basis van analyses op de hele steekproef vast te stellen bij heel veel variabelen. De gevonden correlaties zijn voor dit type onderzoek vrij sterk. De globale resultaten wijzen nogmaals op de sterke invloed van taalachtergrond en onderwijs-en contactsituatie. De gedetaileerdere analyses per groep tonen aan dat het verband tussen taalvaardigheid en attitudes en motivatie relevanter is voor de T2-variabelen dan voor de T1-variabelen. Tevens stellen we vast dat in tegenstelling tot de bevindingen op basis van Gardners model (voor een overzicht zie Masgoret en Gardner, 2003) de motivatie hier een beperkte rol speelt en de correlaties zich veeleer situeren tussen de taalvaardigheid en attitudes ten aanzien van de taal of talen, de taalgemeenschap, de cultuur en de contactmogelijkheden. Attitudes ten aanzien van de taallessen, noch oriëntaties spelen hier een beslissende rol. Verder tonen vooral de correlaties op basis van de gemeten taalvaardigheid aan dat taalvaardige leerlingen positieve attitudes hebben ten aanzien van zowel T1- als T2-variabelen, terwijl taalzwakke leerlingen eerder negatieve attitudes en motivatie hebben.

Deze resultaten bevestigen dat attitudes en motivatie een voorspellende karakter hebben voor de taalvaardigheid en meer bepaald voor de T2, maar dat het verband tussen taalvaardigheid en attitudes erg complex is en afhankelijk blijkt te zijn van taalachtergrond, onderwijs-en contactsituatie en taalvaardigheidsniveau. De resultaten tonen eveneens aan dat zowel taalvaardigheid als de attitudes en de motivatie van de taalleerders gekleurd zijn door de Belgische context.

10. Conclusie en discussie

Dit proefschrift is een onderzoek naar de attitudes, motivatie en taalvaardigheden van Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige taalleerders in het secundair onderwijs in België. Onderzocht werd wat de invloed is van een aantal achtergrondkenmerken van de leerlingen op de attitude- en motivatievorming, en wat het verband is tussen attitudinele en motivationele variabelen en de vaardigheid in de eerste en tweede taal. De resultaten leiden tot meer inzicht in het taalverwervingsproces, het (taal)onderwijsproces, de intercommunautaire relaties en de factoren die daarbij een rol spelen, en kunnen daarmee op indirecte wijze bijdragen aan een verbetering van het onderwijsbeleid en/of de taalonderwijspraktijk in België.

In dit slothoofdstuk blikken we in 10.1 kort terug op het onderzoek om vervolgens in 10.2 de vier onderzoeksvragen, waarrond het onderzoek opgebouwd is, systematisch te beantwoorden, samen met algemene bevindingen over het instrumentarium. De conclusies worden in 10.3 gecontrasteerd met het socio-educatief model van Gardner (1985). In 10.4 wordt de relevantie van de resultaten van dit onderzoek op maatschappelijk en onderwijskundig vlak besproken in de Belgische context. Tenslotte worden in 10.5 mogelijke onderzoekspistes uitgezet.

10.1 Terugblik

De centrale vraagstelling in dit proefschrift was: wat zijn de attitudes en motivatie van taalleerders in België en hebben deze sociaal-psychologische factoren een invloed op hun T2-verwerving? Deze vraagstelling is gegroeid vanuit de vaststelling dat, ondanks een grote investering in tijd en middelen in het lager en secundair onderwijs, de T2-verwerving als problematisch ervaren wordt in zowel het Franstalig als het Nederlandstalig onderwijs. Bovendien wordt op maatschappelijk vlak de T2-vaardigheid van de leerlingen op het einde van het secundair onderwijs als ontoereikend beschouwd.

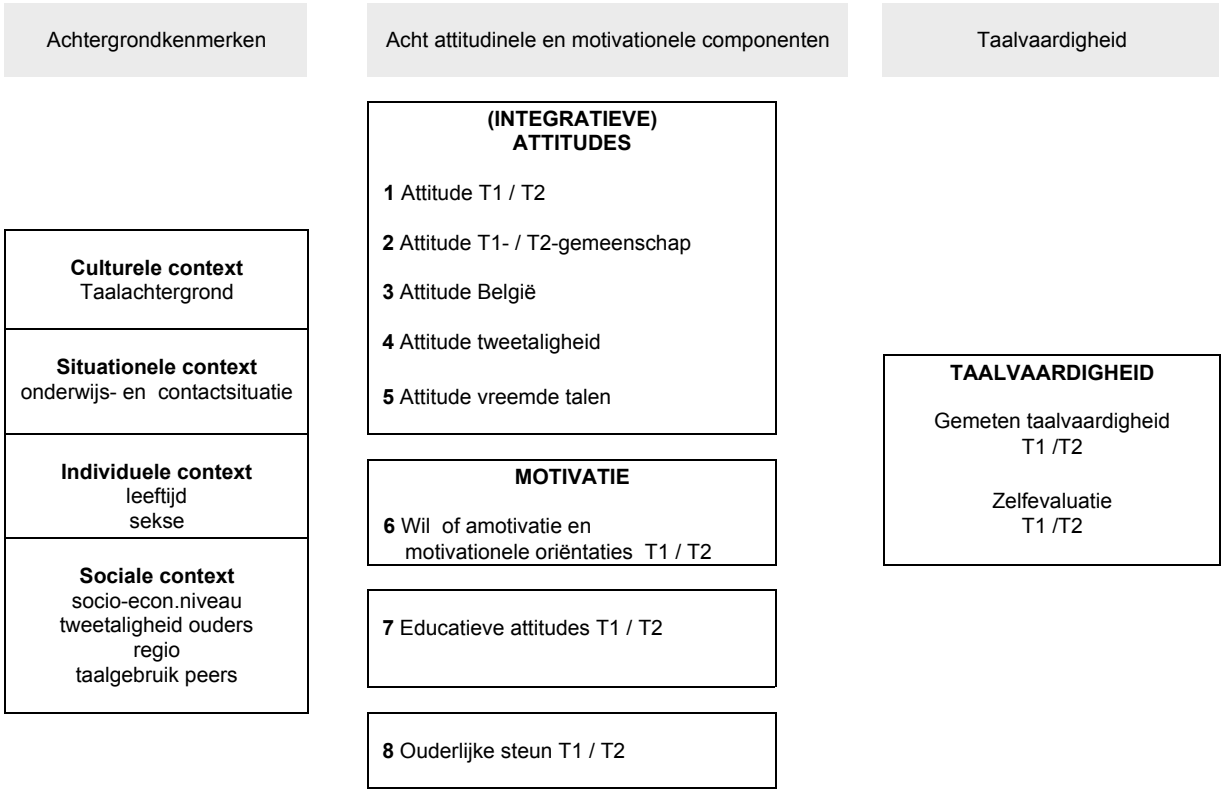
In dit proefschrift is de T2-verwerving vanuit een sociaal-psychologische benadering onderzocht omdat we veronderstellen dat er in een context zoals België, die gekenmerkt wordt door concurrerende en conflictuele communautaire relaties, ook andere dan didactische en pedagogische factoren de verwerving van de T2 beïnvloeden. In België

hebben talen een belangrijke symbolische waarde, die verbonden is aan de sociale, economische, politieke en culturele geschiedenis van het land en aan de hedendaagse indeling in verschillende regio's. Deze symbolische waarde verklaart de belangen die verbonden zijn aan de onderwijstalen en het talenonderwijs in België. We hebben daarom niet alleen het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel bestudeerd, maar ook het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (NoB), waar zowel Nederlandstalige, Franstalige als tweetalige leerlingen naartoe gaan. In het NoB is er bijgevolg dagelijks contact tussen leeftijdsgenoten van beide taalgemeenschappen (zie 2.3), wat voor België een vrij unieke situatie is.

Het onderhavige onderzoek dat cross-sectioneel, verkennend en descriptief van aard is, berust theoretisch voornamelijk op het socio-educatief model van T2-verwerving van Gardner (1985, 2000; zie 3.1). Gardner onderscheidt twee type attitudes, *integrativiteit* en *attitudes ten aanzien van de taalleersituatie*, en een derde component de *motivatie*. Het model stelt dat integrativiteit en attitudes ten aanzien van de taalleersituatie twee componenten zijn die de motivatie van de taalleerder sturen (eventueel samen met andere factoren zoals de ouderlijke steun) en dat het de motivatie is die verantwoordelijk is voor de vaardigheid in de T2. Attitudes hebben dus een indirecte invloed op de taalvaardigheid via de motivatie (Masgoret en Gardner, 2003).
Dit model van Gardner is in onderhavig onderzoek aangepast aan de Belgische context en aangevuld met een aantal aspecten zoals de attitude ten aanzien van de doeltaal en ten aanzien van tweetaligheid (zie 3.4). Het voornaamste verschil met Gardner ligt in de definitie van motivatie. Gardner beschouwt motivatie als een drieledige component bestaande uit de wil om een taal te leren, de moeite die de leerder bereid is daarvoor te leveren en de vasthoudendheid van de taalleerder om dit doel te bereiken. In dit proefschrift hebben we voor een alternatieve benadering gekozen die gedeeltelijk overeenkomt met de definitie van Gardner: de goal-directed and self-determination theory (zie Deci en Ryan, 1985, 2002; Noels, et al. 2000; Noels, 2001). De motivatie wordt er enerzijds gedefinieerd in functie van de wil of het gebrek aan wil (amotivatie) om een taal te leren en anderzijds in functie van de redenen voor de taalleerder om de taal te leren (oriëntaties). Een andere groot verschil met het model van Gardner is dat er in onderhavig onderzoek niet enkel variabelen opgenomen zijn die verband houden met de T2, maar ook variabelen die betrekking hebben op de eigen taal, cultuur en gemeenschap. Er zijn vervolgens acht attitudinele en motivationele componenten onderzocht in deze studie: (1) attitudes ten aanzien van het Nederlands en het Frans, (2) attitudes ten aanzien van de taalgemeenschappen, (3) attitudes ten aanzien van België, (4) attitudes ten aanzien van tweetaligheid, (5) attitudes ten aanzien van vreemde talen, (6) motivatie, (7) educatieve attitudes en (8) de ouderlijke steun. Daarnaast zijn er twee taalvaardigheidsmaten (gemeten taalvaardigheid en zelfevaluatie) betrokken bij het onderzoek voor zowel de T2 als de T1 en een aantal achtergrondkenmerken van de

leerlingen. Onderstaande figuur 10.1 (herhaling van figuur 3.4) visualiseert de verschillende onderdelen van het onderzoeksdesign.

Figuur 10.1: Onderzoeksdesign



Op basis van het onderzoeksdesign (figuur 10.1) zijn de volgende vier onderzoeksvragen geformuleerd:

1) Verschillen de attitudes en motivatie in functie van
    a. de kernvariabelen: groep (taalachtergrond, onderwijs-en contactsituatie), leeftijd en sekse
    b. de secundaire variabelen: socio-economisch gezinsniveau, tweetaligheid van de ouders, regio in en om Brussel en taalgebruik met de peergroep ?
2) Hoe positief of negatief zijn de attitudes en motivatie van taalleerders in België ten aanzien van de T1 en T2 en de respectieve gemeenschappen?
3) Hoe verschillen de gemeten taalvaardigheid en de zelfevaluatie voor de T1 en de T2? Is er een significant verband tussen beide maten van taalvaardigheid?
4) Is er een significant verband tussen beide maten van taalvaardigheid en de attitudinele en motivationele variabelen? Hoe sterk is dat verband? Zijn attitudes en motivatie als voorspellende factor even relevant voor de T1 als voor de T2?

Deze vijf groepen leerlingen worden onderscheiden op basis van taalachtergrond (Nederlandstalig, Franstalig en tweetalig Nederlands/Frans), onderwijssituatie (Franstalig onderwijs in Brussel of Wallonië, Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Nederlandstalig onderwijs in Brussel, NoB afgekort) en contactsituatie met de andere taalgemeenschap (met of zonder):

1. de Nederlandstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen (zonder contact)
2. de Nederlandstalige leerlingen in het NoB (met contact)
3. de tweetalige leerlingen in het NoB (met contact)
4. de Franstalige leerlingen in het NoB (met contact)
5. de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs in Wallonië en Brussel (zonder contact)

Deze vijf groepen zijn verzameld in de achtergrondvariabele *groep* die samen met de achtergrondvariabelen *leeftijd* en *sekse* de drie onafhankelijke kernvariabelen vormen in het onderzoek. Daarnaast zijn ook secundaire achtergrondvariabelen onderzocht die meer betrekking hebben op de sociale achtergrond van de leerlingen (zie figuur 10.1). De totale steekproef bestaat uit 686 informanten.

In dit onderzoek zijn aan de hand van drie typen instrumenten (leerlingenprofiel, sociaal-psychologische enquête en taaltesten) de attitudes en motivatie ten aanzien van de T2 en de T1 evenals de taalvaardigheid in de T2 en T1 van vijf groepen leerlingen onderzocht.
Het leerlingenprofiel heeft de gegevens gelevert voor de achtergrondkenmerken van de informanten en heeft de selectie van de steekproef mogelijk gemaakt. De analyses van het leerlingenprofiel tonen aan dat de steekproef vrij evenwichtig verdeeld is en de verschillende groepen op een representatieve manier vertegenwoordigd zijn, rekening houdend met de specificiteit van de situatie in het NoB.
De sociaal-psychologische enquête van 125 items is in functie van de acht attitudinele en motivationele componenten (zie figuur 10.1) gereduceerd aan de hand van factoranalyses per component tot 27 variabelen, waarvan 12 parallel voor het Nederlands en het Frans (bijvoorbeeld ‘nut van het Nederlands’ en ‘nut van het Frans’) en drie niet taal- of gemeenschapsspecifiek (attitude ten aanzien van België, tweetaligheid en vreemde talen). Het ontworpen instrument is met een aantal kleine aanpassingen voor verder onderzoek bruikbaar. Aangezien het per component opgesteld is, betekent dit dat het ook gedeeltelijk gebruikt kan worden en/of aangevuld met andere componenten naargelang de opzet van het nieuwe onderzoek. Tevens duiden de analyses van het instrument op de uiterste complexiteit en soms ambiguïteit van directe attitude- en motivatiemetingen. Informanten reageren soms heel anders dan verwacht op een aantal items, zoals hier het geval is geweest bij de stereotiepe kenmerking van de taalgroepen, of hebben de neiging om sociaal wenselijke antwoorden te geven. Dit bevestigt de noodzaak om het instrument te pretesten, goed af te stemmen op het doelpubliek en vervolgens bij het verwerken van gegevens naar een zo hoog

mogelijke betrouwbaarheid en interpreteerbaarheid te streven. Dit leidt tot omslachtige procedures die echter noodzakkelijk zijn om de betrouwbaarheid van de data en de validiteit van de resultaten te garanderen.
Voor de taalvaardigheid in de T1 en de T2 zijn per taal twee scores berekend op basis van de taaltesten voor de gemeten taalvaardigheid en op basis van een korte evaluatieschaal voor de zelfinschatting. Op het verband tussen beide taalvaardigheidsmaten komen we terug in het antwoord op de derde onderzoekvraag.

10.2 Conclusies

De bovenvermelde onderzoekvragen worden in deze paragraaf beantwoord op basis van de resultaten van de variantie-analyses (waar nodig, met post-hoctoetsen) uit hoofdstukken 7 en 8 voor de twee eerste onderzoeksvragen en op basis van de resultaten van de correlaties en regressie-analyses uit hoofdstuk 9 voor de twee laatste.

Op de **eerste vraag** is het antwoord duidelijk. De meeste verschillen in attitudes en motivatie van de taalleerders worden verklaard door het effect van de variabele *groep*. De andere kernvariabelen (leeftijd, sekse) hebben een zwak effect, terwijl de secundaire variabelen geen of slechts een marginaal effect hebben op de attitudes en motivatie van de informanten. Deze zwakke en marginale effecten worden in dit afsluitend hoofdstuk niet meer besproken.
Taalachtergrond en onderwijs- of contactsituatie verklaren hoe positief of negatief leerlingen zijn ten aanzien van talen en taalgemeenschappen, en hoe gemotiveerd ze zijn om de talen te leren. Hierbij hebben we een spiegelbeeldeffect geconstateerd tussen de Franstalige en de Nederlandstalige leerlingen waarbij de T1-groepen systematisch positiever zijn ten aanzien van hun eigen taal, gemeenschap en cultuur dan de T2-groepen. Franstaligen vinden bijvoorbeeld hun T1 veel aantrekkelijker en nuttiger dan hun T2 en Nederlandstaligen evalueren hun T1-gemeenschap en de integrativiteit met de Vlaamse cultuur veel positiever dan de T2-gemeenschap en cultuur. Dit soort ‘in-group favouritism’ is bij de meeste attitudinele en motivationele variabelen het terugkomend patroon. Dit suggereert dat attitudes en motivatie gedomineerd worden door een gemeenschapsperspectief, waardoor systematisch een polarisatie ontstaat tussen de eigen taal, de eigen gemeenschap en de eigen cultuur, en de taal, gemeenschap en cultuur van de ‘ander’. Deze differentiatie is bij alle ééntalige groepen informanten, ook die in contact met de andere taalgemeenschap in het NoB, duidelijk aanwezig. De mentale, cognitieve en culturele (taal)grens die Franstaligen en Nederlandstaligen verdeelt (Blommaert, 1998:31), is dus juist ook vast te stellen bij de taalattitudes en -motivatie van jongeren in België.

De groep tweetalige leerlingen vormen een uitzondering. Tweetalige leerlingen vinden het Frans wel aantrekkelijker en nuttiger dan het Nederlands, wat te verklaren is door de dominante positie van het Frans in de Brusselse context, maar ze differentiëren daarentegen niet tussen beide taalgemeenschappen en culturen. Deze tweetalige leerlingen lijken een specifieke en positieve houding te hebben ten aanzien van beide taalgemeenschappen en culturen.

Naast de dualiteit van de attitudes en motivatie van de ééntalige leerlingen stellen we vast dat de contactsituatie in het NoB een positief effect heeft op de attitudes en motivatie van de Franstalige leerlingen ten aanzien van het Nederlands en variabelen die met twee- en meertaligheid en contact met de andere taalgemeenschap verbonden zijn. Deze Franstalige leerlingen die dagelijks in een Nederlandstalige schoolomgeving zitten en contact hebben met Nederlandstalige leeftijdsgenoten, getuigen van een grotere openheid en positievere ingesteldheid ten aanzien van de andere taalgemeenschap. Deze positieve houding ten opzichte van de T2-gemeenschap doet echter geen afbreuk aan de positieve ingesteldheid ten aanzien van de T1, T1-gemeenschap en T1-cultuur. We zien integendeel dat voor aspecten als algemene taalleermotivatie deze Franstalige leerlingen in het NoB nog meer gemotiveerd zijn om het Frans te leren dan de Franstaligen in het Franstalig onderwijs. Bij de Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs is er geen sprake van een verlies van een ethnolinguïstische identiteit omdat ze, net als de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs, blijven differentiëren tussen eigen taal, gemeenschap en cultuur en de ‘andere’, maar tegelijkertijd zijn ze positiever ten aanzien van de ‘andere’. Deze resultaten bevestigen de stellingen van Genessee (1987) over de openheid ten aanzien van de andere taal en gemeenschap van leerlingen in immersiesituaties.

In het onderzoek is gebleken dat voor de Franstalige leerlingen de onderwijs- en contactsituatie in het NoB een vooraanstaande rol speelt bij het bevorderen van de integratieve attitudes ten aanzien van de T2. Deze resultaten bevestigen stellingen van Clément (1980) over de invloed van contact met T2-sprekers in de taalleercontext en benadrukken het belang van kwantitatief en kwalitatief contact met de T2-gemeenschap. Dit blijkt uit het feit dat de attitudes en motivatie van de Franstalige leerlingen positiever zijn dan die van de leerlingen in het Franstalig onderwijs terwijl dit niet het geval is voor de Nederlandstalige leerlingen in het NoB wiens attitudes en motivatie ten aanzien van de T2, de T2-gemeenschap en cultuur niet echt verschillen van die van Vlaamse leerlingen. De verschillende invloed van de contactsituatie in het NoB voor de Franstalige en Nederlandstalige leerlingen wijst erop dat contact met de andere taalgemeenschap allen niet volstaat om invloed te hebben op de attitudes en motivatie. Dit kan verklaard worden door de eigenschappen van het NoB. Nederlandstalige leerlingen in het NoB zitten namelijk in een dominante Nederlandstalige schoolomgeving waar het Frans om politieke, juridische en pedagogische redenen geen volwaardige plaats heeft in het onderwijs, ondanks de grote

aanwezigheid van Franstalige leerlingen en de situatie van de scholen op macroniveau (Brussel als een officieel tweetalige maar in feite dominant Franstalige stad). Voor deze Nederlandstalige leerlingen blijven de contacten met de Franse taal, gemeenschap en cultuur beperkt tot de formele T2-les en tot contacten met Franstalige klasgenoten. In deze laatste contacten wordt vaak vanuit het schoolbeleid het gebruik van het Frans ontmoedigd. In vergelijking met de Nederlandstalige leerlingen in het NoB hebben de Franstalige leerlingen een veel intensiever contact met het Nederlands, als schooltaal en communicatiemedium met Nederlandstalige vrienden binnen (en buiten) de school. Verder komen deze Franstalige leerlingen op school via hun leerkrachten en het schoolpersonneel in contact met de Nederlandstalige gemeenschap en haar cultuur tijdens de lessen en de schoolse activiteiten. Dit betekent dat er zowel een kwantitatief verschil (minder contact voor de Nederlandstaligen, meer contact voor de Franstaligen) als een kwalitatief verschil (veeleer formeel contact voor de Nederlandstaligen versus een combinatie van formeel en informeel contact voor de Franstalige leerlingen) is tussen de contactsituatie in het NoB voor de Nederlandstalige leerlingen en de Franstalige leerlingen. Dit intensievere en uitgebreidere contact met de T2, de T2-gemeenschap en T2-cultuur verklaart waarschijnlijk de positieve ingesteldheid en openheid bij de Franstalige leerlingen in het NoB. Deze vaststelling suggereert dat, om een invloed te hebben op de attitudes en motivatie, contact met de andere taalgemeenschap niet enkel frequent moet zijn maar ook voldoende intensief en verschillende typen activiteiten en aspecten van het cultureel en maatschappelijk leven dient te omvatten. Deze resultaten duiden op de relevantie van de contacthypothese voor attitude- en motivatie-onderzoek in taalverwervingscontexten en bevestigen de vastgestelde complexiteit in sociaal-psychologisch onderzoek (zie Brown, 2001; Hewstone, 1996; Pettigrew, 1998) betreffende de condities die nodig zijn opdat de contactsituatie een effect zou hebben op intergroeprelaties en attitudes.

Deze resultaten over de invloed van contactsituatie voor de Franstalig leerlingen sluiten echter niet uit dat andere, externe factoren een rol spelen in de openheid van deze leerlingen. Zo kunnen de ouders van deze Franstalige leerlingen een vooraanstaande rol spelen in de positieve attitudes van hun kinderen. Het zijn immers zij die aan het begin van de schoolloopbaan de keuze hebben gemaakt om hun Franstalige kinderen naar het Nederlandstalig onderwijs te sturen in Brussel, wat op zijn minst duidt op het besef van het nut van het Nederlands. Het belang van het Nederlands voor deze ouders kan men afleiden uit de analyses van de steekproef (zie 5.2.2) waar opviel dat één derde van deze Franstalige ouders zelf geen Nederlands kent en toch – of misschien net daarom – de kinderen naar het NoB hebben gestuurd. De resultaten van de analyses over de ouderlijke steun suggereren daarentegen dat de Franstalige leerlingen in het NoB de steun van hun ouders niet als sterker ervaren dan de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs. Een andere mogelijke verklaring voor de openheid en positieve ingesteldheid van de Franstalige leerlingen in het NoB ten aanzien van T2-variabelen is het feit dat enkel de meest gedreven

en positief ingestelde Franstalig leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs blijven en niet overstappen naar het Franstalig secundair onderwijs. Hoewel de rol van dergelijke externe factoren noch ontkend noch bevestigd kan worden, laat de systematiek in de resultaten van onderhavige onderzoek vermoeden dat de contactsituatie, waarin deze Franstalige leerlingen in het NoB zitten, een belangrijke stimulerende rol speelt in de attitudes en motivatie van taalleerders.

De **tweede vraag** in dit proefschrift onderzoekt hoe positief of negatief de attitudes en motivatie van taalleerders zijn. Voor de motivatie van de leerlingen stellen we in algemene zin vast dat er bij de taalleerders geen sprake is van een gebrek aan motivatie (of amotivatie) voor het leren van het Nederlands of het Frans. Daarnaast moet worden toegevoegd dat enkel de algemene wil en de redenen om de taal te leren bevraagd zijn. De antwoorden vertalen een (zeer) positieve houding ten aanzien van het leren van de T1, T2 en algemener van vreemde talen aan het licht, maar laten niet toe om uitspraken te doen over de effectieve tijd en energie die de taalleerder daadwerkelijk in het leerproces investeert.
Voor de attitudes geldt een vrij algemene positieve ingesteldheid. Zo stellen we vast dat alle taalleerders heel positieve attitudes hebben ten aanzien van tweetaligheid en vreemde talen. Verder zijn de verschillen tussen positievere en negatievere attitudes afhankelijk van de taalachtergrond van de leerlingen. De contrasten zijn voornamelijk op te merken tussen de Franstalige leerlingen in het Franstalig onderwijs en de Nederlandstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel en in Vlaanderen (voor de attitudes van de Franstaligen en de tweetaligen in het NoB verwijzen we naar de eerste onderzoeksvraag). Zo blijkt bijvoorbeeld dat Franstalige leerlingen vrij negatieve attitudes hebben ten aanzien van het Nederlands. Ze vinden het Nederlands een onaantrekkelijke en moeilijke taal, ondanks het feit dat ze het Nederlands als een heel nuttige taal zien. Nederlandstalige leerlingen hebben daarentegen een neutrale houding ten aanzien van het Frans, hoewel ze hun T2 eveneens als moeilijk ervaren en de Franse les negatief evalueren. Voor de attitude ten aanzien van de T2-gemeenschap stellen we de omgekeerde situatie vast: de Nederlandstalige leerlingen ervaren de sociale afstand met Franstaligen als vrij groot en kennen Franstaligen weinig positieve stereotypen toe, terwijl Franstalige leerlingen de sociale afstand met Nederlandstaligen kleiner inschatten en eerder neutraal reageren op de positieve stereotypen over Nederlandstaligen. De eerder negatieve ingesteldheid van de Nederlandstalige leerlingen ten aanzien van de Franstalige gemeenschap vertaalt zich ook in een gebrek aan integrativiteit met de Franstalige cultuur. Deze contrasten tussen Franstaligen die de T2 niet appreciëren en de Nederlandstaligen die de T2-gemeenschap en cultuur niet positief inschatten, bevestigen de reeds vermelde polarisering in attitudes en wijzen op een zekere vorm van hostiliteit ten aanzien van de ‘andere’ taal of taalgemeenschap.

De **derde onderzoeksvraag** evalueert het verband en de verschillen tussen de twee maten van taalvaardigheid die in dit proefschrift gebruikt zijn: de gemeten taalvaardigheid bestaande uit grammatica, lees- en luistervaardigheid versus de zelfevaluatie van de spreekvaardigheid. De correlatie-analyses duiden op een sterk verband tussen beide maten van taalvaardigheid. De vergelijking heeft laten zien dat er naast methodologische en praktische voor- en nadelen ook verschillen zijn in de manier waarop de groepen onderscheiden worden op basis van taalvaardigheidsniveaus. Zo blijkt dat de gemeten taalvaardigheid ook tussen taalvaardige en taalzwakke leerlingen discrimineert, terwijl de zelfevaluatie vooral een onderscheid maakt tussen T1- en T2-leerders. Verder blijkt de zelfevaluatie van de T2 gevoelig te zijn voor leeftijd, maar niet de zelfevaluatie van de T1, terwijl de gemeten taalvaardigheid voor T1 en T2 een effect van leeftijd kent. Dit suggereert dat zelfevaluatie eerder geschikt is voor het inschatten van taalvaardigheid in T2-contexten en dat gemeten taalvaardigheid zowel in T1- als in T2-contexten gebruikt kan worden.

In dit proefschrift zijn beide maten van taalvaardigheid bij de correlatie- en regressie-analyses betrokken omdat ze als complementair beschouwd kunnen worden: zelfevaluatie biedt gegevens over de taalvaardigheid van tweetaligen in het Nederlands en het Frans, terwijl de gemeten taalvaardigheid meer informatie verschaft over taalzwakke en taalvaardige leerlingen in de T1 en de T2. De resultaten van de correlatie- en regressie-analyses op basis van gemeten taalvaardigheid en zelfevaluatie zijn grotendeels vergelijkbaar, wat het verband tussen beide maten nogmaals bevestigt.

Op basis van de verschillende vergelijkingen in hoofdstuk 9 kunnen we concluderen dat zelfevaluatie een bruikbare maat is voor toekomstig onderzoek naar attitudes en motivatie. Zelfevaluatie is een taalvaardigheidsmaat die makkelijk en snel te verzamelen is en dus gegevens kan verstrekken voor een grote steekproef. Het gebruik van een iets uitgebreider instrument dan de één-item-evaluatie in onderhavig onderzoek, zoals bijvoorbeeld een ‘can do-test’ (MacIntyre et al., 1997), zou een fijnmaziger verschil tussen taalvaardigheidsniveaus kunnen aanbrengen. Bovendien is zelfevaluatie, net als attitudes en motivatie, minder gevoelig voor leeftijd en brengt daarom een scherper beeld aan het licht van het verband tussen taalvaardigheid en attitudinele en motivationele variabelen, althans binnen de T2-context. Dat laat onverlet dat feitelijke taalvaardigheidsscores onmisbaar blijven ter aanvulling en controle op zelfevaluatie.

De **vierde en laatste onderzoeksvraag** behandelt het mogelijk verband tussen de attitudes en motivatie van de leerlingen en hun taalvaardigheid.

Hoewel de resultaten uiterst complex zijn, laten zowel de correlatie-analyses als de regressie-analyses een systematisch en sterk verband zien tussen taalvaardigheid en attitudinele en motivationele variabelen. Dit verband is bovendien duidelijker en sterker voor de T2 en/of met variabelen die betrekking hebben op de T2 (bv.: aantrekkelijkheid van de T2, sociale afstand met de T2-gemeenschap). Tevens valt op dat het verband tussen taalvaardigheid en de motivatie, zoals die in dit onderzoek bepaald is, minder relevant is dan het verband tussen

taalvaardigheid en meer integratieve attitudes (attitudes t.a.v. taal, taalgemeenschap, cultuur, België, tweetaligheid of vreemde talen). Zo tonen de correlatie-analyses aan dat leerlingen met positieve integratieve attitudes ook taalvaardige leerlingen zijn, terwijl taalzwakke leerlingen minder positieve integratieve attitudes hebben en ook minder gemotiveerd zijn. De regressie-analyses onderzoeken het gecombineerd effect van verschillende attitudinele en motivationele variabelen op de taalvaardigheid. De resultaten van de regressie-analyses bevestigen dat een aantal attitudinele (en deels motivationele) variabelen een voorspellend effect hebben voor de T2-vaardigheid van de leerlingen en niet of nauwelijks voor de T1-vaardigheid. Deze resultaten suggereren dat positieve attitudes en motivatie een stimulerend effect hebben op taalvaardigheid, terwijl negatieve attitudes en motivatie een remmend effect hebben op de T2-verwerving, hetgeen een belangrijke verklarende factor isvoor de al te vaak problematische verwerving van de T2 in een land zoals België, gekenmerkt door een bi-communautaire context.

10.3 Discussie

De resultaten in dit proefschrift bevestigen enerzijds de algemene filosofie van het socio-educatief model van T2-verwerving van Gardner (1985, 2000) en nuanceren anderzijds de relaties tussen de verschillende attitudinele en motivationele componenten ervan. Het centrale concept van het socio-educatief model van Gardner is dat attitudes en motivatie een belangrijke rol spelen in de verwerving of niet van een T2. De analyses in onderhavig onderzoek tonen eveneens aan dat bepaalde attitudinele en motivationele variabelen verbonden zijn met de taalvaardigheid van de leerlingen. Door de eigenheid van het onderzoek dat zowel de T2 als de T1 onderzocht heeft, kunnen we concluderen dat het verband tussen attitudes en motivatie en de taalvaardigheid van de taalleerders sterker is voor de T2 dan voor de T1. Dit benadrukt dat het model van Gardner een T2-verwervingsmodel is en niet of minder relevant is voor de verwerving van een T1, als de T1 een dominante taal is in de omgeving van de taalleerder en een hoge status heeft, zoals het geval is in België voor het Frans en het Nederlands en in Canada voor het Engels en het Frans.

Het model van Gardner vertrekt van de culturele en taalachtergrond van de taalleerder, de zogenaamde *cultural beliefs*, die volgens het model de attitudes ten aanzien van de taalleersituatie alsook de integratieve attitudes bepalen. Deze attitudes spelen op hun beurt in op de motivatie om de T2 te leren en het is de motivatie die in het socio-educatief model rechtstreeks de T2-verwerving beïnvloedt. In dit proefschrift hebben we kunnen vaststellen dat de taalachtergrond van de leerlingen effectief een wezenlijke rol speelt in het bepalen van voornamelijk de attitudes en in mindere mate de motivatie. Maar in tegenstelling tot het model

van Gardner laat onderhavige studie zien dat de attitudes en vooral de meer integratieve attitudes (attitudes ten aanzien van de taal, de taalgemeenschap, België, tweetaligheid, enz.) een belangrijke voorspellende effect op de T2-vaardigheid hebben, terwijl de motivatie hierbij een veel minder sterke rol speelt. Dit kan verklaard worden door de voor een deel verschillende invulling van het concept motivatie in het model van Gardner vergeleken met de goal-directed en self-determination theory die in dit onderzoek geïmplementeerd is. Een tweede mogelijke verklaring is dat in een door communautaire conflicten gebrandmerkte context zoals België, de attitudes en vooral de integratieve attitudes van de taalleerders een grotere invloed hebben op de taalvaardigheid dan de motivatie. De Belgische context zou hierin verschillen met de Canadese context omdat het in België gaat om een veel kleiner territorium waar de afstanden kleiner zijn en de nabijheid van de 'ander' voelbaarder is in hele het land. Bovendien zijn de verhoudingen in België tussen beide taalgemeenschappen veel evenwichtiger dan in Canada, waar de Franstaligen slechts een keine minderheid vertegenwoordigen, terwijl in België beide gemeenschappen grosso modo even sterk staan op de verschillende maatschappelijke niveaus (les différents niveaux de pouvoir dans la société). Deze elementen in de Belgische context zouden ervoor kunnen zorgen dat (1) de communautaire conflicten sterker aanwezig zijn dan in de meeste regio's in Canada en (2) dat door de reeds aangekaarte vervreemding tussen beide taalgemeenschappen enkel de conflicten met de 'andere' taalgemeenschap doordringen in het bewustzijn van de taalleerder. Dit zou de polarisatie van de attitudes kunnen verklaren en de grotere rol van de integratieve attitudes bij de T2-verwerving vergeleken met de motivatie. Verder onderzoek zou moeten uitwijzen welke componenten de hoofddimensies zijn in het model en de complexiteit van de onderliggende verbanden nader onderzoeken om de grotere rol van de integratieve attitudes boven motivatie te bevestigen. De resultaten van het proefschrift bevestigen de relevantie voor de verwerving van de T2 in België van het socio-educatief model van T2-verwerving van Gardner, maar de complexiteit van de onderlinge relaties tussen de verschillende attitudinele en motivationele componenten van het model dienen nader onderzocht te worden.

Dit onderzoek heeft aangetoond dat de leerlingen niet alleen ingedeeld kunnen worden in groepen op basis van hun taalvaardigheidsniveau in het Nederlands en het Frans, maar dat ze eveneens onderscheiden kunnen worden op basis van hun attitudes en motivatie. Bovendien lopen deze indelingen op basis van taalvaardigheid en attitudes en motivatie grotendeels parallel. Beide indelingen zijn voornamelijk afhankelijk van de taalachtergrond en van de onderwijs- of contactsituatie van de leerlingen. Andere achtergrondkenmerken zoals leeftijd, sekse of andere, sociale aspecten spelen hierbij geen of slechts een minimale rol. Dit betekent dat de macro-contextuele factoren (zie Dörnyei en Clément, 2001) zoals de geopolitieke situatie in België niet enkel invloed hebben op economische en politieke aspecten van de samenleving, maar ook op sociaal-psychologische factoren zoals de onderzochte attitudes en motivatie en bijgevolg ook op de T2-vaardigheid. Dit suggereert dat

de fysieke taalgrens een mentale en culturele taalgrens is (geworden?) die Franstaligen en Nederlandstaligen ook op vlak van de attitudes ten aanzien van de 'andere' taal, gemeenschap en cultuur verdeelt. De vervreemding tussen beide taalgemeenschappen, die beantwoordt aan regionalistische belangen en ideologieën, is de voedingsbodem voor een polarisering van de attitudes van taalleerders. Vanuit het perspectief van de T2-verwerving heeft deze situatie verstrekkende gevolgen. Vervreemding en polarisering kunnen de attitudes ten aanzien van de 'andere' taal, gemeenschap en cultuur negatief beïnvloeden en vervolgens een remmend effect hebben op de T2-verwerving. Een ontoereikende kennis van de T2 heeft niet enkel maatschappelijke, maar ook economische gevolgen. Dit blijft het geval, of België als federale staat nog bestaat of niet, omdat hoe dan ook Vlaanderen, Brussel en Wallonië buren zullen blijven in de Europese Unie, waar kennis van de buurtalen deel uitmaakt van de beginselen van de Europese eenmaking en identiteit (zie Witboek, 1995).
Het feit dat er in onderhavig onderzoek twee groepen leerlingen een uitzondering vormen op de polarisering en vervreemding tussen beide taalgemeenschappen biedt perspectieven om de T2-verwerving en tweetaligheid in België een toekomst te geven. De groep van de tweetalige leerlingen toont aan dat tweetaligheid en tweetalige gezinnen bestaan, ondanks de wettelijke en administratieve ontkenning van individuele tweetaligheid, ook in het tweetalige Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Deze tweetalige kinderen zijn beide talen als T1-sprekers machtig en maken geen onderscheid tussen beide taalgemeenschappen en culturen waar ze zich in beide gevallen positief bij betrokken voelen. De tweetalige leerlingen zullen hoogst waarschijnlijk in alle maatschappelijke domeinen een voorsprong hebben op ééntaligen die de T2 min of meer machtig zijn. Verder tonen de resultaten voor de groep Franstalige leerlingen in het NoB aan dat in een andere onderwijssituatie waar er contact is met de T2-gemeenschap en -cultuur, de T2-verwerving beter verloopt en dat de attitudes en motivatie ten aanzien van de T2 positiever zijn, zonder dat dit gepaard gaat met verlies van de etnolinguïstische identiteit. De taalvaardigheid en attitudes en motivatie van de tweetalige leerlingen, alsook die van de Franstalige en deels van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB, suggereren dat zowel op niveau van de T2-verwerving als op het niveau van de daarmee gepaard gaande sociaal-psychologische facetten de situatie in België *anders* en *beter* kan.

10.4 Maatschappelijke en onderwijskundige mogelijkheden

De mogelijkheden om T2-verwerving en de attitudes en motivatie ten aanzien van de T2, T2-gemeenschap en -cultuur te verbeteren situeren zich hoofdzakelijk op maatschappelijk en onderwijskundig vlak. We zijn er ons terdege van bewust dat in een complexe en taalgevoelige situatie zoals in België veranderingen alles behalve vanzelfsprekend zijn en

enkel tot stand kunnen komen als er politieke en/ of economische belangen aan verbonden zijn of als er sprake is van enorme druk vanuit diverse kringen en belangengroepen.

Op *maatschappelijk niveau* zou ten eerste een institutionele erkenning (o.a. op juridisch en politiek vlak) en waardering van individuele tweetaligheid een stimulans betekenen voor de T2-verwerving. Het zou tweetaligen bovendien een volwaardige statuut bieden, hetgeen overeenkomt met hun attitude ten aanzien van beide taalgemeenschappen en culturen, en hen niet meer verplichten te kiezen tussen een Nederlandstalige of Franstalige identiteit. Deze erkenning van tweetaligheid zou eveneens een voorbeeldfunctie kunnen hebben voor T2-leerders en zou misschien een nieuwe generatie tweetalige T2-leerkrachten tot stand kunnen brengen. Ten tweede zou op maatschappelijk niveau het vervreemdingsproces tussen beide taalgemeenschappen aangepakt kunnen worden door in de media meer ruimte te geven aan wat er over de taalgrens of gewoon bij de buren gebeurt. Dit zou op dagelijkse basis moeten gebeuren en op een minder stereotiepe wijze als nu het geval is. Zo zou Wallonië eens in het Vlaamse nieuws kunnen komen met andere onderwerpen als stakingen werkloosheidscijfers of politiek gekrakeel. Ook aan Franstalige kant zou Vlaanderen in een beter daglicht kunnen komen dan via programma's als *A la Flamande* waar het wekelijkse Vlaamse nieuws beperkt wordt tot een aantal standpunten van arrogante Vlaamse bedrijfsleiders, racistische blokkers en BV's die met het Vlaamse volk in januari in de Noordzee duiken. Men zou bovendien veel waakzamer kunnen zijn in de media over het gebruik van stereotiepe en vrij racistische uitspraken over de 'andere' gemeenschap die zodanig gebanaliseerd zijn dat deze niet eens meer opvallen (zie Blommaert, 1998; Morelli, et al., 1998 en Potvin, Morelli en Mettewie, 2004). Als men de termen Franstaligen of Nederlandstaligen/ Vlamingen zouden vervangen door 'joden' of 'zwarten', zou er waarschijnlijk onmiddellijk protest uitbarsten. De beperkte stereotiepe, subjectieve en al te vaak negatieve berichtgeving over de 'andere' taalgemeenschap, komt misschien politieke doeleinden ten goede, maar zeker niet de verwerving van de T2 in België. Ten derde zou men in de Franstalige media kunnen afstappen van de traditie om alle interviews in een andere taal dan het Frans te dubben. Men zou de voorkeur kunnen geven aan ondertitels, waardoor de Franstalige taalleerders geconfronteerd zouden worden met authentiek dagelijks Nederlands en zo misschien ooit de 'echte' stem van Kim Clijsters horen.

Op *onderwijskundig niveau* zou er meer aandacht kunnen komen voor de sociaal-psychologische aspecten die verbonden zijn met de T2-verwerving. Dit komt trouwens overeen met de sinds een paar jaar vigerende eindtermen voor het moderne talenonderwijs in het Nederlandstalig secundair onderwijs. De eindtermen vermelden expliciet het bijbrengen van attitudes ten aanzien van de doeltaal en haar cultuur. Wel moet er opgemerkt worden dat in tegenstelling tot de andere eindtermen, die vooral betrekking hebben op taalvaardigheiden en kennis, de attitudes nagestreefd moeten worden en niet bereikt. Het streven naar suggereert dat de beleidsmakers minder belang hechten aan attitudes dan aan taalvaardigheden in het T2- en VT-onderwijs. Onderhavig onderzoek heeft aangetoond dat

net de attitudes ten aanzien van de doeltaal, gemeenschap en cultuur een belangrijke stimulerende rol spelen in de T2-verwerving. Daarom zouden in het kader van de T2-les de attitudes ten aanzien van de T2, de T2-gemeenschap en -cultuur gestimuleerd kunnen worden alsook de motivatie om deze taal te leren. Dit kan bijvoorbeeld door meer aandacht te schenken aan wat er bij de 'anderen' gebeurt. Werken aan de integratieve attitudes van de leerlingen kan eveneens door hen attent te maken op de toegankelijkheid van de T2 in hun omgeving (media, jongerenbladen, sport- en jeugdclubs) door hen te stimuleren om daar gebruik van te maken en/of door duurzame contacten uit te bouwen met leeftijdsgenoten uit de andere taalgemeenschap. Programma's als Klavertje 3 van het Prins Filipfonds, tweetalige en cross-culturele activiteiten van het Animatiecentrum voor Talen of Prolingua en het gebruik van moderne ITC-technieken kunnen de contacten op lange termijn in gang zetten, uitbouwen en ondersteunen.

In de Belgische context is er bovendien een voor de hand liggende oplossing voor het bevorderen van de T2-verwerving en het stimuleren van de attitudes en motivatie ten aanzien van de T2: CLIL[1] (Content and Language Integrated Learning, EMILE in het Frans) algemener gekend onder de term tweetalig onderwijs (zie 2.2.2). Dit type onderwijs is zeer flexibel van inhoud en opzet en kan in functie van de verschillende situaties en behoeften in Wallonië, Brussel en Vlaanderen geïmplemeteerd worden. CLIL zorgt niet alleen op termijn voor een goede verwerving van T2, maar waarborgt eveneens een 'normale' ontwikkeling van de T1. Het contact met leden van de T2 (leerkrachten en/of klasgenoten in de *two way bilingual education*) zou vermoedelijk naar analogie met de bevindingen voor de Franstalige leerlingen in het NoB leiden tot positiever attitudes ten aanzien van de T2, diens cultuur en gemeenschap. Dit type onderwijs bestaat op kleine schaal in Wallonië in het Franstalig onderwijs (zie 2.2.2). Vanaf het schooljaar 2004-2005 wordt CLIL in de Duitstalige gemeenschap veralgemeend. Aan Nederlandstalige kant worden er slechts kleine stappen in de richting van tweetalig onderwijs gezet – voornamelijk in een paar scholen in Brussel (zie Brussels curriculum[2] vanaf september 2004 en de enkele Stimob-scholen[3]) – hoewel CLIL in Vlaanderen minstens een optie zou zijn voor de Brusselse scholen en 'probleemgebieden' zoals de faciliteitengemeenten. Maar om symbolische en historische redenen ontbreekt momenteel de politieke wil om tweetalig onderwijs algemeen wettelijk toe te laten.

Tenslotte willen we even terugkomen op de situatie in het NoB zoals die vandaag de dag is. De resultaten in onderhavig proefschrift bevestigen dat de Franstalige ouders die bij gebrek aan tweetalig onderwijs hun kinderen naar het NoB sturen om de T2 goed te verwerven een goede keuze hebben gemaakt. Hoewel deze leerlingen in een niet-geïnstitutionaliseerd immersie-onderwijs zitten, zonder de pedagogische ondersteuning en didactische voorzieningen voor het verwerven van de T2 en de T1 die normaal gepaard gaan met tweetalig onderwijs, evolueren velen van de Franstalige jongeren tot 'normale' T1-sprekers

[1] Zie Marsh en Lange (2000) of www.clilcompendium.com/clilcompendium.htm
[2] Zie o.a. *Brussel Deze Week*, 29-04-04, p3; officiële teksten zijn nog niet beschikbaar.
[3] Zie www.bocobrussel.be/TaalbeleidMeertaligJaar3.htm

alsook gevorderde T2-leerders, die bovendien van openheid voor beide talen, gemeenschappen en culturen getuigen. Ook voor de Nederlandstalige leerlingen heeft de onderwijs- en contactsituatie in het NoB voordelen: hun T2-vaardigheid gaat erop vooruit in vergelijking met leerlingen in Vlaanderen, terwijl noch hun T1-vaardigheid, noch hun etnolinguïstische identiteit beïnvloed worden door de aanwezigheid van Franstaligen in de school.

De taalheterogene situatie in het NoB blijft niettemin complex en althans in de ogen van de meeste betrokken partijen problematisch. De problemen situeren zich niet enkel op onderwijskundig vlak maar stellen eveneens de positionering ter discussie van het NoB in de Belgische hoofdstad en in de multiculturele hoofdstad van Europa. De convergentie van Nederlandstaligen, Frans- en anderstaligen in het NoB en de positieve contactsituatie die er uit voortvloeit staat momenteel borg voor een gunstige positie van het Nederlands in de hoofdstad maar ook voor een grotere openheid ten aanzien van talen en gemeenschappen. Dit is een bijzondere situatie in tijden waar de vervreemding tussen Franstaligen en Nederlandstaligen toeneemt naarmate er meer stappen gezet worden naar een verdere federalisering van de Belgische Staat.

10.5 Perspectieven voor verder onderzoek

In dit proefschrift hebben we de attitudes en motivatie geanalyseerd van de Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige taalleerders in Vlaanderen, Wallonië of in het NoB en hoe deze sociaal-psychologische factoren bijdragen aan de verwerving van voornamelijk de T2. Deze studie heeft vanuit een verkennend, cross-sectioneel en kwantitatief perspectief een ruim aantal aspecten onderzocht, waardoor een aantal tendensen aan het licht zijn gekomen die het verdienen nader onderzocht te worden. Tevens is een uitbreiding naar andere sociaal-psychologische variabelen (bijv. anxiety of WTC) dan attitudes en motivatie en/of andere contextuele variabelen gewenst. In onderstaande paragraaf worden enkele onderzoekspistes geschetst.

In onderhavig onderzoek is een kwantitatieve methode gekozen, die de nadruk legt op de globale patronen en wellicht te weinig ruimte laat voor nuanceringen. Het zou interessant zijn om na te gaan of deze algemene tendensen bevestigd worden door een kwalitatieve analyse van de uitschieters in deze steekproef: de leerlingen die extreem positieve of negatieve attitudes en/of motivatie hebben. Een *kwalitatief onderzoek* biedt de mogelijkheid om dieper in te gaan op de achtergrondkenmerken van deze uitschieters (ook op sociale kenmerken waarvan de bijdrage in de kwantitatieve analyses uiterst beperkt was) en op hun hoge of lage taalvaardigheid in de T1 en/of de T2. Deze gegevens kunnen voor een deel aangevuld worden met interviews van de leerlingen die afgenomen zijn voor het evalueren van de

spreekvaardigheid in het project van Housen, et al. (2002). Dit zou tegemoetkomen aan de kritiek van Spolsky (2000) over het beperken van data tot vragenlijsten (directe meetmethode) bij het onderzoeken van T2-motivatie. Spolsky stelt dat een multi-methodologische aanpak de betrouwbaarheid van de resultaten verhoogd en dat interviews daarom belangrijk zijn. Deze persoonlijke face-to-face gesprekken bieden de gelegenheid om de attitudes, de identiteit en taalgebruik van de informanten via anekdotes en voorbeelden diepgaander in kaart te brengen, wat helpt om de complexiteit van de motivatieprocessen beter te begrijpen en te doorzien.

Een tweede onderzoekpiste is het nader onderzoeken van leeftijdseffecten vanuit een longitudinaal perspectief. Een lopend onderzoek op de VUB zou hier als basis kunnen dienen (Janssens en Mettewie, 2004). De resultaten van de onderhavige cross-sectionele studie zouden met longitudinale gegevens vergeleken kunnen worden. De vergelijkingen zouden enerzijds cohorte-effecten aan het licht kunnen brengen en anderzijds het al dan niet dynamische karakter van attitudes en motivatie in een T2-verwervingscontext op een nauwkeurige manier kunnen onderzoeken. Dergelijk longitudinaal en comparatief onderzoek vereist naast een kwantitatieve ook een meer kwalitatieve aanpak om het effect van individuele ervaringen of evenementen binnen de testperiode beter onder controle te krijgen.

Een derde aspect dat verder onderzocht moet worden is de *complexiteit* van de onderliggende attitudinele en motivationele verbanden. In onderhavig onderzoek hebben we vastgesteld dat de meer integratieve attitudes een sterk en rechtstreeks verband vertonen met taalvaardigheid, in tegenstelling tot motivatie. Zoals reeds aangekaart in 10.3 blijft de vraag hoe de 27 verschillende attitudinele en motivationele zich onderling verhouden, wat de hoofddimensies zijn binnen de onderzochte acht componenten in vergelijking met het model van Gardner en of motivatie effectief een beperktere rol speelt dan integratieve attitudes voor de T2-vaardigheid in de Belgische context. Door deze complexe verbanden te analyseren zou het T2-verwervingsmodel in het onderzoeksdesign, op basis van Gardners socio-educatiefmodel, voor de Belgische context geoptimaliseerd en/of verder uitgebouwd kunnen worden.

Een vierde onderzoekspiste is de vergelijking tussen de attitudes en motivatie van Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen ten aanzien van hun T2 en van het Engels en andere vreemde talen. Eerder onderzoek (Dewaele, te verschijnen; Housen et al., 2000; Laine et al., 1994; Mettewie, 1998) heeft aangetoond dat de attitudes ten aanzien van het Engels veel positiever zijn dan die ten aanzien van de T2. Tevens laat een recente enquête van de Universiteit Antwerpen (Verboven, 2004) zien dat Vlaamse leerlingen veeleer de voorkeur geven aan ‘sexy talen’ zoals het Spaans of het Italiaans in tegenstelling tot het Duits of het Frans. Nader onderzoek naar de aantrekkelijkheid van bepaalde moderne talen

(T2 en VT) en de oriëntaties voor het leren van die talen zou ook belangrijke nuanceringen kunnen brengen op het T2-verwervingsmodel in de Belgische context.

Een vijfde onderzoeksmogelijkheid is de mogelijke rol na te gaan van andere sociaal-psychologische factoren in de T2-verwerving en meer bepaald die van de *willingness to communicate* en van *anxiety*. Dit zijn namelijk twee sociaal-psychologische aspecten die steeds meer aandacht krijgen bij het onderzoeken van taalleermotivatie (zie voornamelijk het onderzoek van MacIntyre en zijn collega's sinds het begin van de jaren negentig) en een sterke invloed zouden hebben op de taalverwerving in zowel T2-contexten als in T1-contexten.

Een zesde aspect dat nader onderzocht moet worden, is (1) in hoeverre *andere contactsituaties* met de T2-gemeenschap een invloed hebben op de attitudes en motivatie van de taalleerders en (2) in algemenere termen welke *voorwaarden* noodzakelijk zijn opdat contact van invloed zou zijn op attitudes en motivatie. De contactsituatie kan plaatsvinden binnen het onderwijs, bijvoorbeeld in het tweetalig onderwijs in Wallonië, waar er contact is met de T2-gemeenschap via de leerkracht(en), maar ook buiten de school zoals in de sport- en jeugdclubs of andere buitenschoolse activiteiten in het Brusselse. Deze contacten tussen beide taalgemeenschappen zouden gecontrasteerd kunnen worden met regio's die monolinguaal Nederlands of Frans zijn, maar waar er via het toerisme contact is met de T2-gemeenschap. De vraag is dan of de economische relevantie van de T2-gemeenschap eveneens een positieve of eerder een negatieve invloed heeft op de attitudes en motivatie van de taalleerders aan de kust of in de Ardennen en of hierbij dezelfde integratieve attitudinele componenten een rol spelen of eerder de motivationele (extrinsieke oriëntaties) componenten.

Een laatste aspect dat interessante onderzoeksperspectieven biedt, is de analyses van de attitudes en motivatie ten aanzien van de Nederlandse en Franse taal, gemeenschap en cultuur van *leerlingen van allochtone origine* in Brussel (nieuwkomers, 2de, 3de of 4de generatie). De leerlingen met een allochtone achtergrond zijn in Brussel ruim aanwezig en hebben bovendien sinds kort ook de weg gevonden naar het NoB (zie 2.3 en Verlot et al., 2002). Een vergelijking tussen de leerlingen met en zonder allochtone achtergrond zou (1) inzicht bieden in de relevantie en invloed van de geopolitieke situatie op taalleerders en (2) aangeven in welke mate deze leerlingen van allochtone afkomst, los staan van de taalconflicten tussen Franstaligen en Nederlandstaligen, zoals Deprez stelt (2000:28), afhankelijk van de generatie migranten waartoe ze behoren. Naast de tweetalige leerlingen, zijn misschien de leerlingen van allochtone origine – in hun attitudes en motivatie – wel de echte Belgen?

Bibliografie

10 jaar NCC. (1982). Brussel: Nederlandse Cultuurcommissie.

33ste gids voor het Nederlandstalig Onderwijs te Brussel. (2000). Brussel: Vlaams Onderwijscentrum Brussel.

Aiken, L. (1996). *Rating scales and checklists: Evaluating behavior, personality and attitudes*. New York: John Wiley.

Aiken, L. (1997). *Questionnaires and inventories: surveying opinions and assessing personality.* New York: John Wiley.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.

Appel, R. & A. Vermeer (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs. Bussum: Coutinho.*

Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Au, S. Y. (1988). A Critical Appraisal of Gardner's Socio-Psychological Theory of Second Language Learning. *Language Learning, 38*(1), 75-100.

Baetens Beardsmore, H. (1997). *Manipulating the Variables in Bilingual Education.* Report on Conference on European Networks in Bilingual Education, Alkmaar.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (1997). *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education.* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2000). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C., & S. Prys Jones (1998). *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, S. C., & P. D. MacIntyre (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning, 50*(2), 311-341.

Belmechri, F., & K. Hummel (1998). Orientations and Motivation in the Acquisition of English as a Second Language Among High School Students in Quebec City. *Language Learning, 48*(2), 219-244.

Blampain, D., A. Goosse, J.-M. Klinkenberg, M. & Wilmet (Eds.). (1997). *Le français en Belgique. Une langue, une communauté*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

Blommaert, J. (1998). De constructie van grenzen in het discours: een doordeweekse editoriaal uit *De Standaard*. In A. Morelli et al. (1998), 30-37.

Blondin, C. (2001). *L'apprentissage des langues modernes dans l'enseignement fondamental. Rapport rédigé à la demande de Monsieur Jean-Marc Nollet, ministre de l'enfance et de l'enseignement fondamental.* Liège: Université de Liège: service de pédagogie expérimentale.

Blondin, C., & Straeten, M.-H. (2002). *Dans quelles conditions les langues modernes sont-elles enseignées?* Liège: Université de Liège.

Bohner, G. (2001). Attitudes. In M. Hewstone & W. Stroebe (2001), 239-282.

Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. Hove: Psychology Press.

Braun, A. (2002). *Rapport relatif à la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues en Communauté française de Belgique.* Brussel: Parlement de la Communauté française.

Brown, R. J. (2001). Intergroup relations. In M. Hewstone & W. Stroebe (2001), 477-515.

Buyle, D. (2000). The organisation of the Brussels-Capital Region. In K. Deprez & T. du Plessis (2000), 44-51.

Byram, M., & Leman, J. (1990). *Bicultural and trilingual education: the Foyer model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters.

Clément, R. (1980). Ethnicithy, Contact and Communicative Competence in a Second Language. In H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (Eds.), *Language. Social Psychological Perspectives* (pp. 147-154). Oxford: Pergamon Press.

Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in foreign language classroom. *Language Learning, 44*(417-448).

Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science, 9*, 123-133.

Clément, 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.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioural sciences.* Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Coleman, J. A. (1996). *Studying Languages: A survey of British and European Students*. London: Centre for Information on Language Teaching and Researching.

Colson, J.-P. (1989). *Krashens monitortheorie: een experimentele studie van het Nederlands als vreemde taal*. Louvain-la-Neuve.

Colson, J.-P. (1994). *Is het Nederlands een moeilijke taal? Een paar opmerkingen over Franstalig België.* Lezing gehouden op het Twaalfde colloquium Neerlandicum, Antwerpen.

Davidson, F. (1996). *Principles of statistical data handling*. Thousand Oaks, CA: Sage.

De Bleyser, D., A. Housen, L. Mettewie & M. Pierrard (2001). Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel. In A. Mares & E. Witte (2001), 359-374.

De Vriendt, M.-J. (1983). *Analyses d'erreurs commises par des élèves francophones apprenant le néerlandais comme langue étrangère.* Proceedings van Linguïstische en socio-culturele aspecten van het taalonderwijs. Tweede faculteitscolloquium Gent, 287-294.

De Vriendt, S. (1984). Le bilinguisme en Flandre et à Bruxelles et l'enseignement des langues vivantes. In J. Hamers, J.-D. Gendron & R. Vigneault (Eds.), *Du disciplinaire vers l'interdisciplinaire dans l'étude du contact des langues*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, International center for research on bilingualism, 137-152.

De Vriendt, S. (1997). *Trente ans de didactique des langues 1963-1993*. Mons: Centre International de Phonétique Appliquée.

De Vriendt, S., & Willemyns, R. (1987). Sociolinguistic Aspects. Linguistic research on Brussels. In E. Witte & H. Baetens Beardsmore (1987), 195-231.

Deci, E. L., & R. M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & R. M. Ryan (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Deprez, K. (2000). Belgium: from a unitary to a federal state. In K. Deprez & T. du Plessis (2000), 17-29.

Deprez, K., & T. du Plessis (Eds.). (2000). *Multilingualism and Government. Belgium, Luxembourg, Switserland, former Yugoslavia, South Africa.* Pretoria: Van Schaik Publishers.

Deprez, K., Y. Persoons, M. Struelens & A. Wijnants (1982). Anderstaligen in het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel: wie en waarom? *Taal en Sociale Integratie, 6*, 231 - 263.

Dewaele, J.-M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism, 6*(1), 23-38.

Dewaele, J.-M. (in press). Sociodemographic, psychological and politico-cultural correlates in Flemish students' attitudes towards French and English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.

Doeleman, R. (1998). *Native reactions to nonnative speech*. Tilburg: Tilburg University Press.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualising motivation in foreign-language learning. *Language Learning, 40*, 45-78.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal, 78*, 273-284.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Essex: Pearson Education Ltd.

Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 421-462.

Dörnyei, Z. (2003a). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations and Motivation in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications. *Language Learning, 53*, 3-32.

Dörnyei, Z., & R. Clément (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (2001), 399-432.

Dörnyei, Z., & K. Csizér (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics, 23*, 421-462.

Dörnyei, Z., & I. Otto (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London), 4*, 43-69.

Dörnyei, Z., & R. Schmidt (Eds.). (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

du Ry, J.-P. (1962). Leur langue: Soit! Mais, eux!... En marge du cours de néerlandais. *La Nouvelle Revue Pédagogique.*, zonder pag.nr.

Dulay, H., & M. Burt (1977). Remarks on the creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents.

Edwards, J. (1982). Language Attitudes and their implications among English speakers. In E.B. Ryan & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation,* London: Edward Arnold, 20-33.

Edwards, J. (1999). Refinig our Understanding of Language Attitudes. *Journal of Language and Social Psychology, 18*(1), 101-110.

Esping-Andersen, G. (1993). *Changing Classes. Stratification and Mobility in Post-industrial Societies.* London: Sage.

Fiedler, K., & H. Bless (2001). Social Cognition. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Introduction to Social Psychology* (3rd ed.). Oxford, U.K.: Blackwell Publishers, 115-149.

Frary, R. B. (1996). Hints for Designing Effective Questionnaires. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 5*(3).

Furham, A., & P. Heaven (1998). *Personality and human behaviour*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles & R. St. Clair (Eds.) *Language and Social Psychology.* Oxford: Basil Blackwell.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation.* London: Edward Arnold.

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. (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology, 41*, 1-24.

Gardner, R. C. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (2001), 1-19.

Gardner, R. C., & W. E. Lambert (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13*, 266-272.

Gardner, R. C., & W. E. Lambert (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. C., & P. D. MacIntyre (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning, 43*(2), 157-194.

Gardner, R. C., A.-M. Masgoret & P. F. Tremblay (1999). Home Background Characteristics and Second Language Learning. *Journal of Language and Social Psychology, 18*(4), 419-437.

Gardner, R. C., R. Moorcroft, & J. Metford (1989). Second Language Learning in an Immersion Programme: Factors Influencing Acquisition and Retention. *Journal of Language and Social Psychology, 8*(5), 287-305.

Gardner, R. C., & P. C. Smythe (1975). *Second language acquisition: a social psychological approach.* London, Canada: Departement op Psychology, University of Western Ontario.

Garrett, P., N. Coupland & A. Williams (2003). *Investigating Language Attitudes*. Cardiff: University of Wales Press.

Genesee, F., N. Holobow, W. E. Lambert, A. Cleghorn & R. Walling (1985). The Linguistic and Academic Development of English-speaking Children in French Schools: Grade 4 Outcomes. *Canadian Modern Language Review, 41*(4), 669-685.

Genesee, F. (1987), *Learning through two languages.* Cambridge: Newbury House Publishers.

Giles, H., W. P. Robinson & P. M. Smith (Eds.) (1980), *Language. Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon Press.

Hamers, J., J.-D. Gendron & R. Vigneault (1983, 1984). *Du disciplinaire vers l'interdisciplinaire dans l'étude du contact des langues.*, Québec (Canada).

Henkes, G. (2000). The German-speaking Community in Belgium. In K. Deprez & T. du Plessis (2000), 52-61.

Hewstone, M. (1996). Contact and Categorization: Social Psychological Interventions to Change Intergroup Relations. In C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping*. New York: The Guildford Press, 323-368.

Hewstone, M., & H. Giles (1997). Social Groups and Social Stereotypes. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics*. Hampshire: MacMillan Distribution, 270-279.

Hewstone, M. & W. Stroebe (Eds.) (2001). *Introduction to Social Psychology* (3rd ed.). Oxford, U.K.: Blackwell Publishers

Hiligsmann, P. (1997). *Linguïstische aspecten en pedagogische implicaties van de tussentaal van Franstalige M.O.-leerders van het Nederlands.* Liège: Université de Liège.

Hiligsmann, P. (Ed.). (2002). *Le néerlandais en France et en Belgique francophone: approches scientifiques et didactiques / Het Nederlands in Frankrijk en in Franstalig België wetenschappelijk en didactisch benaderd*. Villeneuve d'Ascq: Université Charles-de-Gaulle Lille 3.

Housen, A., S. Janssens & M. Pierrard (2000). *Frans en Engels als vreemde talen in Vlaanderen. Een vergelijkend onderzoek.* Brussel: VUBPress.

Housen, A., L. Mettewie, & M. Pierrard (2002). *Rapport Beleidsgericht onderzoek PBO/98/2/36. Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel.* (Research report). Brussel: Centrum voor Linguïstiek - Vrije Universiteit Brussel.

Isselé, M. (1986). *Grammaticale fouten in het geschreven Nederlands van franstaligen. Een longitudinale analyse van vreemde-taalverwerving.*, Rijksuniversiteit Gent, Gent.

Janssens, R. (2001a). Over Brusselse Vlamingen en het Nederlands in Brussel. In E. Witte & A. Mares (2001), 43-83.

Janssens, R. (2001b). *Taalgebruik in Brussel: Taalverhoudingen, taalverschuivingen en taalidentiteit in een meertalig Brussel*. Brussel: VUBPress.

Janssens, R., & De Metsenaere, M. (2000). *Een maat voor niets? Zin en onzin van een universitaire preselectieproef.* Brussel: VUBPress.

Janssens, S. & L. Mettewie (2004) *Cross-sectional and longitudinal view of attitudes and motivations to SLL*, presentatie op het Sociolinguistics Symposium 15 in Newcastle, U.K. (april 2004).

Knops, U. (1987). *Andermans en eigen taal. Een inleiding in de sociale psychologie van taal.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Knops, U., & van Hout, R. (1988). Language Attitudes in the Dutch Language Area: An Introduction. In R. Van Hout & U. Knops (Eds.), *Language Attitudes in the Dutch Language Area*. Dordrecht: Foris Publications.

Koppen, J., & Janssens, R. (2002). *Taalfaciliteiten in de Rand. Ontwikkelingslijnen, conflictgebieden en taalpraktijk*. Brussel: VUBPress.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D.C.: Centre for Applied Linguistics.

Laine, E. J. (1988). *The affective filter in foreign language learning and teaching* (Vol. 2, 14). Jyväskyla: University of Jyväskyla.

Laine, E. J., K. Van Leeuwen & M. Spoelders (1994). On Secondary School Students' Language Attitudes in Belgium: a Research Note. *INTERFACE. Journal of Applied Linguistics, 8*(2), 79-86.

Lambert, W. E., R.C. Hodgson, R.C. Gardner & S. Fillenbaum (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 60*, 44-51.

Leman, J. (1993). Bicultural programmes in the Dutch-language schoolsystem in Brussels. In H. Baetens Beardsmore (Ed.), *European Models of Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 140*.

Lira, M. (2001). Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère. *éla. Revue de Didactologie des langues-cultures, 121*, 63-69.

Louckx, F. (1987). Sociological Aspects. Ethnolinguistic enclosure patterns in post-war Brussels: a sociological analysis. In E. Witte & H. Baetens Beardsmore (1987), 75-122.

Maass, A., & L. Arcuri (1996). Language and Stereotyping. In C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping.* New York / London: The Guildford Press, 193-226.

MacIntyre, P. D., S. C. Baker, R. Clément & L. A. Donovan (2002). Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students. *Language Learning, 52*(3), 537-564.

MacIntyre, P. D., & C. Charos (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology, 15*, 3-26.

MacIntyre, P. D., R. Clément, Z. Dörnyei & K. Noels (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal, 82*, 545-562.

MacIntyre, P. D., & R. C. Gardner (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in second language. *Language Learning, 44*, 283-305.

MacIntyre, P. D., K. MacMaster & S. C. Baker (2001). The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl and McCroskey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (2001), 461-492.

MacIntyre, P. D., K. Noels & R. Clément (1997). Biases in self-ratings of second langauge proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning, 47*, 265-287.

Mangon, C. (1998). Tweetalig onderwijs in België wettelijk verboden? In A. Morelli et al (1998), 132-141.

Marsh, D., & G. Lange (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages/Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues/Gebruik talen om te leren en leer om talen te gebruiken.* Jyväskylä: UniCOM - Europese Commissie.

Masgoret, A.-M., M. Bernaus & R.C. Gardner (2001). Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: a test of the mini-AMTB for children. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (2001), 281-295.

Masgoret, A.-M., & R. C. Gardner (2003). Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by gardner and Associates. *Language Learning, 53*, 167-210.

McAndrew, M., & F. Gagnon (Eds.). (2000). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*. Paris / Montréal: L'Harmattan.

McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly, 40*, 16-25.

McCroskey, J. C., & V. P. Richmond (1987). Willingness to communicate. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication*. Beverly Hills, CA: Sage, 129-156.

Mettewie, L. (1998). Remmingen bij Franstaligen om het Nederlands te leren of de plaats van het Nederlands in hun waardensysteem/ Blocages des Francophones face à l'apprentissage du néerlandais ou la place du néerlandais dans leur système de valeur. In A. Morelli et al. (1998), 144-145.

Morelli, A., L. Dierickx & D. Lesage (Eds.) (2001), *Racisme: een element in het conflict tussen Franstaligen en Vlamingen / Racisme: un element dans le conflit entre francophones et Flamands.* Berchem/Bruxelles: EPO/Labor.

Munoz, C., & E. Tragant (2001). Motivation and attitudes towards L2. Some effects of age of instruction. In S. Foster-Cohen & A. Nizegorodcew (Eds.), *EUROSLA Yearbook 2001*. Amsterdam: John Benjamins., 211-224

Nelde, P. H. (1994). Languages in Contact and Conflict: the Belgian Experience and the European Union. *Current Issues in Language and Society, 1*(2), 165-182.

Nelde, P. H., & J. Darquennes (2002). German in Belgium: Linguistic Variation from a Contact Linguistic Point of View. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 23*(1 & 2), 65-79.

Noels, K. A. (2001). New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (2001).

Noels, K. A., L. G. Pelletier, R. Clément & R. J. Vallerand (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning, 50*(1), 57-85.

Onderwijs (2001). *Onderwijs in Vlaanderen. Het Vlaamse onderwijslandschap in een notendop.* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs.

Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement.* London: Pinter.

Osgood, C. E., W. H. May, & M. S. Miron (1975). *Cross-cultural universals of affective meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Osgood, C. E., G. J. Suci & P. H. Tannenbaum (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Oskamp, S. (1991). *Attitudes and Opinions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pavlenko, A. (2003). 'Language of the enemy': Foreign Language Education and National Identity. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6*(5), 313-331.

Persoons, Y. (1986). *De identiteit van de minderheid: een verkennend sociaal-psychologisch onderzoek bij jonge Vlamingen in Brussel*. Wilrijk: Universitaire Instelling Antwerpen: Departement Germaanse Filologie.

Persoons, Y. (1988). Identity and Projection: The Projected Attitudes of Flemish High School Students in Brussels. In R. van Hout & U. Knops (Eds.), *Language Attitudes in the Dutch Language Area*. Dordrecht: Foris Publications, 39-53.

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology, 49*, 65-85.

Pintrich, P. R., & D. H. Schunk (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Plasschaert, S. (1967). Les données psychologiques du problème linguistique. *Revue Générale Belge, 97*(11), 37-49.

Rietveld, T., & R. van Hout (1993). *Statistical Techniques for the Study of Language and Language Behaviour*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd ed.). Oxford, U.K.: Blackwell Publishers.

Rothbart, M., & S. Lewis (1986). On the confirmability and disconfirmability of trait concepts. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 131-142.

Ryan, E. B., H. Giles & M. Hewstone (1988). The Assessment of language attitudes. In U. Ammon & N. Dittmar & K. Matheier (Eds.), *Sociolinguistics: An international handbook of science of language and society*. Berlin: Walter de Gruyter.

Ryan, R. M., & E.L. Deci (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Schumann, J. H. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford, England: Blackwell.

Schumann, J. H. (2001). Learning as foraging. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (2001), 21-28.

Smith, C.B. (1994). Back to the future: the intergroup contact hypothesis revisited. *Sociol. Inq., 64*, 438-455.

Sonck, G. (1989). *Developmental Acquisition of Three Verb Placement Rules in Dutch by Adult French-Speaking Classroom Learners.*, Université Libre de Bruxelles, Brussel.

Spoelders, M. (1974). Attitude en motivatie in vreemdetalenleren: een psychopedagogische verkenning. *Revue des Langues Vivantes, 40*, 375-402.

Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning, 19*, 271-283.

Spolsky, B. (2000). Language Motivation Revisited. *Applied Linguistics, 21*(2), 157-169.

Stangor, C. (Ed.). (2000). *Stereotypes and Prejudices: Essential Readings*. Philadelphia: Psychology Press.

Stangor, C., & M. Schaller, M. (2000). Stereotypes as Individual and Collective Representations. In C. Stangor (2000), 64-82).

Stengers, J., & E. Gubin (2002). *Le grand siècle de la nationalité belge. Histoire du sentiment national en Belgique des origines à 1918 (tome 2).* Bruxelles: Editions Racine.

Stephan, W. G., & C. W. Stephan (1996). *Intergroup Relations*. Boulder / Oxford: Westview Press.

Sudman, S., & N. M. Bradburn (1983). *Asking Questions*. San Franscico, CA: Jossey-Bass.

Tajifel, H., & J. P. Forgas (2000). Social Categorization: Cognitions, Values and Groups. In C. Stangor (2000), 49-63.

Theissen, S., & P. Hiligsmann (1997). Het onderwijs van het Nederlands in Franstalig België. *Ons Erfdeel, 40*(5), 703-712.

Treffers-Daller, J. (2002). Language Use and Language Contact in Brussels. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 23*(1&2), 50-64.

Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal, 79*(4), 505-518.

Van de Craen, P. (2002). Honderd jaar meertalig onderwijs in België. In J. Leman & L. Top (Eds.), *Intercultureel en meertalig onderwijs, burgerschaps- en vredesopvoeding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 17-29.

Van Hout, R., & U. Knops (Eds.). (1988). *Language Attitudes in Dutch Language Area*. Dordrecht: Foris Publications.

Van Velthoven, H. (1981). Taal en onderwijspolitiek te Brussel, 1914. *Taal en Sociale Integratie, 4*, 261 - 387.

Verboven, H. (2004). Duits op de Vlaamse arbeidsmarkt. http://www.ua.ac.be/TEWDUITS.

Verlot, M., K. Delrue, G. Extra & Y. Kutlay (2002). *Meertaligheid in Brussel. De status van allochtone talen thuis en op school.* Amsterdam: European Cultural Foundation.

Vousten, R. (1995). *Dialect als tweede taal. Linguïstische en extra-linguïstische aspecten van de verwerving van een Noordlimburgs dialect door standaardtalige jongeren.* Amsterdam: Thesis Publishers.

VRIND (Vlaamse Regionale Indicatoren). (1998). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Algemene planning en statistiek. Departement algemene zaken en financiën.

VRIND (Vlaamse Regionale Indicatoren). (2001). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Algemene planning en statistiek. Departement algemene zaken en financiën.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.

Willemyns, R. (2002). The Dutch-French Language Border in Belgium. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 23*(1&2), 36-49.

Willemyns, R., & W. Daniëls (Eds.). (2003). *Het verhaal van het Vlaams. De geschiedenis van het Nederlands in de zuidelijke Nederlanden.* Antwerpen: Standaard Uitgeverij.

Williams, M., R. L. Burden & S. Al-Baharna (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (2001).

Witboek 1995. Onderwijzen en leren. Naar een cognitieve samenleving. (1995). Brussel: Europese Commissie.

Witte, E. (1987). Socio-political Aspects. Bilingual Brussels as an indicator of growing political tensions (1960-1985). In E. Witte & H. Baetens Beardsmore (1987), 47-74.

Witte, E. (1993). Faciliteiten voor taalminderheden in de Brusselse Rand. In E. Witte (Ed.), *De Brusselse Rand*. Brussel: VUBPress, 168-209.

Witte, E., & H. Baetens Beardsmore (Eds.). (1987). *The Interdisciplinary Study of Urban Bilingualism in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Witte, E., J. Craeybeckx, & A. Meynen (1997). *Politieke geschiendenis van België van 1830 tot heden.* Brussel, Antwerpen: VUBPress, Standaard Uitgeverij.

Witte, E., & A. Mares (Eds.). (2001). *19 Keer Brussel.* Brussel: VUBPress.

Witte, E., & H. Van Velthoven (1998). *Taal en politiek. De Belgische casus in een historisch perspectief.* Brussel: VUBPress.

Wynants, A. (2000). The Belgian law in administrative matters. In K. Deprez & T. du Plessis (2000), 30-37.

WEBREFERENTIES:

http://bop.vgc.be/
http://bop.vgc.be/onderwijs/tellingen
http://users.skynet.be/nascholingbrussel/alg-motor.htm
www.bocobrussel.be/TaalbeleidMeertaligJaar3.htm
www.cec.jyu.fi/clil_compendium/html/comp_future_recf.htm
www.clilcompendium.com/clilcompendium.htm
www.europa.eu.int/comm/education/languages/download/ec_report_executivesummary.pdf
www.foyer.be
www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document
www.references.be
www.users.swing.be/tibem www.tibem.be

Bijlagen

Overzicht bijlagen

1. Instrumenten in de Nederlandstalige en Franstalige versie (zie 4.1)
    a. Presentatie enquête (4.1.1)
    b. Leerlingenprofiel (4.1.1)
    c. Antwoordblad voor sociaal-psychologische enquête (4.1.2)
    d. Voorbeeld random versies van de sociaal-psychologische enquête (4.1.2)
    e. Sociaal-psychologische enquête, met vermelding van de plaats de items in de gerandomiseerde versies (4.1.2)
    f. Overzicht van de taaltesten Nederlands en Frans (4.1.3)

2. Gardners *Attitudes to French Canadians* en *Attitudes to European French* (AMTB, 1985) (4.1.2)
3. Overzicht codering jobs (5.2.1)
4. Tabel 7.1: Resultaten variantie-analyses voor de kernvariabelen
5. Tabel 7.11: Repeated measures items Nederlands versus Frans
6. Tabel 7.12: Spiegelbeeldeffect
7. Tabellen 8.1 en 8.3: Resultaten variantie-analyses voor de secundaire variabelen
8. Tabellen 9.1 en 9.7: Resultaten variantie-analyses voor gemeten taalvaardigheid en zelfevaluatie.

Centrum voor Linguïstiek
Centre de Linguistique
Centre for Linguistics

Enquête dans des écoles secondaires:

A l'aide de cette enquête nous voudrions brosser le tableau de ce que les jeunes dans l'enseignement secondaire pensent du français, du néerlandais et d'autres langues étrangères. Avant que vous ne complétiez le questionnaire nous voudrions savoir qui vous êtes. Ces informations sont capitales pour la poursuite de nos recherches. Il s'agit d'une enquête à caractère strictement scientifique. Bien que nous ayons besoin de connaître votre nom, celui-ci ne sera jamais ni utilisé, ni publié. Les données individuelles restent donc totalement confidentielles au sein du projet, ce qui veut dire que nous ne communiquerons ni à vos professeurs, ni à la direction de détails concernant vos réponses. De plus ce questionnaire ne fait en aucun cas partie d'une évaluation entrant en compte pour votre bulletin. Nous vous demandons dès lors de répondre aux questions avec le plus de précision et de rigueur possible.

1. PROFIL

Pour certaines questions vous pouvez noircir plusieurs cases ou aucune.

Exemple 1: Ma mère a un diplôme de …
●l'enseignement primaire ●l'enseignement secondaire ●une école supérieure ❍une université

Exemple 2 : Avec mes parents à la maison je parle le ● français ❍ néerlandais ● autre : __*portugais*__

Exemple 3 : Avec mon/ ma/ mes frère(s) et sœur(s) je parle le ❍ français ❍ néerlandais ❍ autre : _____
Si vous n'avez ni frères, ni sœurs ne noircissez rien.

2. QUESTIONNAIRE

Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes.
N'oubliez pas que c'est votre opinion qui nous intéresse.
Ne réfléchissez pas trop longtemps car c'est votre première réaction qui compte.

- - -	- -	-	0	+	+ +	+ + +
pas du tout d'accord			sans opinion			tout à fait d'accord
❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à vous adresser au chercheur de la VUB.

Merci d'avance pour votre précieuse collaboration.

VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
Centrum voor Linguïstiek – Letteren en Wijsbegeerte
Pleinlaan 2 - 1050 BRUSSEL

Centrum voor Linguïstiek
Centre de Linguistique
Centre for Linguistics

Enquête in secundaire scholen

Met deze enquête willen we nagaan hoe jongeren in secundaire scholen denken over het Nederlands, het Frans en andere talen. Alvorens je de vragenlijst beantwoordt, zouden we eerst wat informatie over jou willen hebben. Deze informatie is heel belangrijk voor het welslagen van ons onderzoek. Ook al vragen wij je naam, wij zullen die nooit vermelden of publiceren. Jouw persoonlijke antwoorden worden enkel voor wetenschappelijk onderzoek gebruikt, en worden niet doorgegeven aan leraars of directie. Ook willen wij benadrukken dat deze enquête niet meetelt voor je schoolresultaten. Vul daarom deze vragenlijsten zo nauwkeurig mogelijk in.

1. PROFIEL

Voor bepaalde vragen kunnen meerdere mogelijkheden worden ingekleurd. Andere vragen mogen dan weer opengelaten worden als ze niet relevant zijn.

Voorbeeld 1 : Mijn moeder heeft een diploma van …
● het lager onderwijs ● het middelbaar onderwijs ● een hoge school ❍ een universiteit

Voorbeeld 2 : Thuis spreek ik met mijn ouders ● Nederlands ❍ Frans ● andere : ___*Portugees*____

Voorbeeld 3 : Thuis spreek ik met mijn broer(s) en/of zus(sen) ❍ Nederlands ❍ Frans ❍ andere : _____
Niets inkleuren als je géén broers of zussen hebt.

2. VRAGENLIJST

Duid aan in welke mate je akkoord gaat met de volgende uitspraken.
Vergeet niet dat het <u>jouw</u> mening is die ons interesseert.
Denk niet te lang na want het is je eerste reactie die telt.

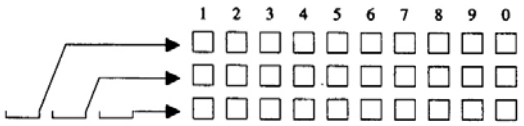
- - -	- -	-	0	+	+ +	+ + +
helemaal niet akkoord			geen mening			helemaal akkoord
❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Heb je vragen, stel die dan gerust aan de onderzoeker van de VUB.

Bij voorbaat bedankt voor je medewerking.

VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
Centrum voor Linguïstiek – Letteren en Wijsbegeerte
Pleinlaan 2 - 1050 BRUSSEL

Nom: .....
Ecole: .....
Classe: 1ière sec.→ ☐ 3ième sec.→ ☐ 6ième sec.→ ☐



Lisez les questions suivantes et cochez la reponse qui correspond le mieux a votre cas

1. Je suis né(e) en 1981 → ☐ 1982 → ☐ 1983 → ☐ 1984 → ☐ 1985 → ☐ 1986 → ☐ 1987 → ☐ 1988 → ☐ 1989 → ☐
2. Je suis un garçon → ☐ une fille → ☐
3. Je suis en section

Latine	Générale	Latin – langues modernes	Latin + math, sciences, grec,...	Langues modernes (+...)	Math. – sciences, sciences ou science éco
☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. En 1ère primaire j'étais dans l'enseignement francophone → ☐ néerlandophone → ☐
5. En 3ème primaire j'étais dans l'enseignement francophone → ☐ néerlandophone → ☐
6. En 6ème primaire j'étais dans l'enseignement francophone → ☐ néerlandophone → ☐
7. J'habite en région wallonne → ☐ dans la région Bxl–capitale → ☐ dans une commune à facilités → ☐ en région flamande → ☐
8. Ma mère a un diplôme de l'enseignement primaire → ☐ l'enseignement secondaire → ☐ une école supérieure → ☐ une université → ☐
9. Ma mère ne travaille pas/plus pour le moment → ☐ travaille comme ..... → ☐
10. Mon père a un diplôme de l'enseignement primaire → ☐ l'enseignement secondaire → ☐ une école supérieure → ☐ une université → ☐
11. Mon père ne travaille pas/plus pour le moment → ☐ travaille comme ..... → ☐
12. Ma mère connaît bien le français → ☐ néerlandais → ☐ autre: ..... → ☐
13. Mon père connaît bien le français → ☐ néerlandais → ☐ autre: ..... → ☐
14. Ma ou mes langues maternelle(s) est/sont français → ☐ néerlandais → ☐ autre: ..... → ☐
15. Je parle les langues indiquées ci–dessous (indique le niveau que tu penses avoir dans cette langue)

	pas	un petit peu	assez bien	comme quelqu'un dont c'est la langue maternelle
Le français, je le parle	☐	☐	☐	☐
Le néerlandais, je le parle	☐	☐	☐	☐
L'anglais, je le parle	☐	☐	☐	☐
L'espagnol, je le parle	☐	☐	☐	☐
L'italien, je le parle	☐	☐	☐	☐
L'arabe, je le parle	☐	☐	☐	☐
Le turc, je le parle	☐	☐	☐	☐
L'allemand, je le parle	☐	☐	☐	☐
autre langue:	☐	☐	☐	☐

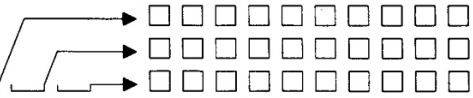
16. Dans les situations suivantes j'utilise le plus souvent le ....:
    - *Avec mes parents à la maison je parle français → ☐ néerlandais → ☐ autre: ..... → ☐
    - *Avec mon/ ma/ mes frère(s) et soeur(s) je parle le français → ☐ néerlandais → ☐ autre: ..... → ☐
    - *Avec mes meilleurs copains/ copines je parle français → ☐ néerlandais → ☐ autre: ..... → ☐
    - *Pendant les pauses à l'école je parle avec mes copains / copines de classe français → ☐ néerlandais → ☐ autre: ..... → ☐
17. Fais-tu souvent ces actions et alors quelle langue parles-tu le plus souvent ?
    - *Je vais au club de sport, à la maison de jeunes ou au mouvement de jeunesse tous les jours → ☐ toutes les semaines → ☐ tous les mois → ☐ rarement ou jamais → ☐
      et j'y parle le français → ☐ néerlandais → ☐ autre: ..... → ☐
    - *Je lis livres, magazines ou journaux tous les jours → ☐ toutes les semaines → ☐ tous les mois → ☐ rarement ou jamais → ☐
      et le plus souvent c'est en het français → ☐ néerlandais → ☐ autre: ..... → ☐
    - *Je regarde la télévision tous les jours → ☐ toutes les semaines → ☐ tous les mois → ☐ rarement ou jamais → ☐
      et le plus souvent c'est en français → ☐ néerlandais → ☐ autre: ..... → ☐
    - *J'écoute la radio tous les jours → ☐ toutes les semaines → ☐ tous les mois → ☐ rarement ou jamais → ☐
      et le plus souvent c'est en français → ☐ néerlandais → ☐ autre: ..... → ☐

Naam: .....

School: .....

Klas: 1ste klas → ☐ 3de klas → ☐ 6de klas → ☐

Identificatienummer: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0



Lees de volgende vragen en kruis het antwoord aan dat het best bij jou past

1. Ik ben geboren in 1981 → ☐ 1982 → ☐ 1983 → ☐ 1984 → ☐ 1985 → ☐ 1986 → ☐ 1987 → ☐ 1988 → ☐ 1989 → ☐
2. Ik ben een jongen → ☐ meisje → ☐
3. Mijn studierichting is

Latijnse	Moderne	Latijn-Moderne talen	Latijn+wiskunde,wetenschappen,Grieks,...	Moderne talen +...	Econonomie wiskunde of Wiskunde-Wetenschappen
☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. In de lagere school zat ik in het 1ste leerjaar in het Nederlandstalig onderwijs → ☐ Franstalig onderwijs → ☐
5. 3de leerjaar in het Nederlandstalig onderwijs → ☐ Franstalig onderwijs → ☐
6. 6de leerjaar in het Nederlandstalig onderwijs → ☐ Franstalig onderwijs → ☐
7. Ik woon in Vlaanderen → ☐ in het BHG → ☐ in een faciliteitengemeente → ☐ in Wallonië → ☐
8. Mijn moeder heeft een diploma van het lager onderwijs → ☐ het middelbaar onderwijs → ☐ een hogeschool → ☐ een universiteit → ☐
9. Mijn moeder werkt momenteel niet of niet meer → ☐ werkt als ..... → ☐
10. Mijn vader heeft een diploma van het lager onderwijs → ☐ het middelbaar onderwijs → ☐ een hogeschool → ☐ een universiteit → ☐
11. Mijn vader werkt momenteel niet of niet meer → ☐ werkt als ..... → ☐
12. Mijn moeder kent goed Nederlands → ☐ Frans → ☐ andere : ..... → ☐
13. Mijn vader kent goed Nederlands → ☐ Frans → ☐ andere : ..... → ☐
14. Mijn moedertaal of moedertalen is / zijn ? Nederlands → ☐ Frans → ☐ andere : ..... → ☐
15. Ik spreek de volgende taal/ talen (zet een kruisje bij het niveau dat je in die taal denkt te hebben)

	niet	een klein beetje	redelijk goed	zoals een moedertaalspreker
Nederlands spreek ik	☐	☐	☐	☐
Frans spreek ik	☐	☐	☐	☐
Engels spreek ik	☐	☐	☐	☐
Spaans spreek ik	☐	☐	☐	☐
Italiaans spreek ik	☐	☐	☐	☐
Arabisch spreek ik	☐	☐	☐	☐
Turks spreek ik	☐	☐	☐	☐
Duits spreek ik	☐	☐	☐	☐
andere taal : ..... spreek ik	☐	☐	☐	☐

16. Duid aan welke taal je meestal gebruikt:
    - *Thuis spreek ik met mijn ouders Nederlands → ☐ Frans → ☐ andere : ..... → ☐
    - *Thuis spreek ik met mijn broer(s) en/of zus(sen) Nederlands → ☐ Frans → ☐ andere : ..... → ☐
    - *Met mijn beste vrienden spreek ik meestal Nederlands → ☐ Frans → ☐ andere : ..... → ☐
    - *Tijdens de pauzes op school spreek ik met mijn klasgenoten meestal Nederlands → ☐ Frans → ☐ andere : ..... → ☐
17. Duid aan hoe vaak je de volgende dingen doet en welke taal je dan meestal gebruikt:
    - *Naar de sportclub, het jeugdhuis of de jeugdbeweging ga ik dagelijks → ☐ wekelijks → ☐ maandelijks → ☐ zelden of nooit → ☐
      en ik spreek er meestal Nederlands → ☐ Frans → ☐ andere : ..... → ☐
    - *Lezen doe ik dagelijks → ☐ wekelijks → ☐ maandelijks → ☐ zelden of nooit → ☐
      en ik lees meestal in het Nederlands → ☐ Frans → ☐ andere : ..... → ☐
    - *Tv-kijken doe ik dagelijks → ☐ wekelijks → ☐ maandelijks → ☐ zelden of nooit → ☐
      en meestal in het Nederlands → ☐ Frans → ☐ andere : ..... → ☐
    - *Naar de radio luister ik dagelijks → ☐ wekelijks → ☐ maandelijks → ☐ zelden of nooit → ☐
      en meestal in het Nederlands → ☐ Frans → ☐ andere : ..... → ☐

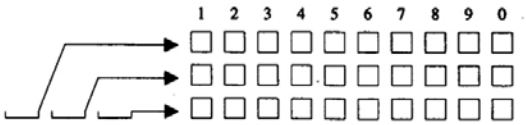
Nom: .....

Ecole: .....

Classe: 1ière sec:→ ☐ 3ième sec:→ ☐ 6ième sec:→ ☐

version: 1 →☐ 2 → ☐ 3 →☐ 4 → ☐ 5 →☐

Numéro d'identification:



page 1

	---	--	-	0	+	++	+++
1.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
6.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
11.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
16.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
21.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
26.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
31.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	---	--	-	0	+	++	+++
36.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
41.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
46.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

page 2

	---	--	-	0	+	++	+++
51.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
56.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
61.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
66.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	---	--	-	0	+	++	+++
71.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
73.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
74.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
75.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
76.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
77.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
78.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
79.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
80.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
81.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
82.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
83.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
84.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
85.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
86.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
87.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
88.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
89.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
90.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

page 3

	---	--	-	0	+	++	+++
91.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
92.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
93.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
94.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
95.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
96.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
97.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
98.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
99.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
100.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
101.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
102.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
103.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
104.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
105.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	---	--	-	0	+	++	+++
106.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
107.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
108.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
109.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
110.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
111.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
112.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
113.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
114.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
115.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
116.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
117.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
118.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
119.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
120.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	---	--	-	0	+	++	+++
121.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
122.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
123.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
124.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
125.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Realisatie: dienst EDUCO - VUB 27/09/2000

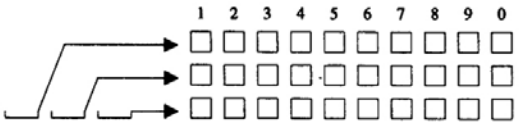
Naam: .....

School: .....

Klas: 1ste klas → ☐ 3de klas → ☐ 6de klas → ☐

versie: 1 → ☐ 2 → ☐ 3 → ☐ 4 → ☐ 5 → ☐

Identificatienummer:



_____ blad 1 _____

--- -- - 0 + ++ +++

1. ☐☐☐☐☐☐☐
2. ☐☐☐☐☐☐☐
3. ☐☐☐☐☐☐☐
4. ☐☐☐☐☐☐☐
5. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

6. ☐☐☐☐☐☐☐
7. ☐☐☐☐☐☐☐
8. ☐☐☐☐☐☐☐
9. ☐☐☐☐☐☐☐
10. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

11. ☐☐☐☐☐☐☐
12. ☐☐☐☐☐☐☐
13. ☐☐☐☐☐☐☐
14. ☐☐☐☐☐☐☐
15. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

16. ☐☐☐☐☐☐☐
17. ☐☐☐☐☐☐☐
18. ☐☐☐☐☐☐☐
19. ☐☐☐☐☐☐☐
20. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

21. ☐☐☐☐☐☐☐
22. ☐☐☐☐☐☐☐
23. ☐☐☐☐☐☐☐
24. ☐☐☐☐☐☐☐
25. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

26. ☐☐☐☐☐☐☐
27. ☐☐☐☐☐☐☐
28. ☐☐☐☐☐☐☐
29. ☐☐☐☐☐☐☐
30. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

31. ☐☐☐☐☐☐☐
32. ☐☐☐☐☐☐☐
33. ☐☐☐☐☐☐☐
34. ☐☐☐☐☐☐☐
35. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

36. ☐☐☐☐☐☐☐
37. ☐☐☐☐☐☐☐
38. ☐☐☐☐☐☐☐
39. ☐☐☐☐☐☐☐
40. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

41. ☐☐☐☐☐☐☐
42. ☐☐☐☐☐☐☐
43. ☐☐☐☐☐☐☐
44. ☐☐☐☐☐☐☐
45. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

46. ☐☐☐☐☐☐☐
47. ☐☐☐☐☐☐☐
48. ☐☐☐☐☐☐☐
49. ☐☐☐☐☐☐☐
50. ☐☐☐☐☐☐☐

_____ blad 2 _____

--- -- - 0 + ++ +++

51. ☐☐☐☐☐☐☐
52. ☐☐☐☐☐☐☐
53. ☐☐☐☐☐☐☐
54. ☐☐☐☐☐☐☐
55. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

56. ☐☐☐☐☐☐☐
57. ☐☐☐☐☐☐☐
58. ☐☐☐☐☐☐☐
59. ☐☐☐☐☐☐☐
60. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

61. ☐☐☐☐☐☐☐
62. ☐☐☐☐☐☐☐
63. ☐☐☐☐☐☐☐
64. ☐☐☐☐☐☐☐
65. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

66. ☐☐☐☐☐☐☐
67. ☐☐☐☐☐☐☐
68. ☐☐☐☐☐☐☐
69. ☐☐☐☐☐☐☐
70. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

71. ☐☐☐☐☐☐☐
72. ☐☐☐☐☐☐☐
73. ☐☐☐☐☐☐☐
74. ☐☐☐☐☐☐☐
75. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

76. ☐☐☐☐☐☐☐
77. ☐☐☐☐☐☐☐
78. ☐☐☐☐☐☐☐
79. ☐☐☐☐☐☐☐
80. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

81. ☐☐☐☐☐☐☐
82. ☐☐☐☐☐☐☐
83. ☐☐☐☐☐☐☐
84. ☐☐☐☐☐☐☐
85. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

86. ☐☐☐☐☐☐☐
87. ☐☐☐☐☐☐☐
88. ☐☐☐☐☐☐☐
89. ☐☐☐☐☐☐☐
90. ☐☐☐☐☐☐☐

_____ blad 3 _____

--- -- - 0 + ++ +++

91. ☐☐☐☐☐☐☐
92. ☐☐☐☐☐☐☐
93. ☐☐☐☐☐☐☐
94. ☐☐☐☐☐☐☐
95. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

96. ☐☐☐☐☐☐☐
97. ☐☐☐☐☐☐☐
98. ☐☐☐☐☐☐☐
99. ☐☐☐☐☐☐☐
100. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

101. ☐☐☐☐☐☐☐
102. ☐☐☐☐☐☐☐
103. ☐☐☐☐☐☐☐
104. ☐☐☐☐☐☐☐
105. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

106. ☐☐☐☐☐☐☐
107. ☐☐☐☐☐☐☐
108. ☐☐☐☐☐☐☐
109. ☐☐☐☐☐☐☐
110. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

111. ☐☐☐☐☐☐☐
112. ☐☐☐☐☐☐☐
113. ☐☐☐☐☐☐☐
114. ☐☐☐☐☐☐☐
115. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

116. ☐☐☐☐☐☐☐
117. ☐☐☐☐☐☐☐
118. ☐☐☐☐☐☐☐
119. ☐☐☐☐☐☐☐
120. ☐☐☐☐☐☐☐

--- -- - 0 + ++ +++

121. ☐☐☐☐☐☐☐
122. ☐☐☐☐☐☐☐
123. ☐☐☐☐☐☐☐
124. ☐☐☐☐☐☐☐
125. ☐☐☐☐☐☐☐

Realisatie: dienst EDUCO - VUB 27/09/2000

1.	Je trouve que le français est une langue difficile à maîtriser.
2.	Je trouve qu'on ne peut pas faire confiance à la plupart des Flamands.
3.	J'apprendrais une langue étrangère à l'école, même si cela n'était pas obligatoire.
4.	Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que cela me permet d'acquérir plus facilement plus de connaissances.
5.	Je trouve que mon prof de néerlandais est chouette et intéressant(e).
6.	Je trouve qu'au cours de néerlandais on ne doit parler que le néerlandais.
7.	Mes parents ne me poussent pas particulièrement à bien connaître le français.
8.	Je trouve qu'au cours de français on ne doit parler que le français.
9.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que cela me facilite l'apprentissage d'autres langues.
10.	J'aimerais apprendre beaucoup de langues étrangères.
11.	Je trouve que la plupart des Flamands réussissent dans la vie.
12.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que sinon je raterais les examens.
13.	Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que cela me permettra plus tard de trouver un meilleur boulot.
14.	Je trouve(rais) chouette d'avoir un(e) copain/copine francophone.
15.	Mes parents sont très intéressés par tout ce qui a trait à la culture et la société flamande.
16.	Je trouve dommage/triste que des gens ne parlent qu'une seule langue.
17.	Je trouve cela chouette d'habiter dans un pays multilingue.
18.	Je trouve que le néerlandais est une belle langue.
19.	Je trouve que la plupart des francophones sont des travailleurs acharnés.
20.	Je ne trouverais pas chouette qu'au cours de néerlandais, il y ait des Flamands dans la classe.
21.	Je trouve que le néerlandais est une langue difficile à maîtriser.
22.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que mes parents y tiennent beaucoup.
23.	Je trouve le cours de français est très chouette.
24.	Je pense que les gens te respectent plus si tu parles plusieurs langues.
25.	Je trouve que le français est une langue pas du tout utile.
26.	Je trouve que la culture française (francophone) est une partie importante de notre identité belge.
27.	Si j'en avais la possibilité, je ne suivrais pas de cours de néerlandais à l'école.
28.	Pour moi, c'est important de bien connaître le français, pour gagner plus tard plus d'argent.
29.	Je trouve(rais) désagréable d'avoir un(e) voisin(e) francophone.
30.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce qu'il est important en Belgique de connaître l'autre langue nationale.
31.	Je trouve(rais) chouette d'avoir un(e) prof de math flamand(e).
32.	Je trouve que la plupart des Flamands sont sympathiques.
33.	Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que cela me permet de rencontrer plus de gens en Belgique.
34.	Je trouve que le néerlandais est une langue utile.
35.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, pour pouvoir participer à des évènements culturels flamands (théâtre, cinéma, concerts, expos, …).
36.	Je trouve que la plupart des francophones ont un diplôme de haut niveau.
37.	Je trouve que la plupart des Flamands profitent bien de la vie.
38.	Quand j'ai des problèmes en français, mes parents sont prêts à me faire suivre des cours particuliers.
39.	Je trouve que le néerlandais a un riche vocabulaire.
40.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que cela me permet d'acquérir plus facilement plus de connaissances.
41.	Je trouve que la culture flamande est une partie importante de notre identité belge.
42.	Je ne trouve pas grave de ne pas pouvoir parler d'autres langues que ma langue maternelle.
43.	Apprendre une langue étrangère est une chouette expérience.
44.	Si j'en avais la possibilité, je ne suivrais pas de cours de français à l'école.
45.	Je ne trouverais pas grave que la Flandre et la Wallonie deviennent totalement indépendantes.
46.	Je trouve que les Flamands devraient faire plus d'efforts pour apprendre le français.
47.	Je trouve que la plupart des francophones profitent bien de la vie.
48.	Je trouve(rais) chouette d'avoir un(e) prof de math francophone.
49.	Mes parents trouvent que je dois bien connaître le néerlandais, parce que nous vivons en Belgique.

51.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, pour devenir une personne importante en Belgique.
52.	Je trouve que le néerlandais a une grammaire compliquée.
53.	Je trouve que le français est une langue difficile à comprendre.
54.	Pour moi, c'est important de bien connaître le français, pour pouvoir participer à des évènements culturels en français (théâtre, cinéma, concerts, expos, …).
55.	Mes parents essaient de m'aider en français.
56.	Je trouve qu'apprendre le néerlandais est une pure perte de temps.
57.	Je trouve que la plupart des francophones sont sympathiques.
58.	Je trouve(rais) chouette d'avoir une tante flamande.
59.	Si j' allais visiter un pays étranger, j'aimerais parler la langue locale.
60.	Je trouve(rais) chouette d'avoir un(e) copain/copine flamand(e).
61.	Je trouve que les cours de néerlandais ne sont pas du tout intéressants.
62.	Je trouve que le français est une laide langue.
63.	Je trouve que la plupart des francophones sont agressifs.
64.	Je trouve(rais) chouette d'avoir une tante francophone.
65.	Je trouve que le néerlandais est une langue difficile à comprendre.
66.	Je trouve que la plupart des Flamands sont pauvres.
67.	Je trouve que le français a un riche vocabulaire.
68.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que cela me me permettra plus tard de trouver un meilleur boulot.
69.	J'aimerais participer à plus d'activités culturelles flamandes.
70.	Mes parents sont très intéressés par tout ce qui a trait à la culture et la société française (francophone).
71.	Je pense que je me ferais plus d'amis si je parlais plusieurs langues que si je n'en parle qu'une.
72.	Je trouve que le français est une langue mélodieuse.
73.	Je trouve que la plupart des francophones sont pauvres.
74.	Mes parents insistent sur le fait que bien connaître le néerlandais me sera très utile plus tard.
75.	Je préfère lire des livres dans la langue originale, plutôt qu'en traduction.
76.	Je trouve que la plupart des Flamands sont agressifs.
77.	Je trouve que la plupart des francophones ont des positions peu élevées dans la société.
78.	Mes parents montrent très peu d'intérêt pour tout ce qui a trait à mon cours de français.
79.	Je trouve que le français est une langue internationale.
80.	Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que c'est utile pour aller en vacances.
81.	Je trouve le cours de néerlandais très chouette.
82.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, pour gagner plus tard plus d'argent.
83.	Mes parents insistent sur le fait que bien connaître le français me sera très utile plus tard.
84.	Je trouve qu'apprendre la deuxième langue nationale est tout à fait inutile.
85.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, pour mieux comprendre comment fonctionne ma propre langue.
86.	Je trouve que les francophones devraient faire plus d'efforts pour apprendre le néerlandais.
87.	Je trouve(rais) désagréable d'avoir un beau-frère flamand.
88.	Je trouve que le français est une langue utile.
89.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que cela me permet de rencontrer plus de gens en Belgique.
90.	Je pense que parler deux ou plusieurs langues n'est pas une chose difficile.

91.	Je trouve que le français a une grammaire compliquée.
92.	Je pense qu'être bilingue n'est pas un truc pour les jeunes mais plutôt quelque chose pour des vieilles personnes.
93.	Mes parents m'encouragent à exercer mon néerlandais le plus possible en dehors de l'école.
94.	Je trouve que la plupart des Flamands ont des positions peu élevées dans la société.
95.	Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que c'est utile pour aller en vacances.
96.	Je trouve que le néerlandais est une langue internationale.
97.	Je trouve que la plupart des francophones réussissent dans la vie.
98.	J'aimerais participer à plus d'activités culturelles de la communauté française.
99.	Mes parents ne me poussent pas particulièrement à bien connaître le néerlandais.
100.	Je trouve que le néerlandais est une langue pas du tout utile.
101.	Je trouve que la plupart des Flamands sont paresseux.
102.	Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que sinon je raterais mes examens.
103.	Je trouve que le français est une langue moderne, in.
104.	Quand j'ai des problèmes en néerlandais, mes parents sont prêts à me faire suivre des cours particuliers.
105.	Je trouve que le néerlandais est une langue mélodieuse.
106.	Je trouve(rais) désagréable d'avoir un(e) voisin(e) flamand(e).
107.	Mes parents montrent très peu d'intérêt pour tout ce qui a trait à mon cours de néerlandais.
108.	Je trouve(rais) désagréable d'avoir un beau-frère francophone.
109.	Je trouve que la plupart des Flamands sont des travailleurs acharnés.
110.	Je trouve que les cours de français ne sont pas du tout intéressants.
111.	Je trouve qu'on ne peut pas faire confiance à la plupart des francophones.
112.	Mes parents essaient de m'aider en néerlandais.
113.	Je trouve que le néerlandais est une laide langue.
114.	Je trouve que le prof de néerlandais doit être de préférence un néerlandophone.
115.	Je trouve que la plupart des Flamands ont un diplôme de haut niveau.
116.	Je pense que les enfants qui apprennent plusieurs langues en même temps s'embrouillent.
117.	Je trouve que le néerlandais est une langue moderne, in.
118.	Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que cela me facilite l'apprentissage d'autres langues.
119.	J'aimerais rencontrer plus de jeunes de l'autre communauté linguistique.
120.	Mes parents trouvent que je dois bien connaître le français, parce que nous vivons en Belgique.
121.	Je trouve qu'apprendre le français est une pure perte de temps.
122.	Je trouve que mon prof de français est chouette et intéressant(e).
123.	Je pense que plus on connaît de langues, plus on devient intelligent
124.	Je trouve que la plupart des francophones sont paresseux.
125.	Pour moi, c'est important de bien connaître le français, pour devenir une personne importante en Belgique.

1.	Ik vind het tof een Nederlandstalige leraar wiskunde te hebben.
2.	Ik vind dat de meeste Vlamingen arm zijn.
3.	Mijn ouders vinden dat ik goed Nederlands moet kennen, omdat we in België wonen.
4.	Ik heb een leuke en interessante leraar Nederlands.
5.	Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat mijn ouders dat willen.
6.	Ik vind dat de meeste Vlamingen vriendelijk zijn.
7.	Ik zou graag méér jongeren uit de andere taalgemeenschap leren kennen.
8.	Mijn ouders tonen een grote interesse in alles wat te maken heeft met de Franstalige cultuur en maatschappij.
9.	Ik vind dat het Nederlands een nuttige taal is.
10.	Als ik zelf mocht kiezen, dan zou ik zeker geen Frans volgen op school.
11.	Ik denk dat twee of meer talen spreken niet moeilijk is.
12.	Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat ik anders niet slaag voor mijn examens.
13.	Mijn ouders proberen me te helpen met mijn Frans.
14.	Ik vind het lastig een Franstalige buurjongen te hebben.
15.	Frans kennen is voor mij belangrijk, om aan de Franstalige cultuur deel te nemen.(theater, film, concerten, tentoonstellingen, …)
16.	Ik denk dat hoe meer talen je kent, hoe intelligenter je wordt.
17.	Ik heb een leuke en interessante leraar Frans.
18.	Ik vind dat de meeste Vlamingen succesvol zijn.
19.	Ik vind dat de meeste Franstaligen lui zijn.
20.	Ik vind het tof om in een meertalig land te wonen.
21.	Ik vind dat het Frans helemaal geen nuttige taal is.
22.	Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker een andere taal kan studeren.
23.	Ik vind de lessen Nederlands heel tof.
24.	Ik vind dat het Nederlands moeilijk te begrijpen is.
25.	Mijn ouders tonen weinig interesse voor mijn studies van het Frans.
26.	Een vreemde taal leren is een aangename ervaring.
27.	Ik vind dat Frans kennen moeilijk is.
28.	Ik zou graag meer deelnemen aan Franstalige culturele activiteiten.
29.	Ik vind dat het Frans een nuttige taal is.
30.	Nederlands kennen is voor mij belangrijk, om later meer geld te verdienen .
31.	Ik vind dat de meeste Franstaligen succesvol zijn.
32.	Ik vind de lessen Frans helemaal niet interessant .
33.	Frans kennen is voor mij belangrijk, om later meer geld te verdienen .
34.	Ik zou het niet erg vinden als Vlaanderen en Wallonië volledig uit elkaar zouden gaan.
35.	Ik vind dat het Nederlands een melodieuse taal is.
36.	Ik vind dat de meeste Franstaligen agressief zijn.
37.	Ik vind het tof een Franstalige leraar wiskunde te hebben.
38.	Ik vind dat de meeste Vlamingen hoog opgeleid zijn.
39.	Nederlands kennen is voor mij belangrijk, om aan de Nederlandstalige cultuur deel te nemen.(theater, film, concerten, tentoonstellingen, …)
40.	Ik vind dat het Frans een moderne, hippe taal is.
41.	Mijn ouders vinden dat ik goed Frans moet kennen, omdat we in België wonen.
42.	Ik vind dat de meeste Vlamingen onbetrouwbare zijn.
43.	Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik anders niet slaag voor mijn examens.
44.	Ik vind het tof een Franstalige tante te hebben.
45.	Ik vind dat het Nederlands een internationale taal is.
46.	Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat het me toelaat om in België met meer mensen in contact te komen.
47.	Ik vind dat de meeste Vlamingen levenslustig zijn.
48.	Mijn ouders zeggen vaak dat goed Nederlands kennen belangrijk zal zijn in mijn leven.
49.	Ik vind dat de meeste Vlamingen harde werkers zijn.
50.	Ik vind het niet erg dat ik geen andere talen ken dan mijn moedertaal.

51.	Ik vind dat de meeste Franstaligen vriendelijk zijn.
52.	Als ik problemen heb met Nederlands, zijn mijn ouders bereid mij bijles te laten volgen.
53.	Ik vind het tof een Nederlandstalige vriend(in) te hebben.
54.	Ik vind dat het Frans een internationale taal is.
55.	Ik denk dat ik meer vrienden kan maken als ik verschillende talen spreek, dan als ik slechts één taal spreek.
56.	Ik vind dat het Frans moeilijk te begrijpen is.
57.	Ik zou heel graag veel andere talen leren.
58.	Ik vind dat het Nederlands een lelijke taal is.
59.	Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat het belangrijk is in België de andere landstaal te kennen.
60.	Ik vind dat de meeste Franstaligen hoog opgeleid zijn.
61.	Mijn ouders moedigen mij niet speciaal aan om goed Frans te kennen.
62.	Ik vind dat Nederlands leren puur tijdverlies is.
63.	Ik vind dat de meeste Vlamingen geen invloedrijke mensen zijn.
64.	Ik vind het tof een Nederlandstalige tante te hebben.
65.	Frans kennen is voor mij belangrijk, om een belangrijk iemand te worden in België.
66.	Ik vind het tof een Franstalige vriend(in) te hebben.
67.	Ik vind dat de meeste Franstaligen onbetrouwbare zijn.
68.	Ik zou een vreemde taal leren op school, zelfs als het niet verplicht was.
69.	Ik vind dat het Nederlands een ingewikkelde grammatica heeft.
70.	Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker een andere taal kan studeren.
71.	Ik vind dat het Frans een mooie taal is.
72.	Ik vind dat het Nederlands een moderne, hippe taal is.
73.	Ik vind dat de leraar Frans bij voorkeur een Franstalige native speaker moet zijn.
74.	Nederlands kennen is voor mij belangrijk, om een belangrijk iemand te worden in België.
75.	Ik denk dat mensen je meer respecteren als je meertalig bent.
76.	Mijn ouders moedigen mij niet speciaal aan om goed Nederlands te kennen.
77.	Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat het me toelaat om in België met meer mensen in contact te komen.
78.	In de Franse les heb ik het liefst dat er alleen Frans gesproken wordt.
79.	Ik vind dat de meeste Franstaligen harde werkers zijn.
80.	Ik vind dat het Nederlands helemaal geen nuttige taal is.
81.	Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan meer kennis kan opdoen.
82.	Ik lees boeken liever in de originele taal dan in vertaling.
83.	Mijn ouders tonen weinig interesse voor mijn studies van het Nederlands.
84.	Ik vind dat de Vlaamse cultuur een belangrijk deel is van onze Belgische identiteit.
85.	Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat het nuttig is om op vakantie te gaan.
86.	Mijn ouders tonen een grote interesse in alles wat te maken heeft met de Nederlandstalige cultuur en maatschappij.
87.	In de Nederlandse les heb ik het liefst dat er alleen Nederlands gesproken wordt.
88.	Ik vind dat het Frans een ingewikkelde grammatica heeft.
89.	Ik vind het lastig een Nederlandstalige schoonbroer te hebben.
90.	Mijn ouders zeggen vaak dat goed Frans kennen belangrijk zal zijn in mijn leven.

91.	Ik denk dat kinderen verward geraken wanneer ze verschillende talen tegelijkertijd moeten leren.
92.	Ik vind dat het kennen van de tweede landstaal totaal overbodig is.
93.	Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan een betere job zal vinden.
94.	Als ik problemen heb met Frans, zijn mijn ouders bereid mij bijles te laten volgen.
95.	Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker meer kennis kan opdoen.
96.	Ik vind dat de meeste Franstaligen levenslustig zijn.
97.	Ik vind dat het Frans een melodieuse taal is.
98.	Ik vind dat Vlamingen meer moeite zouden moeten doen om Frans te leren.
99.	Ik denk dat tweetalig zijn eerder iets is voor oudere mensen dan voor jongere.
100.	Ik vind dat de Franstalige cultuur een belangrijk deel is van onze Belgische identiteit.
101.	Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat het nuttig is om op vakantie te gaan.
102.	Ik zou graag meer deelnemen aan Vlaamse culturele activiteiten.
103.	Ik vind dat het Frans een rijke woordenschat heeft.
104.	Ik vind dat de meeste Vlamingen agressief zijn.
105.	Ik vind dat het Frans een lelijke taal is.
106.	Ik vind het niet leuk als er in de Franse les Franstaligen in de klas zitten.
107.	Ik vind dat het Nederlands een rijke woordenschat heeft.
108.	Ik vind het jammer dat sommige mensen maar één taal spreken.
109.	Ik vind het lastig een Nederlandstalige buurjongen te hebben.
110.	Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan een betere job zal vinden.
111.	Ik vind de lessen Frans heel tof.
112.	Als ik zelf mocht kiezen, dan zou ik zeker geen les Nederlands volgen op school.
113.	Ik vind dat de meeste Vlamingen lui zijn.
114.	Ik vind dat Frans leren puur tijdverlies is.
115.	Ik vind de lessen Nederlands helemaal niet interessant .
116.	Mijn ouders moedigen mij aan om mijn Frans zoveel mogelijk te oefenen buiten de school.
117.	Ik vind dat de meeste Franstaligen geen invloedrijke mensen zijn.
118.	Ik vind dat Nederlands kennen moeilijk is.
119.	Ik vind het lastig een Franstalige schoonbroer te hebben.
120.	Ik vind dat het Nederlands een mooie taal is.
121.	Mijn ouders proberen me te helpen met mijn Nederlands.
122.	Ik vind dat Franstaligen meer moeite zouden moeten doen om Nederlands te leren.
123.	Ik vind dat de meeste Franstaligen arm zijn.
124.	Frans kennen is voor mij belangrijk, om beter te begrijpen hoe mijn eigen taal in elkaar zit.
125.	Als ik een vreemd land bezoek, wil ik graag de taal van de mensen daar spreken.

1	9	11	63	120	60	1. Je trouve que le français est une langue utile.
2	49	51	124	64	89	2. Je trouve que le français est une langue pas du tout utile.
3	107	109	96	32	118	3. Je trouve que le français est une langue internationale.
4	53	55	38	81	21	4. Je trouve que le français est une laide langue.
5	82	84	17	37	86	5. Je trouve que le français est une belle langue.
6	79	81	66	102	9	6. Je trouve que le français est une langue moderne, in.
7	111	113	93	113	82	7. Je trouve que le français est une langue mélodieuse.
8	85	87	89	75	51	8. Je trouve que le français est une langue difficile à comprendre.
9	19	72	67	83	74	9. Je trouve que le français a un riche vocabulaire.
10	118	108	52	9	119	10. Je trouve que le français a une grammaire compliquée.
11	41	43	26	123	59	11. Je trouve que le français est une langue difficile à maîtriser.
12	66	68	47	8	79	12. Je trouve que le néerlandais est une langue utile.
13	62	56	125	47	52	13. Je trouve que le néerlandais est une langue pas du tout utile.
14	23	25	115	58	17	14. Je trouve que le néerlandais est une langue internationale.
15	120	122	9	86	73	15. Je trouve que le néerlandais est une laide langue.
16	97	99	51	112	93	16. Je trouve que le néerlandais est une belle langue.
17	95	97	84	3	96	17. Je trouve que le néerlandais est une langue moderne, in.
18	27	16	103	46	58	18. Je trouve que le néerlandais est une langue mélodieuse.
19	35	37	39	20	41	19. Je trouve que le néerlandais est une langue difficile à comprendre.
20	31	82	120	33	4	20. Je trouve que le néerlandais a un riche vocabulaire.
21	13	22	27	30	94	21. Je trouve que le néerlandais a une grammaire compliquée.
22	73	75	114	61	80	22. Je trouve que le néerlandais est une langue difficile à maîtriser.
23	84	86	25	4	97	23. Je trouve(rais) chouette d'avoir une tante francophone.
24	102	104	16	122	117	24. Je trouve(rais) désagréable d'avoir un(e) voisin(e) francophone.
25	92	2	53	40	49	25. Je trouve(rais) chouette d'avoir un(e) copain/copine francophone.
26	76	94	10	101	98	26. Je trouve(rais) désagréable d'avoir un beau-frère francophone.
27	56	78	108	2	62	27. Je trouve(rais) chouette d'avoir un(e) prof de math francophone.
28	22	58	43	67	91	28. Je trouve(rais) chouette d'avoir une tante flamande.
29	75	24	51	27	109	29. Je trouve(rais) désagréable d'avoir un(e) voisin(e) flamand(e).
30	30	74	31	125	20	30. Je trouve(rais) chouette d'avoir un(e) copain/copine flamand(e).
31	67	32	91	116	50	31. Je trouve(rais) désagréable d'avoir un beau-frère flamand.
32	47	52	58	16	67	32. Je trouve(rais) chouette d'avoir un(e) prof de math flamand(e).
33	10	53	35	68	12	33. Je trouve que la plupart des francophones réussissent dans la vie.
34	63	12	81	97	37	34. Je trouve que la plupart des francophones ont un diplôme de haut niveau.
35	51	65	12	87	100	35. Je trouve que la plupart des francophones ont des positions peu élevées dans la société.
36	68	34	8	19	14	36. Je trouve que la plupart des francophones sont pauvres.
37	18	49	28	98	23	37. Je trouve que la plupart des francophones sont des travailleurs acharnés.
38	115	117	123	71	7	38. Je trouve que la plupart des francophones sont agressifs.
39	78	20	18	35	90	39. Je trouve que la plupart des francophones profitent bien de la vie.
40	25	66	59	92	123	40. Je trouve que la plupart des francophones sont paresseux.
41	33	95	44	12	76	41. Je trouve quon ne peut pas faire confiance à la plupart des francophones.
42	108	106	95	100	56	42. Je trouve que la plupart des francophones sont sympathiques.
43	20	110	37	72	116	43. Je trouve que la plupart des Flamands réussissent dans la vie.
44	7	63	83	85	44	44. Je trouve que la plupart des Flamands ont un diplôme de haut niveau.
45	90	96	41	18	61	45. Je trouve que la plupart des Flamands ont des positions peu élevées dans la société.
46	46	92	70	115	6	46. Je trouve que la plupart des Flamands sont pauvres.
47	119	39	90	45	34	47. Je trouve que la plupart des Flamands sont des travailleurs acharnés.

48	52	27	3	95	15	48. Je trouve que la plupart des Flamands sont agressifs.
49	3	119	32	24	29	49. Je trouve que la plupart des Flamands profitent bien de la vie.
50	87	5	75	22	101	50. Je trouve que la plupart des Flamands sont paresseux.
51	70	71	82	118	16	51. Je trouve quon ne peut pas faire confiance à la plupart des Flamands.
52	6	21	48	39	115	52. Je trouve que la plupart des Flamands sont sympathiques.
53	60	8	80	28	65	53. Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que cela me permet de rencontrer plus de gens en B
54	109	54	87	42	25	54. Pour moi, c'est important de bien connaître le français, pour pouvoir participer à des évènements culturels en fran
55	112	111	49	109	39	55. Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que cela me permet d'acquérir plus facilement plus d
56	88	76	64	53	84	56. Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que cela me permettra plus tard de trouver un meill
57	26	42	61	119	111	57. Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que sinon je raterais mes examens.
58	103	28	101	110	105	58. Pour moi, c'est important de bien connaître le français, pour gagner plus tard plus d'argent.
59	57	105	97	26	75	59. Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que c'est utile pour aller en vacances.
60	100	30	30	69	35	60. Pour moi, c'est important de bien connaître le français, pour devenir une personne importante en Belgique.
61	16	79	105	49	108	61. Pour moi, c'est important de bien connaître le français, parce que cela me facilite l'apprentissage d'autres langues
62	36	4	45	63	81	62. Je trouve qu'apprendre le français est une pure perte de temps.
63	89	38	1	70	43	63. Si j'en avais la possibilité, je ne suivrais pas de cours de français à l'école.
64	17	23	36	105	77	64. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que cela me permet de rencontrer plus de gens en Be
65	44	19	68	15	110	65. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, pour pouvoir participer à des évènements culturels flamands
66	117	46	119	114	46	66. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que cela me permet d'acquérir plus facilement plus de
67	65	9	99	55	112	67. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que cela me me permettra plus tard de trouver un me
68	5	67	13	48	95	68. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que sinon je raterais les examens.
69	113	91	54	10	78	69. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, pour gagner plus tard plus d'argent.
70	98	115	92	77	5	70. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que c'est utile pour aller en vacances.
71	21	100	73	5	125	71. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, pour devenir une personne importante en Belgique.
72	34	7	62	91	38	72. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que cela me facilite l'apprentissage d'autres langues.
73	114	36	116	96	68	73. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, pour mieux comprendre comment fonctionne ma propre lan
74	105	124	79	73	28	74. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce qu'il est important en Belgique de connaître l'autre la
75	37	107	11	11	55	75. Pour moi, c'est important de connaître le néerlandais, parce que mes parents y tiennent beaucoup.
76	104	48	15	93	11	76. Je trouve qu'apprendre le néerlandais est une pure perte de temps.
77	74	35	86	41	54	77. Je trouve qu'apprendre la deuxième langue nationale est tout à fait inutile.
78	28	114	50	79	1	78. Si j'en avais la possibilité, je ne suivrais pas de cours de néerlandais à l'école.
79	93	3	102	111	87	79. Je trouve que les cours de néerlandais ne sont pas du tout intéressants.
80	50	59	117	94	8	80. Je trouve le cours de néerlandais très chouette.
81	122	80	100	52	36	81. Je trouve qu'au cours de néerlandais on ne doit parler que le néerlandais.
82	99	69	20	60	72	82. Je ne trouverais pas chouette qu'au cours de néerlandais qu'il y ait des Flamands dans la classe.
83	71	116	77	89	104	83. Je trouve que le prof de néerlandais doit être de préférence un néerlandophone.
84	91	77	7	17	26	84. Je trouve que mon prof de néerlandais est chouette et intéressant(e).
85	40	73	56	62	70	85. Je trouve que les cours de français ne sont pas du tout intéressants.
86	1	93	118	51	47	86. Je trouve le cours de français est très chouette.
87	124	31	121	78	83	87. Je trouve qu'au cours de français on ne doit parler que le français.
88	54	1	29	43	103	88. Je trouve que mon prof de français est chouette et intéressant(e).
89	96	64	69	74	24	89. J'aimerais rencontrer plus de jeunes de l'autre communauté linguistique.
90	8	98	24	50	18	90. J'aimerais participer à plus d'activités culturelles de la communauté française.
91	72	10	111	29	33	91. J'aimerais participer à plus d'activités culturelles flamandes.
92	121	101	65	99	102	92. Je trouve que les Flamands devraient faire plus d'efforts pour apprendre le français.
93	43	123	104	34	32	93. Je trouve que les francophones devraient faire plus d'efforts pour apprendre le néerlandais.
94	32	45	2	90	85	94. Je trouve que la culture française (francophone) est une partie importante de notre identité belge.

95	59	70	23	80	2	95. Je trouve que la culture flamande est une partie importante de notre identité belge.
96	80	14	34	36	10	96. Je ne trouverais pas grave que la Flandre et la Wallonie deviennent totalement indépendantes.
97	29	33	76	13	69	97. Je trouve cela chouette d'habiter dans un pays multilingue.
98	106	90	72	82	13	98. Je pense que parler deux ou plusieurs langues n'est pas une chose difficile.
99	11	120	5	59	114	99. Je trouve dommage/triste que des gens ne parlent qu'une seule langue.
100	48	13	33	106	92	100. Je pense que je me ferais plus d'amis si je parlais plusieurs langues que si je n'en parle qu'une.
101	55	50	22	38	27	101. Je pense qu'être bilingue n'est pas un truc pour les jeunes mais plutôt quelque chose pour des vieilles personnes
102	4	57	60	88	19	102. Je pense que plus on connaît de langues, plus on devient intelligent
103	123	6	19	117	42	103. Je pense que les enfants qui apprennent plusieurs langues en même temps s'embrouillent.
104	2	125	113	1	122	104. Je pense que les gens te respectent plus si tu parles plusieurs langues.
105	39	18	98	25	113	105. Si je allais visiter un pays étranger, j'aimerais parler la langue locale.
106	64	29	46	103	31	106. Je ne trouve pas grave de ne pas pouvoir parler d'autres langues que ma langue maternelle.
107	24	121	74	7	99	107. Je préfère lire des livres dans la langue originale, plutôt qu'en traduction.
108	45	26	110	124	40	108. J'aimerais apprendre beaucoup de langues étrangères.
109	83	47	21	21	124	109. J'apprendrais une langue étrangère à l'école, même si cela n'était pas obligatoire.
110	14	85	42	104	66	110. Apprendre une langue étrangère est une chouette expérience.
111	116	41	4	6	45	111. Mes parents essaient de m'aider en français.
112	61	118	85	56	120	112. Mes parents trouvent que je dois bien connaître le français, parce que nous vivons en Belgique.
113	81	15	57	84	53	113. Mes parents ne me poussent pas particulièrement à bien connaître le français.
114	42	83	109	54	106	114. Mes parents montrent très peu d'intérêt pour tout ce qui a trait à mon cours de français.
115	101	44	88	76	107	115. Mes parents sont très intéressés par tout ce qui a trait à la culture et la société française (francophone).
116	86	103	94	121	48	116. Mes parents insistent sur le fait que bien connaître le français me sera très utile plus tard.
117	125	17	71	66	22	117. Quand j'ai des problèmes en français, mes parents sont prêts à me faire suivre des cours particuliers.
118	12	61	107	14	30	118. Mes parents essaient de m'aider en néerlandais.
119	69	89	6	57	64	119. Mes parents trouvent que je dois bien connaître le néerlandais, parce que nous vivons en Belgique.
120	110	112	106	44	88	120. Mes parents ne me poussent pas particulièrement à bien connaître le néerlandais.
121	94	62	14	108	57	121. Mes parents montrent très peu d'intérêt pour tout ce qui a trait à mon cours de néerlandais.
122	15	88	122	31	121	122. Mes parents sont très intéressés par tout ce qui a trait à la culture et la société flamande.
123	77	102	55	107	3	123. Mes parents m'encouragent à exercer mon néerlandais le plus possible en dehors de l'école.
124	38	40	40	65	71	124. Mes parents insistent sur le fait que bien connaître le néerlandais me sera très utile plus tard.
125	58	60	78	23	63	125. Quand j'ai des problèmes en néerlandais, mes parents sont prêts à me faire suivre des cours particuliers.

vragen*	versie1	versie2	versie3	versie4	versie5	
1	11	18	32	31	117	1. Ik vind dat het Frans een nuttige taal is.
2	51	34	46	45	46	2. Ik vind dat het Frans helemaal geen nuttige taal is.
3	109	80	120	119	70	3. Ik vind dat het Frans een internationale taal is.
4	55	15	88	87	91	4. Ik vind dat het Frans een lelijke taal is.
5	84	40	75	16	8	5. Ik vind dat het Frans een mooie taal is.
6	81	30	52	51	98	6. Ik vind dat het Frans een moderne, hippe taal is.
7	113	122	89	88	58	7. Ik vind dat het Frans een melodieuse taal is.
8	37	84	115	23	123	8. Ik vind dat het Frans moeilijk te begrijpen is.
9	21	5	12	11	100	9. Ik vind dat het Frans een rijke woordenschat heeft.
10	120	51	78	77	4	10. Ik vind dat het Frans een ingewikkelde grammatica heeft.
11	43	69	98	97	118	11. Ik vind dat Frans kennen moeilijk is.
12	68	21	57	56	54	12. Ik vind dat het Nederlands een nuttige taal is.
13	99	110	111	4	48	13. Ik vind dat het Nederlands helemaal geen nuttige taal is.
14	25	36	24	114	106	14. Ik vind dat het Nederlands een internationale taal is.
15	122	125	65	64	2	15. Ik vind dat het Nederlands een lelijke taal is.
16	41	1	102	101	92	16. Ik vind dat het Nederlands een mooie taal is.
17	56	77	84	83	64	17. Ik vind dat het Nederlands een moderne, hippe taal is.
18	97	27	43	113	45	18. Ik vind dat het Nederlands een melodieuse taal is.
19	87	93	40	39	111	19. Ik vind dat het Nederlands moeilijk te begrijpen is.
20	33	123	97	96	3	20. Ik vind dat het Nederlands een rijke woordenschat heeft.
21	63	37	2	37	112	21. Ik vind dat het Nederlands een ingewikkelde grammatica heeft.
22	75	56	61	60	13	22. Ik vind dat Nederlands kennen moeilijk is.
23	86	97	86	85	11	23. Ik vind het tof een Franstalige tante te hebben.
24	104	55	19	48	93	24. Ik vind het lastig een Franstalige buurjongen te hebben.
25	2	19	114	71	31	25. Ik vind het tof een Franstalige vriend(in) te hebben.
26	94	10	110	109	69	26. Ik vind het lastig een Franstalige schoonbroer te hebben.
27	110	48	11	10	39	27. Ik vind het tof een Franstalige leraar wiskunde te hebben.
28	58	74	90	89	16	28. Ik vind het tof een Nederlandstalige tante te hebben.
29	24	44	1	125	28	29. Ik vind het lastig een Nederlandstalige buurjongen te hebben.
30	77	8	58	57	43	30. Ik vind het tof een Nederlandstalige vriend(in) te hebben.
31	32	76	33	32	115	31. Ik vind het lastig een Nederlandstalige schoonbroer te hebben.
32	52	57	79	78	74	32. Ik vind het tof een Nederlandstalige leraar wiskunde te hebben.
33	72	101	69	82	81	33. Ik vind dat de meeste Franstaligen succesvol zijn.
34	12	119	96	95	62	34. Ik vind dat de meeste Franstaligen hoog opgeleid zijn.
35	124	91	18	17	107	35. Ik vind dat de meeste Franstaligen geen invloedrijke mensen zijn.
36	53	120	38	26	57	36. Ik vind dat de meeste Franstaligen arm zijn.
37	34	73	27	43	72	37. Ik vind dat de meeste Franstaligen harde werkers zijn.
38	20	86	44	53	18	38. Ik vind dat de meeste Franstaligen agressief zijn.
39	117	33	54	14	120	39. Ik vind dat de meeste Franstaligen levenslustig zijn.
40	80	117	6	111	55	40. Ik vind dat de meeste Franstaligen lui zijn.
41	95	29	112	50	32	41. Ik vind dat de meeste Franstaligen onbetrouwbare zijn.
42	106	59	51	112	94	42. Ik vind dat de meeste Franstaligen vriendelijk zijn.
43	78	78	68	67	68	43. Ik vind dat de meeste Vlamingen succesvol zijn.
44	22	47	23	13	20	44. Ik vind dat de meeste Vlamingen hoog opgeleid zijn.
45	54	75	14	27	78	45. Ik vind dat de meeste Vlamingen geen invloedrijke mensen zijn.
46	92	22	64	42	30	46. Ik vind dat de meeste Vlamingen arm zijn.

47	48	58	49	123	15	47. Ik vind dat de meeste Vlamingen harde werkers zijn.
48	8	41	124	46	38	48. Ik vind dat de meeste Vlamingen agressief zijn.
49	119	100	47	105	110	49. Ik vind dat de meeste Vlamingen levenslustig zijn.
50	5	112	106	108	56	50. Ik vind dat de meeste Vlamingen lui zijn.
51	71	6	42	124	21	51. Ik vind dat de meeste Vlamingen onbetrouwbare zijn.
52	16	106	125	29	66	52. Ik vind dat de meeste Vlamingen vriendelijk zijn.
53	121	94	30	2	7	53. Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat het me toelaat om in België met meer mensen in contact te komen.
54	67	12	3	99	121	54. Nederlands kennen is voor mij belangrijk, om aan de Franstalige cultuur deel te nemen.(theater, film, concerten, tentoonstellingen, ...)
55	38	116	100	7	41	55. Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker meer kennis kan opdoen.
56	114	25	8	107	76	56. Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan een betere job zal vinden.
57	31	68	108	5	19	57. Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat ik anders niet slaag voor mijn examens.
58	35	89	15	73	103	58. Nederlands kennen is voor mij belangrijk, om later meer geld te verdienen .
59	105	99	74	33	26	59. Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat het nuttig is om op vakantie te gaan.
60	30	32	34	110	85	60. Nederlands kennen is voor mij belangrijk, om een belangrijk iemand te worden in België.
61	79	70	113	116	10	61. Nederlands kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker een andere taal kan studeren.
62	18	88	62	44	105	62. Ik vind dat Nederlands leren puur tijdverlies is.
63	111	104	45	63	102	63. Als ik zelf mocht kiezen, dan zou ik zeker geen les Nederlands volgen op school.
64	23	85	28	70	40	64. Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat het me toelaat om in België met meer mensen in contact te komen.
65	19	31	71	24	86	65. Frans kennen is voor mij belangrijk, om aan de Franstalige cultuur deel te nemen.(theater, film, concerten, tentoonstellingen, ...)
66	66	72	25	58	73	66. Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan meer kennis kan opdoen.
67	9	95	41	41	37	67. Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan een betere job zal vinden.
68	62	17	109	36	116	68. Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik anders niet slaag voor mijn examens.
69	91	61	21	55	104	69. Frans kennen is voor mij belangrijk, om later meer geld te verdienen .
70	115	39	72	22	113	70. Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat het nuttig is om op vakantie te gaan.
71	100	108	5	74	67	71. Frans kennen is voor mij belangrijk, om een belangrijk iemand te worden in België.
72	7	113	17	68	36	72. Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat ik dan gemakkelijker een andere taal kan studeren.
73	36	83	83	59	82	73. Frans kennen is voor mij belangrijk, om beter te begrijpen hoe mijn eigen taal in elkaar zit.
74	65	46	60	103	122	74. Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat het belangrijk is in België de andere landstaal te kennen.
75	107	7	104	120	96	75. Frans kennen is voor mij belangrijk, omdat mijn ouders dat willen.
76	39	54	121	52	14	76. Ik vind dat Frans leren puur tijdverlies is.
77	27	23	53	80	101	77. Ik vind dat het kennen van de tweede landstaal totaal overbodig is.
78	76	107	81	104	6	78. Als ik zelf mocht kiezen, dan zou ik zeker geen Frans volgen op school.
79	45	98	37	12	47	79. Ik vind de lessen Frans helemaal niet interessant .
80	59	124	13	65	97	80. Ik vind de lessen Frans heel tof.
81	46	64	66	61	65	81. In de Franse les heb ik het liefst dat er alleen Frans gesproken wordt.
82	69	102	107	121	27	82. Ik vind het niet leuk als er in de Franse les Franstaligen in de klas zitten.
83	116	118	122	1	87	83. Ik vind dat de leraar Frans bij voorkeur een Franstalige native speaker moet zijn.
84	28	121	95	94	53	84. Ik heb een leuke en interessante leraar Frans.
85	73	82	59	75	80	85. Ik vind de lessen Nederlands helemaal niet interessant .
86	93	63	123	122	12	86. Ik vind de lessen Nederlands heel tof.
87	42	53	87	86	34	87. In de Nederlandse les heb ik het liefst dat er alleen Nederlands gesproken wordt.
88	1	66	10	9	84	88. Ik heb een leuke en interessante leraar Nederlands.
89	85	62	31	30	114	89. Ik zou graag méér jongeren uit de andere taalgemeenschap leren kennen.
90	98	9	117	106	77	90. Ik zou graag meer deelnemen aan Franstalige culturele activiteiten.
91	10	52	103	102	95	91. Ik zou graag meer deelnemen aan Vlaamse culturele activiteiten.
92	101	114	77	76	50	92. Ik vind dat Vlamingen meer moeite zouden moeten doen om Frans te leren.
93	123	87	67	66	124	93. Ik vind dat Franstaligen meer moeite zouden moeten doen om Nederlands te leren.

94	3	35	118	117	42	94. Ik vind dat de Franstalige cultuur een belangrijk deel is van onze Belgische identiteit.
95	70	4	55	54	17	95. Ik vind dat de Vlaamse cultuur een belangrijk deel is van onze Belgische identiteit.
96	61	42	39	8	90	96. Ik zou het niet erg vinden als Vlaanderen en Wallonië volledig uit elkaar zouden gaan.
97	82	109	7	49	52	97. Ik vind het tof om in een meertalig land te wonen.
98	90	105	92	91	24	98. Ik denk dat twee of meer talen spreken niet moeilijk is.
99	108	13	101	100	9	99. Ik vind het jammer dat sommige mensen maar één taal spreken.
100	13	90	94	93	59	100. Ik denk dat ik meer vrienden kan maken als ik verschillende talen spreek, dan als ik slechts één taal spreek.
101	50	20	70	69	25	101. Ik denk dat tweetalig zijn eerder iets is voor oudere mensen dan voor jongere.
102	57	96	91	90	99	102. Ik denk dat hoe meer talen je kent, hoe intelligenter je wordt.
103	6	65	9	20	79	103. Ik denk dat kinderen verward geraken wanneer ze verschillende talen tegelijkertijd moeten leren.
104	125	24	48	47	125	104. Ik denk dat mensen je meer respecteren als je meertalig bent.
105	103	50	4	3	89	105. Als ik een vreemd land bezoek, wil ik graag de taal van de mensen daar spreken.
106	29	103	82	81	29	106. Ik vind het niet erg dat ik geen andere talen ken dan mijn moedertaal.
107	15	3	20	19	83	107. Ik lees boeken liever in de originele taal dan in vertaling.
108	102	16	99	98	63	108. Ik zou heel graag veel andere talen leren.
109	26	26	29	28	71	109. Ik zou een vreemde taal leren op school, zelfs als het niet verplicht was.
110	47	71	56	18	23	110. Een vreemde taal leren is een aangename ervaring.
111	64	111	80	79	60	111. Mijn ouders proberen me te helpen met mijn Frans.
112	118	81	63	40	5	112. Mijn ouders vinden dat ik goed Frans moet kennen, omdat we in België wonen.
113	49	92	50	6	109	113. Mijn ouders moedigen mij niet speciaal aan om goed Frans te kennen.
114	83	60	76	62	88	114. Mijn ouders tonen weinig interesse voor mijn studies van het Frans.
115	96	2	85	84	44	115. Mijn ouders tonen een grote interesse in alles wat te maken heeft met de Franstalige cultuur en maatschappij.
116	4	49	116	115	119	116. Mijn ouders moedigen mij aan om mijn Frans zoveel mogelijk te oefenen buiten de school.
117	44	28	35	34	22	117. Mijn ouders zeggen vaak dat goed Frans kennen belangrijk zal zijn in mijn leven.
118	14	38	22	21	35	118. Als ik problemen heb met Frans, zijn mijn ouders bereid mij bijles te laten volgen.
119	89	67	26	25	75	119. Mijn ouders proberen me te helpen met mijn Nederlands.
120	112	11	16	15	49	120. Mijn ouders vinden dat ik goed Nederlands moet kennen, omdat we in België wonen.
121	17	45	119	118	108	121. Mijn ouders moedigen mij niet speciaal aan om goed Nederlands te kennen.
122	88	14	93	92	1	122. Mijn ouders tonen weinig interesse voor mijn studies van het Nederlands.
123	74	115	36	35	33	123. Mijn ouders tonen een grote interesse in alles wat te maken heeft met de Nederlandstalige cultuur en maatschappij.
124	40	79	73	72	61	124. Mijn ouders zeggen vaak dat goed Nederlands kennen belangrijk zal zijn in mijn leven.
125	60	43	105	38	51	125. Als ik problemen heb met Nederlands, zijn mijn ouders bereid mij bijles te laten volgen.

+
-
+
-
+
+
+
-
+
-
-
+
-
+
-
+
+
+
-
+
-
-
+
-
+
-
+
+
-
+
-
+
sta+
sta +
sta -
sta -
sol+
sol -
sol+
sol -
sol -
sol+
sta+
sta +
sta -
sta -

sol+
sol -
sol+
sol -
sol -
sol+
I stim
I stim
I kn/ac
E Iden
E Intro
E Iden
E Iden
E Iden
I Acco
Amot.
Amot.
I stim
I stim
I kn/ac
E Iden
E Intro
E Iden
E Iden
E Iden
I Acco
I Acco
E Intro
E Intro
Amot.
Amot.
Amot.
-
+
?
?
?
?
-
+
+
+
+
+
+
+
?
?

Bijlage 1.f: Overzicht van de instrumenten voor de receptieve vaardigheden per taal

Testonderdeel	Bron	Vorm	Afgelegd door	Duur
N Leesv A	Certificaat NVT + VUB	14 meerkeuzevragen (inhoud+woordenschat)	BNF, FF	5 min
N Leesv B	Certificaat NVT + 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	Certificaat NVT + VUB	Invuloefening: 10 zinnen om in te vullen	BNF, FF	10 min
N Luisterv B	Certificaat NVT + 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 Grammatica 1	Certificaat NVT	Cloze-test: invullen van 18 ontbrekende woorden	Alle leerlingen	5 min
N Grammatica 2	VUB	13 meerkeuzevragen – juiste tijden van het werkwoord	Alle leerlingen	5 min

Testonderdeel	Bron	Vorm	Bedoeld voor	Duur
F Leesv A	OISE + VUB	5 meerkeuzevragen over de inhoud + 5 open vragen	BNN, NN	15 min
F Leesv B	OISE + VUB	7 meerkeuzevragen over de inhoud + 5 woorden-schatinvuloefeningen	Alle leerlingen	10 min
F Leesv C	VUB	16 meerkeuzevragen over de inhoud + woordenschat	BNF, FF, BNN	15 min
F Luisterv B	OISE + VUB	10 meerkeuzevragen over de inhoud	Alle leerlingen	20 min
F Luisterv C	VUB	18 meerkeuzevragen over de inhoud	BNF, FF, BNN	30 min
F Grammatica 1	VUB	Cloze-test: invullen van 25 grammaticale items	Alle leerlingen	5 min
F Grammatica 2	VUB	20 meerkeuzevragen – juiste tijden van het werkwoord	Alle leerlingen	5 min

Bijlage 2: *Attitudes toward French Canadians* en *Attitudes towards European French* (AMTB, Gardner 1985)

	schaal A		schaal B
	Attitudes toward French Canadians		***Attitudes towards European French***
A1	French Canadians are a very sociable, warm-hearted and creative people.	B1	The European French are considerate of feelings of others.
A2	I would like to know more French Canadians.	B2	I have a favourable attitude towards the European French.
A3	French Canadians add a distinctive flavour to the Canadian culture.	B3	The more I learn about the European French, the more I like them.
A4	English Canadians should make a greater effort to learn the French language.	B4	The European French are thrustworthy and dependable.
A5	The more I get to know the French Canadians, the more I want to be fluent in their language.	B5	I have always admired the European French people.
A6	Some of our best citizen are of French Canadian descent.	B6	The European French are very friendly and hospitable.
A7	The French Canadian heritage is an important part of our Canadian identity.	B7	The European French are cheerful, agreeable and good humoured.
A8	If Canada should lose the french culture of Quebec, it would indeed be a great loss.	B8	I would like to get to know the European French people better.
A9	French Canadians have preserved much of the beauty of the old Canadian folkways.	B9	The European French are a very kind and generous people.
A10	Most French Canadians are so friendly and easy to get along with that Canada is fortune to have them.	B10	For the most part, the European French are sincere and honest.

Bijlage 3: Codering jobs van de ouders op basis van Esping-Andersen (1993), Janssens en De Metsenaere (2000).

1. **ongeschoolde arbeiders**	**2.** **beroepen & na (beroeps)opleiding**	**3.** **administratie – verkoop – geschoolde technici**	**4.** **gesp. technici & semi-professionals** (business administration, education & social service)	**5.** **professionals & wetenschappers & managers**
Arbeider/Arbeidster	Ambulancier	ABVV-CSC &co	Accounting officer	Adjunct administrator
Bewaakster	Badmeester	Aide soignante	Adjunct directeur	Advocaat
Bouwvakker	Bakker	Ambtenaar	Ambtenaar (gespecialiseerd)	Apotheker
Bus-&metrochauffeur	Beenhouwer	Ambtenaar EU (zonder dipl)	Bijscholing	Architect
Chauffeur	Bejaardehulp	Assistant	Boekhoudster/ boekhouder	Cardioloog
Concierge	Brandweer	mechaniekmanager	Bediende (gespecialiseerd)	Consulent – Analyst(e)
Fietsenmaker	Caféuitbater	Bankbediende	Conservator	Directeur bedrijf (U)
Kamerbewaardster	Couturier	Bediende	Diëtiste	Directeur VGC (directie cultuur)
Kassiertser	Drukker	Begrafenisondernemer	Directeur (M)	Directeur Volvo car Belgium
Klusjesman	Elektricien	Bibliothecaresse	Documentaliste	Dokter
Lader	Familiehelpster	Bloemiste	Econoom	Gynaecoloog
Landbouwer	Garagist	Bouwondernemer	Financieel analyste	Informaticus (U)
Magazijnier	Hoefsmid	Chef de gare	Hoofd VUB-press	Ingenieur (Burgerlijk)
Naaister	Hostess	Decoratrice	Informaticus (H)	Ingenieur (Handels)
Ober	Hotelmeester	Dispatcher	Kader	Ingenieur (Industrieel)
Opérateur	Interimaris	Garagehouder	Kinesiste (H)	Ingenieur (project-)
Paardenverzorger	Kapper	Gezondheidsinspecteur	Kleuterleidster	Jurist
Poetsvrouw	Kinderverzorgster-onthaalmoeder	Groothandelaar	Laborant(e)	Kinderarts
Taxichauffeur	Kok	Immobiliën agent	Leraar /Lerares(U)	Kinesiste (U)
Trucker	Landmeter	Informaticus (M)	Lerares / Leraar (H/U)	Manager
Verhuizer	Lasser	Juwelier	Logistiekmedewerkster	Manager (Pharma Div.)
Verkoopster/verkoper	Loodgieter	Medisch afgevaardigde	Logopediste(H)	Manager DAF
	Mechanicien	Medisch secretaresse	Luchtverkeersleider	Orthopedist
	Metaalbewerker	Militair	Marketing specialist	Osteopaat
	Opvoedster	Navo	Personeelverantwoordelijke	Pedagoog
	Pedicure	Opticien	Piloot	Projectmanager(U)
	Politieagent	Reisagent	Podoloog	Psycholoog (bedrijfs-)
	Postbode	Restaurantuitbater	Predikant	Rechter (vrede)
	Privé-detectieve	Salesmanager(H)	Psycholoog (H)	Substituut
	R ijkswachter	Secretaresse	Purchase manager Sabena	Tandarts
	Receptioniste	Sociale controleur	Radio-producer	Universitair docent
	Rijschoolinstructeur	Technisch inspecteur (trucks)	Reclamemaker	
	Schrijnwerker	Technisch-coördinator	Redactrice	
	Stewardess	Veiligheidsagent	Schoolhoofd	

	Stukadoor Technieker Toezichter Treinbestuurder Tuinman Tv-hersteller	Vertegenwoordiger Verzekeringsinspecteur Vissenhandelaar Zelfstandige	Security director Sabena Sociaal assistente Sociaal directeur VBO Sociale verpleegster Specialist op verzekeringsmaatschappij Statisticus TV-producer Veiligheidsingenieur (H) Verantwoordelijke Technische dienst Verpleegkundige Verpleegster Vertaler Acteur Beeldhouwer Cartoonist Cultuuranimator Juweelontwerpster Kledijontwerpster Kunstenares/kunstenaar Muzikant/zanger	

Bijlage 8b:

Tabel 9.7: Resultaten van de variantie-analyses voor de 27 attitudinele en motivationele variabelen met als onafhankelijke variabelen *groep, leeftijd, sekse*; vermeld worden de F-waarden, df en p-waarden, (n= 686).

	HOOFDEFFECTEN						INTERACTIES							
Zelfevaluatie	groep		leeftijd		sekse		groep * leeftijd		groep * sekse		leeftijd * sekse		groep * leeftijd * sekse	
df	4, 685		2, 685		1, 685		8, 685		4, 685		2, 685		8, 685	
Afhank. variabelen	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*
NI aantrekkelijk	**33.414**	.000	**27.738**	.000	**.029**	.865	**2.602**	.008	**1.372**	.242	**.105**	.900	**1.758**	.082
NI makkelijk	**46.452**	.000	**3.072**	.047	**1.636**	.201	**1.556**	.135	**2.208**	.067	**.738**	.479	**.574**	.800
NI nut	**3.034**	.017	**2.694**	.068	**1.773**	.183	**.879**	.534	**1.127**	.343	**.569**	.567	**1.376**	.204
Fr aantrekkelijk	**49.151**	.000	**1.788**	.168	**.696**	.405	**.622**	.760	**2.929**	.020	**.915**	.401	**1.191**	.302
Fr makkelijk	**26.162**	.000	**.110**	.895	**2.867**	.091	**1.977**	.047	**.539**	.707	**1.351**	.260	**1.344**	.219
Fr nut	**15.705**	.000	**2.580**	.077	**10.129**	.002	**1.602**	.121	**3.251**	.012	**.195**	.823	**.711**	.682
NIt sociale afstand	**45.767**	.000	**3.043**	.048	**10.988**	.001	**1.853**	.065	**1.627**	.166	**.218**	.804	**1.299**	.241
NIt + evaluatie	**9.811**	.000	**7.832**	.000	**1.710**	.191	**.573**	.801	**1.879**	.112	**1.356**	.258	**.279**	.973
NIt – evaluatie	**7.677**	.000	**8.699**	.000	**1.969**	.161	**.818**	.587	**1.812**	.125	**.901**	.407	**.326**	.956
Frt sociale afstand	**47.658**	.000	**5.364**	.005	**16.461**	.000	**.207**	.990	**2.011**	.091	**.186**	.831	**.843**	.565
Frt + evaluatie	**10.566**	.000	**.042**	.959	**14.870**	.000	**.314**	.961	**2.479**	.043	**.781**	.458	**.545**	.823
Frt – evaluatie	**9.091**	.000	**.600**	.549	**14.170**	.000	**.412**	.914	**2.292**	.058	**1.467**	.231	**.750**	.647
Att. België	**8.661**	.000	**6.076**	.002	**21.271**	.000	**2.413**	.014	**3.525**	.007	**.294**	.746	**1.928**	.053
Integrativiteit Vl	**16.482**	.000	**20.196**	.000	**.085**	.771	**1.891**	.059	**2.123**	.076	**.647**	.524	**.810**	.594
Integrativiteit Fr	**25.844**	.000	**.416**	.660	**2.178**	.140	**.970**	.458	**.941**	.439	**.971**	.379	**.604**	.775
Att. tweetaligheid	**8.596**	.000	**8.213**	.000	**.613**	.434	**.554**	.816	**2.912**	.021	**1.318**	.268	**1.025**	.415
Att. vreemde talen	**5.242**	.000	**1.182**	.307	**29.497**	.000	**.865**	.546	**2.862**	.023	**1.304**	.272	**1.560**	.133
NI alg. motivatie	**.301**	.877	**2.299**	.101	**17.993**	.000	**1.106**	.357	**2.644**	.033	**.912**	.402	**.710**	.683
NI intrinsieke mot.	**1.740**	.140	**.177**	.890	**3.504**	.062	**1.579**	.127	**1.694**	.150	**.428**	.652	**1.585**	.126
NI extrinsieke mot.	**4.501**	.001	**1.892**	.152	**3.439**	.064	**1.348**	.217	**.810**	.519	**.706**	.494	**2.103**	.034
Fr alg. motivatie	**6.719**	.000	**4.042**	.018	**19.835**	.000	**2.542**	.010	**1.063**	.374	**.919**	.399	**.458**	.886
Fr intrinsieke mot.	**10.326**	.000	**2.958**	.053	**14.966**	.000	**1.353**	.214	**.802**	.524	**.102**	.903	**.517**	.844
Fr extrinsieke mot.	**3.129**	.014	**8.608**	.000	**.000**	.986	**1.485**	.159	**.283**	.889	**.763**	.467	**1.403**	.192
Att. les NI	**4.020**	.003	**15.744**	.000	**15.229**	.000	**3.167**	.002	**2.386**	.050	**1.785**	.169	**2.038**	.040
Att. les Fr	**10.779**	.000	**3.369**	.035	**19.938**	.000	**4.261**	.000	**1.006**	.403	**.177**	.838	**1.169**	.315
steun ouders NI	**3.036**	.017	**8.566**	.000	**8.448**	.004	**2.472**	.012	**.838**	.501	**2.544**	.079	**.518**	.843
steun ouders Fr	**11.151**	.000	**4.516**	.011	**20.174**	.000	**2.489**	.012	**1.532**	.191	**1.117**	.328	**1.282**	.250

Bijlage 5:

Tabel 7.11: Herhaalde metingen van de variabelen over het Nederlands versus de variabelen over het Frans opgesplitst naar *groep*; vermeld worden de significante p-waarden.

	BNB	BNF	BNN	NN	FF
aantrekkelijkheid	.000	.000	.064	.137	.000
makkelijkheidsgraad	1.000	.540	.000	.000	.074
nut	.000	.000	.200	.941	.000
sociale afstand	.163	.001	.000	.000	.000
positieve evaluatie	.970	.355	.000	.000	.002
integrativiteit	.101	.000	.097	.629	.013
motivatie	.138	.863	.010	.364	.466
extrinsieke oriëntatie	.001	.008	.969	.002	.000
intrinsieke oriëntatie	.002	.009	.369	.098	.630
les	.579	.011	.000	.000	.000
aantal significante verschillen (N = 10)	*4*	*7*	*5*	*5*	*7*

Tabel 7.12: Overzicht richting van de significante effecten voor de variabelen over de Nederlandse taal, gemeenschap en cultuur enerzijds en de Franse taal, gemeenschap en cultuur anderzijds, met als onafhankelijke variabele *groep*; het uitgangspunt is de groep bovenaan de kolom.

Nederlands	**NN**	**BNN**	**BNB**	**BNF**	**FF**
NN		0	0 / -	0 / - (1+)	0 / -
BNN	0		0 / -	0 / - (1+)	0 / - (1+)
BNB	0 / +	0 / +		0 (1+)	0 / -
BNF	0 / + (1-)	0 / + (1-)	0 (1-)		0 / -
FF	0 / +	0 / + (1-)	0 / +	0 /+	

Frans	**NN**	**BNN**	**BNB**	**BNF**	**FF**
NN		0	0 / +	0 / +	0 /+
BNN	0		0 / +	0 / +	0 / +
BNB	0 / -	0 / -		0 (2+)	0 (1- & 1+)
BNF	0 / -	0 / -	0 (2-)		0 / - (!)
FF	0 / -	0 / -	0 (1+ &1-)	0 / + (!)	

Bijlage 7a:

Tabel 8.1: Resultaten van de variantie-analyses voor de 27 attitudinele en motivationele variabelen met als onafhankelijke variabelen *groep* en *socio-economische gezinsniveau*; *groep* en *tweetaligheid ouders*; vermeld worden de F-waarden, df en p-waarden, (n= 686).

	Socio-economisch gezinsniveau						**Tweetaligheid ouders**					
Zelfevaluatie	groep		socio-eco		groep * socio-eco		groep		tweetaligheid		groep * tweetaligheid ouders	
df	4, 685		4, 685		16, 685		4, 685		2, 685		8, 685	
Afhank. variabelen	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*
Nl aantrekkelijk	**17.775**	.000	**.878**	.477	**1.223**	.244	**20.575**	.000	**.105**	.900	**3.385**	.001
Nl makkelijk	**41.477**	.000	**1.319**	.261	**.951**	.510	**45.111**	.000	**.603**	.547	**.708**	.685
Nl nut	**2.591**	.036	**.787**	.534	**1.658**	.050	**1.818**	.124	**1.705**	.183	**1.960**	.049
Fr aantrekkelijk	**30.263**	.000	**1.372**	.242	**.997**	.457	**34.077**	.000	**.073**	.930	**.402**	.920
Fr makkelijk	**16.823**	.000	**1.474**	.209	**.827**	.656	**20.713**	.000	**1.108**	.331	**.672**	.717
Fr nut	**10.433**	.000	**1.003**	.405	**1.312**	.183	**11.069**	.000	**.449**	.639	**.801**	.602
Nlt sociale afstand	**26.114**	.000	**1.133**	.340	**1.069**	.382	**25.280**	.000	**.728**	.483	**2.536**	.010
Nlt + evaluatie	**6.012**	.000	**.167**	.955	**1.225**	.243	**5.360**	.000	**.493**	.611	**1.717**	.091
Nlt – evaluatie	**7.797**	.000	**1.895**	.110	**1.979**	.012	**7.167**	.000	**.100**	.905	**1.718**	.091
Frt sociale afstand	**25.805**	.000	**4.362**	.002	**.870**	.605	**39.889**	.000	**.868**	.420	**2.061**	.037
Frt + evaluatie	**16.941**	.000	**1.293**	.271	**.940**	.523	**12.967**	.000	**7.167**	.000	**5.888**	.000
Frt – evaluatie	**6.218**	.000	**.827**	.508	**.615**	.873	**5.888**	.000	**.136**	.873	**.540**	.826
Att. België	**6.192**	.000	**3.435**	.009	**.675**	.820	**5.665**	.000	**.599**	.550	**1.351**	.215
Integrativiteit Vl	**8.679**	.000	**2.598**	.035	**.871**	.603	**9.934**	.000	**.026**	.974	**2.359**	.017
Integrativiteit Fr	**14.593**	.000	**2.569**	.037	**1.187**	.273	**19.526**	.000	**.631**	.533	**.864**	.546
Att. tweetaligheid	**5.706**	.000	**3.158**	.014	**1.046**	.405	**4.790**	.001	**2.287**	.102	**1.463**	.167
Att. vreemde talen	**3.200**	.013	**3.876**	.004	**.938**	.525	**6.478**	.000	**1.804**	.165	**.788**	.614
Nl alg. motivatie	**.886**	.472	**.923**	.450	**1.221**	.246	**.107**	.980	**.147**	.864	**1.282**	.250
Nl intrinsieke mot.	**1.596**	.174	**1.953**	.100	**.831**	.650	**.913**	.456	**.301**	.740	**1.917**	.055
Nl extrinsieke mot.	**2.964**	.019	**1.233**	.295	**.699**	.797	**4.294**	.002	**.369**	.692	**.915**	.503
Fr alg. motivatie	**5.207**	.000	**2.560**	.038	**1.229**	.239	**3.643**	.006	**.177**	.838	**.845**	.563
Fr intrinsieke mot.	**8.714**	.000	**1.728**	.142	**.810**	.675	**9.765**	.000	**.352**	.703	**.404**	.918
Fr extrinsieke mot.	**2.159**	.072	**.348**	.845	**.726**	.769	**2.511**	.041	**.197**	.822	**.545**	.823
Att. les Nl	**2.830**	.024	**1.060**	.375	**.667**	.828	**1.614**	.169	**.228**	.796	**.869**	.542
Att. les Fr	**5.599**	.000	**.730**	.572	**.695**	.801	**4.557**	.001	**2.211**	.110	**1.615**	.117
steun ouders Nl	**3.718**	.005	**.482**	.749	**.892**	.579	**1.797**	.128	**.029**	.971	**.925**	.495
steun ouders Fr	**4.734**	.001	**1.983**	.096	**.561**	.913	**4.200**	.002	**1.421**	.242	**.577**	.797

Bijlage 7b:

Tabel 8.3: Resultaten van de variantie-analyses voor de 27 attitudinele en motivationele variabelen met als onafhankelijke variabelen *groep* en *regio*; *groep* en *taalgebruik met peers*; vermeld worden de F-waarden, df en p-waarden, (n=446).

	Regio						**Taalgebruik met peers**					
Zelfevaluatie	groep		regio		groep * regio		groep		taalgebruik		groep * taalgebruik met peers	
df	2, 445		3, 445		6, 445		2, 445		2, 445		4, 445	
Afhank. variabelen	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*
Nl aantrekkelijk	**1.173**	.310	**.919**	.432	**1.212**	.299	**.900**	.407	**1.876**	.154	**.797**	.527
Nl makkelijk	**.371**	.690	**1.063**	.365	**1.537**	.164	**.029**	.972	**2.548**	.079	**1.284**	.276
Nl nut	**.587**	.557	**1.229**	.299	**.671**	.673	**.427**	.653	**.498**	.608	**1.486**	.205
Fr aantrekkelijk	**2.997**	.051	**.967**	.408	**1.076**	.051	**11.839**	.000	**3.759**	.024	**.829**	.507
Fr makkelijk	**7.069**	.001	**2.020**	.110	**1.468**	.181	**7.566**	.001	**.579**	.561	**3.504**	.008
Fr nut	**1.877**	.154	**.226**	.878	**6.27**	.709	**5.158**	.006	**.990**	.372	**1.136**	.339
Nlt sociale afstand	**2.655**	.071	**2.484**	.060	**.318**	.928	**.822**	.440	**10.824**	.000	**1.176**	.321
Nlt + evaluatie	**1.337**	.264	**.719**	.541	**.869**	.517	**7.248**	.001	**1.217**	.297	**1.194**	.313
Nlt – evaluatie	**3.439**	.033	**1.136**	.334	**1.219**	.295	**2.871**	.058	**.092**	.912	**.494**	.740
Frt sociale afstand	**4.356**	.013	**.433**	.729	**.979**	.439	**8.973**	.000	**2.350**	.097	**1.010**	.402
Frt + evaluatie	**2.348**	.097	**.094**	.963	**.512**	.799	**11.915**	.000	**.892**	.411	**1.890**	.111
Frt – evaluatie	**.204**	.815	**.852**	.466	**1.196**	.307	**4.492**	.012	**.203**	.816	**.616**	.651
Att. België	**1.936**	.145	**1.646**	.178	**1.376**	.223	**2.873**	.058	**5.472**	.004	**1.763**	.135
Integrativiteit Vl	**5.499**	.004	**.705**	.550	**.520**	.793	**.605**	.546	**1.301**	.273	**.895**	.467
Integrativiteit Fr	**7.318**	.001	**.489**	.690	**.648**	.692	**6.469**	.002	**1.329**	.266	**1.047**	.383
Att. tweetaligheid	**.013**	.987	**.017**	.997	**.549**	.771	**1.650**	.193	**2.479**	.085	**1.863**	.116
Att. vreemde talen	**4.423**	.013	**.322**	.810	**1.228**	.291	**.747**	.475	**1.304**	.273	**.086**	.987
Nl alg. motivatie	**.765**	.466	**1.449**	.228	**.587**	.741	**7.388**	.001	**4.283**	.014	**3.402**	.009
Nl intrinsieke mot.	**.095**	.909	**.143**	.934	**.410**	.873	**2.116**	.122	**2.828**	.060	**1.509**	.199
Nl extrinsieke mot.	**1.928**	.147	**.926**	.428	**.567**	.756	**1.541**	.215	**2.197**	.112	**1.039**	.387
Fr alg. motivatie	**1.435**	.239	**.484**	.693	**.398**	.880	**9.961**	.000	**2.988**	.051	**3.870**	.004
Fr intrinsieke mot.	**.081**	.923	**.494**	.687	**.820**	.555	**3.301**	.038	**3.320**	.037	**1.687**	.152
Fr extrinsieke mot.	**.350**	.705	**.641**	.589	**1.162**	.326	**.387**	.679	**1.731**	.178	**1.521**	.195
Att. les Nl	**1.283**	.278	**.150**	.930	**1.302**	.255	**2.560**	.078	**1.203**	.301	**1.038**	.387
Att. les Fr	**2.428**	.089	**.496**	.685	**.652**	.688	**4.872**	.008	**.544**	.581	**.326**	.861
steun ouders Nl	**.152**	.859	**1.525**	.207	**1.706**	.118	**1.968**	.141	**2.377**	.094	**1.085**	.364
steun ouders Fr	**3.830**	.022	**.560**	.642	**.732**	.624	**1.140**	.321	**3.563**	.029	**.402**	.807

Bijlage 8:

Tabel 9.1: Resultaten variantie-analyses voor de *gemeten taalvaardigheid Nederlands* en *Frans* met als onafhankelijke variabelen *groep*, *leeftijd* en *sekse*; vermeld worden de de F-waarden, df en p-waarden, (n=338).

	HOOFDEFFECTEN						**INTERACTIES**							
Gemeten taalvaardigheid	groep		leeftijd		sekse		groep * leeftijd		groep * sekse		leeftijd * sekse		groep * leeftijd * sekse	
df	3, 337		2, 337		1, 337		6, 337		3, 337		2, 337		6, 337	
	F	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*
Nederlands	**972.390**	.000	**310.738**	.000	**6.706**	.010	**14.578**	.000	**2.199**	.088	**.053**	.948	**1.614**	.143
Frans	**588.527**	.000	**339.896**	.000	**.000**	.986	**6.615**	.000	**3.183**	.024	**3.107**	.046	**1.359**	.231

Tabel 9.7: Resultaten van de variantie-analyses voor de *zelfevaluatie spreekvaardigheid Nederlands* en *Frans* met als onafhankelijke variabelen *groep, leeftijd, sekse*; vermeld worden de F-waarden, df en p-waarden, (n= 686).

	HOOFDEFFECTEN						**INTERACTIES**							
Zelfevaluatie	groep		leeftijd		sekse		groep * leeftijd		groep * sekse		leeftijd * sekse		groep * leeftijd * sekse	
df	4, 685		2, 685		1, 685		8, 685		4, 685		2, 685		8, 685	
	F	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*	*F*	*p*
Nederlands	**625.735**	.000	**16.689**	.000	**2.434**	.119	**3.112**	.002	**7.726**	.000	**7.218**	.001	**3.279**	.001
Frans	**350.311**	.000	**9.072**	.000	**.053**	.005	**2.773**	.005	**2.415**	.048	**.258**	.773	**.586**	.790