

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

door

Sonja JANSSENS

Abstract

In Brussels, parents can freely choose to enrol their children in either Dutch or French language schools. In many cases, and increasingly so, Francophone parents prefer the Dutch language education system which they believe will provide their children a bilingual learning experience. This influx of predominantly French-speaking, as well as other non-Dutch-speaking pupils, has resulted in a linguistically diverse, rather than a predominantly Dutch-speaking pupil population in Dutch language schools in Brussels. As a consequence, a form of non-structured immersion education has materialized, which tends to be perceived as problematic and even detrimental to the language learning process.

Earlier cross-sectional research into the language proficiency, attitudes and motivations of Dutch and French-speaking pupils in Dutch language schools in Brussels (Housen, Mettwie & Pierrard 2004; Mettwie, 2004), has shown that Dutch-speaking pupils have similar language proficiency levels, as well as attitudes and motivations, as their Flemish peers. It further demonstrated that the Dutch language or L2 proficiency of the French-speaking pupils equals the Dutch-speaking pupils' Dutch or L1 (1st language) proficiency in most domains of language proficiency. These French-speaking pupils in addition displayed more positive attitudes and stronger motivation towards the L2 (2nd language) learning process.

The current longitudinal research followed up on two cohorts of Dutch and French-speaking pupils during three consecutive school years (2001, 2002 and 2003), in order to study the long-term development of their language proficiencies, as well as their social-psychological orientation towards French and Dutch. It also investigated the relationship between both these latent constructs. The ultimate goal of this research is to determine to what extent such a form of non-structured immersion education leads to bilingual proficiency, and how attitudes and motivation relate to this process in the long term.

1. INLEIDING

De doelstelling van dit longitudinale onderzoek, dat zich baseert op eerder cross-sectioneel onderzoek (Housen, Mettwie & Pierrard, 2004; Mettwie, 2004), is tweeledig: (1) enerzijds het verwerven van inzicht in de ontwikkeling van de Nederlandse en Franse taalvaardigheid, alsook de attitude en motivatie ten aanzien van deze talen, van dominant Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel; en (2) anderzijds het aanvullen van de schaarse grootschalige longitudinale onderzoeken naar taalverwerving en meertalig onderwijs die zowel de taalvaardigheid bestuderen, alsook de attitude en motivatie van de leerders ten aanzien van hun eerste en tweede taal. De Brusselse onderzoekscontext leent zich immers tot het simultaan bestuderen van twee talen.

Ten slotte wordt eveneens het verband tussen de ontwikkeling van taalvaardigheid en sociaal-psychologische oriëntatie, waarvan attitude en motivatie centrale componenten zijn, van de leerders onderzocht aan de hand van structurele modellen. Algemeen wordt aangenomen dat de snelheid en het succes van het taalleerproces individueel kan variëren. Deze variatie zou in belangrijke mate worden bepaald door factoren die enerzijds een sociaal en anderzijds een individueel karakter hebben, en die onderling samenhangen: sociaal, omdat het groeps-lidmaatschap van de leerder van de doeltaal een rol speelt, en individueel, omdat affectieve factoren ervan niet te isoleren zijn (de Vries, 1988). Dit artikel geeft een overzicht van de voornaamste bevindingen. Voor meer gedetailleerde resultaten verwijzen we naar Janssens (2008).

2. CONTEXT

Deze longitudinale studie richt zich op het Nederlandstalige onderwijs in Brussel, dat in eerste instantie onderwijs voorziet voor dominant Nederlandstalige leerlingen. In de laatste twee decennia nam echter de proportie dominant Nederlandstalige leerlingen fors af, en ze zou zelfs een minderheid kunnen vormen in de toekomst, althans volgens de tellingen van de Vlaamse Gemeenschapscommissie met betrekking tot het kleuter-, primair en secundair onderwijs. Tabel 1 toont hoe het aandeel Nederlandstalige leerlingen afneemt, terwijl de aantallen Franstalige, taalgemengde of anderstalige leerlingen sterk toenemen. De laatste tellingen van 2008-2009 in het Nederlandstalige kleuteronderwijs in Brussel, tonen bovendien aan dat nog slechts 9,5% van de leerlingen homogeen Nederlandstalig is, tegenover 32,1% homogeen

Franstalig, 24,9% taalgemengd en 33,4% homogeen anderstalig. Verwacht wordt dat deze ontwikkelingen zich in de toekomst ook grotendeels zullen manifesteren in het primair en secundair onderwijs.

	Homogeen Nederlandstalig	Homogeen Franstalig	Homogeen anderstalig	Taalgemengd
1998-1999	59,8%	10,8%	5,8%	22,7%
2003-2004	41,4%	13,1%	14,3%	29,9%
2008-2009	33,7%	21%	20,9%	24,4%

Tabel 1: de ontwikkelingen met betrekking tot taalachtergrond van de schoolpopulatie in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel (www.vgc.be)

De motieven van Franstalige en anderstalige ouders die hun kinderen inschrijven in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, zijn hoofdzakelijk instrumenteel van aard. Vanwege het toenemende economische belang van de kennis van het Nederlands op de arbeidsmarkt, wensen meer en meer ouders hun kinderen tweetalig te scholen. Dit vertaalt zich in een immer stijgend aantal inschrijvingen van niet-Nederlandstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. De zo-even geciteerde cijfers over het kleuteronderwijs doen vermoeden dat deze trend zich verder door zal zetten.

Deze ontwikkeling leidde tot een taalkundige diversificatie van de leerlingenpopulatie, die doorgaans zou worden ervaren als problematisch door leerlingen, ouders, leerkrachten en schooldirectie, wat ook blijkt uit verscheidene artikels in de media. Gevreesd wordt dat de moedertaalkennis van de Nederlandstalige leerlingen zou verslechteren onder invloed van de aanwezigheid van de talrijke niet-Nederlandstalige leerlingen. Verder bestaat de idee dat Franstalige leerlingen hun moedertaal niet adequaat zouden verwerven vanwege de grote niveauverschillen met de Nederlandstalige leerlingen. Ten slotte zou ook het onderwijsproces druk ondervinden van de multiculturele en meertalige samenstelling van de leerlingenpopulatie. De redeneringen en argumenten die in deze discussie worden opgevoerd, hebben echter zelden enige wetenschappelijke basis. Ondanks de grote belangstelling voor de ontwikkelingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, bestaat tot op heden immers weinig empirisch onderzoek.

Housen, Mettwie & Pierrard (2004) en Mettwie (2004) ondernamen een cross-sectionele studie over de T1- (eerste taal) en T2- (tweede taal) vaardigheid, over attitude en motivatie van tweetalige, Nederlandstalige en Franstalige leerlingen van de eerste, tweede en

derde graad in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel en vergeleken die met leerlingen uit Vlaanderen en Wallonië. Zij stellen vast dat de situatie van het Nederlandstalige onderwijs in Brussel overeenkomsten heeft met vier verschillende taalonderwijstypes: (1) taalbehoudsonderwijs ('language maintenance education'), (2) submersie-onderwijs, (3) immersie-onderwijs en (4) tweerichtingsimmersie-onderwijs ('two-way bilingual immersion education'), en dus feitelijk een vorm van wilde immersie aanbiedt zonder structurele voorzieningen voor een taalkundig heterogene leerlingpopulatie (Housen, Mettwie & Pierrard, 2004).

Hun belangrijkste bevindingen zijn dat de T1-vaardigheid (m.a.w. de moedertaalkennis), alsook de attitude en motivatie, van Nederlandstalige leerlingen in het Nederlandstalige onderwijs in Brussel vergelijkbaar is met die van Vlaamse leerlingen. Bovendien blijkt dat de T2-vaardigheid van de Franstalige leerlingen (de kennis van het Nederlands) slechts in beperkte mate inferieur is aan de T1-vaardigheid van de Nederlandstalige leerlingen, en dat zij bovendien een positievere attitude en motivatie hebben.

Vanwege het cross-sectionele design konden Housen, Mettwie & Pierrard (2004) en Mettwie (2004) echter weinig onderbouwde conclusies formuleren met betrekking tot de ontwikkeling op lange termijn. In dit longitudinale onderzoek werden twee leeftijdscohortes (met leerlingen met een leeftijd van 12 en 15 bij de aanvang van het onderzoek) van deze Nederlandstalige en Franstalige leerlingen gedurende drie opeenvolgende schooljaren onderzocht om te achterhalen in welke mate deze vorm van niet-gestructureerd immersieonderwijs inderdaad op lange termijn resulteert in tweetaligheid, en hoe attitude en motivatie zich verhouden tot het taalverwervingsproces.

3. METHODE

De onderzoeksvragen die in dit artikel worden beantwoord, zijn de volgende:

- (1) Hoe verloopt de verwerving van het Nederlands en het Frans als T1 en T2?
- (2) Hoe verloopt de ontwikkeling van de sociaal-psychologische oriëntatie, d.w.z. van de attitude en motivatie ten aanzien van de T1 en de T2?
- (3) Hoe ontwikkelt zich de verhouding tussen taalvaardigheid enerzijds en attitude en motivatie anderzijds?
- (4) Welke rol speelt leeftijd in het verwervings- en ontwikkelingsproces?

- (5) In welke mate bevestigen de longitudinale de eerder verkregen cross-sectionele bevindingen van Housen, Mettwie & Pierrard (2004) en Mettwie (2004)?

Met betrekking tot deze specifieke onderzoeksvragen gingen we uit van de volgende algemene veronderstellingen:

- (1) de ontwikkeling en verwerving van de Nederlandse en Franse taalvaardigheid verloopt incrementeel (Sharwood Smith, 1994);
- (2) het sociaal-psychologisch profiel van de leerlingen, d.w.z. hun attitude en motivatie ten aanzien van het Nederlands en het Frans, verandert door de tijd heen (Dörnyei & Ottó, 1998; Dörnyei & Csizér, 2002);
- (3) er bestaat een verband tussen toenemende taalvaardigheid enerzijds, en een positieve attitude alsook sterke motivatie anderzijds (Gardner, 1985, 2000);
- (4) er bestaat een variabel verband tussen toenemende taalvaardigheid, alsook positieve attitude en sterke motivatie enerzijds, en leeftijd anderzijds (Brown, Hill & Iwashita, 2000; Larsen-Freeman, 2006);
- (5) de longitudinale bevindingen bevestigen de cross-sectionele beschreven in Housen, Mettwie & Pierrard (2004) en Mettwie (2004), maar leveren meer detail en nuance op met name met betrekking tot de invloed van leeftijd op het verwervingsproces.

In totaal werden gemiddeld 85 leerlingen verdeeld over 10 Nederlandstalige Brusselse secundaire scholen gedurende drie schooljaren gevolgd. Tabel 2 geeft een overzicht van de verdeling van de dominant Nederlandstalige en dominant Franstalige leerlingen die deelnamen aan het onderzoek naargelang van hun taalachtergrond (dominant Nederlandstalig versus dominant Franstalig), cohorte (1 versus 2) en het moment van de testafname (2001, 2002 en 2003). Enkel leerlingen die vanaf het begin van de lagere schoolcyclus ingeschreven waren in het Nederlandstalige onderwijs in Brussel, werden opgenomen in de selectie. Cohorte 1 verwijst naar 12-jarige leerlingen van het eerste jaar, terwijl cohorte 2 verwijst naar 15-jarige leerlingen van het derde jaar. De longitudinale aard van dit onderzoek zorgt ervoor dat de analyse de gehele secundaire schoolcyclus omspant. De onvermijdelijke *dropout* van participanten naarmate de studie vorderde, gebeurde op niet-systematische wijze en heeft verder geen gevolgen voor de betrouwbaarheid van het cijfermateriaal.

	T1 Nederlands		T1 Frans	
	Cohorte 1	Cohorte 2	Cohorte 1	Cohorte 2
Jaar 1 (t1)	31	30	23	22
Jaar 2 (t2)	28	27	22	22
Jaar 3 (t3)	23	20	16	18

Tabel 2: de longitudinale sample van Franstalige en Nederlandstalige leerlingen (totaal n=282)

Samengevat (zie tabel 3) omvat het longitudinale design de volgende onafhankelijke variabelen:

Tijd	Taalachtergrond	Cohorte
2000-2001 (t1)	Dominant Nederlandstalig	Leeftijd 12 op t1
2001-2002 (t2)	Dominant Franstalig	Leeftijd 15 op t1
2002-2003 (t3)		

Tabel 3: onafhankelijke variabelen

In tabel 4 wordt de opsomming van de afhankelijke variabelen en hun componenten gemaakt:

Attitude en motivatie	(1) attitude t.a.v. T1 en T2 talen alsook gemeenschappen en het talenonderwijs; België; tweetaligheid en vreemde talen; (2) motivatie in het algemeen maar ook meer bepaald instrumentele en integratieve motieven en (3) ouderlijke steun bij het verwervingsproces
Taalvaardigheid	(1) receptieve vaardigheden: lezen en luisteren; (2) productieve vaardigheden: spreken en schrijven en (3) meta-linguïstische vaardigheden: grammatica

Tabel 4: de afhankelijke variabelen

Om de taalvaardigheid, attitude en motivatie van de leerlingen te meten, werden verscheidene testinstrumenten speciaal ontwikkeld. Alle meetinstrumenten moesten voldoen aan de volgende criteria: (1) cross-linguïstisch equivalent zijn in termen van relevantie, (2) gekalibreerd zijn op moedertaalsprekerniveau, (3) de nadruk leggen op authentiek en semi-spontaan taalgebruik en (4) bruikbaar zijn voor

multitrait-multimethod analyse. Pre-testen toonden de betrouwbaarheid van het gehele testinstrumentarium aan.

In eerste instantie werd nagegaan welke de precieze taalachtergrond was van de deelnemende leerlingen. Daartoe werd een vragenlijst ontworpen, waarbij de nadruk lag op de taal die de leerling thuis met vader en moeder spreekt. Op basis van een taalachtergrondvragenlijst en meer bepaald de variabele 'thuis taal', werden om praktische redenen en om de omvang van het onderzoek te beperken, enkel leerlingen betrokken bij het onderzoek die dominant Nederlandstalig of dominant Franstalig zijn. Onderzoek naar de Brusselse context in het bijzonder (Janssens, 2001) toonde aan dat de thuis taal, d.w.z. de taal die een leerder thuis gebruikt, een variabele van doorslaggevend belang is en het best de socio-linguïstische identiteit van een individu benadert. Merk op dat we leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken, dominant Nederlandstalig noemen (T1=Nederlands & T2=Frans) en leerlingen die thuis enkel Frans spreken, dominant Franstalig (T1=Frans & T2=Nederlands) noemen. Zij zijn echter geenszins eentalige sprekers in de enge zin van het woord gezien de taalleercontext en de wijdere Brusselse context.

Daarna werd ook een vragenlijst ontwikkeld, op basis van Canadees onderzoek naar sociaal-psychologische oriëntatie in meertalige contexten, van onder meer Gardner (1985), maar ook Clément & Kruidenier (1983), Noels, Clément & Pelletier (2001), met zevenpunt-schalen gaande van geheel akkoord over neutraal tot geheel niet akkoord, die peilde naar acht verschillende componenten, waaronder de attitude en (a)motivatie van de leerlingen ten aanzien van het Nederlands en het Frans, de respectievelijke taalgemeenschappen, België, twee- en meertaligheid, ouderlijke steun alsook het taalleerproces. Een voorbeeld van een van de 125 beweringen waarop de leerlingen moesten antwoorden is: "Nederlands kennen is voor mij belangrijk om te kunnen deelnemen aan het Nederlandstalige culturele leven".

De luister- en leesvaardigheid, alsook de grammaticale kennis van de leerlingen werden aan de hand van authentieke teksten onderzocht door middel van meerkeuzevragen en invuloefeningen. De spreek- en schrijfvaardigheid werden beoordeeld aan de hand van brieven, argumentatie en het navertellen van een beeldverhaal. Deze werden vervolgens onderzocht op het niveau van accuraatheid, complexiteit en productiviteit. Alle verzamelde producties werden getranscribeerd volgens de conventies van het CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) transcriptie- en codeersysteem om ze in een latere fase door middel van CLAN (Computerized Language Analysis) geautomatiseerd te kunnen analyseren (MacWhinney, 2000).

Alle gegevens werden onderworpen aan kwantitatieve multivariate statistische technieken met herhaalde metingen. Om het verband tussen taalvaardigheid, attitude en motivatie te modelleren, werden structurele modellen gebruikt. Deze techniek van structurele modellen maakt het mogelijk na te gaan welke variabelen een rol spelen in het verwervingsproces, en hoe sterk de verbanden tussen deze variabelen zijn. In tegenstelling tot wat dikwijls wordt aangenomen, maken structurele modellen het niet mogelijk om uitspraken te formuleren over de richting van causale verbanden.

In een volgend onderdeel worden de belangrijkste bevindingen van het beschreven longitudinale onderzoek kort besproken: eerst met betrekking tot de taalvaardigheid, dan attitude en motivatie, om te eindigen met de bevindingen omtrent het verband tussen beide variabelen; telkens in verhouding tot de onafhankelijke variabelen tijd, taalachtergrond en cohorte. Deze bijdrage wil een overzicht brengen van het gehele longitudinale onderzoek en beperkt zich dus tot het vermelden van de belangrijkste resultaten. Voor meer gedetailleerde resultaten, voorbeelden en cijfermateriaal verwijs ik naar Janssens (2008).

4. BEVINDINGEN

4.1 *Taalvaardigheid*

4.1.1 Leeftijd

De leerlingen van cohorte 2 scoren doorgaans beter op de verscheidene onderdelen van de taaltesten, maar niet in alle domeinen van taalvaardigheid. De verschillen tussen de leerlingen van cohorte 1 en cohorte 2 vervagen sterk bij de productieve taken op het niveau van de accuraatheid, complexiteit en productiviteit. Jongere leerlingen maken wel een grotere vooruitgang dan de oudere leerlingen.

4.1.2 T1

Zoals verwacht, scoren moedertaalsprekers doorgaans beter dan niet-moedertaalsprekers. De Nederlandse taalvaardigheid van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen verschilt weinig, vooral in het domein van de luister- en leesvaardigheid, maar toch wijzen de resultaten uit dat Franstalige leerlingen zelfs aan het einde van de secundaire schoolcyclus nog steeds heel wat taalfouten produceren. Een kwalitatieve analyse toonde aan dat deze fouten zich hoofdzakelijk situeren in de volgende grammaticale domeinen: het gebruik van lidwoorden, demon-

stratieve pronomina, vervoeging van werkwoorden en woordvolgorde (zie voorbeelden van mondelinge productie 1-4). Ook lexicale fouten, zoals het ontbreken van noodzakelijke woorden of het gebruik van ongepaste woorden, komen frequent voor (zie voorbeelden van mondelinge productie 5-6).

(1)

PUP: het [] jongen roept.

%err: \$MOR

PUP: het [] hond valt het raam uit.

(2)

PUP: dan is die [] kindje boos.

%err: \$MOR

(3)

PUP: en 's+morgens sta [] hij op.

%err: \$MOR

PUP: en hij zie [].

%err: \$MOR

*PUP: dat de kikker niet meer daar is.

(4)

PUP: en hij nam [] terug zijn kikkertje.

%err: \$SYN

(5)

PUP: hij kan zijn hoofd [] niet meer uitdoen.

%err: \$LEX.

(6)

PUP: hij bekijkt [] in een hol.

%err: \$LEX.

Bovendien scoren de Franstalige leerlingen minder goed dan de Nederlandstaligen voor het onderdeel expliciete grammaticale kennis van het Nederlands. De Franse taalvaardigheid van Franstalige en Nederlandstalige leerlingen daarentegen verschilt zeer sterk in alle domeinen van taalvaardigheid. De Nederlandstalige leerlingen beheersen het Frans duidelijk minder dan hun Franstalige medeleerlingen. Deze bevindingen lijken aan de oppervlakte vanzelfsprekend, maar moeten in het licht van de eerder beschreven Brusselse context, alsook de specifieke leercontext van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel worden bekeken.

4.1.3 Tijd

De taalvaardigheid van alle leerlingen blijft toenemen door de secundaire schoolcyclus heen. Dit onderzoek toont aan dat de ontwikkeling van de productieve vaardigheden zeer verschillend is van die van de

niet-productieve vaardigheden. Terwijl de luister- en leesvaardigheid van de leerlingen op incrementele wijze systematisch en doorlopend toeneemt, verloopt de ontwikkeling van de spreek- en schrijfvaardigheid op een eerder onvoorspelbare wijze. Mogelijk heeft deze laatste vaststelling te maken met de testformaten die werden gebruikt om beide soorten vaardigheden te meten, met name meer creatieve productieve taken versus invulopdrachten en meerkeuzevragen.

4.2 Attitude en motivatie

In het algemeen hebben de leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel een eerder neutraal tot positieve houding ten aanzien van het Nederlands en het Frans, alsook ten aanzien van de taalgemeenschappen en alle andere sociaal-psychologische variabelen.

4.2.1 Leeftijd

Jongere en oudere leerlingen hebben doorgaans een gelijkaardige attitude en motivatie ten aanzien van het Frans en het Nederlands als eerste en tweede taal. Oudere leerlingen hebben echter vaker positievere attitudes tegenover talen, en een sterkere motivatie, meer bepaald ten aanzien van het Frans. Ook deze vaststelling moet binnen de Brusselse sociaal-economische taalcontactcontext worden geïnterpreteerd. Oudere leerlingen hebben daarentegen minder positieve attitudes tegenover het talenonderwijs, wat misschien verband houdt met meer algemene schoolmoeheid, en ervaren minder ouderlijke steun met betrekking tot het taalleerproces.

4.2.2 T1

De leerlingen hebben doorgaans positievere attitudes tegenover hun moedertaal, met uitzondering van de Franstalige leerlingen die een sterkere instrumentele motivatie hebben tegenover het Nederlands als tweede taal, dan de Nederlandstalige leerlingen tegenover het Frans als tweede taal. De leerlingen die zich in een immersiecontext bevinden, hebben dus een sterkere instrumentele motivatie ten aanzien van hun tweede taal. Verder ervaren leerlingen meer ouderlijke steun ten aanzien van de tweede taal, wat kon worden verwacht.

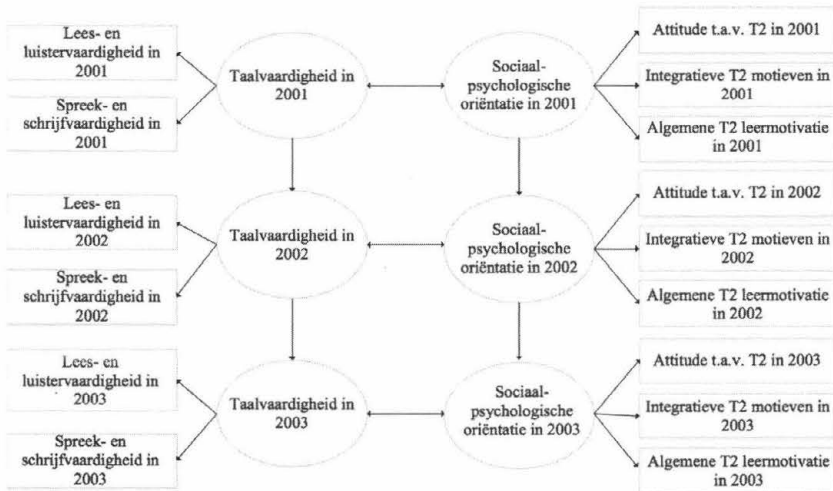
4.2.3 Tijd

Dit onderzoek toont aan dat de attitudes en motivatie van leerlingen doorgaans stabiel door de tijd blijven. Deze vaststelling gaat in tegen

een aantal gangbare theorieën over de veranderlijkheid en het dynamische karakter van sociaal-psychologische factoren (Dörnyei & Ottó, 1998; Dörnyei & Csizér, 2002). Dit longitudinale onderzoek toont aan dat enkel de sociale afstand tegenover de eerste en tweede taal afneemt, en dat de waardering van twee- en meertaligheid toeneemt. Verder toont dit onderzoek ook aan dat de houding ten aanzien van het talenonderwijs steeds minder positieve waarden aanneemt.

4.3 De verhouding tussen taalvaardigheid versus attitude en motivatie

Dit deel van het onderzoek richt zich, vanwege praktische overwegingen, enkel op de T2-vaardigheid, attitude en motivatie, met andere woorden op het Nederlands of het Frans als tweede taal (NT2 en FT2) om de betrouwbaarheid van de statistische verwerking van de vele variabelen te verzekeren.



Figuur 1: het structurele invoermodel van taalvaardigheid en sociaal-psychologische oriëntatie

Een preliminaire structurele analyse toonde aan dat eenzelfde structureel model van toepassing is op zowel het NT2 als op het FT2 (zie figuur 1). Dit betekent dat dezelfde variabelen een rol spelen in de verwerving van het NT2 en het FT2, alsook in de ontwikkeling van daaraan gerelateerde attitudes en motivatie. Deze variabelen zijn: (1) attitude ten aanzien van de tweede taal, (2) integratieve motieven en (3) algemene T2-leermotivatie. Een vergelijking van beide deelmodellen leverde helaas geen duidelijk beeld op van waar de verschillen zich dan

manifesteren, noch van welke variabelen al dan niet belangrijker zijn met betrekking tot het NT2 en het FT2. Overigens wordt het belang van de andere sociaal-psychologische kenmerken hierdoor niet ontkend. Eigen aan structurele modellen is dat wordt berekend in welke mate een theoretisch model een representatieve weergave is voor de empirische observaties, wat zich vertaalt in zogenaamde *fit measures*¹. Om finale uitspraken te kunnen formuleren omtrent dit onderwerp moeten meerdere structurele modellen worden berekend en vergeleken.

De structurele modellen tonen eveneens aan dat de verschillen tussen de leerlingen van cohorte 1 en cohorte 2 zich hoofdzakelijk manifesteren op de variabele t1, met andere woorden tussen enerzijds 12-jarige en anderzijds alle andere oudere leerlingen. We besluiten dat leerlingen van het eerste studiejaar zich als groep onderscheiden van de oudere leerlingen, omdat zij bij de aanvang van de secundaire schoolcyclus een heterogenere samenstelling kennen in termen van schoolloopbaan.

Verder stellen we in de marge ook vast dat de belangrijkste ontwikkelingen zich voltrekken tussen het eerste en het tweede meetmoment (t1 en t2), wat laat veronderstellen dat het repetitieve karakter van dit onderzoek nauwelijks nadelige gevolgen heeft op de betrouwbaarheid van de bevindingen.

Op basis van de structurele modellen blijkt dat de verhouding tussen taalvaardigheid enerzijds, en attitude en motivatie anderzijds zeer zwak en bovendien veranderlijk is door de tijd heen, d.w.z. soms in de positieve en soms in de negatieve richting gaat. Deze vaststelling gaat in tegen gangbare theorieën over het positieve verband tussen taalvaardigheid, attitude en motivatie (Gardner, 1985, 2000).

Ten slotte lijken dit longitudinale onderzoek en de structurele modellen de eerdere cross-sectionele bevindingen grotendeels te bevestigen, maar eveneens te detailleren en te nuanceren. Zo toonde het longitudinale luik onder meer aan dat de invloed van leeftijd in het verwervingsproces eigenlijk bijzonder beperkt is, en dat het verband tussen taalvaardigheid en sociaal-psychologische kenmerken zeer zwak is en bovendien veranderlijk (d.w.z. nu eens in de positieve zin, dan weer in de negatieve zin).

¹ Alle structurele modellen die werden berekend, leverden aanvaardbare tot uitstekende fit measures (met name CMIN/DF, GFI, NFI, CFI en RMSEA) op wat de betrouwbaarheid van de modellen aantoont.

5. CONCLUSIES

Hoewel het Nederlandstalige onderwijs in Brussel geen structurele voorzieningen biedt voor onderwijs aan een niet-dominant Nederlandstalige leerlingenpopulatie, blijkt de huidige bestaande vorm van niet-gestructureerd immersieonderwijs niet geheel ontoereikend en misschien zelfs relatief voordelig voor de Franstalige leerlingen. Op het niveau van het Brusselse Nederlandstalige onderwijs kunnen we met betrekking tot de dominant Franstalige leerlingen besluiten, dat hoewel het verschil in Nederlandse taalvaardigheid ten opzichte van de moedertaalsprekers blijft bestaan, de dominant Franstaligen dat niveau sterk benaderen aan het einde van de secundaire schoolcyclus. Ondanks de potentiële en gepercipieerde nadelen van zo'n vorm van ongestructureerde immersie, verwerven de Franstalige leerlingen in het Nederlandstalige onderwijs in Brussel niettemin een gevorderde vorm van Nederlands-Franse tweetaligheid. De taalcontactsituatie bevordert bovendien de openheid van alle leerlingen ten aanzien van tweede en vreemde talen, zonder daarbij afbreuk te doen aan de attitude en motivatie ten aanzien van de eigen moedertaal.

De bevindingen van dit onderzoek laten echter veronderstellen dat meer voordeel kan worden gehaald uit de uitdagende maar hoogst interessante meertalige context, die zich overigens in het Nederlandstalige onderwijs in Brussel consolideert vanwege de toenemende diversificatie van de taalachtergrond van de leerlingenpopulatie. Door de eentalige opzet van dit onderwijs te vertalen naar een meertalige opzet die in overeenstemming is met de taalkundige samenstelling van de leerlingenpopulatie, zouden leerlingen van alle taalachtergronden voordeel kunnen halen uit de meertalige leercontext. Dit onderzoek toonde immers aan dat de Nederlandstalige en Franstalige leerlingen elk hun eigen taalkundige en sociaal-psychologische profielen hebben. Zo'n hervorming vraagt om een geïntegreerde aanpak, eerder dan een gefragmenteerde aanpak met her en der verspreide initiatieven die enkel aan de oppervlakte sleutelen zonder een antwoord te bieden op de onderliggende situatie.

Ten slotte moet ook worden vermeld dat deze studie ondanks haar longitudinale karakter, toch een momentopname is. De vraag blijft hoe de taalvaardigheid, attitudes en motivatie van de leerlingen evolueren wanneer het aandeel van moedertaalsprekers van het Nederlands nog meer blijft dalen. Daarnaast zou ook het opnemen van allochtone en anderstalige leerlingen het onderzoek verder diepgang verlenen.

BIBLIOGRAFIE

- BROWN, A., HILL, K. & IWASHITA, N. (2000). Is learner progress in LOTE learning comparable across languages? *Australian Review of Applied Linguistics*, 23(2), 35-60.
- CLÉMENT, R. & KRUIDENIER, B.G. (1983). Orientations in second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273-291.
- DE VRIES, J.W. (1988). Nederlands als Tweede en Vreemde Taal. *Nederlands Extra Muros*, 51.
- HOUSEN, A., METTEWIE, L., PIERRARD, M. (2004). Invloed van contact op taalsituatie en taalleermotivatie in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. In: A. Housen, M. Pierrard & P. Van de Craen (red.), *Taal, Attitude en Onderwijs in Brussel. Brusselse Thema's 12*, 35-65.
- DÖRNYEI, Z. & OTTÓ, I. (1998). Motivation in Action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- DÖRNYEI, Z. & CSIZÉR, K. (2002). Some Dynamics of Language Attitude and Motivation: results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23(4), 421-462.
- GARDNER, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10-24.
- JANSSENS, R. (2001). Taalgebruik in Brussel. Taalverhoudingen, Taalverschuivingen en Identiteit in een Meertalige Stad. *Brusselse Thema's 8*. Brussel: VUBPress.
- JANSSENS, S. (2008). *Assessing and Modelling the Longitudinal Development of Language Skills*. Unpublished Doctoral Dissertation.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2006). *Second Language Acquisition and the issue of Fossilisation*. Toronto: Multilingual Matters.
- MACWHINNEY, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for Analysing Talk*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- NOELS, K., CLÉMENT, R. & PELLETIER, L.G. (2001). Intrinsic, Extrinsic and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57,3.
- SHARWOOD-SMITH, M. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. Longman: Harlow.