

**KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN
FACULTEIT LETTEREN**



**MEERTALIGHEID EN INTERTALIGE INTERFERENTIES BIJ MIGRANTENJONGEREN.
EEN VELDONDERZOEK BIJ TURKSE, MAROKKAANSE EN BELGISCHE
LEERLINGEN IN VLAANDEREN.**

PROMOTOR:
PROF. DR. LIES SERCU

VERHANDELING TER VERKRIJGING
VAN DE GRAAD VAN LICENTIAAT
IN DE TAAL – EN LETTERKUNDE:
GERMAANSE TALEN

INGEDIEND DOOR IHSANE CHIOUA LEKHLI

LEUVEN, juni 2007

**KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN
FACULTEIT LETTEREN**



**MEERTALIGHEID EN INTERTALIGE INTERFERENTIES BIJ MIGRANTENJONGEREN.
EEN VELDONDERZOEK BIJ TURKSE, MAROKKAANSE EN BELGISCHE
LEERLINGEN IN VLAANDEREN.**

PROMOTOR:
PROF. DR. LIES SERCU

VERHANDELING TER VERKRIJGING
VAN DE GRAAD VAN LICENTIAAT
IN DE TAAL – EN LETTERKUNDE:
GERMAANSE TALEN

INGEDIEND DOOR IHSANE CHIOUA LEKHLI

LEUVEN, juni 2007

DANKWOORD

Een project als deze eindverhandeling breng je niet alleen tot een goed einde. Ik zou dan ook een aantal mensen willen bedanken die me in de afgelopen twee jaren hebben geholpen deze onderneming tot een goed einde te brengen.

Ik zou eerst en vooral de negentig leerlingen willen bedanken die hebben meegewerkt aan het onderzoek. Ik bedank daarbij ook de directies en leerkrachten van **KTA Wollemarkt, het Instituut Sinte-Amelberga, het Sint-Jozefinstituut en het Miniemeninstituut.**

Daarnaast wil ik ook mijn promotor, **professor dr. Lies Sercu**, bedanken voor haar begeleiding en ondersteuning bij de uitwerking van het onderzoek en de verwerking van de resultaten. Mijn dank gaat ook uit naar **mijn onderwerp**, hoe vreemd dit ook mag klinken. Mijn onderwerp heeft me namelijk zo weten te boeien dat ik erg gemotiveerd was voor het onderzoek en het uitschrijven van de resultaten.

Mijn dank gaat ook uit naar al diegenen die me hebben geholpen met de vertalingen van de teksten. Ik dank Youssef Sakkali voor zijn vertalingen van het geschreven Arabisch en het Berber; Erol, Orhan en Yalcin voor hun hulp bij de vertaling en de foutenanalyse van het Turks; Annick voor haar hulp bij de foutenanalyse van het Duits en Stefanie die me met het Spaans heeft geholpen. Ik zou ook Berivan Binevsa willen bedanken voor de vertalingen van het Koerdisch en de informatie over deze taal.

Ook de volgende mensen verdienen hier een vermelding: mijn vriend **Toon**, voor zijn steun, het verdragen van mijn stressbuien en voor al zijn hulp als ik weer eens handmatig tellingen en berekeningen zat uit te voeren die Excel veel sneller kon; mijn **broers en zus** die me opbeurden met hun optimisme en bemoedigende woorden; Inge, die steeds mijn lachspieren wist te prikkelen en Lien, met wie ik vele stressmomenten heb kunnen delen. Verder bedank ik ook nog al mijn vrienden, mijn LOKO-collega's en mijn kotgenoten voor de steun en ontspanmomenten. Aan al deze mensen kan ik nu met veel trots zeggen dat mijn verhandeling eindelijk klaar is!

INHOUDSOPGAVE

DANKWOORD	4
INHOUDSOPGAVE	5
Overzicht figuren en tabellen	8
ABSTRACT	11
ALGEMENE INLEIDING	15
1. De taalvaardigheid van allochtone jongeren in Vlaanderen, een onontgonnen onderzoeksterrein	15
2. Opzet van het onderzoek en de begrenzing van het onderzoeksdomein	16
3. Overzicht van de belangrijkste aspecten	17
DEEL 1. LITERATUURSTUDIE EN ACHTERGROND	19
Inleiding	19
Hoofdstuk 1. Verklaringen van begrippen	20
Hoofdstuk 2. Meertaligheid: modellen en theorieën	22
2.1. Inleiding	22
2.2. Het meertalige brein: de organisatie van het mentale lexicon	23
2.3. Van opgeslagen kennis tot taaluiting	28
Hoofdstuk 3. Intertalige beïnvloeding	32
3.1. Inleiding	32
3.2. Intertalige invloed: theoretische achtergrond	32
Hoofdstuk 4. Beïnvloeding van taalverwerving tot transfer	39
Hoofdstuk 5. Allochtonen in België en het Belgische onderwijs	42
Besluit	46
DEEL 2: TAALVAARDIGHEID EN INTERLINGUALE INTERFERENTIES BIJ MIGRANTENJONGEREN. ONDERZOEK EN RESULTATEN	47
Inleiding	47
Hoofdstuk 1. De niet-Europese talen	48
Hoofdstuk 2. Onderzoeksvragen	53
2.1. Relevante veldonderzoeken	53

2.2. De onderzoeksvragen.....	55
Hoofdstuk 3. Methodologie.....	58
3.1. Dataverzameling.....	58
3.1.1. Proefpersonen.....	58
3.1.2. Testmateriaal en procedure.....	60
3.2. Data-analyse.....	62
Hoofdstuk 4. Resultaten en correlaties.....	64
4.1. Resultaten vragenlijst.....	64
4.1.1. Talenkennis.....	64
4.1.2. Zelfinschatting.....	69
4.1.3. Taalvoorkeur.....	74
4.1.4. Frequentie van gebruik.....	76
4.1.5. Motivatie.....	77
4.2. Resultaten schrijf- en vertaal oefening.....	80
Inleiding.....	80
4.2.1. Lexicale rijkdom: type/token ratio.....	80
4.2.2. Resultaten foutenanalyse.....	81
4.2.3. Eigenlijke taalbeheersing versus zelfinschatting.....	86
4.2.4. Interferentiefouten.....	91
4.3. Correlaties tussen verschillende factoren.....	98
4.3.1. Geslacht versus taalvaardigheid.....	98
4.3.2. Opleidingsniveau versus taalvaardigheid.....	100
4.3.3. Derde jaar versus vierde jaar.....	102
4.3.4. Frequentie van gebruik versus taalvaardigheid.....	104
4.3.5. Motivatie versus taalvaardigheid.....	105
Hoofdstuk 5. Beantwoording van de onderzoeksvragen.....	107
Besluit van het veldonderzoek.....	116
CONCLUSIE.....	119
1. Evaluatie van het onderzoek.....	119
2. De belangrijkste bevindingen van het onderzoek.....	120
3. Implicaties voor het onderwijs en de nood aan verder onderzoek.....	121
BIBLIOGRAFIE.....	123

BIJLAGEN	128
Bijlage 1: Brief naar de directies van de scholen.	128
Bijlage 2: Vragenlijst voor Marokkaanse leerlingen.	130
Bijlage 3: Opdracht schrijf- en vertaal oefening.	133
Bijlage 4: Voorbeeldanalyses UCLEE.	136

Overzicht figuren en tabellen.

DEEL 1.

Figuren.

Figuur 2.1: Types tweetaligheid onderscheiden door Weinreich (De Bot, Lowie en Verspoor, 2005: 43).....	23
Figuur 2.2: Subsets in een lexicaal netwerk. (De Bot, Lowie en Verspoor, 2005: 47).....	24
Figuur 2.3: Layer Model (Herwig, 2001: 123).....	25
Figuur 2.4: Voorstelling van een woord in het meertalige mentale lexicon (Müller-Lancé, 2003: 126).....	27
Figuur 2.5: Wei's voorstelling van lemma-activatie bij een meertalige (Wei, 2003: 62).....	29
Figuur 3.1: Overzicht lexicale transferfouten (Ringbom, 2001: 64).....	35

Tabellen.

Tabel 5.1: Levels onderscheiden in de PISA-studie.....	44
---	----

DEEL 2.

Figuren.

Figuur 3.1: Wordlistgegevens in Wordsmith Tools.....	63
Figuur 4.1 – 4.3: Overzicht vt1 per afkomst.....	65
Figuur 4.4 – 4.6: Overzicht vt2 per afkomst.....	66
Figuur 4.7 – 4.9: Overzicht vt3 per afkomst.....	67
Figuur 4.10 – 4.12: Overzicht vt4 per afkomst.....	68
Figuur 4.13 – 4.14: Overzicht vt5 per afkomst.....	68
Figuur 4.15: Overzicht zelfinschatting voor de moedertaal.....	70
Figuur 4.16: Overzicht zelfinschatting voor de vt1.....	71
Figuur 4.17: Overzicht zelfinschatting voor de vt2.....	72
Figuur 4.18: Overzicht zelfinschatting voor de vt3.....	72
Figuur 4.19: Overzicht zelfinschatting voor de vt4.....	73

Figuur 4.20: Overzicht zelfinschatting voor de vt5.....	73
Figuur 4.21: Overzicht zelfinschatting per afkomst per taal in de rangorde.....	74
Figuur 4.22 – 4.24: Overzicht van de brontaal van de interferenties per afkomst.....	95
Figuur 4.25 – 4.27: Overzicht brontaal interferenties per afkomst en per taal in de rangorde.....	96
Figuur 4.28: Verhouding motivatie-taalvaardigheid.....	106

Tabellen.

Tabel 3.1: Overzicht moedertaal proefpersonen.....	60
Tabel 4.1: Gemiddelde motivatie per stelling.....	79
Tabel 4.2: Lexicale rijkdom bij de Vlaamse leerlingen.....	80
Tabel 4.3: Lexicale rijkdom bij de Marokkaanse leerlingen	81
Tabel 4.4: Lexicale rijkdom bij de Turkse leerlingen.....	81
Tabel 4.5: Gemiddeld aantal fouten per afkomst.....	83
Tabel 4.6: Foutenoverzicht per taal per afkomst en per fout.....	85
Tabel 4.7: Beoordeling per taal in de rangorde	87
Tabel 4.8: Overzicht zelfinschatting en beoordeling per afkomst, per taal in de rangorde.....	88
Tabel 4.9: Overzicht zelfinschatting en beoordeling per afkomst, per taal	91
Tabel 4.10: Overzicht aantal interferentiefouten, per afkomst, per taal in de rangorde.....	93
Tabel 4.11: Overzicht aantal interferentiefouten per afkomst en per taal	94
Tabel 4.12: Beoordeling per taal in de rangorde, per geslacht	99
Tabel 4.13: T-test voor correlatie geslacht - taalvaardigheid	100
Tabel 4.14: Correlatie tussen richting en beoordeling onderzoeker.....	102
Tabel 4.15: Beoordeling derde jaar versus vierde jaar	103
Tabel 4.16 (= Tabel 4.8): Overzicht zelfinschatting en beoordeling per afkomst, per taal in de rangorde	111
Tabel 4.17: Verhouding beoordeling moedertaal - beoordeling andere talen	112

OP CD-ROM.

Tabel 1: Gegevens vragenlijst en tekstanalyse

Tabel 2: Uitgebreide foutentabel

Tabel 3: Correlatie tussen nationaliteit en beoordeling onderzoeker per taal in de rangorde (ANOVA)

Tabel 4: Correlatie tussen nationaliteit en beoordeling onderzoeker per taal in de rangorde (Scheffe)

Tabel 5: Correlatie tussen nationaliteit en beoordeling onderzoeker per taal

Tabel 6: Correlatie tussen jaar en beoordeling onderzoeker

ABSTRACT

Meertaligheid is vandaag de dag niets nieuws meer. Vele allochtone jongeren in Vlaanderen worden al van kinds af aan met meertaligheid geconfronteerd, doordat de taal van hun ouders vaak niet het (Standaard)Nederlands is. Daarnaast krijgen jongeren al in de lagere school het Frans aangeboden, waar in de middelbare school Engels en soms ook Duits bijkomen. Dit leidt ertoe dat quasi alle jongeren in Vlaanderen meerdere talen kennen. In dit onderzoek wilden we de taalvaardigheid van allochtone jongeren nagaan en in het bijzonder bekijken welke intertalige interferenties er bij deze jongeren terug te vinden zijn. We hebben ons beperkt tot Marokkaanse en Turkse jongeren, omdat deze de meest besproken groepen allochtonen zijn. We hebben ook Vlaamse jongeren in ons onderzoek betrokken, om enige grond van vergelijking te hebben. In totaal zijn er 90 proefpersonen, 30 van elke origine. We hebben deze proefpersonen verzameld via secundaire scholen, er hebben vier scholen meegewerkt aan het onderzoek. Alle leerlingen komen uit het technisch onderwijs of het beroepsonderwijs. De Vlaamse leerlingen hadden allen het Nederlands als moedertaal. Bij de Marokkaanse leerlingen kwam zowel het Nederlands, het Marokkaans als het Berber voor. Bij de Turkse leerlingen werden het Nederlands, Turks, Koerdisch, Assyrisch en Frans als moedertaal opgegeven. Verscheidene allochtone leerlingen gaven aan twee moedertalen te hebben.

Op basis van een vragenlijst en een schrijf- en vertaal oefening hebben we gegevens verzameld voor ons onderzoek. Via de vragenlijst verkregen we informatie over de gekende talen en enkele individugebonden aspecten, zoals frequentie van gebruik van de talen en motivatie. Aan de hand van de schrijf- en vertaal oefening konden we de intertalige interferenties bestuderen en een foutenanalyse maken. Daarnaast werd ook de invloed van verschillende factoren, zoals motivatie en geslacht, op de taalvaardigheid nagegaan.

De resultaten toonden aan dat de allochtone leerlingen duidelijk slechter scoren in het Nederlands. Deze leerlingen maken vooral veel spelfouten. Op de andere talen scoren deze leerlingen niet steeds slechter dan hun Vlaamse medeleerlingen. Interferentiefouten vanuit het Turks of Arabisch zijn niet de oorzaak van de slechtere kennis van het Nederlands, aangezien deze nauwelijks voorkomen. De meeste interferenties in de vreemde talen die de leerlingen kennen, hebben het Nederlands als brontaal. Het onderzoek wees ook uit dat

leerlingen die hun moedertaal beter beheersen, ook beter scoren in de andere gekende talen. Het stimuleren van de ontwikkeling van de moedertaal, ook als deze het Turks of Arabisch is, kan dus de algemene taalvaardigheid positief beïnvloeden. Uitgebreider onderzoek naar de taalproblemen van allochtone jongeren met betrekking tot het Nederlands en naar de invloed van de kennis van de moedertaal op het leren van vreemde talen is zeker nog nodig.

ABSTRACT

Multilingualism is a phenomenon that is anything but rare today. Many immigrant children in Flanders are confronted with multilingualism at a very young age, since the language of their parents is not (standard) Dutch in most cases. In elementary school all pupils already learn French. In secondary education, they have an English and sometimes even a German course. That is why almost all teenagers in Flanders know several languages. In our research we want to investigate the language knowledge of second generation pupils and we want to have a closer look at the interlingual phenomena in these pupils' interlanguages. Our participants were all pupils with Moroccan or Turkish roots. We also worked with a group of Dutch participants to be able to compare the results of immigrant children with those of Dutch pupils. In sum there were 90 participants in our investigation, 30 of each origin. Four secondary schools cooperated in the research. The mother tongue of all Dutch pupils was Dutch. Amongst Moroccan pupils, they were several mother tongues: Dutch, Moroccan and Berber. Turkish pupils had Dutch, Turkish, Kurdish, Assyrian or French as a mother tongue. Several pupils with foreign roots said to have two languages as mother tongue.

We collected our data via a questionnaire and a writing- and translation-exercise. We made use of a questionnaire to gather some personal information such as age, mother tongue etc. and to ask the pupils about certain aspects that can influence the language abilities, such as motivation and frequency of use. The writing- and translation-exercise made it possible to assess their language proficiency and to investigate the cross-linguistic interferences found in these texts. We also made an overview of all the mistakes the pupils made and we investigated certain correlations, such as the influence of motivation on the command of a language.

The results of our investigation showed that second generation pupils have more trouble with the correct use of Dutch. They make a lot of spelling errors. In the other languages the immigrant children do not always have a lower score than the Dutch pupils. Interference mistakes caused by their knowledge of Arabic or Turkish can not be the reason why these pupils do not have a good command of Dutch. Their interference mistakes rarely have one of these languages as source language. Further, our research has shown that pupils who

have a better command of their mother tongue also have a better command of all the other languages they know. So the stimulation of the knowledge of the mother tongue, also when it is Arabic or Turkish, can have a positive influence on the acquisition of other languages. Further investigation on the command of Dutch amongst immigrant children and on the influence of a better command of the mother tongue on the acquisition of foreign languages is absolutely necessary.

ALGEMENE INLEIDING

1. De taalvaardigheid van allochtone jongeren in Vlaanderen, een onontgonnen onderzoeksterrein.

De taalvaardigheid van allochtone jongeren in Vlaanderen is een veelbesproken onderwerp. In onderzoeken naar de slaagkansen van allochtone jongeren in het onderwijs, wordt er steeds van een **taalachterstand** gesproken.¹ Toch is er naar die taalachterstand en naar de taalvaardigheid van migrantenjongeren in het algemeen nog niet veel onderzoek verricht. Ook specifiekere kenmerken van de taalkennis van allochtone jongeren, zoals de vreemdetaalverwerving en de intertalige interferenties zijn nog onvoldoende onderzocht.

In dit onderzoek wilden we inzicht verwerven in de taalkennis van allochtone jongeren en bekijken welke intertalige interferenties er bij hen voorkomen. We hebben twee specifieke groepen allochtone jongeren gekozen, met name **Turkse en de Marokkaanse jongeren**, omdat deze het vaakst genoemd worden wanneer men spreekt over taalachterstand en taalproblemen bij allochtonen. Meertaligheid is voor de meerderheid van deze jongeren iets waarmee ze van kindsbeen af al geconfronteerd worden, doordat de moedertaal van hun ouders vaak niet het (Standaard)Nederlands is. We hebben echter niet enkel allochtone jongeren in ons onderzoek betrokken, maar eveneens Vlaamse jongeren om een vergelijkingspunt te hebben.

We hadden een algemeen en een specifiek opzet in dit onderzoek. We wilden in eerste instantie onderzoek verrichten naar de intertalige interferenties bij migrantenjongeren. Daarnaast wilden we zowel de algemene taalvaardigheid van jongeren uit de tweede graad secundair onderwijs (BSO en TSO) in kaart brengen en ook aandacht besteden aan enkele specifiekere aspecten, zoals de frequentie van gebruik van de talen en de zelfinschatting van de talenkennis van deze jongeren. In deze verhandeling zal ons onderzoek uitgebreid besproken worden.

¹ zie o.a. Rapport Koning Boudewijnstichting “Slaagkansen van allochtone jongeren in het Vlaamse onderwijs”.

2. Opzet van het onderzoek en begrenzing van het onderzoeksdomein.

Naast de centrale uitgangspunten van het onderzoek, het nagaan van de taalvaardigheid van en het bestuderen van de intertalige **interferenties** bij allochtone jongeren, zijn er nog een aantal andere aspecten waar we in dit onderzoek naar wilden peilen. Alle punten die ons interessant leken om na te gaan, zijn verwerkt in het onderzoeksmateriaal van dit onderzoek en in de onderzoeksvragen.

We hebben voor dit onderzoek veertien onderzoeksvragen opgesteld. De eerste onderzoeksvragen betreffen algemene vergelijkingen. Eerst wilden we de **taalvaardigheid** van jongeren uit de tweede graad BSO en TSO nagaan. Daarnaast wilden we bekijken welke verschillen er zijn tussen TSO en BSO, tussen allochtone jongeren en autochtone jongeren en tussen de fouten die beide groepen leerlingen maken. De volgende onderzoeksvragen betroffen persoonsgebonden aspecten zoals motivatie en frequentie van gebruik en de invloed die deze mogelijk uitoefenen op de taalvaardigheid. Hierbij hebben we steeds de allochtone en autochtone jongeren vergeleken. Een volgende set onderzoeksvragen betrof de interferentiefouten en de onderlinge beïnvloeding van de talen. Ook hier werd de vergelijking gemaakt tussen beide groepen.

Deze onderzoeksvragen werden geoperationaliseerd in onze **dataverzamelings-instrumenten**. We werkten enerzijds met een vragenlijst en anderzijds met een schrijf- en vertaalopdracht. De vragenlijst diende om een aantal persoonsgegevens en individugebonden aspecten, zoals motivatie, zelfinschatting en gebruik van de talen, te kunnen nagaan. Met de schrijf- en vertaal oefening konden we dan de taalvaardigheid van de jongeren nagaan. De jongeren moesten zelf een tekst schrijven (in de moedertaal) aan de hand van een korte strip en deze dan vertalen naar alle gekende talen, eerst naar hun best beheerste vreemde taal, dan naar de taal die ze daarna het best beheersten, enz. Op basis van de verkregen teksten konden we dan ook de onderlinge beïnvloeding van de talen bestuderen.

Een onderzoek binnen het kader van een licentiaatsverhandeling brengt enige **beperkingen** met zich mee: het onderzoek is noodzakelijk beperkt in omvang en tijd. Onze proefpersonen in dit onderzoek waren jongeren van Belgische, Marokkaanse en Turkse

origine. We hebben gekozen om te werken met leerlingen uit de tweede graad secundair onderwijs. Gezien het beperkte aantal allochtone jongeren in het algemeen secundair onderwijs, hebben we ervoor gekozen om enkel te werken met leerlingen uit het technisch onderwijs en het beroepsonderwijs, dit om voor enige representativiteit te zorgen. Het aantal proefpersonen is na enig wikken en wegen vastgelegd op 90: 30 Vlaamse jongeren, 30 Turkse jongeren en 30 Marokkaanse jongeren. Deze jongeren zijn niet allen uit dezelfde streek afkomstig. Het eerste opzet was om met jongeren uit Leuven (en omstreken) te werken, maar in die regio vonden we te weinig scholen bereid om mee te werken. Uiteindelijk komen onze proefpersonen uit de provincies Vlaams-Brabant, Antwerpen en Oost-Vlaanderen. Er zijn vele aspecten die onderzocht kunnen worden aan de hand van de verzamelde gegevens, maar we hebben ons beperkt tot die aspecten die gegeven zijn in de onderzoeksvragen. We menen dat deze aspecten genoeg zijn om een beeld te geven van de taalvaardigheid en intertalige interferenties bij migrantenjongeren.

3. Overzicht van de belangrijkste aspecten.

Deze verhandeling bestaat uit twee delen. Deel 1, behandelt de belangrijkste theorieën over meertaligheid en transfer, deel 2 geeft een overzicht van de dataverzameling, de data-analyse en de resultaten van het onderzoek.

In het eerste hoofdstuk van deel 1 worden enkele centrale begrippen gedefinieerd die in deze verhandeling meermaals voorkomen.

Het volgende hoofdstuk gaat specifiek in op **meertaligheid**. Daar komt eerst de organisatie van het meertalige brein aan bod. De wijze waarop de kennis van meerdere talen wordt opgeslagen en de organisatie van het mentale lexicon worden er besproken. Vervolgens komen theorieën aan bod over de wijze waarop een meertalige tot een taaluiting komt.

Hoofdstuk 3 gaat specifiek over **intertalige beïnvloeding**. De belangrijkste theorieën betreffende de onderlinge beïnvloeding van talen worden daar besproken.

Het volgende hoofdstuk besteedt aandacht aan factoren die de taalvaardigheid en in het bijzonder transfer kunnen beïnvloeden. We stellen ons de vraag naar de omstandigheden waarbij transfer vaker voorkomt en naar wat dit talige fenomeen beïnvloedt.

Het laatste hoofdstuk van het eerste deel betreft een minder taalkundig aspect. Daarin zullen we aandacht besteden aan **de situatie van allochtonen** in ons land en aan hun positie in het Belgische onderwijs, dit om de nodige achtergrond te geven bij de situatie waarin twee derde van onze proefpersonen zich bevindt.

Het tweede deel van deze verhandeling gaat specifiek over het onderzoek dat is uitgevoerd en de resultaten ervan. In een eerste hoofdstuk wordt daar de nodige informatie gegeven over de niet-Europese talen die de leerlingen kennen. Dit om de vergelijking te kunnen maken met de Westerse talen en om een beter inzicht te hebben in de door hen gemaakte fouten.

Het tweede hoofdstuk geeft een overzicht van relevante veldonderzoeken en van de vooropgestelde **onderzoeksvragen**.

In het derde hoofdstuk wordt de methodologie van het onderzoek uit de doeken gedaan. Daar wordt de methode van de dataverzameling en data-analyse uitgelegd.

Hoofdstuk vier beschrijft de **resultaten** van het onderzoek. Eerst worden de gegevens die verzameld zijn aan de hand van de vragenlijst, zoals motivatie en zelfinschatting, besproken. Vervolgens komen de resultaten van de schrijf- en vertaal oefening aan bod. De bevindingen van de foutenanalyse en de beoordeling van de teksten zullen besproken worden. Er zal ook nader ingegaan worden op de interferentiefouten. Het volgende deel van dit hoofdstuk gaat over de correlaties, daar bespreken we de invloed van factoren als geslacht en frequentie van gebruik op de taalvaardigheid.

In het vijfde hoofdstuk tenslotte zullen de onderzoeksvragen worden beantwoord aan de hand van de verzamelde gegevens.

We concluderen met een kort overzicht van onze bevindingen en de implicaties ervan voor het talenonderwijs.

DEEL I. LITERATUURSTUDIE EN ACHTERGROND.

Inleiding.

Alvorens over te gaan tot de beschrijving van het onderzoek en de resultaten, zal eerst een overzicht gegeven worden van de belangrijkste theorieën met betrekking tot meertaligheid en interferenties. Het verwerven van de theoretische achtergrond is noodzakelijk om een beter inzicht te krijgen in het wetenschappelijke domein waarin het eigenlijke onderzoek te situeren valt. Het zal ons ook de mogelijkheid bieden om het onderzoek te toetsen aan de theorie en aan voorgaande onderzoeksresultaten.

In het eerste deel van de verhandeling zullen in een aantal hoofdstukken de belangrijkste theorieën en bevindingen op het vlak van meertaligheid en intertalige beïnvloeding op een rijtje worden gezet. Daarnaast is er een hoofdstuk over de situatie van de allochtonen in ons land. In het eerste hoofdstuk vinden we een overzicht van enkele kernbegrippen met betrekking tot meertaligheid en transfer, deze termen zullen telkens eenduidig worden gedefinieerd. In het tweede hoofdstuk van dit eerste deel komen de belangrijkste theorieën en modellen omtrent meertaligheid aan bod. Hierbij zal er aandacht besteed worden aan de organisatie van het mentale lexicon en aan de processen die in het meertalige brein plaatsvinden om tot een taaluiting te kunnen komen. Intertalige beïnvloeding komt aan bod in het derde hoofdstuk. Daar zullen de belangrijkste theorieën en interessante studies op een rijtje gezet worden. In het volgende hoofdstuk zal er een overzicht gegeven worden van de factoren die transfer kunnen beïnvloeden. Dit zal ons meer inzicht geven in het voorkomen van interferenties. Hoofdstuk vijf tenslotte gaat over de situatie van allochtonen in België en in het Belgische onderwijs. Het is nodig hier even op in te gaan om de situatie van de allochtone leerlingen in ons eigen onderzoek beter te kunnen plaatsen.

Hoofdstuk 1. Verklaring van begrippen.

In het discours over meertaligheid en interferenties zijn er verschillende termen en afkortingen die regelmatig voorkomen. De belangrijkste begrippen, die ook regelmatig in deze uiteenzetting zullen terugkomen, worden hier op een rijtje gezet en gedefinieerd. Voor de definities werd er gebruik gemaakt van verschillende bronnen die telkens vermeld worden. De meeste begrippen zijn Engelse termen die hier zijn vertaald.

- **L1, L2, L3, L4** etc.: Deze afkortingen worden binnen het onderzoek naar vreemdetaalverwerving gebruikt voor het aanduiden van de gekende talen van een meertalige. L1 staat voor de eerst aangeleerde taal of moedertaal. L2 wordt dan meestal gezien als de tweede taal, de taal die na de moedertaal werd aangeleerd. L3 is dan de derde gekende taal, L4 de vierde enzovoort, in een chronologische ordening. Niet elke onderzoeker gebruikt deze afkortingen echter op die manier. L2 wordt soms ook gebruikt als benaming voor alle talen die na de moedertaal geleerd worden (o.a. Wei, 2003). Hammarberg (2001) gebruikt L2 eveneens als benaming voor alle talen die na de moedertaal worden aangeleerd. De taal die de taalleerder op het huidige moment aan het leren is, wordt dan bij hem de L3 genoemd.
- **Meertaligheid:** Meertaligheid is het beheersen en/of gebruiken van twee of meerdere talen door de respectievelijke spreker (Herdina & Jessner, 2002).
- **Meertalige:** Een meertalige is een persoon die in staat is om te communiceren in twee of meer talen (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003). Iemand die vele talen kent, wordt in het dagelijkse taalgebruik een polyglot genoemd. Een polyglot wordt door Hammarberg (2001) gedefinieerd als een persoon met kennis van drie of meer talen. Een polyglot is volgens deze definitie dus niet helemaal hetzelfde als een meertalige, aangezien tweetaligen er niet onder vallen. Dit is echter niet volgens iedereen zo. Zo stellen De Angelis en Selinker (2001) een meertalige en een polyglot wel gelijk aan elkaar.

- **Doeltaal:** De doeltaal is de taal die de taalleerder aan het leren is (Gass & Selinker, 2001) en in dewelke hij een bepaald niveau van taalvaardigheid probeert te verwerven. Bij interferenties is de doeltaal de taal waarin de interferentie plaatsvindt.

- **Interlinguale beïnvloeding, transfer en interferentie:** Interlinguale beïnvloeding is de invloed van de ene taal op een andere. De benaming ‘cross-linguistic influence’ werd voor het eerst gebruikt door Kellerman en Sharwood-Smith in 1986 als een benaming voor linguïstische fenomenen als transfer, interferentie, vermijding (avoidance) en leenwoorden (borrowing) (Jessner, 2003). Wei (2003) gebruikt de term beperkter, bij hem gaat het enkel om de invloed van de ene L2 op de andere, waarbij L2 gebruikt wordt als term voor elke taal die na de moedertaal wordt aangeleerd. Hier zal de term in zijn brede zin gebruikt worden, wat dus ook invloed op de moedertaal kan betekenen.

Voor transfer bestaan er verschillende definities. Transfer kan gebruikt worden als benaming voor de invloed op de doeltaal die het resultaat is van gelijkenissen en verschillen tussen de doeltaal en elke andere taal die voordien geleerd werd (De Angelis & Selinker, 2001). Ook Gass en Selinker (2001) geven een gelijkaardige definitie. Voor hen is intertalige transfer de invloed van de ene tweede taal op een andere. Deze definitie komt overeen met de definitie van intertalige beïnvloeding; beide termen worden dus niet altijd duidelijk van elkaar onderscheiden. Volgens Odlin is transfer de invloed die het resultaat is van gelijkenissen en verschillen tussen de doeltaal en elke andere taal die daarvoor aangeleerd werd. Als dit proces leidt tot een goed taalgebruik, spreken we van positieve transfer. Als dit leidt tot slecht taalgebruik, tot een fout, spreekt men van interferentie (Gabrys-Barker, 2006).

De term interferentie werd voor het eerst gebruikt door Weinreich in 1953, als een benaming voor afwijkingen van de norm in het taalgebruik van tweetaligen die een gevolg zijn van hun kennis van meer dan één taal (Murphy, 2003). Er zijn verschillende types interferenties, waarbij men vijf categorieën kan onderscheiden: language switches, coinages, deceptive cognates, calques en semantic extensions (Gabrys-Barker, 2006). Cenoz (2001) onderscheidt in zijn onderzoek drie types van intertalige interferenties: interactionele strategieën, code-switching en transfer (o.a. leenwoorden, foreignising).

Hoofdstuk 2: Meertaligheid: modellen en theorieën.

2.1. Inleiding.

Meertaligheid is in onze hedendaagse maatschappij niets nieuws meer. Zowel in het lager als in het middelbaar onderwijs worden er meerdere talen aangeboden aan de jongeren. Wie dan nog geïnteresseerd is in het aanleren van een extra taal vindt zijn gading aan de hogescholen en universiteiten en in het avondonderwijs. Meertaligheid krijgt dan ook steeds meer aandacht van onderzoekers, waarbij men onder andere wil nagaan hoe deze talen worden opgeslagen in het brein, op welke manier de talen van elkaar worden onderscheiden, hoe de gekende talen worden geactiveerd en hoe ze elkaar kunnen beïnvloeden.

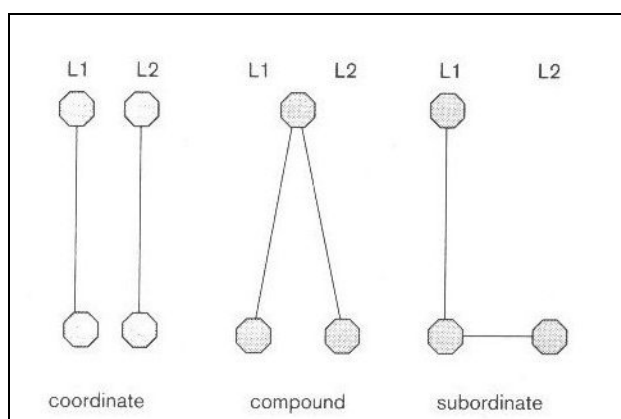
In het onderzoek naar meertaligheid en meertaligen zijn er een aantal **kenmerken** van meertaligen die vaak terugkomen. Een eerste kenmerk is dat hun vaardigheid in de verschillende talen niet op een gelijk niveau kan liggen, er zal meestal een rangorde in de talen te onderscheiden zijn. Verder ligt de spraakvaardigheid in de tweede taal op een lager niveau dan die in de eerste taal, die als moedertaal vaak het best gekend is. Een derde kenmerk is dat er tussen de verschillende talen van een individu steeds een vorm van intertalige invloed is terug te vinden. Tot slot blijken de leerervaringen in de tweede taal het leren van een derde taal te beïnvloeden (Müller-Lancé, 2003). Deze kenmerken zullen in de modellen en theorieën rond meertaligheid geregeld terugkomen.

In het theoretische overzicht met betrekking tot meertaligheid zal er eerst aandacht besteed worden aan de evolutie van onderzoek naar tweetaligheid naar onderzoek naar meertaligheid. Vervolgens zullen we de organisatie van het mentale lexicon nader bekijken en hoe de gekende talen worden opgeslagen. In een volgend onderdeel zal er nagegaan worden hoe de activering van de verschillende gekende talen gebeurt en hoe men tot een eigenlijke taaluiting komt. In dit overzicht zullen er ook verschillende types meertaligen aan bod komen, zoals zij onderscheiden worden door de verschillende taalkundigen.

2.2. Het meertalige brein: de organisatie van het mentale lexicon.

Het kennen van meerdere talen heeft tot twee verschillende visies geleid over de organisatie van deze talenkennis in het brein. Er is de idee dat de lexicons van de verschillende gekende talen elk apart worden opgeslagen en daarnaast is er de visie dat de lexicons van de gekende talen als één geheel worden opgeslagen. Beide visies komen aan bod in de theorie van Weinreich, die eerst zal besproken worden. Vervolgens worden de “double monolingualism hypothesis” en het voorstellingsmodel van Paradis gepresenteerd, die een tegengestelde visie op meertaligheid bieden. Terwijl de “double monolingualism hypothesis” taalcompetenties van twee talen als afgescheiden beschouwt, vertrekt Paradis van één systeem waarin de kennis van twee talen op een identieke manier wordt opgeslagen. Ook in het model van Herwig en in het dynamische model is er een verbondenheid tussen de elementen van het mentale lexicon.

Het onderzoek naar meertaligheid en het meertalige brein is lange tijd beperkt geweest tot modellen die ontworpen zijn voor tweetaligen. Een eerste invloedrijke model van taalrepresentatie in tweetaligen is dat van **Weinreich** (1953). Om te komen tot een classificatie van fenomenen bij tweetaligen maakte hij een onderscheid tussen ‘compound’, ‘coordinate’ en ‘subordinate bilingualism’, waarvan figuur 2.1 een visuele voorstelling biedt.



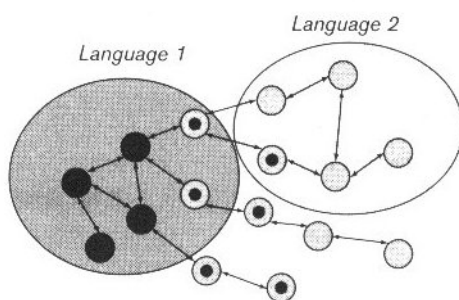
Figuur 2.1: types tweetaligheid onderscheiden door Weinreich
(De Bot, Lowie en Verspoor, 2005: 43)

Iemand werd als een ‘coordinate bilingual’ beschouwd als hij/zij de twee talen die hij/zij kende in verschillende culturele omgevingen had aangeleerd. Dit zou betekenen dat de woordenschat van die twee talen afzonderlijk opgeslagen werd. Bij een ‘compound

bilingual' daarentegen werden beide talen aangeleerd in dezelfde context (bijvoorbeeld op school), dit zou dan leiden tot een verbonden representatie van de taalkennis in de hersenen. Daarnaast is er volgens Weinreich ook de 'sub-coordinate bilingual' waarbij de twee gekende talen verbonden zijn en de taalleerder woorden van de zwakkere taal interpreteert via zijn kennis van woorden van de dominante taal. Deze voorstelling heeft tot grote discussie geleid over het feit of de taalkennis van verschillende talen nu al dan niet verbonden is en interageert.

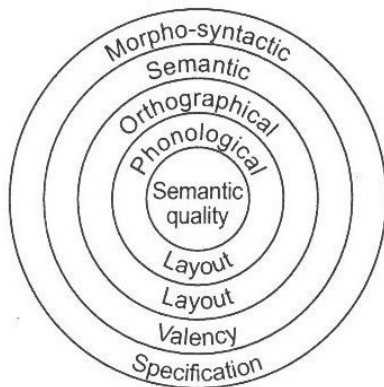
Volgens de '**double monolingualism hypothesis**' is dit niet het geval. Bij deze hypothese wordt tweetaligheid gezien als dubbele eentaligheid, een tweetalige wordt gezien als de som van twee eentaligen in één persoon met twee verschillende, niet-verbonden taalcompetenties (Herdina & Jessner, 2002). Een monolinguisitische kijk op taalkennis zoals deze is nog steeds sterk aanwezig bij het bestuderen van tweetaligheid en meertaligheid.

Een voorstellingsmodel van het meertalige brein dat wel een verbondenheid tussen de verschillende talen weergeeft, is dat van **Paradis** (1985). Zijn model is echter beperkt tot de organisatie van het lexicon van tweetaligen. Zijn 'Subset Hypothesis' suggereert dat twee talen op een identieke manier in één enkel systeem worden opgeslagen, waarbij er tussen de elementen van elke taal een apart netwerk van verbindingen is (zie Herwig, 2001). Tweetaligen hebben dus twee 'subsets' van neutrale verbindingen die hen toelaten elk van hun talen afzonderlijk te gebruiken (zie figuur 2.2). Tegelijkertijd is er echter ook een andere reeks verbindingen tussen het gehele taalsysteem, wat het vermengen van beide talen en intertalige beïnvloeding mogelijk maakt.



Figuur 2.2: Subsets in een lexicaal netwerk.
(De Bot, Lowie en Verspoor, 2005: 47)

Anna Herwig (2001) probeert eveneens greep te krijgen op de organisatie van het meertalige lexicon. Zij vertrekt daarbij van een definitie van het meertalige mentale lexicon van Jessner (1997): het meertalige mentale lexicon wordt beschouwd als bestaande uit dynamische interagerende subsystemen van eenzelfde linguïstisch systeem, dat het voorwerp is van individuele variatie en wijzigingen naargelang het verlopen van de tijd. Om inzicht te krijgen in de organisatie van het meertalige lexicon probeert Herwig psycholinguïstische en neurolinguïstische bevindingen in acht te nemen. Zij vertrekt van een netwerkmodel waarbij de knooppunten in het netwerk de verschillende componenten van de lexicale kennis omvatten en dus de complexiteit van een lexicaal proces weergeven. Voor dat model zou het door Paradis ontworpen model (cf. infra) kunnen gebruikt worden. Verder neemt zij daarbij meerdere dimensies van de lexicale kennis in acht: de semantische waarden, de grammaticale en morfo-syntactische specificaties en de fonologische en orthografische lay-out, zoals gebeurde in het ‘Frame Model’ van Barsalou (o.a. 1992). Volgens Herwig wordt de samengestelde structuur van een lexicaal element het best weergegeven door een ‘Layer Model’ waarin elk beïnvloedend element een plaats krijgt (figuur 2.3). Het onderzoek dat zij heeft uitgevoerd, waarbij ze kijkt naar de lexicale processen bij vertaling van de moedertaal naar andere gekende talen, ondersteunt dit model.



Figuur 2.3: Layer Model (Herwig, 2001: 123)

Eén van de belangrijkste theorieën met betrekking tot de voorstelling van meertaligheid in het brein is het dynamische model of ‘**The Dynamic Model of Multilingualism**’ van Herdina en Jessner (2002). Het vernieuwende van dit dynamische model is het feit dat het meertaligheid beschouwt als een complex psycholinguïstisch systeem dat individuele taalsystemen omvat. Het suggereert dus net als de vorige modellen een verbondenheid tussen de kennis van de verschillende talen. Dit model beschouwt meertaligheid als een

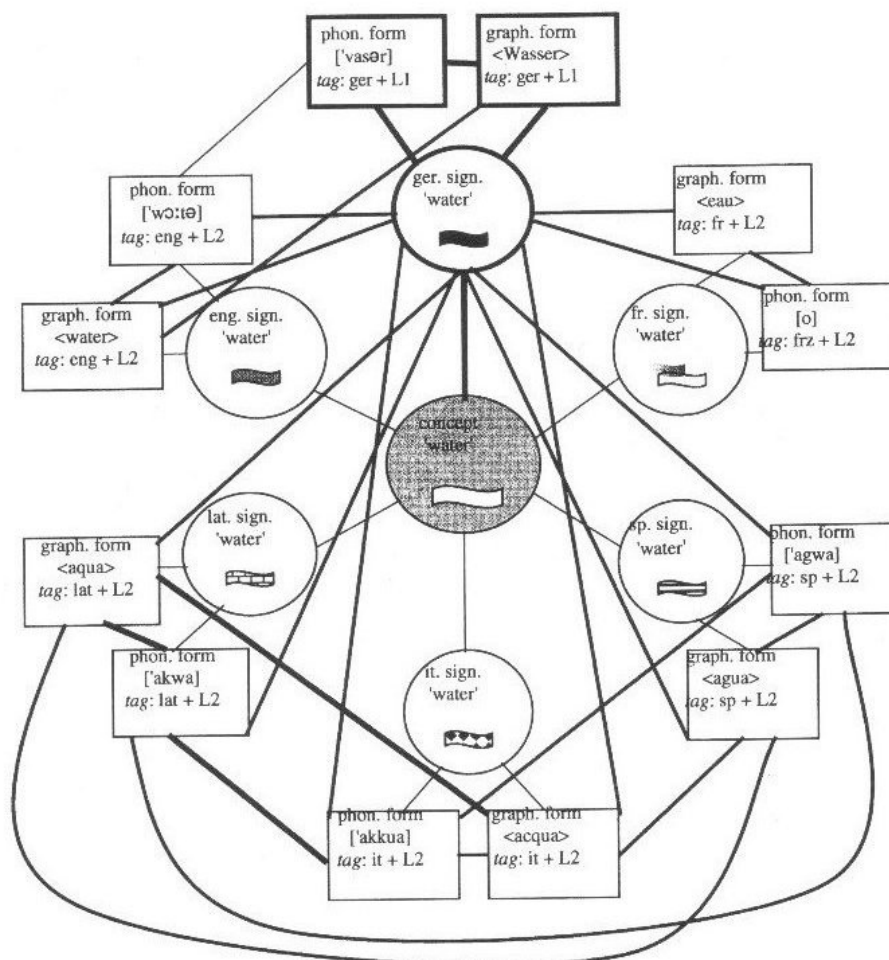
dynamisch systeem dat zich aanpast aan de veranderende omgeving en dat een staat van evenwicht nastreeft. De linguïstische competentie van de meertalige spreker wordt daarbij gezien als iets dat een bepaalde geestestoestand weergeeft, een holistisch geheel van vaardigheden.

In het dynamische model worden **drie soorten meertaligheid** onderscheiden: gebalanceerde tweetaligheid, niet-gebalanceerde tweetaligheid en meertaligheid. Gebalanceerde tweetaligheid wordt gezien als tweetaligheid waarbij de kennis van beide talen quasi gelijk is. Deze kennis kan ofwel het niveau van de moedertaalspreker benaderen (wat minder vaak voorkomt) of de talen kunnen allebei op een lager niveau zitten. Niet-gebalanceerde tweetaligheid is tweetaligheid waarbij de kennis van beide talen van een ander niveau is. Ofwel neemt de kennis van de ene taal steeds meer toe terwijl de kennis van de andere taal blijft afnemen tot de kennis ervan nihil is (transitional bilingualism), ofwel stopt deze ontwikkeling op een gegeven moment zodat de tweede taal goed gekend is en de eerste taal minder goed dan in het vertrekstadium (stable dominant bilingualism). Herdina en Jessner onderscheiden dus twee types tweetaligen op basis van het kennisniveau van de talen, terwijl er bij Weinreich een onderscheid gemaakt wordt tussen twee types op basis van de context waarin de talen werden aangeleerd. Meertaligheid is volgens hun model eveneens onder te verdelen in twee types: ‘primary learner multilingualism’ en ‘secondary learner multilingualism’. ‘Primary learner multilingualism’ is meertaligheid waarbij de derde taal wordt aangeleerd door een tweetalige, dit is een fenomeen dat minder vaak voorkomt. ‘Secondary learner multilingualism’ is de benaming voor het simultaan aanleren van twee talen na het leren van de eerste taal.

In dit model wordt er ook aandacht besteed aan een mogelijke afname van taalvaardigheid en aan de moeite die het kost om de kennis van een taal te onderhouden (**language maintenance effort**). Daarnaast is er eveneens aandacht voor intertalige interactie, waarbij het niet enkel gaat over transfer en interferentie maar ook over codeswitching.

Ook Johannes Müller-Lancé tracht zo veel mogelijk factoren van meertaligheid in acht te nemen met zijn ‘**Strategy Model**’ (2003). Hij besteedt bijzondere aandacht aan drie aspecten: het mentale lexicon, het taalbegrip en de taalproductie. Vooral zijn voorstelling van het mentale lexicon is hier interessant. Hij stelt dit namelijk voor als een systeem van

vele verbindingen waarin de talen worden gelabeld. Binnen dit lexicon zijn de verbindingen van velerlei aard, er zijn sterke verbindingen (bijvoorbeeld bij de woorden uit de verschillende talen die fonetisch en semantisch verbonden zijn) en zwakke verbindingen. De sterke verbindingen tussen bepaalde taalelementen kunnen leiden tot interferentie. De mogelijkheid tot interferentie is hier verder ook sterk afhankelijk van het individu. Figuur 2.4 geeft een voorstelling van een concept in het meertalige mentale lexicon.



Figuur 2.4: voorstelling van een concept in het meertalige mentale lexicon (Müller-Lancé, 2003: 126)

Daarnaast maakt hij een onderscheid tussen drie typen meertaligen: **‘monolinguioid’**, **‘bilinguioid’** en **‘multilinguioid’**. Het is vooral bij de ‘multilinguioid’ dat er sterke interlinguale verbindingen bestaan tussen de mentale representaties van alle talen. Deze interlinguale verbindingen kunnen sterker zijn dan intralinguale verbindingen. Bij de ‘bilinguioid’ zijn zulke verbindingen er enkel tussen twee talen. ‘Monolinguioids’ ten slotte kunnen we zien als individuen die op zich meertalig zijn, maar zich gedragen als

ééntaligen op vlak van interferenties en associaties. Bij hen zijn er bijna geen relaties, verbindingen of beïnvloedingen tussen de gekende talen. Een laatste kenmerk van het ‘Strategy Model’ voor meertaligheid is de instabiliteit van het meertalige mentale lexicon. Interlinguale verbindingen kunnen snel gecreëerd worden maar ze kunnen ook beïnvloed worden door de afname van de taalkennis. Dit model is dus ook een dynamisch model.

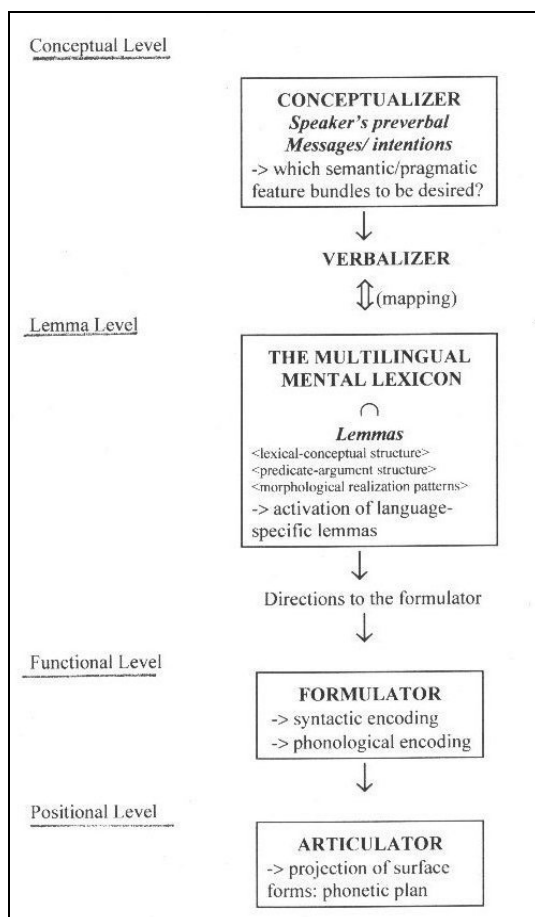
2.3. Van opgeslagen kennis tot taaluiting.

Na de organisatie van het mentale lexicon bekeken te hebben, is de volgende stap na te gaan hoe men van de opgeslagen kennis tot een taaluiting komt en welke processen daarbij tot interferenties kunnen leiden. Een eerste model dat hier aan bod zal komen, is het ‘Monolingual Speaking Model’ van Levelt (1989), dat later werd aangepast door De Bot (1992) en door Wei (2003). Terwijl Levelt het taalproductieproces gaan ontleden, gaat Green (1986) zich op een ander aspect concentreren: de verschillende activeringsgraden van de gekende talen bij taalproductie. De laatste taalkundige die hier aan bod komt is Anna Herwig (2001), die vooral aandacht besteedt aan de lexicale selectie bij het tot stand komen van een taaluiting.

Een groot deel van de modellen die vooral gericht zijn op de taalproductie bij tweetaligen (en later meertaligen) zijn een afleiding van het ‘**Monolingual Speaking Model**’ ontworpen door Levelt (1989). Dit model is een model voor de taalproductie bij ééntaligen, maar het is ook toepasbaar op meertaligen. Levelt onderscheidt drie componenten in het taalproductieproces die aan het werk zijn bij het produceren van een taaluiting: de ‘conceptualiser’, de ‘formulator’ en de ‘articulator’. De ‘conceptualiser’ heeft toegang tot extralinguïstische kennis en hij zet communicatieve intenties om in een preverbale boodschap. Deze preverbale boodschap bevat conceptuele informatie en wordt doorgegeven aan de ‘formulator’. De ‘formulator’ heeft toegang tot het lexicon en voegt grammaticale en fonetische kenmerken toe aan het item. Dit wordt dan doorgegeven aan de ‘articulator’ die het omzet tot spraak, wat ten slotte leidt tot een eigenlijke taaluiting.

Dit model is later aangepast door **De Bot** (1992), hij gaat het model voor taalproductie bij ééntaligen toepassen op tweetaligen. In zijn aanpassing van het model is er taalafzonderlijke microplanning, wat betekent dat hij vertrekt van één ‘formulator’ voor elke taal.

Een andere aanpassing van dit model is die van Wei (2003). Haar vertrekpunt is de psycholinguïstische visie op de taalproductie van een meertalige; waarbij deze beschouwd wordt als een proces dat bestaat uit verschillende niveaus die met elkaar verbonden zijn en dat daarnaast ook autonoom werkende onderdelen bevat. Volgens **Wei** bevat het mentale lexicon van meertaligen lemma's die een label hebben voor een specifieke taal. Om te komen tot een taaluiting moeten deze lemma's geactiveerd worden. Op het conceptuele niveau is er volgens haar sprake van een 'conceptualizer' die preverbale boodschappen doorgeeft aan een 'verbalizer'. De 'verbalizer' zet die om naar lemma's in het mentale lexicon, waar ze geactiveerd worden als taalspecifieke lemma's. De lemma's worden doorgegeven naar de 'formulator' op het functionele niveau, die er syntactische en fonologische informatie aan toevoegt, en die informatie wordt tenslotte doorgegeven aan de 'articulator', wat leidt tot de eigenlijke taaluiting.



Figuur 2.5: Wei's voorstelling van lemma-activatie bij een meertalige (Wei, 2003: 62)

Deze voorstelling van het ontstaan van taaluitingen is duidelijk geïnspireerd op het hierboven vermelde model van Levelt. Het vernieuwende van Wei is dat ze gebruik maakt van taalspecifieke lemma's om zo de taalproductie bij een meertalige te sturen. Daarnaast heeft zij ook een extra stap toegevoegd aan het proces om te komen tot een taaluiting: de 'verbalizer', die voor de omzetting naar lemma's zorgt. Deze samengestelde structuur is typerend voor het meertalige mentale lexicon. Transfer op het lexicaal-conceptuele niveau in dit model leidt tot transfer op het niveau van de lemma's, wat tenslotte leidt tot een taaluiting waarin er intertalige beïnvloeding terug te vinden is.

Het '**Inhibitory Control Model**' van Green (1986) focust op een ander aspect van de taalproductie. Green gaat niet onderzoeken hoe men komt tot een eigenlijke taaluiting, maar hij gaat verschillende activeringsgraden bij taalproductie onderscheiden. Hij vertrekt vanuit de hypothese dat taalproductie energie kost en dat de energievoorraden daarvoor beperkt zijn. Daardoor kunnen niet alle talen op dezelfde manier geactiveerd worden: de meest actieve taal onderdrukt de andere talen. Green onderscheidt zo drie niveaus van activering: een taal kan geselecteerd (selected), actief (active) en sluimerend (dormant/latent) zijn. De hoogste graad van activiteit komt voor wanneer een bepaalde taal geselecteerd is. Deze taal controleert dan hetgeen er gecommuniceerd wordt en onderdrukt op dat moment de andere gekende talen. Een taal is actief als ze een rol speelt in het communicatieproces maar geen toegang heeft tot het communicatiekanaal. Een sluimerende taal tenslotte, heeft de laagste activeringsgraad.

Dit model toont aan dat er verschillende talen geselecteerd kunnen zijn tijdens de taalproductie, wat kan resulteren in code-switching of interferentie tussen talen. Bij het spreken wordt er een bepaalde taalmodus gekozen afhankelijk van welke taal (talen) men selecteert. Deze taalmodus wordt beïnvloedt door de situatie en de formaliteit ervan, de vorm en inhoud van de boodschap, de functie van de taaluiting, de specifieke taalopdracht enz.

Ook Anna **Herwig** (2001) gaat dieper in op de selectie tijdens de taalproductie. Zij gaat op theoretisch vlak de lexicale selectie in de taalproductie opsplitsen in twee stappen: 'lexical search' en 'lexical retrieval'. 'Lexical search' verwijst naar het zoeken naar een gepaste conceptuele inhoud bij de taalproductie. 'Lexical retrieval' staat voor het vinden van toegang tot de juiste formele representatie van een bepaalde inhoud. Nu blijkt uit haar onderzoek dat als bij de lexicale selectie een bepaald item niet-toegankelijk blijkt, er dan

een beroep wordt gedaan op de andere gekende talen. Deze interlinguale consultatie is onafhankelijk van het taalvaardigheidsniveau in de doeltaal, het kan ook voorkomen bij een goed gekende taal. Haar onderzoek toont daarnaast aan dat interferenties niet alleen afkomstig zijn uit de moedertaal, maar ook de andere gekende talen als bron kunnen hebben. Interferenties worden echter wel beïnvloed door de taalvaardigheid in de doeltaal: als een bepaalde taal beter gekend is, zullen er minder interferenties in voorkomen.

Hoofdstuk 3. Intertalige beïnvloeding.

3.1. Inleiding.

Eén van de kernelementen in het veldonderzoek, dat in het tweede deel van deze verhandeling aan bod zal komen, is de intertalige beïnvloeding. Hoe beïnvloeden de talen die Marokkaanse en Turkse jongeren kennen elkaar? Daarbij gaan we vooral kijken naar de interferenties: welke fouten die deze jongeren maken, kunnen verklaard worden door hun kennis van andere talen? Vooraleer de resultaten van het onderzoek uit de doeken te doen, is het nodig ook met betrekking tot intertalige invloed enige theoretische achtergrond te bekijken. We zullen hier bekijken welke linguïstische theorieën rekening houden met intertalige invloed en wat daar allemaal onder verstaan wordt.

Eerst komt een uitgebreide definitie van transfer aan bod, die de term zowel in de psychologie als in de taalkunde situeert. Het volgende punt betreft het onderzoek naar transfer: terwijl de contrastieve linguïstiek voorspellingen doet over mogelijke interferentieverschijnselen, vertrekt de foutenanalyse van empirische gegevens. Bij het bestuderen van transfer is men verschillende types gaan onderscheiden, zoals o.a. Ringbom (2001) heeft gedaan. Hij biedt ons een beter inzicht in de lexicale transfer. Na het onderscheiden van de types transfer zal nader ingegaan worden op het effect ervan, dat zowel positief als negatief kan zijn. Het volgende aandachtspunt is wanneer transfer voorkomt, meer bepaald in welke fase van de taalverwerving en bij welke talen. Verschillende factoren spelen daarbij een rol. Hier zullen de typologische verwantschap en het ‘foreign language effect’ aan bod komen. Tot slot volgt nog een overzicht van situaties waarbij transfer kan voorkomen, dit blijkt vooral bij lacunes in de doeltaal te zijn.

3.2. Intertalige beïnvloeding: theoretische achtergrond.

Bij intertalige beïnvloeding of transfer is er iets van een andere gekende taal aanwezig in de taaluitingen in een bepaalde taal. Dit betekent dus dat er twee talen tegelijk actief zijn: de taal waarin men probeert te spreken/schrijven en de taal die de taaluiting beïnvloedt. **Green** (1986) had reeds gesuggereerd dat meer dan één taal geactiveerd kon worden bij het spreken. Wanneer één bepaalde taal geselecteerd is, kunnen de andere talen actief of

sluimerend zijn en zijn ze nog steeds in staat om invloed uit te oefenen (cf. infra). Bij het spreken kunnen dan woorden gebruikt worden uit de geselecteerde en de actieve taal en, in uitzonderlijke gevallen, uit de sluimerende taal. Bij de parallelle activering van verschillende talen moet in acht genomen worden dat de moedertaal niet altijd de dominante actieve taal is en dat de toegang tot de lemma's ervan beperkt kan zijn (Dewaele, 1998).

De term 'transfer' komt zowel in de psychologie als in de taalkunde voor. De behavioristische psychologen zien transfer als een proces dat wordt beschreven als het automatische, ongecontroleerde en onbewuste gebruik van eerdere leergedragingen in een poging om nieuwe antwoorden te formuleren (Arabski, 2006). Hierbij kunnen twee soorten transfer worden onderscheiden: een negatieve transfer die resulteert in een fout, en een positieve transfer die resulteert in een goede prestatie. Bij een negatieve transfer wordt een bepaald, reeds gekend gedragselement overgedragen naar een nieuw leerproces waar dit element niet past. Een positieve transfer resulteert in een goede prestatie aangezien daarbij het nieuwe gedragselement wel overeenstemt met het oude. In de toegepaste taalkunde wordt de term gebruikt om te verwijzen naar een proces in de vreemdetaalverwerving waarbij taalleerders dingen die ze reeds weten over hun eerste taal (talen) overbrengen naar prestaties in de nieuwe taal. Deze overdracht kan dan resulteren in een voordeel als beide talen overeenkomsten hebben, wat positieve transfer of facilitation wordt genoemd. Het tegenovergestelde kan ook. Dan is het zo dat de patronen van beide talen niet overeenkomen, waardoor de overdracht van iets uit de ene taal naar de andere leidt tot een fout, wat negatieve transfer of interferentie wordt genoemd. Bepaalde talige structuren zijn erg gevoelig voor transfer en worden vaak overgedragen van de ene taal op de andere. Structuren die diep verankerd zijn in het systeem van de moedertaal zullen makkelijker transfer ondergaan naar een andere taal dan die structuren wier verankering in het systeem van de moedertaal aan het afnemen is (Arabski, Krashen). Bepaalde intertalige beïnvloedingen zoals het gebruik van leenwoorden zijn soms gewoon nodig als er verwezen moet worden naar iets dat in de doeltaal geen benaming heeft.

De intensiteit van transfer hangt volgens Arabski onder andere ook af van de ontwikkeling van de intertaal. Intertaal is een term van Selinker, die in 1972 met zijn '**Interlanguage Theory**' een nieuwe kijk op taalverwerving bood. Hij stelde dat bij het aanleren van een nieuwe taal er een soort tussenstadium is, de 'interlanguage' of intertaal. Dit zou tot de

conclusie kunnen leiden dat taaluitingen van de vreemdetaalleerder bij vergelijking met de norm geen fouten, interferenties of afwijkingen bevatten, maar een deel uitmaken van een eigen linguïstisch systeem, de intertaal. In deze tussentaal kunnen meerdere talen invloed uitoefenen. De vormen die afwijken van de norm kunnen dan beïnvloed zijn door de andere gekende talen: het kunnen dus interferenties zijn. De tussentaal kan in een bepaald stadium fossiliseren, waardoor er nooit een hoger niveau in die bepaalde taal bereikt zal kunnen worden.

Het onderzoek naar interferenties gebeurt onder andere vanuit de contrastieve linguïstiek. Die gaat twee of meer taalsystemen vergelijken en op basis van de taalbeschrijvingen en de verschillen tussen de talen uitspraken doen over mogelijke interferentieverschijnselen. De ‘**contrastive analysis hypothesis**’ (Lado, 1957) of de ‘klassieke hypothese’ die gebruikt wordt in de contrastieve linguïstiek heeft vier componenten: descriptie, identificatie, predictie en toepassing. Door middel van de beschrijving van de talen gaat men de verschillen vaststellen, wat kan leiden tot voorspellingen over de moeilijkheidsgraad en andere aspecten, en ook tot gerichte toepassingen. De ‘universal base hypothesis’ wordt gebruikt als theoretische fundering voor de contrastieve linguïstiek, aangezien deze stelt dat alle talen gelijk zijn op een abstract onderliggend niveau en dat deze onderliggende gelijkheid de basis is voor comparabiliteit (zie Devos, 1997).

Als alternatief voor de contrastieve linguïstiek wordt door Wardhaugh (1970) de **foutenanalyse** naar voren geschoven. Deze vertrekt vanuit empirische gegevens en gaat dan pas veralgemenen, terwijl de contrastieve linguïstiek voorspellingen gaat doen van fouten in vreemde talen. Binnen de contrastieve linguïstiek onderscheidt Wardhaugh twee strekkingen. Er is de ‘strong claim’, waarbij twee talen worden gecontrasteerd om de moeilijkheden te voorspellen die de taalleerders zullen hebben en daarnaast is er de ‘weak claim’, waarbij de taalkundige feitelijk geobserveerde interferentieverschijnselen moet verklaren.

Naast het voorspellen van moeilijkheden, wordt er in het taalkundige onderzoek ook dieper ingegaan op de types transfer. Zo kan men bij de lexicale transfer vormtransfer en betekenistransfer onderscheiden, twee types transfer die niet zomaar gelijkgesteld mogen worden. Ringbom (2001) heeft een overzicht opgesteld van de verschillende types lexicale transfer die tot fouten kunnen leiden (figuur 3.1).

Type of transfer		Underlying cause	Transfer of form or meaning	From which language	Example
A+B	Language switch & coinage	Insufficient awareness of intended linguistic form, instead of which (a modified form of) an L2 word is used	Form (results in non-existing TL word)	L1 or L2 (also from languages not very well known by learner)	The hillow was hidden in the cupboard (Fi. <i>hillo</i> = 'jam')
C	Totally or partially deceptive cognate	Awareness of an existing TL form, but confusion caused by formal similarity to a word in another language	Form (results in existing TL word)	L1 or L2	We had a large number of bulls and several cups of tea (S. <i>bulle</i> = 'bun')
D	Semantic extension of single lexical units	Awareness of existing TL form, but not of semantic restrictions	Meaning	L1 or, occasionally, very advanced L2 proficiency	He bit himself in the language (Fi. <i>kieli</i> = both 'tongue' and 'language')
E	Calques of multi-word units (compounds, phrasal verbs, idioms)	Awareness of existing TL units but not of relevant semantic/ collocational restrictions	Meaning	L1 or possibly very advanced L2 proficiency	My uncle never married: he remained a youngman all his life (S. <i>ungkarl</i> = 'bachelor')

Figuur 3.1: Overzicht lexicale transferfouten (Ringbom, 2001: 64)

Bij **vormtransfer** wordt de taalleerder beïnvloed door een formeel gelijkaardig woord uit een andere taal dan de doeltaal. Bij betekenistransfer wordt de transfer veroorzaakt door een woord met een gelijkaardige betekenis. Verder onderscheidt Ringbom vijf verschillende categorieën bij lexicale transfer: 'language switches', 'coinages', 'deceptive cognates', 'calques' en 'semantic extensions'. Volgens Ringbom worden 'language switches' (taalwisselingen) en 'coinages' (neologismen) veroorzaakt door een onvoldoende bewustzijn van de bedoelde linguïstische vorm, waarbij er in plaats van de juiste vorm een (eventueel aangepast) woord uit een andere gekende taal wordt gebruikt. 'Deceptive cognates' (valse vrienden) zijn een type van vormtransfer gebaseerd op een formele gelijkheid tussen twee talen: de woorden lijken op elkaar maar hebben niet dezelfde betekenis. **Betekenistransfer** is dan terug te vinden bij 'calques' (letterlijke vertalingen) en bij 'semantic extensions' (waarbij een bepaald woord in een verkeerde context wordt gebruikt). Beide types transfer worden veroorzaakt door een bepaald bewustzijn van de bestaande doeltaalvorm en een gebrek aan bewustzijn van de semantische of collocatonele beperkingen.

De hierboven genoemde soorten transfer leiden meestal tot een fout in de doeltaal. De invloed van transfer is echter niet steeds negatief, transfer kan ook de taalverwerving bevorderen. **Zobl** (1980) was één van de eersten die transfer en taalontwikkelende

invloeden als interagerende processen ging beschouwen in plaats van ze als tegengestelde fenomenen te zien. Enerzijds wordt de reeds opgedane kennis van de taalleerder beschouwd als iets dat de verwerving van de tweede taal gaat beperken, terwijl anderzijds de kennis die de taalleerder heeft opgedaan bij het leren van vorige talen ook op een bevorderende manier gebruikt kan worden in zijn/haar verdere taalverwervingsproces.

De positieve invloed die transfer meebrengt, werd vaak gezien als een **paradox**. Zo bleek uit onderzoek zelfs dat tweetalige kinderen bij wie er intertalige beïnvloeding was beter waren in linguïstische opdrachten dan ééntaligen en daarnaast ook andere cognitieve voordelen ondervonden (Herdina & Jessner, 1994). Dit betekent dus dat er een zekere positieve transfer kan plaatsvinden tussen de twee talen van een tweetalige (of meertalige) en dat deze de ontwikkeling van de verbale intelligentie stimuleert, terwijl er meestal enkel naar de negatieve effecten van transfer (interferenties) wordt gekeken.

Naast het onderscheiden van de types transfer en het bestuderen van het effect ervan, is het ook interessant te bekijken in welke fase van de taalverwerving transfer voorkomt. Volgens **Nemser** (1998) is het eerste stadium van lexicale ontwikkeling een pre-ontwikkelingsfase, waar de taalleerder de zaken vereenvoudigt door te stellen dat de eerste taal gelijk is aan de tweede taal. Dit zal al tot interferentiefouten leiden, aangezien een gebrek aan taalgevoeligheid en een zomaar gelijkstellen van twee talen zal zorgen voor een grote invloed van de reeds gekende taal op de taal die men op dat ogenblik aan het leren is. Het volgende stadium van de taalverwerving is het assimilerende stadium waarin er vooral semantische fouten en calques voorkomen, en waarbij de visie dat de eerste taal overeenstemt met de tweede taal langzaam wordt weggewerkt. Het laatste stadium tenslotte is het benaderende stadium waarin transfer geen directe rol meer speelt en waarbij de taalleerder ontdekt dat beide talen niet helemaal analoog zijn. Transfer is echter een fenomeen dat niet alleen plaatsheeft bij taalverwerving, het kan eveneens voorkomen bij contact tussen twee talen (bvb. de verschillende talen van twee buurlanden) of bij dialecten (Arabski, 2006).

Een volgend aspect van transfer dat ons meer inzicht verschaft in het voorkomen ervan is de selectie van de brontaal, een keuze die vaak onbewust gebeurt. Cenoz (2001) heeft bekeken welke talen vaker gebruikt worden als bron voor interferenties en wanneer interferenties frequenter voorkomen. Volgens hem gebruiken taalleerders meer woorden

uit talen die **typologisch verwant** zijn of die door hen beschouwd worden als typologisch dicht verbonden met de moedertaal. Verder wordt de aanwezigheid van intertaalige interferenties ook bepaald door de contextuele factoren als gesprekspartner, setting, onderwerp van de conversatie en zo meer. Deze factoren bepalen of de spreker in een bilinguale of monolinguale modus is ingesteld en of er dus mogelijkheden zijn om de gekende talen te laten interfereren. Ook het recente gebruik of het vaak gebruiken van een bepaalde taal kan verklaren waarom die taal invloed uitoefent. Verder komen volgens Cenoz intertaalige interferenties vaker voor bij oudere taalleerders dan bij jongere. Ook is het gebleken dat bij taalgebruikers met een minder goede taalvaardigheid meer interferenties voorkomen dan bij ervaren taalgebruikers.

Een andere factor die het al dan niet interfereren van de gekende talen kan voorspellen, is het zogenaamde '**foreign language effect**' (Meisel, 1983), wat ook wel L2 status wordt genoemd (zie Hammarberg, 2001). Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat taalleerders de L2 of andere gekende talen verkiezen boven de moedertaal als brontaal voor interferentie. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat deze talen ook 'vreemde' talen zijn en dus makkelijker kunnen worden ingepast in de vreemde taal waarin de taaluiting plaatsvindt. Uit het onderzoek van Hammarberg blijkt verder dat de gekende talen verschillende rollen vervullen in het taalverwervingsproces. De moedertaal vervult vaak een 'instrumental role' (Williams en Hammarberg, 1998). Het is vaak zo dat, als er in een conversatie van taal veranderd wordt omwille van gebrekkige kennis van de taal waarin men de conversatie voert, er wordt terugvallen op de moedertaal. Het is ook de moedertaal die de verwerving van nieuwe woorden en uitdrukkingen ondersteunt. Een andere functie die een taal kan vervullen, is die van 'supplier language' wat vertaald kan worden als de 'bevoorradende taal'. Deze taal zorgt voor materiaal om uitdrukkingen te kunnen vormen in de taal die men aan het verwerven is. Deze taal kan ofwel de taal waarin men zich probeert uit te drukken zelf zijn (internal supplier language), of het kan één van de andere verworven talen zijn (external supplier language).

Danuta Gabrys-Barker (2006) heeft situaties waarin transfer kan voorkomen op een rijtje (ze volgt hierbij Odlins definitie van transfer, cf. infra). Transfer komt voor:

- wanneer het doeltaalelement nog niet verworven is omwille van onvoldoende of geen input;

- wanneer het doeltaalelement wel verworven is door de taalleerder maar hij/zij er geen toegang toe heeft of het niet kan activeren op een moment wanneer het nodig is;
- wanneer de aangeleerde regels niet voldoende of onvolledig zijn en niet genoeg zijn voor alle nodige toepassingen van de taal;
- wanneer de taalregels enkel benaderd kunnen worden.

Deze verklaringen voor transfer vertrekken dus eigenlijk uit lacunes in de kennis van de doeltaal. Bij het ontbreken van bepaalde informatie over de doeltaal zal er een andere gekende taal gebruikt worden om de taaluiting te vervolledigen. Dit kan zowel bewust als onbewust gebeuren.

Hoofdstuk 4: Beïnvloeding van taalverwerving tot transfer.

De taalverwerving en de taalvaardigheid van taalleerders worden door vele factoren beïnvloed. Richards en Sampson maakten in 1974 een overzicht van factoren die het taalverwervingsproces van een taalleerder kunnen beïnvloeden: interferentie, intralinguale interferentie, de sociolinguïstische situatie, de wijze van ‘exposure’ (blootstelling aan de taal) en ‘production’ (taalproductie), de leeftijd, de stabiliteit of instabiliteit in het systeem van de taalleerder en de moeilijkheidsgraad.

Met betrekking tot taalvaardigheid zijn er beïnvloedende factoren op verschillende niveaus. Meestal wordt er vooral gekeken naar het microniveau, het niveau van de individuele taalleerder. Op macroniveau zijn er echter ook verschillende variabelen die de taalvaardigheid beïnvloeden, zoals blijkt uit het onderzoek van **van Tubergen en Kalmijn** (2005). Zij hebben negentien studies naar de taalvaardigheid van immigranten in verschillende Westerse landen verzameld en gestandaardiseerd. Op basis van die studies hebben zij een aantal variabelen op een rijtje gezet die eveneens de taalvaardigheid kunnen beïnvloeden. Zij onderscheiden daarbij de aanwezigheid van linkse partijen in de regering, een negatieve houding in het land ten aanzien van immigranten, de economische ontwikkeling van het land, de globalisatiegraad, de politieke onderdrukking van minderheden, de grootte van de groep immigranten van dezelfde afkomst in een land, de economische ontwikkeling, de officiële taal van het land, de linguïstische afstand van deze taal ten aanzien van de moedertaal en de geografische afstand tussen het land van origine en het land waarnaar men migreerde. Niet elk van deze elementen oefent echter een even noemenswaardige invloed uit op de taalvaardigheid van de immigranten.

De taalverwerving en taalvaardigheid worden onder andere beïnvloed door transfer. Welke factoren gaan deze transfer beïnvloeden? Bepaalde variabelen zijn al eerder aan bod gekomen, zoals het “foreign language effect”, de typologische verwantschap van talen en het feit dat interferenties vaker voorkomen bij oudere taalleerders en bij taalleerders met een minder goede taalvaardigheid (cf. infra). Ook het eerder gegeven overzicht van Gabrys-Barker geeft al enkele omstandigheden waarin transfer kan voorkomen. Daarnaast zijn er echter nog een aantal factoren die meespelen in situaties waarbij verschillende talen

met elkaar in contact komen. Volgend overzicht zet een aantal belangrijke factoren op een rijtje, zonder daarbij volledigheid na te streven.

Shirin Murphy (2003) heeft een overzicht gemaakt van factoren die transfer kunnen beïnvloeden. Daarbij maakt ze een onderscheid tussen ‘learner-based’ en ‘language-based’ variabelen.

De ‘**learner-based**’ variabelen zijn verschillende beïnvloedende factoren die gebaseerd zijn op het individu. Daarbij onderscheidt ze de taalvaardigheid, de hoeveelheid blootstelling aan en gebruik van de vreemde taal, de taalmodus, het linguïstische bewustzijn, de leeftijd, de studieloopbaan en de context. Verschillende factoren kwamen hier al eerder aan bod. Zo hield Cenoz (2001) ook rekening met de context. De persoon met wie je spreekt, het onderwerp van het gesprek en zo meer beïnvloeden de mogelijke interferenties in het taalgebruik (cf. infra). De hoeveelheid blootstelling aan en gebruik van de vreemde taal is een factor die samenhangt met leeftijd en taalvaardigheid. Hoe ouder de taalleerder, hoe groter de mogelijkheid dat hij langer in contact is geweest met de vreemde taal en hoe hoger de blootstelling en het gebruik, wat dan leidt tot een betere taalvaardigheid. Een hoge blootstelling aan de vreemde taal zou dan ook tot een verminderde kans op interferenties moeten leiden.

Taalmodus is een concept van Grosjean, waarmee hij verwijst naar *the state of activation of the bilingual’s languages and language processing mechanisms at a given point in time* (zie Murphy, 2003). Bij tweetaligen heeft de basistaal een volledige activering en kan de activeringsgraad van de andere gekende taal variëren van laag tot volledig. Een monolinguale taalmodus is dan de taalmodus waarbij één taal volledige activering kent en de andere een hele lage, waardoor er geen interferenties mogelijk zijn. Bij een bilinguale taalmodus zijn beide talen quasi even sterk geactiveerd waardoor er wel mogelijkheid is tot interferentie. Volgens Grosjean (2001) zou de hoeveelheid transfer dus direct verbonden zijn met de taalmodus van de spreker. Een andere learner-based variabele die nog niet eerder aan bod is gekomen, is het linguïstische bewustzijn. Dit bewustzijn verwijst niet enkel naar linguïstische structuren en semantische kennis, maar gaat ook over fonologische, pragmatische en socio-linguïstische kennis. Al deze domeinen kunnen beïnvloed worden door de andere gekende talen (Murphy, 2003).

De ‘**language-based**’ variabelen zijn variabelen die niet afhankelijk zijn van het individu maar van de specifieke taal. Daarbij onderscheidt Murphy de taaltypologie, de frequentie, de woordklasse en morfologische transfer. De taaltypologie is hier al eerder aan bod gekomen. Met frequentie wordt er verwezen naar de frequentie waarmee een bepaald linguïstisch element voorkomt in een taal. Hierbij kon men vaststellen dat een hoge frequentie een grotere kans op transfer betekende, al was dit vooral zo in de vroege stadia van de vreemdetaalverwerving. Deze factor bleek ook invloedrijker bij de tweedetaalverwerving dan bij de derdetaalverwerving (Williams & Hammarberg, 1998). Een volgende beïnvloedende factor is de woordklasse. Daarbij kan er een onderscheid gemaakt worden tussen functiewoorden en inhoudswoorden. Het onderzoek van Poulisse en Bongaerts (1994) toonde aan dat de transfer van inhoudswoorden meestal gecontroleerd wordt, terwijl de transfer van functiewoorden vaak onbewust gebeurt. Een laatste variabele die Murphy onderscheidt bij de ‘language-based’ variabelen is de morfologische transfer. Daarbij is de meest verspreide visie dat morfemen uit de moedertaal sneller transfer zullen ondergaan als het vrije morfemen zijn dan als het gebonden morfemen zijn.

Er zijn dus heel wat variabelen die de mogelijkheden tot transfer beïnvloeden. Verder onderzoek naar de factoren die transfer kunnen beïnvloeden, is zeker nog nodig, aangezien de meeste factoren die hierboven gegeven worden enkel onderzocht zijn met betrekking tot transfer op de tweede taal en soms ook met betrekking tot derdetaalverwerving.

Hoofdstuk 5. Allochtonen in België en in het Belgische onderwijs.

Naast het bekijken van de taalkundige achtergrond m.b.t. meertaligheid en transfer is het ook interessant om even in te gaan op de situatie van de allochtonen in België en op hun positie met betrekking tot het onderwijs om de situatie van de allochtone jongeren in ons onderzoek beter te kunnen plaatsen.

Volgens tellingen van 2005 zijn er 81 287 Marokkanen en 40 403 Turken in ons land². Het bevolkingsaantal in 2005 bedroeg 10 445 852 inwoners. De Marokkanen maken dus een kleine 0,8 % uit van de Belgische bevolking en de Turkse immigranten nog geen 0,4 %. Het totale aantal vreemdelingen in België bedraagt 1 003 437. Marokkanen en Turken maken dus 12 % uit van het totale aantal vreemdelingen in België. Deze cijfers geven echter wel een enigszins vertekend beeld aangezien deze tellingen gebeuren op basis van nationaliteit. Dit betekent dat een groot deel van de tweedegeneratiejongeren niet in deze tellingen opgenomen zijn, aangezien zij de Belgische nationaliteit hebben. Zo hadden meer dan de helft van de inwoners die zich tussen 1999 en 2004 genaturaliseerd hebben, voordien de Turkse of de Marokkaanse nationaliteit.³

De algemene situatie van de allochtonen in ons land is er één van **achterstelling**. Een eerste vlak waarop allochtonen een minder gunstige positie hebben dan autochtonen, is de arbeidsmarkt. Dit hangt samen met de achterstand op het vlak van onderwijs, die verderop nog aan bod komt. Verhoeven (2000) kon vaststellen dat er op de arbeidsmarkt sprake is van etnostratificatie. Het hoogste stratum, dat gepaard gaat met een hoge jobzekerheid en een hoog loon, wordt daarbij bevolkt door autochtonen en mensen die afkomstig zijn uit de buurlanden. Het tweede stratum bestaat vooral uit genaturaliseerden, Italianen en Zuid-Europeanen. Het laagste stratum bestaat uit Marokkanen en Turken. Dit betekent dat zij niet gemakkelijk aan vast werk geraken en dat, als ze dan een baan vinden, ze een laag loon ontvangen. De positie op de arbeidsmarkt beïnvloedt uiteraard ook de economische status van de allochtonen. Ook op dat vlak zijn zij achtergesteld ten opzichte van de autochtonen en vreemdelingen uit Westerse landen. Naturalisering speelt hierbij geen rol,

² Zie de website van de Dienst Vreemdelingenzaken:
http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/Stat_ETR_nl.htm

³ *De immigratie in België. Aantallen, stromen en arbeidsmarkt* (Rapport 2006)

de intussen Belg geworden Marokkanen en Turken ondervinden evenzeer moeilijkheden op de arbeidsmarkt (Tielens, 2005).

Eén van de verklaringen voor de achtergestelde positie van allochtonen op de arbeidsmarkt is het **lagere onderwijsniveau**. Onderzoek toont aan dat allochtone kinderen al voor de start van de leerplicht met een achterstand kampen, wat uiteraard gevolgen heeft voor de verdere studieloopbaan (zie Tielens, 2005). Daarnaast is het ook zo dat allochtone ouders hun kinderen langer thuishouden, aangezien het kleuteronderwijs niet verplicht is. Zo blijkt uit een onderzoek van Van de Brande, Groenez en Nicaise (2003) dat 95 % van de driejarigen in ons land naar de kleuterschool gaat, maar dat binnen de gezinnen van Maghrebijnse afkomst er maar 80 % van de driejarigen naar school gaat. Dit onderzoek toonde verder aan dat in de kleuterschool dubbel zo veel kleuters met een Maghrebijnse afkomst vertraging oplopen dan kleuters van West-Europese afkomst (6 % tav. 2,6 %). Ook in het lager onderwijs lopen allochtonen vaker een vertraging op. In het zesde leerjaar hadden in het schooljaar 2003-2004 50,5 % van de allochtonen een vertraging opgelopen, terwijl dit bij de Belgen slechts 13 % was. In het secundair onderwijs wordt deze vertraging nog uitgesproken. Zo blijkt uit gegevens van het schooljaar 2000-2001 dat in het zesde middelbaar 72,4 % van de allochtone jongeren vertraging heeft opgelopen, ten opzichte van 35,1 % van de Belgische jongeren. Verder volgen allochtone jongeren meestal een lagere opleiding dan de autochtonen. Zo eindigt 69 % van de Turkse en 77 % van de Marokkaanse jongeren in het beroepsonderwijs. In het zesde jaar ASO vindt men 11 % van de Turkse jongeren terug en 6% van de Marokkaanse (Hermans en Opdenakker, 2005). Al deze gegevens leiden tot de conclusie dat allochtonen slechter presteren op school dan autochtonen. Uit een onderzoek in opdracht van de Koning Boudewijnstichting⁴ blijkt dat ook zo te zijn. In het kader van dat onderzoek werden leerlingen van 15 jaar oud getest op verschillende vaardigheden. Daaruit bleek dat in elk van de onderzochte vaardigheden, de tweedegeneratie-allochtonen lager scoorden dan de autochtonen. Voor de leesvaardigheid bedroeg het gemiddelde resultaat van de Vlaamse autochtone leerlingen 542,6. Bij de tweedegeneratie-allochtonen bedroeg dit 439,6: het verschil tussen deze beide waarden is significant. Een nadere opsplitsing volgens land van herkomst toonde aan dat de Maghrebijnse jongeren hier beter scoorden dan de Turkse jongeren, de gemiddelde resultaten bedroegen respectievelijk 461 en 408. Deze waarden komen overeen met een

⁴ *Prestaties van de leerlingen van buitenlandse afkomst in België volgens de PISA-studie.*

bepaald level (zie onderstaand overzicht) waarbij level 1 staat voor de laagste vaardigheid en level 5 voor de hoogste.⁵

Level 1	335 - 407
Level 2	408 - 480
Level 3	481 – 552
Level 4	553 – 625
Level 5	Meer dan 625

Tabel 5.1: Levels onderscheiden in de PISA-studie

De achterstand en studiekeuze van allochtonen in het secundair onderwijs verklaart ook de **beperkte doorstroom** naar het hoger onderwijs. Daar is er een enorme ondervetegenwoordiging van allochtone studenten. Aan een aantal universiteiten zijn er tellingen geweest van het aantal allochtone studenten. Aan de Limburgse universiteit is 4,9 % van de studenten van buitenlandse afkomst en aan de VUB 6,6 %. Deze lage cijfers zijn te wijten aan verschillende drempels waarmee de allochtone studenten te kampen hebben. Een belangrijk knelpunt is uiteraard de vooropleiding, de meest geschikte vooropleiding voor universitair onderwijs is ASO en zoals daarnet al geschetst werd, zitten er weinig allochtone jongeren in het ASO-onderwijs. Andere knelpunten zijn de ondersteuning door de ouders, de studiekosten, de begeleiding van de studiekeuze enz. (Van Craen & Almaci, 2005).

Een knelpunt is ook de **taalkennis**. De Nederlandse woordenschat van allochtonen is vooral afgestemd op praktisch en functioneel taalgebruik. Heel veel allochtonen zijn tweetalig opgevoed of in een andere taal dan het Nederlands. Uit een onderzoek bij Brusselse leerlingen in het lager onderwijs (Delrue & Verlot, 2002) bleek dat 82 % van de leerlingen thuis één of meer andere talen gebruikt naast het Nederlands. Men onderzocht ook de taalvitaliteit per taal die naast het Nederlands werd gebruikt. Deze taalvitaliteit is het gemiddelde van vier dimensies: de taalvaardigheid, de taalkeuze, de taaldominantie en de taalpreferentie. De taalvitaliteit van het Turks was het hoogst, deze bedroeg 73, de vitaliteit van het Arabisch was 52. Het feit dat de vitaliteit van deze beide talen bij de Brusselse jongeren behoorlijk hoog is, toont aan dat ze frequent gebruikt worden naast het

⁵ <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/38/52/33707212.pdf>

Nederlands. Ook het onderzoek van Extra en Yagmur (2006) toonde aan dat het Turks een erg hoge vitaliteit heeft bij de jongeren. Het gebruik van een andere thuistaal dan het Nederlands wordt volgens beleidsmakers vaak gezien als één van de belangrijke redenen voor de achterstand op onderwijsvlak. We zullen bij het veldonderzoek dan ook nagaan of diegenen die een andere thuistaal dan het Nederlands of naast het Nederlands hebben slechter scoren dan de andere leerlingen.

Besluit.

Bovenstaand literatuuroverzicht toont aan dat **meertaligheid een complex fenomeen** is. Het mentale lexicon kan gezien worden als een geheel van velerlei verbindingen. Om te komen tot een taaluiting moeten in het meertalige brein verschillende stappen doorlopen worden, waarbij beïnvloeding tussen de gekende talen mogelijk is. Bij het spreken of schrijven kunnen er verschillende talen geactiveerd worden, waardoor er mogelijkheid is tot transfer. Er zijn heel wat factoren die een rol kunnen spelen bij het voorkomen van interferenties, zoals aangetoond in hoofdstuk vier. Het is ook naar voren gekomen dat meertaligheid een meerwaarde kan zijn en dat transfer zelfs de cognitieve vaardigheden ten goede kan komen (Herdina & Jessner, 1994).

Het is wel zo dat de meeste theorieën en onderzoeken naar meertaligheid en interferenties beperkt zijn tot tweetaligen en drietaligen. Meertaligheid die meer dan drie talen omvat, komt bijna niet aan bod, waardoor ook de interferenties bij meertaligen die meer dan drie talen kennen nog niet onderzocht zijn.

Het laatste hoofdstuk van dit eerste deel toont aan dat allochtonen in ons land een achtergestelde positie hebben op verschillende vlakken. De tweedegeneratie-allochtonen blijken op het vlak van onderwijs een sterke achterstand te hebben ten opzichte van hun Belgische leeftijdsgenoten. Dit impliceert dat er ook bij de jongeren in ons onderzoek een achterstand waarneembaar zou moeten zijn. In het volgende deel van deze verhandeling, waar ons onderzoek zal worden beschreven, zullen we dit nagaan.

DEEL 2: TAALVAARDIGHEID EN INTERLINGUALE INTERFERENTIES BIJ MIGRANTENJONGEREN. ONDERZOEK EN RESULTATEN.

Inleiding.

In dit deel van de verhandeling komt het zelf uitgevoerde veldonderzoek aan bod. Een onderzoek bij negentig leerlingen uit de tweede graad secundair onderwijs naar hun taalvaardigheid en specifiek ook naar de interlinguale interferenties tussen de door hen gekende talen. In het eerste hoofdstuk wordt er basisinformatie gegeven over de niet-Europese talen die de leerlingen kennen, zoals het Arabisch en Turks, om een beter inzicht te verschaffen in de verschillende talen die de leerlingen kennen en om na te gaan in hoeverre deze verschillen van de Europese talen. In een volgend hoofdstuk worden de vooropgestelde onderzoeksvragen opgesomd. Eerst zullen enkele onderzoeken die op een bepaald vlak gelijkaardig zijn aan het onze, kort worden beschreven. Vervolgens komen al de kwesties die we willen nagaan bij onze proefpersonen aan bod in de vorm van onderzoeksvragen. De methodologie van het veldonderzoek wordt beschreven in het derde hoofdstuk. Daar wordt uitgelegd hoe de gegevens zijn verzameld en verwerkt en bij welke proefpersonen deze zijn verzameld. Het vierde en meest uitgebreide hoofdstuk bevat een beschrijving van de resultaten van het onderzoek. De correlaties tussen verschillende factoren zullen daar eveneens worden onderzocht. De resultaten van de gegevens die verzameld zijn aan de hand van de vragenlijst zullen in het vierde hoofdstuk eerst aan bod komen. De talen die de leerlingen menen te kennen, hun zelfinschatting en taalvoorkeur, de frequentie van gebruik van de talen en de taalmotivatie zullen worden overlopen. Vervolgens beschrijven we de resultaten van de schrijf- en vertaal oefeningen; daarbij komen de resultaten van de foutenanalyse aan bod en de interferentiefouten die de leerlingen hebben gemaakt. In het laatste deel van dit hoofdstuk bekijken we een aantal correlaties tussen verschillende factoren om te zien welke daarvan invloed uitoefenen op de taalvaardigheid van de leerlingen. In het vijfde hoofdstuk gaan we tot slot proberen de vooropgestelde onderzoeksvragen te beantwoorden aan de hand van de verzamelde gegevens.

Hoofdstuk 1. De niet-Europese talen.

Inleiding.

Naast het Frans, het Engels en het Duits, die meestal op de middelbare school worden aangeleerd, zijn frequent voorkomende talen bij de onderzochte jongeren ook het Turks, het Arabisch en het Berber. Sommige jongeren gaven ook Spaans, Koerdisch of Assyrisch op als gekende taal. Om een beter inzicht te krijgen in de fouten die de jongeren in deze talen maken, zullen de niet-Europese talen die werden opgegeven hier kort beschreven worden.

Turks.

Turks⁶ of *Türkçe* wordt als officiële taal gesproken in Turkije en is één van de officiële talen in Cyprus en in enkele gemeenten van Macedonië. Daarnaast is het ook de taal van bepaalde minderheden in landen als Griekenland, Bulgarije, Bosnië etc. Het Turks wordt ook gesproken door vele immigranten in landen als België en Duitsland. Deze taal maakt deel uit van de familie van de Turkse talen, die behoren tot de Altaïsche talen. Enkele belangrijke kenmerken van het Turks zijn het feit dat het een agglutinerende taal is en dat het een aangepast alfabet heeft.

Agglutinatie⁷ is een morfologisch verschijnsel waarbij affixen aan een woord worden toegevoegd om de betekenis verder te specificeren. In het Nederlands komen agglutinaties soms ook voor, zo gebruiken we bijvoorbeeld het achtervoegsel *-je* om te verduidelijken dat het om een klein object gaat. In het Turks worden heel veel betekenissen uitgedrukt door middel van achtervoegsels, zoals de bezitter van een object, het geslacht van een persoon, de locatie van een object, de tijd (verleden tijd, toekomstige tijd,...) enzovoort. Een voorbeeld is het woord *evlerimde* wat “in mijn huizen” betekent. “ev” is hierbij de stam van het woord en betekent huis. Het eerste achtervoegsel “-ler” is een meervoudsvorm, wat tot “huizen” leidt. Het achtervoegsel “-im” drukt bezit uit, “evlerim” betekent dus “mijn huizen”. Het laatste achtervoegsel “-de” drukt dan de plaats uit: in.

⁶ *Turks* op Wikipedia. <http://nl.wikipedia.org/wiki/Turks>

⁷ *Agglutinatie* op Wikipedia. http://nl.wikipedia.org/wiki/Agglutinatie_%28taalkunde%29

In het Turks gebruikt men het Latijnse alfabet, maar dit wordt wel enigszins aangepast⁸. De letters x, q en w zijn niet opgenomen in het Turkse alfabet. Daarnaast heeft het Turks enkele aangepaste letters en klanken. Zo heeft men “c” en “ç” waarbij de eerste een “dzj”-klank is en de tweede als “tsj” uitgesproken wordt. Naast s en i kent men ook ş wat een sj-klank is en ı wat klinkt als de doffe e. ğ is in het Turks een overgangslitter die nauwelijks wordt uitgesproken. Andere letters in het Turks die wij niet kennen zijn de ö (korte eu) en de ü (korte u). Het voorkomen van vele letters met en zonder diakritische tekens leidt tot veel spelfouten als men snel wil schrijven of typen. Dit zullen we in het onderzoek ook merken.

Andere interessante kenmerken van het Turks zijn het feit dat zelfstandige naamwoorden geen geslacht kennen en dat er slechts één lidwoord is, het onbepaalde lidwoord “bir” dat ook voor het getal één gebruikt wordt.⁹ Verder is het Turks een SOV-taal, de neutrale woordvolgorde is subject-object-verbium.

Arabisch.

Het Arabisch¹⁰ is een wereldtaal, gesproken door ongeveer 240 miljoen mensen in verschillende landen over de hele wereld. Het Arabisch is een Semitische taal en wordt ook gezien als de moedertaal van de islamitische wereld, aangezien de Koran in het Arabisch is geschreven. Het Arabisch is een taal met vele dialecten, die soms zo kunnen verschillen dat mensen met een verschillend dialect elkaar niet kunnen verstaan. Deze dialecten worden echter niet geschreven, voor het geschreven woord is er één Standaardarabisch.

Het eerste dat opvalt aan het geschreven Arabisch is het alfabet. Het Arabische alfabet¹¹ wordt van rechts naar links geschreven en bestaat uit 28 letters. Cijfers worden in het Arabisch wel van links naar rechts geschreven. De letters worden steeds aan elkaar geschreven, een drukschrift met geïsoleerde letters komt in het Arabisch niet voor. Verder is het Arabische alfabet een consonantenalfabet, het bestaat enkel uit medeklinkers. Klinkers kunnen wel aangegeven worden, dit gebeurt met tekens boven en onder de medeklinkers van het alfabet.

⁸ *Turks* op Wikipedia. <http://nl.wikipedia.org/wiki/Turks>

⁹ Türkmen, Dorleijn en Lamers. *Standaard Turks. Een leergrammatica*. 1988.

¹⁰ *Arabisch* op Wikipedia. http://nl.wikipedia.org/wiki/Arabisch_alfabet

¹¹ *Arabisch alfabet* op Wikipedia. http://nl.wikipedia.org/wiki/Arabisch_alfabet

De Arabische grammatica kent een aantal bijzonderheden. Zo worden persoonlijke voornaamwoorden weinig gebruikt, ook al kent het Arabisch deze wel. Bij het vervoegen van een werkwoord worden zowel prefixen als suffixen toegevoegd aan de werkwoordsstam. Verder kent het Arabisch geen onzijdige substantieven, deze kunnen enkel mannelijk of vrouwelijk zijn.

Het Marokkaans-Arabisch¹² is een variant van het Arabisch die de meest gebruikte taal is in Marokko. Het is ook de taal van de Marokkaanse immigranten in ons land en de taal die zij doorgeven aan hun kinderen. Deze taal wordt vaak eenvoudigweg Marokkaans genoemd, maar dit is eigenlijk een misleidende benaming, aangezien in Marokko ook andere talen gesproken worden naast het Marokkaans-Arabisch, zoals de verschillende Berbertalen. In het Marokkaans-Arabisch zijn er zowel invloeden uit deze Berbertalen te vinden, als invloeden van Romaanse talen.

Berber.

Berbers¹³ is net als Marokkaans eigenlijk een verkeerde benaming, Berbers is het meervoud van Berber en verwijst naar het volk, de Imazighen. Hun taal is dan de Berbertaal of het Tamazight als het gaat over de Berbers die leven in Marokko en Noord-Algerije. De benaming Berber komt echter ook voor als benaming voor de taal. Men kan binnen Marokko nog een nader onderscheid maken tussen het Tarifit, het Tamazight en het Tashelhiyt¹⁴. Het Tarifit is de taal die gesproken wordt door de Riffijnen in het Rif-gebergte in Marokko. Dit is ook de taal van de meeste Berbers die naar Nederland en België zijn gemigreerd. Het Berber is ook een geschreven taal, in tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt. Het Tamazight wordt van links naar rechts geschreven, in tegenstelling tot het Arabisch. Het schrift dat daarvoor gebruikt wordt, is het Tifinagh. Het Berber heeft net als het Arabisch een consonantenalfabet.

Van de meeste Berbertalen is er nog geen uitgebreide beschrijving of grammatica¹⁵. Er zijn echter wel een aantal duidelijke kenmerken van het Berber geïdentificeerd. Zo voegt men,

¹² *Marokkaans-Arabisch* op Wikipedia. <http://nl.wikipedia.org/wiki/Marokkaans-Arabisch>

¹³ *Berbers* op Wikipedia. <http://nl.wikipedia.org/wiki/Berbers>

¹⁴ *Berbertalen* op Wikipedia <http://nl.wikipedia.org/wiki/Berbertalen#Marokko>

¹⁵ *Berbertalen* op Wikipedia. <http://nl.wikipedia.org/wiki/Berbertalen#Marokko>

om van een mannelijk substantief de vrouwelijke vorm te verkrijgen, een “t” toe vooraan en achteraan het woord. Zo is het woord voor jongen *arba* en het woord voor meisje *tarbat*. Het meervoud vormt men door aan het begin van het woord de “a” te vervangen door een “i” en aan het einde van het woord “-en” (mannelijk) of “-in” (vrouwelijk) toe te voegen. De regels in het Berber kennen echter vele varianten en uitzonderingen, wat het een moeilijke taal maakt om te leren.

Koerdisch.¹⁶

Het Koerdisch is een verzamelnaam van vijf dialecten die gesproken worden door de Koerden. Deze taal behoort tot de tak van de Iraanse talen en is een Indo-Europese taal. De meeste Koerden wonen in Turkije, Iran, Irak, Syrië, Armenië, Georgië en Azerbeidzjan. In de meeste van deze landen is het Koerdisch een onderdrukte taal. In Turkije wordt het nu getolereerd, maar als onderwijstaal is het verboden. Het Koerdisch heeft drie belangrijke dialecten: Kurmanci (Noord-Koerdisch), Sorani (centraal-Koerdisch) en het Pahlavani (Zuid-Koerdisch).

Deze taal kan in drie verschillende schriften worden weergegeven: in het Arabisch, het Latijns en het Cyrillisch schrift. Daarnaast is er ook het Koerdisch alfabet, dat bestaat uit 31 letters. Het Koerdisch is een ergatieve taal¹⁷ wat betekent dat het een bijzondere naamval, de ergatief, gebruikt voor het onderwerp bij een transitief werkwoord, terwijl een andere naamval, de absolutief, wordt gebruikt voor zowel het onderwerp bij een intransitief werkwoord als het lijdend voorwerp bij een transitief werkwoord. Een ander kenmerk van het Koerdisch is dat het vele voor- en achterzetsels kent en dat er ook verschillende voorzetsels tegelijk bij een substantief kunnen voorkomen.

Een echte Koerdische standaardtaal¹⁸ is er niet. Werken die in het Koerdisch zijn opgesteld, zijn meestal dan ook in één van de dialecten geschreven. Er zijn echter verscheidene instituten in verschillende landen bezig een standaardtaal uit te werken.

¹⁶ *Koerdisch* op Wikipedia <http://nl.wikipedia.org/wiki/Koerdisch> en van Bruinessen, 2002.

¹⁷ *Ergatief* op Wikipedia. <http://nl.wikipedia.org/wiki/Ergatief>

¹⁸ Giltay Karel op <http://www.umut.nl/magazine/nummer3/uzun.html>

Assyrisch.

Een laatste taal die door sommige van de allochtone jongeren werd opgegeven, is het Assyrisch. Assyrisch¹⁹ is de taal van het Assyrische volk, dat oorspronkelijk uit het Midden-Oosten komt, maar nu verspreid is over verschillende landen. De hedendaagse Assyriërs beschouwen zichzelf als afstammelingen van de Assyriërs uit de Oudheid. Er wonen vele Assyriërs in Turkije, Irak en in Europa. Het Assyrisch is een Semitische taal, verwant met het Arabisch, het Hebreeuws en het Ethiopisch. Dit Assyrisch verschilt sterk van het Assyrisch dat in de Oudheid gesproken werd.

Het moderne Assyrisch kent vele dialecten²⁰, in totaal zijn er een negentiental te onderscheiden. Assyrisch wordt geschreven in het Syrische alfabet, al is deze taal vooral een gesproken taal. Een standaardtaal bestaat er niet voor het hedendaagse Assyrisch, er zijn verschillende dialecten die soms zo sterk verschillen dat Assyriërs elkaar niet verstaan.

¹⁹ *Assyriërs (volk)* op Wikipedia. http://nl.wikipedia.org/wiki/Assyri%C3%ABrs_%28volk%29

²⁰ *Assyrian Neo-Aramaic* op Wikipedia http://en.wikipedia.org/wiki/Assyrian_Neo-Aramaic

Hoofdstuk 2. Onderzoeksvragen.

Met het onderzoek dat in de volgende hoofdstukken uitgebreid beschreven zal worden, hebben we willen nagaan welke intertalige interferenties terug te vinden zijn in het taalgebruik van Turkse en Marokkaanse jongeren en op welke wijze deze verschillen van elkaar en van de interferenties bij Vlaamse jongeren. Daarnaast hebben we ook een ruimer beeld proberen te krijgen van de taalvaardigheid van de onderzochte jongeren en van de invloeden van verschillende variabelen zoals leeftijd, geslacht, opleiding enzovoort.

Vooraleer de onderzoeksvragen aan bod komen, beschrijven we kort de bevindingen van een aantal veldonderzoeken bij vreemdetallearders en allochtonen. Deze bevindingen zijn hier relevant, omdat het ook in ons onderzoek gaat over vreemdetallearders en interferentie en omdat in twee van de hier volgende onderzoeken de proefpersonen overeenstemmen met een deel van de proefpersonen in ons onderzoek: de kinderen van Turkse immigranten.

2.1.Relevante veldonderzoeken.

Uit twee onderzoeken van **Müller-Lancé** (Müller-Lancé 2000, 2001) bij in totaal 195 taallearders kwamen een aantal kenmerken naar voren met betrekking tot interferentie: interlinguale beïnvloeding kwam veel vaker voor dan intralinguale strategieën. Er was dus meer invloed van andere gekende talen dan dat er taalintern naar een oplossing werd gezocht. Daarnaast waren de meeste interferenties gebaseerd op taalvaardigheden die aangeleerd waren in de andere vreemde talen, de moedertaal was hierbij van minder belang. Zulke resultaten bevestigen het feit dat de “vreemdheid” van de taal een rol speelt.

Een ander interessant onderzoek is dat van **Machteld Verhelst**. Zij heeft in 1992 onderzoek gedaan naar de Nederlandse taalvaardigheid bij volwassen Marokkanen. Hierbij waren vier types fouten het talrijkst: flexiefouten, fouten tegen de functiewoorden, verkeerde weglatingen en foute woordvolgordes. Volgende fouten kwamen het vaakst voor: het ontbreken van een persoonlijk voornaamwoord als subject, het ontbreken van een koppelwerkwoord, het ontbreken van een zelfstandig werkwoord en het ontbreken van het bepaald lidwoord. Sommige van deze fouten kunnen wel deels veroorzaakt zijn door

interferentie maar Verhelst meent dat geen enkele fout als pure interferentiefout of interlinguale fout beschouwd kan worden, vaak omdat ook leeders van het Nederlands als eerste taal deze fouten maakten en niet enkel de allochtonen van Marokkaanse afkomst. Het zal interessant zijn om na te gaan of de jongeren in het huidige onderzoek dezelfde fouten maken als de volwassenen in het onderzoek van Verhelst.

Een ander onderzoek dat relevant kan zijn voor ons veldonderzoek, is dat naar de mondelinge Nederlandse taalvaardigheid van Turkse jongeren, uitgevoerd door **Inge Vanheule** (1995). De meest voorkomende fouten bij de Turkse jongeren in haar onderzoek waren het weglaten van de persoonsvorm of het lidwoord en het verkeerde gebruik van de lidwoorden. Daarnaast waren er aan de hand van het onderzoek een aantal interessante conclusies te trekken: de jongeren die op een concentratieschool zaten, scoorden beter dan diegenen die op een witte school zaten en de meisjes scoorden beter dan de jongens. Ook deze waarnemingen zullen interessant vergelijkingsmateriaal zijn voor het huidige onderzoek.

Het onderzoek van Vanheule toonde aan dat er bij Turkse jongeren een achterstand is voor Nederlands die weinig of niet wordt weggewerkt. Ook **Brizic** (2006) stelde vast dat de kinderen van Turkse immigranten zwak presteerden in hun eerste of tweede taal. Zij voerde een onderzoek uit bij zestig tweedegeneratiejongeren van Turkse en Joegoslavische afkomst in Oostenrijk. Daarbij bleken de Turkse jongeren zwakker te presteren, waardoor Brizic de nood aankaart voor een verklaringsmodel dat rekening houdt met afkomstspecifieke verschillen. Ze stelt een '**Linguistic capital model**' voor waarin ze een onderscheid maakt tussen drie niveaus die invloed uitoefenen op de uiteindelijke taalvaardigheid: een macroniveau, een mesoniveau en een microniveau. Het macroniveau betreft de macro-condities voor de taalverwerving in het land van herkomst. De talen waarover het in dit onderzoek gaat, zijn vaak minderheidstalen in het land van herkomst. De factoren die de kennis ervan beïnvloeden zijn o.a. de opleiding, de taal waarin de doeltaal aangeleerd wordt, de officiële taal en het prestige. Het mesoniveau betreft dan de ouders en vooral ook het linguïstisch kapitaal van de ouders. De input van de ouders speelt vaak een beslissende rol in het taalverwervingsproces van de kinderen. Het microniveau tenslotte betreft de kinderen zelf en hun linguïstisch vertrekpunt in het land van immigratie. Brizic heeft haar model getoetst aan de hand van haar onderzoek. Deze aanpak bood een aantal nieuwe verklaringsmogelijkheden voor de taalachterstand van Turkse

jongeren. De meeste ouders van de Turkse jongeren behoorden tot populatiegroepen wiens taalvariant onderdrukt werd. De houding van de ouders ten aanzien van hun eigen taal is daardoor soms negatief, wat ook de taalvaardigheid van de jongeren beïnvloedt. Op het microniveau tenslotte, observeerde ze dat de jongeren die een hoge motivatie en eigenwaarde met betrekking tot de taal hebben beter scoren dan jongeren met een lage motivatie en eigenwaarde. De zwakke prestaties van immigranten zijn dus een gevolg van verschillende factoren waarbij vooral sociale ongelijkheid en stigmatisatie een rol spelen. Brizic merkt op dat er nood is aan een versterking van het linguïstische zelfvertrouwen van de jongeren en aan betrokkenheid van de ouders en hun talen in het schoolleven.

2.2. De onderzoeksvragen.

Op basis van vorige onderzoeken en op basis van een aantal factoren die we willen nagaan bij onze proefpersonen, zijn volgende onderzoeksvragen opgesteld. Bepaalde vooronderstellingen met betrekking tot de resultaten van het onderzoek, zijn hier ook in verwerkt.

- 1) Met de eerste onderzoeksvraag willen we de algemene taalvaardigheid van de leerlingen uit de tweede graad nagaan en daarbij bekijken welke verschillen er zijn tussen de taalvaardigheid van de leerlingen uit het TSO en het BSO. Een vooronderstelling hierbij is dat de leerlingen uit het TSO beter scoren.
- 2) De tweede onderzoeksvraag kijkt of er nu eigenlijk een verschil is tussen de taalvaardigheid van de allochtone en autochtone jongeren. Daarbij willen we zowel de Nederlandse als de algemene taalvaardigheid (het gemiddelde van alle talen) bekijken en ook de beheersing van de moedertaal vergelijken.
- 3) Met de derde onderzoeksvraag willen we nagaan of deze twee groepen jongeren (allochtonen en autochtonen) andere fouten maken. Een vooronderstelling daarbij is dat allochtone leerlingen meer moeilijkheden hebben met het juiste gebruik van de lidwoorden in het Nederlands.

- 4) De vierde onderzoeksvraag betreft de eventuele verschillen tussen de mondelinge en de schriftelijke resultaten van de Marokkaanse leerlingen. Heeft het taakformat een invloed op de resultaten?
- 5) De vijfde onderzoeksvraag heeft betrekking op de vraag naar de motivatie en de interesse in het Marokkaans/Berber en het Turks als moedertaal. Hoe gemotiveerd zijn de allochtone leerlingen om de taal van hun ouders te leren en welk belang hechten ze eraan?
- 6) De zesde onderzoeksvraag betreft het gebruik van de talen. Welke talen worden het vaakst gebruikt en in welke omstandigheden?
- 7) Met de zevende onderzoeksvraag zal nagegaan worden of er een correlatie is tussen de taalvaardigheid en de frequentie in gebruik.
- 8) De achtste onderzoeksvraag stelt de vraag of de rangorde van de talen aangegeven door de leerlingen overeenkomt met het objectief vastgesteld taalniveau. Daarbij zal ook bekeken worden of de persoonlijke inschatting van de taalvaardigheid van de proefpersonen overeenkomt met de quotering van de onderzoeker.
- 9) Met de negende onderzoeksvraag willen we nagaan of er een mogelijke correlatie is tussen het niveau van de moedertaal en het niveau van de vreemde talen. Scoren diegenen die hun moedertaal goed beheersen ook het best in de vreemde talen omdat ze dan over het algemeen taalvaardig zijn of is het net zo dat diegenen die hun moedertaal goed beheersen daardoor net meer fouten maken in de vreemde talen?
- 10) De tiende onderzoeksvraag bekijkt het aantal interferentiefouten in verhouding tot het geheel van fouten en daarnaast ook in verhouding tot de beoordeling van de teksten.
- 11) De elfde onderzoeksvraag betreft de invloed van de moedertaal op de vreemde talen. We stellen ons hierbij de vraag of de moedertaal vaak als brontaal gebruikt

wordt voor interferenties. Volgens de theorie van het ‘foreign language effect’ zal de brontaal voor de interferenties meestal één van de vreemde talen zijn.

- 12) De twaalfde onderzoeksvraag brengt in kaart of er een verschil is in de invloed van de verschillende moedertalen: beïnvloedt het Marokkaans/Berber als moedertaal de vreemde talen meer dan het Turks of het Nederlands als moedertaal? Hierbij moet wel in acht worden genomen dat elk individu anders is en dat er mogelijk geen algemene tendensen zijn.
- 13) De dertiende onderzoeksvraag gaat na of de vreemde talen elkaar onderling beïnvloeden. Een veronderstelling hierbij is dat de beter gekende talen de minst gekende talen beïnvloeden.
- 14) Met de veertiende en laatste onderzoeksvraag willen we bekijken welke talen de meeste invloed uitoefenen. Is het zo dat verwantschap tussen talen daarbij een rol speelt? Een vooronderstelling is dat de interferenties uit het Marokkaans, Berber en Turks minder talrijk zullen zijn dan de interferenties uit het Nederlands, ook al is het Nederlands voor sommige leerlingen niet de moedertaal.

Na de beschrijving van het onderzoek zullen we proberen met de verzamelde gegevens deze onderzoeksvragen te beantwoorden.

Hoofdstuk 3. Methodologie.

3.1. Dataverzameling.

3.1.1. Proefpersonen.

Voor dit onderzoek zijn we op zoek gegaan naar 90 leerlingen; 30 Marokkaanse, 30 Turkse en 30 Vlaamse jongeren. De leeftijd hadden we vastgelegd op 16 jaar, leerlingen uit het vierde middelbaar dus. Deze leerlingen hebben al voldoende jaren onderricht gehad in Frans en Engels en krijgen soms ook al Duits op school. Aangezien het moeilijk bleek om 30 Marokkaanse en 30 Turkse jongeren in het vierde jaar te vinden, hebben we de leeftijdsgroep later uitgebreid naar de tweede graad. De gemiddelde leeftijd is daar normaal 14 tot 16 jaar.

We hebben eerst enkel scholen in het Leuvense gecontacteerd in de hoop te kunnen werken met jongeren uit eenzelfde streek. Door het beperkte aantal allochtone jongeren op de scholen en door het feit dat niet elke school bereid was mee te werken, hebben we ons onderzoeksterrein moeten uitbreiden. De jongeren in onze proefgroep komen uit vier scholen: het Miniemeninstituut in Leuven, het Sint-Jozefinstituut in Kessel-Lo, KTA Wollemarkt in Mechelen en Instituut Sinte-Amelberga in Temse. De leerlingen komen dus uit de provincies Vlaams-Brabant, Antwerpen en Oost-Vlaanderen.

Alle leerlingen zitten in het derde of vierde jaar middelbaar onderwijs en de leeftijden van de leerlingen variëren tussen 14 en 20 jaar. Hieruit kunnen we afleiden dat verscheidene leerlingen vertraging hebben opgelopen tijdens hun studieloopbaan door het dubbelen van één of meerdere jaren. Alle leerlingen komen uit het technisch onderwijs en het beroepsonderwijs. We hebben bewust geen leerlingen uit het algemeen onderwijs genomen, aangezien daar heel weinig allochtone studenten zitten en deze dan ook niet representatief zouden zijn. De leerlingen komen uit zeven verschillende beroepsonderwijsrichtingen - zijnde Kantoor, Kantoor-Verkoop, Restaurant-Keuken, Voeding-Verzorging, Haarzorg, Bio-esthetiek en Verkoop – en uit vijf verschillende richtingen uit het technisch onderwijs, zijnde Handel, Handel-Talen, Sociaal-technische wetenschappen, Toerisme en Boekhouden-Informatica. In totaal namen er 52 leerlingen uit

het BSO en 36 leerlingen uit TSO deel aan dit onderzoek. 2 leerlingen hebben hun richting niet opgegeven in de vragenlijst die we hebben aangeboden.

Wanneer we kijken naar het geslacht zien we dat er 31 jongens en 58 meisjes hebben deelgenomen en één iemand die zijn geslacht niet heeft aangeduid en bij wie het ook niet kon afgeleid worden uit de naam. 34, 4 % van de proefpersonen waren dus mannelijk, 64, 4 % was vrouwelijk en bij 1,1 % weten we het niet. Bij de Belgische leerlingen was 46.6 % vrouwelijk en 53,3 % mannelijk. Bij de Marokkaanse leerlingen waren er voor 36,7 % jongens en voor 63,3 % meisjes, en bij de Turkse jongeren was 20 % mannelijk, 67,7 % vrouwelijk en bij 3,3 % weten we het niet.

De moedertaal van alle autochtone leerlingen was het Nederlands. Bij de leerlingen van Marokkaanse afkomst, hadden 13 van de 30 leerlingen het Marokkaans-Arabisch als moedertaal of als één van de moedertalen. 15 leerlingen hadden het Berber als moedertaal en 3 leerlingen het Nederlands. In tabel 3.1 geven we deze verdeling weer in percentages. Bij de Turkse leerlingen was het Turks de meest voorkomende moedertaal, dit was bij 16 leerlingen het geval. 6 leerlingen hadden naast het Turks ook het Nederlands als moedertaal, slechts 1 iemand had enkel het Nederlands als moedertaal. 11 leerlingen hadden het Koerdisch als moedertaal, bij twee daarvan was ook het Turks een moedertaal. De leerlingen die Koerdisch spreken, worden bij de Turkse leerlingen gerekend omdat deze leerlingen afkomstig zijn uit Turkije. Hun origine ligt bij de Koerdische minderheden daar. Verder gaven vijf leerlingen het Assyrisch op als moedertaal. Deze leerlingen worden eveneens als Turkse leerlingen meegeteld aangezien ook deze leerlingen van Turkse origine zijn. Het zijn ‘Turkse Assyriërs’ die het moderne Assyrisch beheersen. Eén van deze leerlingen had naast het Assyrisch ook het Frans als moedertaal, een andere leerling het Turks.

Afkomst	Moedertaal/moedertalen	Percentage
Belgisch	Nederlands	100 %
Marokkaans	Marokkaans	40 %
	Nederlands	6,7 %
	Berber	50 %
	Nederlands en Marokkaans	3,3 %

Afkomst	Moedertaal/moedertalen	percentage
Turks	Turks	23,3 %
	Koerdisch	30 %
	Nederlands	6,7 %
	Assyrisch	10 %
	Turks en Nederlands	16,7 %
	Turks en Koerdisch	6,7 %
	Turks en Assyrisch	3,3 %
	Frans en Assyrisch	3,3 %

Tabel 3.1: Overzicht moedertaal proefpersonen

3.1.2. Testmateriaal en procedure.

Onze gegevens werden verzameld op basis van een vragenlijst en een schrijf- en vertaal oefening. De vragenlijst had tot doel een aantal persoonlijke gegevens en gegevens betreffende de talenkennis, het taalgebruik en de motivatie te verzamelen. Deze gegevens werden verzameld tijdens de lessen.

In een eerste luikje van de vragenlijst (bijlage 2) moesten de naam, leeftijd, studiejaar en studierichting, woonplaats en geslacht worden ingevuld. In een tweede deel werd er gevraagd naar de moedertaal en moest men in een lijst aanduiden welke talen men kent. De volgende vraag beoogde meer inzicht te krijgen in de taalkennis, daar moest per taal worden aangeduid hoe goed ze deze kunnen spreken, schrijven, lezen en begrijpen. Dit gebeurde aan de hand van een schaal gaande van “niet” tot “zeer goed”. Daarbij werd er ook gevraagd de talen te nummeren in volgorde van beheersing.

Met de volgende vraag, vraag 4, wilden we te weten komen welke talen men regelmatig gebruikt. Er werd gevraagd naar de taal die men spreekt met de ouders, de grootouders, de broers en zussen, vrienden van dezelfde afkomst, en bij de allochtone leerlingen werd ook gevraagd naar het taalgebruik onder allochtone vrienden als er een autochtone vriend bij is. Ook vraag 5 peilde naar de frequentie van gebruik, daarbij werd er gevraagd in welke taal bepaalde activiteiten gebeuren. De activiteiten waren TV kijken, lezen, muziek beluisteren en schrijven. Vervolgens werd er in een open vraag gevraagd of er bepaalde

gespreksonderwerpen of contexten zijn, waarbij men een bepaalde taal verkiest. Men kon dit verder verduidelijken in een aantal regels.

Een laatste vraag, die enkel aan de allochtone leerlingen werd gegeven, peilde naar hun motivatie met betrekking tot de taal van hun ouders. Er werden zes vragen gesteld over hun visie op het Turks of Arabisch, men kon antwoorden door een waarde aan te duiden op een schaal van 1 tot 6.

Na het ophalen van de vragenlijst kregen de leerlingen de opdracht voor de schrijf- en vertaaloefening (bijlage 3). Op basis van een korte strip getiteld “Thijs gaat naar het ziekenhuis” moesten de leerlingen een korte tekst schrijven in de moedertaal. In deze tekst moesten zij vertellen wat er op de tekeningen van de strip gebeurt. Aan de leerlingen wiens moedertaal het Marokkaans-Arabisch of Berber was en die dit niet konden schrijven, werd er gevraagd de strip in het Nederlands te beschrijven. Nadat de leerlingen dit gedaan hadden, kregen ze de opdracht die basistekst te vertalen naar elke andere gekende taal en dit in volgorde van beheersing. De leerlingen bij wie één van de gekende talen het Marokkaans of het Berber was, mochten de vertaling in die taal mondeling uitvoeren. Deze mondelinge vertaling werd opgenomen zodat ze later geanalyseerd kon worden.

De leerlingen kregen voor het invullen van de vragenlijst en voor de schrijf- en vertaaloefening één lesuur, zijnde vijftig minuten, de tijd. Meestal duurde het iets langer vooraleer alle leerlingen klaar waren. Soms bleek de vooropgestelde tijd ook te kort, waardoor bepaalde leerlingen hun vertalingen niet hebben kunnen afwerken. Het onderzoek gebeurde steeds in de klasgroep. In één school mocht ik een aantal leerlingen uit de klas meenemen naar een apart lokaal. Er werd aan de leerlingen uitgelegd waarvoor de gegevens dienden en gevraagd zo goed mogelijk mee te werken, opdat de resultaten enigszins betrouwbaar zouden zijn.

3.2. Data-analyse.

De dataverzameling leverde heel wat gegevens op die moesten verwerkt worden opdat er enige conclusies uit getrokken zouden kunnen worden. Een eerste stap in het uitvoeren van het verwerkingsproces was het uittikken van de tekstjes van de leerlingen en het ingeven van de gegevens die aan de hand van de vragenlijst verzameld zijn.

Vervolgens werd er een foutenanalyse uitgevoerd op de teksten van de leerlingen. Dit gebeurde aan de hand van UCLEE. UCLEE staat voor Université Catholique de Louvain Error Editor. Het is een eenvoudig Microsoft Windows programma ontwikkeld door John Hutchinson van Lancaster University voor de universiteit van Louvain-la-Neuve. Dit programma kan men gebruiken om ‘tags’ in te voeren in teksten om de fouten een bepaalde categorienaam te geven en om de juiste verbetering erbij te zetten. Het programma heeft al een groot aantal standaard‘tags’ zoals bijvoorbeeld (FM) voor een morfologische fout, (GA) voor het fouten met betrekking tot de lidwoorden (articles) enzovoort. Daarnaast biedt het ook de mogelijkheid voor het invoeren van eigen ‘tags’. Hiervan hebben wij gebruik gemaakt om de interferentiefouten duidelijk te onderscheiden van de andere fouten. In de categorie ‘lexicale fouten’ hebben we drie ‘tags’ toegevoegd: (LBO) als label voor leenwoorden of ‘borrowing’, (LCA) als tag voor een letterlijke vertaling of ‘calque’ en (LCO) als tag voor neologismen of ‘coinages’. Elk tekstje van de leerlingen werd verwerkt aan de hand van UCLEE waardoor we als resultaat teksten hadden waarin bij elk fout woord een tag en een verbetering stond. Voorbeelden hiervan zijn terug te vinden onder bijlage 4. De cd-rom in bijlage bevat alle geanalyseerde teksten.

Voor de volgende stap van de data-analyse werd er een ander programma gebruikt: Oxford WordSmith Tools 4.0, een programma ontwikkeld door Mike Scott.²¹ Aan de hand van dit programma konden er bepaalde gegevens uit de teksten verzameld worden. Het programma bestaat uit drie onderdelen: Concord, Keyword en Wordlist. Enkel Concord en Wordlist werden voor dit onderzoek gebruikt. In dit programma kan men teksten invoeren waarbij men aan de hand van Wordlist een overzicht kan krijgen van het aantal woorden, de frequentie waarbij een bepaald woord wordt gebruikt, de gemiddelde woordlengte

²¹ meer informatie op: < <http://www.lexically.net/wordsmith/index.html>>

enzovoort, zoals blijkt uit figuur 3.1. Op die manier konden de teksten met elkaar vergeleken worden op lexicaal vlak.

	N	Overall	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
text file		Overall	m1n.txt	10b.txt	10n.txt	11b.txt	11n.txt	12a.txt	13n.txt	13s.txt	14a.txt	14n.txt	14s.txt	15a.txt	16b.txt	16n.txt
file size	192,584	1,573	506	743	1,449	895	2,658	543	476	1,454	252	464	2,053	809	128	
tokens (running words) in text	34,361	291	82	141	264	154	491	93	85	246	47	85	356	134	24	
tokens used for word list	33,881	285	81	141	264	152	475	93	85	237	45	85	343	134	23	
types (distinct words)	4,803	105	46	92	129	84	193	62	55	102	36	53	145	82	22	
type/token ratio (TTR)	14	37	57	65	49	55	41	67	65	43	80	62	42	61	96	
standardised TTR																
standardised TTR std. dev.																
standardised TTR basis	1,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00	0,000,00
mean word length (in characters)	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	
word length std. dev.	2,23	2,24	2,10	1,88	2,02	2,69	2,28	2,16	2,20	2,45	2,48	1,90	2,30	2,21	2,03	
sentences	2,056,00	2,00	8,00	23,00	12,00	8,00	2,00	1,00	1,00	14,00	1,00	1,00	14,00	3,00	1,00	
mean (in words)	16	143	10	6	22	19	238	93	85	17	45	85	25	45	23	
std. dev.	24,95	183,14	4,05	4,87	10,98	10,49	153,44			12,89			51,03	62,64		
paragraphs	221,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
mean (in words)	153	285	81	141	264	152	475	93	85	237	45	85	343	134	23	
std. dev.	85,54															
headings																
mean (in words)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
std. dev.																
sections	220,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
mean (in words)	154	285	81	141	264	152	475	93	85	237	45	85	343	134	23	
std. dev.	87,73															
numbers removed	480,00	6,00	1,00			2,00	16,00			9,00	2,00		13,00		1,00	
stoplist tokens removed	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
stoplist types removed	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1-letter words	1,355	12	2	3	1	6	3	0	2	1	4	4	2	0	1	
2-letter words	7,428	90	8	33	39	31	103	22	35	43	12	29	74	20	5	
3-letter words	7,385	57	18	38	76	36	108	19	7	39	7	9	64	33	7	
4-letter words	6,098	34	17	37	56	37	69	18	10	41	12	17	61	22	2	

Figuur 3.1: Wordlistgegevens in Wordsmith Tools

Een ander onderdeel van Wordsmith Tools dat we gebruikt hebben is Concord. Concord maakt het mogelijk om in de ingevoerde teksten op zoek te gaan naar een bepaald woord of een bepaalde lettercombinatie. Zo kon bijvoorbeeld op eenvoudige manier het aantal leenwoorden geteld worden door Concord te laten zoeken naar ‘(LBO)’ dat in de teksten als tag gebruikt werd voor leenwoorden. Interessant hierbij is dat je meteen ook de zinnen te zien krijgt waarin deze fout voorkwam. Aan de hand van Concord kon dus gemakkelijk de frequentie van voorkomen van elk type fout geteld worden.

De gegevens die we op deze wijze verkregen hebben, zijn in een exceltabel geplaatst om op die manier een overzicht te hebben en gemakkelijk de gegevens van Marokkaanse, Turkse en Vlaamse jongeren te kunnen vergelijken. Deze tabel (die op de cd-rom terug te vinden is als ‘tabel 1’) bevat ook de gegevens die verzameld zijn aan de hand van de vragenlijst. Deze tabel geeft ons dus ook een overzicht van o.a. de eigen inschatting, frequentie van gebruik en motivatie per proefpersoon.

Hoofdstuk 4. Resultaten en correlaties.

Inleiding.

In de vorige hoofdstukken kwam reeds aan bod bij welke proefpersonen en op welke wijze de gegevens verzameld werden en hoe deze geanalyseerd werden. In dit onderdeel zullen we uitgebreid de verzamelde gegevens bespreken. Eerst zullen de verschillende gegevens die verzameld werden aan de hand van de vragenlijst aan bod komen. Eerst zal de talenkennis die de leerlingen menen te hebben, beschreven worden. De talen die ze hebben ingevuld als gekende talen en de zelfinschatting van de kennis van die talen komen daarbij aan bod. Vervolgens wordt de taalvoorkeur besproken en de frequentie van gebruik. Tot slot komt nog de taalmotivatie van de allochtone leerlingen aan bod.

In een tweede onderdeel bekijken we dan de gegevens op basis van de vertaal oefening en de foutenanalyse ervan. De lexicale rijkdom van de teksten zal besproken worden en er zal een overzicht van de gemaakte fouten gegeven worden. Daarna zal de zelfinschatting van de leerlingen vergeleken worden met de beoordeling van hun teksten door de onderzoeker. Ook de interferentiefouten die de leerlingen hebben gemaakt, zullen daar besproken worden.

In het derde deel tenslotte zullen we de correlaties tussen verschillende factoren nader bekijken. De invloed van geslacht, opleidingsniveau, frequentie van gebruik en motivatie op de taalvaardigheid zal worden nagegaan. De resultaten van de leerlingen uit het derde jaar secundair zullen daar ook vergeleken worden met die van de leerlingen uit het vierde jaar secundair.

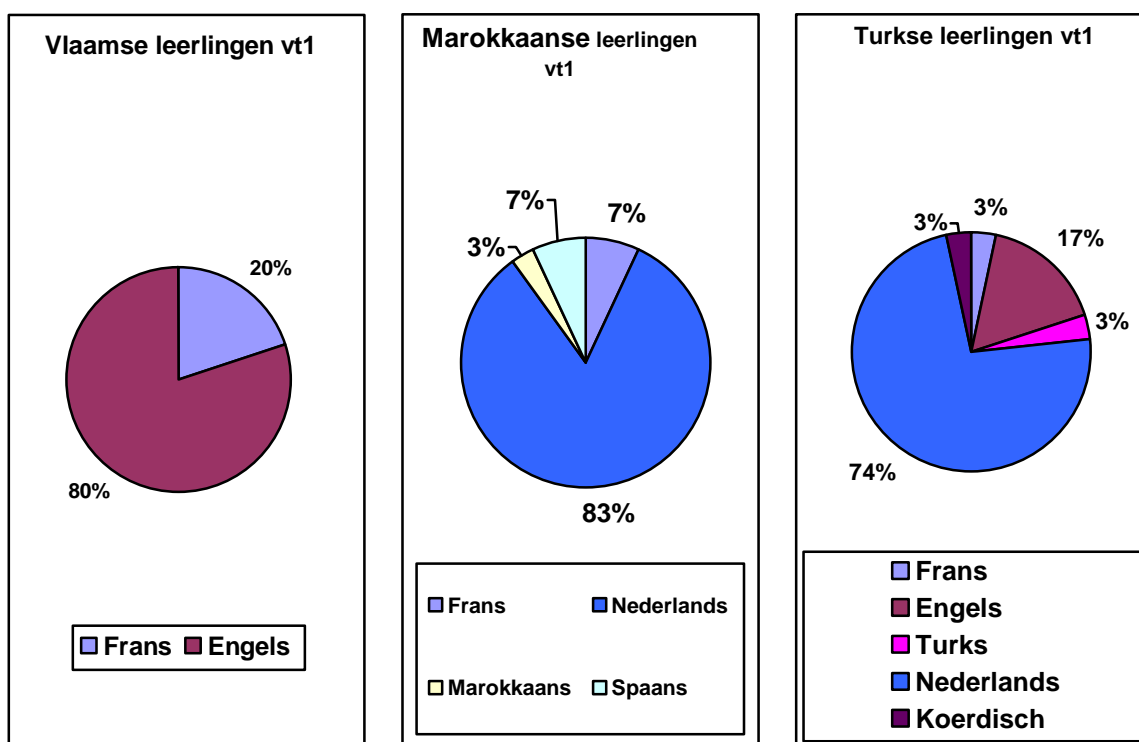
4.1. Resultaten vragenlijst.

4.1.1. Talenkennis.

Bij de beschrijving van de proefpersonen kwam al de moedertaal van de leerlingen aan bod, hier gaan we kijken naar de andere gekende talen. Gemiddeld gaven de leerlingen aan vier talen te kennen (inclusief moedertaal/moedertalen). Dit varieerde van twee tot zes talen per leerling. De leerlingen werden in een vragenlijst gevraagd hun vreemde talen te rangschikken in volgorde van beheersing. De eerste vreemde taal, de taal die best

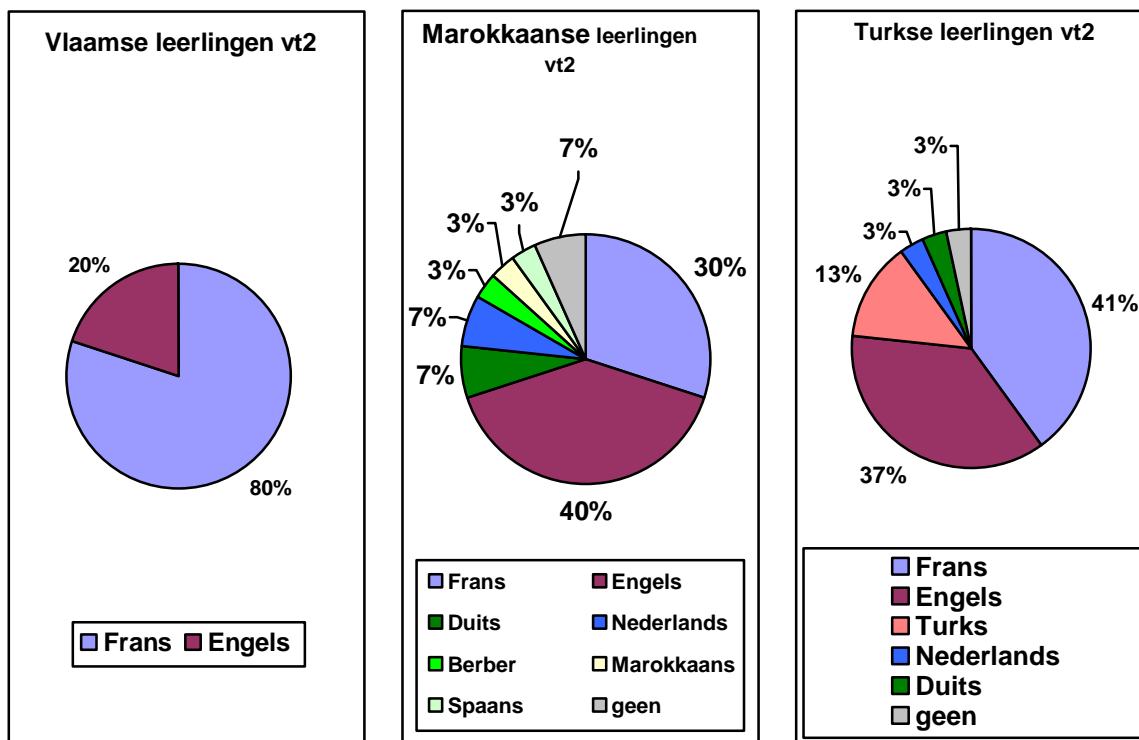
gesproken wordt na de moedertaal/moedertalen, krijgt de benaming vt1, de tweede vreemde taal vt2 enzovoort.

Alle leerlingen vulden een vt1 in, een overzicht hiervan vind je in figuur 4.1 tot 4.3. Bij de Vlaamse leerlingen was dit voor 80 % van hen het Engels en voor 20 % het Frans. Ondanks het feit dat Frans een landstaal is, menen de leerlingen dat ze het Engels beter beheersen dan het Frans. Bij de Marokkaanse leerlingen vinden we andere talen: voor 83 % van de leerlingen is het Nederlands de vt1, voor 7 % is dit het Frans, voor 3 % het Marokkaans en voor de overige 7 % het Spaans. Dit kan verklaard worden door het feit dat de meeste Marokkaanse leerlingen het Berber of het Marokkaans-Arabisch als moedertaal hebben, waardoor het Nederlands de eerste vreemde taal is. Bij een enkeling is het omgekeerde het geval en 2 leerlingen geven aan beter Spaans dan Nederlands te kunnen. Wanneer we kijken naar de vt1 van de Turkse leerlingen, zien we daar iets vergelijkbaars: de vt1 van 22 leerlingen (74 %) is het Nederlands, aangezien het Turks, Koerdisch of Assyrisch de moedertaal is. Voor 17 % is de vt1 het Engels, voor 3 % van de Turkse leerlingen is het het Turks, voor een andere 3 % het Koerdisch en voor de laatste 3 % het Frans.



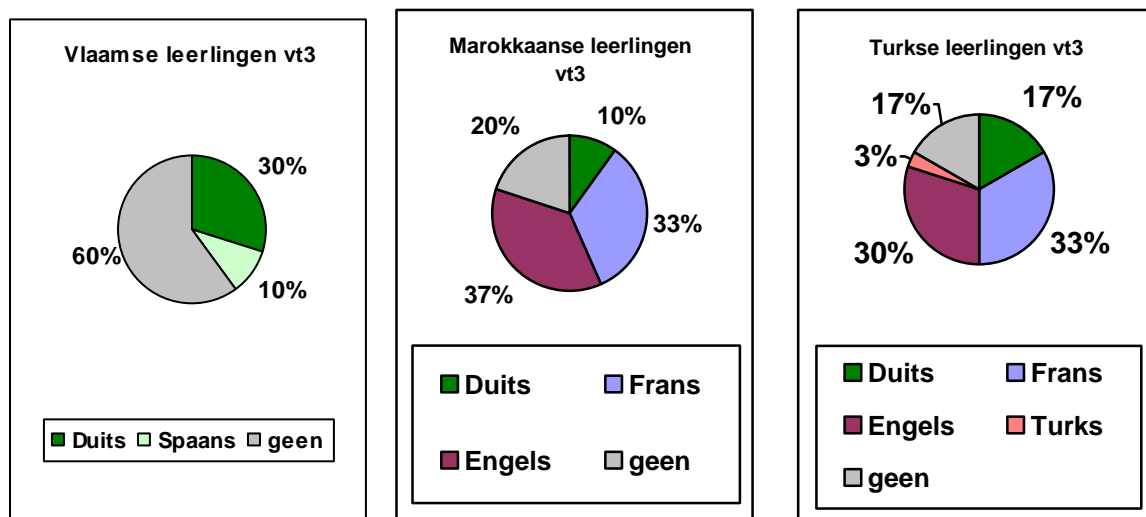
Figuur 4.1 – 4.3: overzicht vt1 per afkomst

Wanneer we kijken naar de vt2, zien we dat drie leerlingen daar niets hebben ingevuld, de overige 92 % van de leerlingen heeft wel een vt2 (zie figuur 4.4 tot 4.6). Bij de Vlaamse leerlingen is het Frans de meest voorkomende vt2, 80 % van de leerlingen had deze ingevuld. De overige 20 % had het Engels als tweede vreemde taal opgegeven. Deze gegevens zijn dus het omgekeerde van de vt1 bij de Vlaamse leerlingen, wat betekent dat alle Vlaamse leerlingen Frans en Engels als vt1 en vt2 hebben, maar niet altijd in dezelfde volgorde. Bij de Marokkaanse leerlingen is er bij de vt2 een veel grotere verscheidenheid: 12 leerlingen beschouwen het Engels als hun vt2, voor 9 leerlingen was dit het Frans. Daarnaast was voor 2 Marokkaanse leerlingen het Duits de tweede vreemde taal, voor 2 andere leerlingen het Nederlands. 2 leerlingen hadden geen vt2 ingevuld. Tot slot vulde één Marokkaanse leerling het Berber in als vt2, één leerling vulde het Marokkaans in en één leerling het Spaans. Ook bij de Turkse leerlingen kwamen er verschillende talen voor: 12 leerlingen vulden het Frans in en 11 het Engels, dus deze twee talen waren ook hier de meest voorkomende. Verder vulden 4 leerlingen het Turks in als vt2, één leerling vulde het Nederlands in, één leerling het Duits en één leerling had geen vt2.



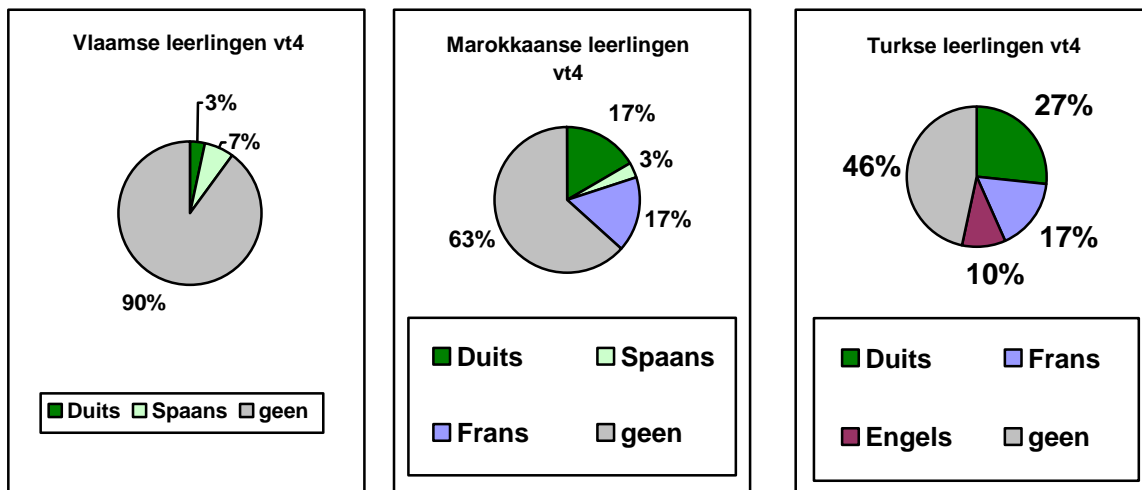
Figuur 4.4 – 4.6: Overzicht vt2 per afkomst

Meer dan de helft van de leerlingen heeft ook een derde vreemde taal opgegeven, dit was bij 61 van de 90 leerlingen het geval (overzicht vt3 zie figuur 4.7 tot 4.9). Dit betekent dat een kleine 68 % van de leerlingen meent minstens vier talen te kennen. Bij de Vlaamse leerlingen heeft slechts 40 % een vt3: voor 9 leerlingen is dit het Duits en voor 3 leerlingen het Spaans. De Marokkaanse leerlingen hebben eveneens niet allen een vt3. 20 % van deze groep leerlingen heeft geen taal als vt3 ingevuld. Bij diegenen die wel een taal invulden was dit voor tien leerlingen het Frans, voor elf leerlingen was het het Engels en voor drie het Duits. Bij de Turkse leerlingen tenslotte heeft 17 % geen vt3. Tien leerlingen hadden als derde vreemde taal het Frans, 9 leerlingen hadden het Engels opgegeven, 5 leerlingen het Duits en één leerling had het Turks als vt3.



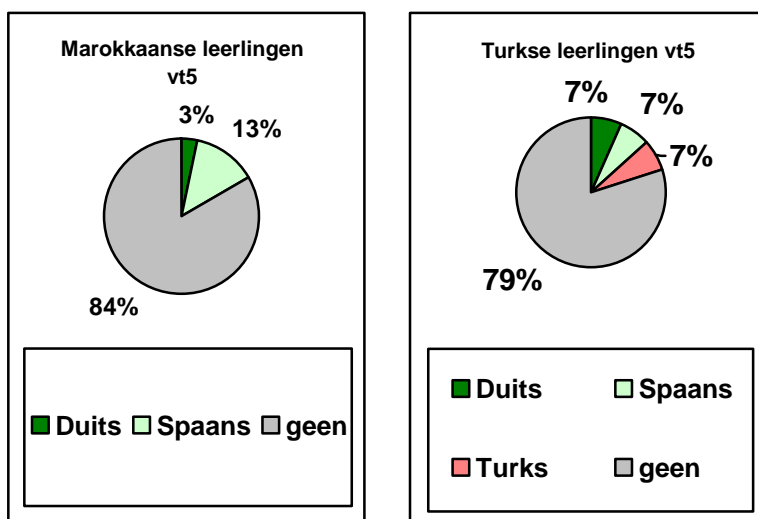
Figuur 4.7 – 4.9: Overzicht vt3 per afkomst

33 % van alle leerlingen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek gaven ook een vierde vreemde taal op (overzicht: figuur 4.10 tot 4.12). Bij de Vlaamse leerlingen zijn er slechts drie leerlingen op dertig die een vt4 hebben. Bij twee leerlingen is dit het Spaans en bij één leerling is dit het Duits. Bij de Marokkaanse leerlingen hebben elf leerlingen een vt4. Voor vijf leerlingen is dit het Duits, voor vijf andere leerlingen het Frans en voor één leerling is dit het Spaans. Bij de Turkse leerlingen hebben zestien leerlingen een vt4. Acht leerlingen schreven het Duits op, vijf leerlingen het Frans en bij drie leerlingen was dit het Engels.



Figuur 4.10 – 4.12: Overzicht vt4 per afkomst

Tot slot bekijken we nog de eventuele vijfde vreemde talen (figuur 4.13 en 4.14). Slechts 22 % van alle leerlingen gaf aan een vijfde vreemde taal te hebben. Bij de Vlaamse leerlingen heeft niemand een vt5. Bij de Marokkaanse leerlingen hebben 5 leerlingen een taal ingevuld: voor vier leerlingen is dit het Spaans, voor één leerling het Duits. Bij de Turkse leerlingen zijn er zes leerlingen met een vt5: voor 2 daarvan is dit het Spaans, voor 2 anderen het Duits en voor de twee laatsten is dit het Turks.



Figuur 4.13 – 4.14: Overzicht vt5 per afkomst

Uit deze gegevens kunnen we besluiten dat Marokkaanse en Turkse leerlingen menen meer talen te kennen dan de Vlaamse leerlingen. Als we het in onafgeronde cijfers uitdrukken spreken de Vlaamse leerlingen gemiddeld 3,5 talen, de Marokkaanse 4,3 talen en de Turkse leerlingen spreken gemiddeld 4,87 talen. Deze gegevens zijn inclusief de

moedertaal/moedertalen Volgens deze resultaten spreken de Turkse leerlingen gemiddeld een taal meer dan de Vlaamse leerlingen. Dit kan verklaard worden door het feit dat alle allochtone leerlingen uit dit onderzoek een niet-Europese taal beheersen, zijnde het Marokkaans-Arabisch, het Berber, het Turks, het Koerdisch of het Assyrisch. Daarnaast hebben deze leerlingen hetzelfde taalonderricht gekregen als hun jaargenoten waardoor ze ook het Engels en Frans beheersen en soms ook het Duits. Sommige leerlingen hebben dan ook nog Spaans als gekende taal opgegeven, een taal die ze wellicht niet op school hebben geleerd.

Wanneer we gaan kijken naar de talencombinaties die voorkomen bij de leerlingen, gaan we ook hier de leerlingen met een verschillende afkomst apart bekijken. Bij 80 % van de Vlaamse leerlingen zijn de eerste drie gekende talen (moedertaal – vt1 – vt2) het Nederlands, Engels en Frans in die volgorde. Voor de overige 20 % is de volgorde Nederlands – Frans – Engels. Bij de Marokkaanse leerlingen is de meest voorkomende talencombinatie Marokkaans of Berber – Nederlands – Engels. Dit was voor 40 % van deze leerlingen het geval. Bij 30 % waren de eerste drie gekende talen Marokkaans of Berber – Nederlands – Frans. Voor twee leerlingen (6,7 %) waren de eerste drie talen Berber – Nederlands – Duits. Bij twee andere leerlingen was dit Marokkaans of Berber – Spaans – Nederlands. Unieke talencombinaties waren Marokkaans – Nederlands – Berber, Marokkaans – Nederlands, Nederlands/Marokkaans²² – Frans – Engels, Nederlands – Frans – Marokkaans en Nederlands – Marokkaans – Spaans.

Bij de Turkse leerlingen is er nog meer verscheidenheid met betrekking tot de eerste drie talen. 16,7 % heeft als eerste drie talen Turks/Nederlands – Engels – Frans. Voor 13,3 % was dit Turks – Nederlands – Frans. 10 % had als eerste drie talen Turks – Nederlands – Engels, bij een andere 10 % was dit Koerdisch – Nederlands – Engels. 6,7 % had Koerdisch – Nederlands – Turks als talencombinatie. Daarnaast waren er dertien verschillende talencombinaties die telkens slechts bij één leerling voorkwamen.

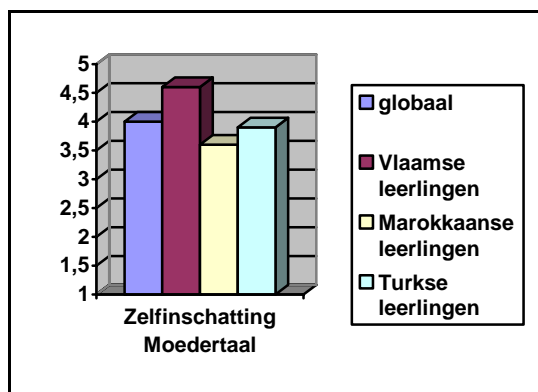
4.1.2. Zelfinschatting.

Naast het nummeren van de gekende talen in volgorde van beheersing werd er in de vragenlijst ook gevraagd de kennis verder te specificeren door voor elke taal per vaardigheid (lezen – schrijven – spreken - begrijpen) een waarde aan te duiden gaande van

²² Deze persoon had beide talen als moedertaal ingevuld. Een “/” tussen twee talen zal ook verderop worden gebruikt om aan te geven dat beide talen als moedertaal opgegeven zijn.

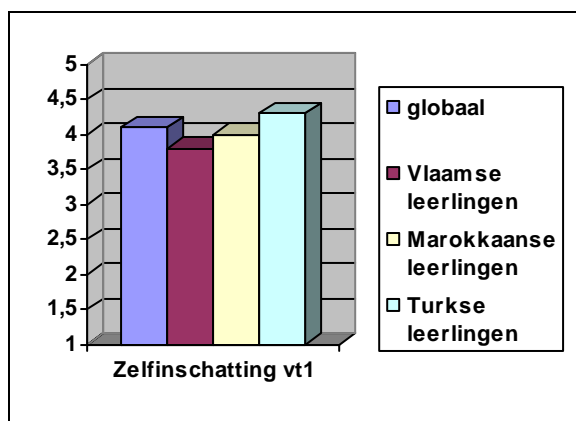
“niet” tot “zeer goed”. De mogelijkheden daarbij waren: niet – zwak – matig – goed – zeer goed. Deze waarden zijn in de analyse vervangen door waarden gaande van 1 tot 5, waarbij 1 overeenstemt met niet en 5 met zeer goed. We zullen hier de globale zelfinschatting bekijken door het gemiddelde van de waarden per taal te nemen en daarnaast ook het onderscheid maken tussen de leerlingen van een verschillende afkomst om te zien of er verschillen zijn tussen deze drie groepen.

Wanneer we kijken naar de moedertaal zien we dat er in totaal 101 maal een moedertaal is ingevuld. Alle leerlingen hebben minstens één moedertaal, en elf leerlingen hadden er twee. Globaal gezien is de gemiddelde taalvaardigheid voor de moedertaal “goed”, waarde 4. Wanneer we de resultaten per afkomst bekijken (zie figuur 4.15), ligt de zelfinschatting voor de taalvaardigheid bij de Vlaamse leerlingen tussen “goed” en “zeer goed”. De gemiddelde waarde was 4,6 waarbij 4 staat voor goed en 5 voor zeer goed. Bij de Marokkaanse leerlingen was de gemiddelde waarde 3,6, de taalvaardigheid ligt volgens deze leerlingen dus tussen matig en goed. De lagere waarde bij de Marokkaanse leerlingen kan verklaard worden door het feit dat bij verscheidene leerlingen de moedertaal het Marokkaans of Berber is en velen deze talen niet kunnen schrijven. Het gemiddelde van de taalvaardigheid wordt dus naar beneden gehaald door de lage waarden bij “schrijven” en “lezen”. De gemiddelde taalvaardigheid bij de Turkse leerlingen is 3,9, afgerond beschouwen de Turkse leerlingen hun taalvaardigheid dus als “goed”. Ook deze gemiddelde waarde ligt lager dan die van de Vlaamse leerlingen en kan verklaard worden op dezelfde manier als de lagere waarde bij de Marokkaanse leerlingen. Het Turks is een taal die de meeste Turkse leerlingen kunnen lezen en schrijven, maar bij het Koerdisch en Assyrisch is dit vaak niet geval, dit zijn vooral gesproken talen. De lage waarden voor het lezen en schrijven bij deze talen halen dus het gemiddelde naar beneden.



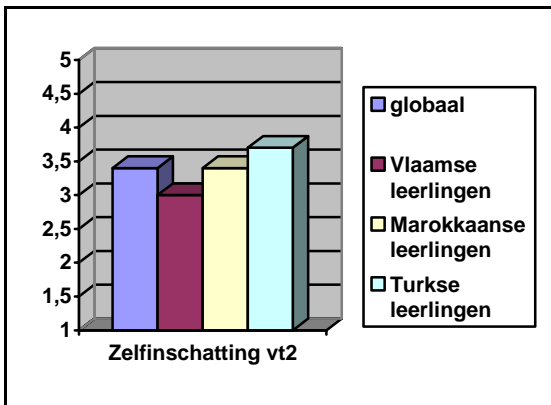
Figuur 4.15: Overzicht zelfinschatting voor de moedertaal

De beheersing van de moedertaal wordt dus over het algemeen als “goed” ingeschat. De zelfinschatting voor de vt1 is gelijkaardig, deze ligt zelfs iets hoger, de gemiddelde waarde is daar 4,1, wat afgerond dus eveneens “goed” betekent (zie figuur 4.16). Het feit dat deze waarde hoger ligt, kan verklaard worden door het feit dat voor vele allochtonen de vt1 het Nederlands is, een taal die ze zowel mondeling als schriftelijk beheersen, wat dus hogere waarden oplevert. Voor de Vlaamse leerlingen ligt de gemiddelde waarde op 3,8 voor de eerste vreemde taal. Bij de Marokkaanse leerlingen is de gemiddelde waarde 4 en voor de Turkse leerlingen is deze 4,3. Het feit dat de waarde voor de allochtone leerlingen hoger ligt, kan eveneens verklaard worden doordat de vt1 voor velen van hen het Nederlands is, de taal waarin ze onderwijs krijgen en die hier in Vlaanderen overal wordt gebruikt. Voor de Vlaamse leerlingen is de vt1 daarentegen het Frans of het Engels, een taal die ze vaak enkel kennen door het onderwijs en door media als televisie.



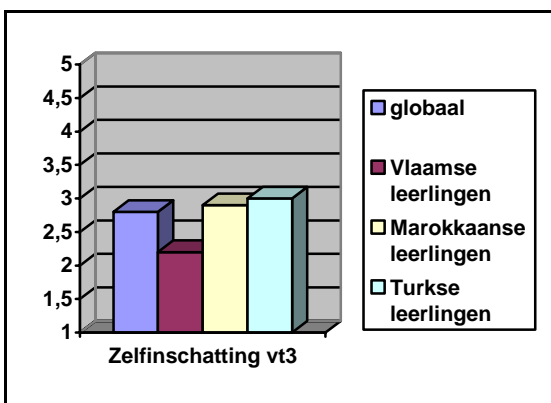
Figuur 4.16: Overzicht zelfinschatting voor de vt1

Logischerwijs zou er voor de vt2 een lagere beheersing moeten zijn. Dit blijkt volgens de zelfinschatting ook het geval te zijn, de gemiddelde waarde is 3,4, tussen matig en goed dus (zie figuur 4.17). Voor de Vlaamse leerlingen is het gemiddelde voor de tweede vreemde taal 3, een matige taalvaardigheid dus. Bij de Marokkaanse leerlingen ligt deze waarde op 3,4 en bij de Turkse leerlingen is de gemiddelde taalvaardigheid voor de vt2 3,7. Een duidelijke verklaring voor de hogere zelfinschatting van de allochtone leerlingen is er niet, voor alle drie de groepen zijn de meest voorkomende vt2's het Frans en het Engels.



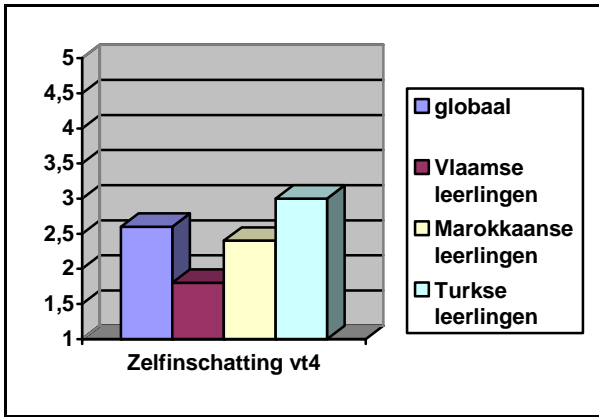
Figuur 4.17: Overzicht zelfinschatting voor de vt2

De zelfinschatting voor de vt3 ligt lager dan die voor de vt2, globaal gezien is de gemiddelde waarde daar 2,8, een matige taalvaardigheid dus (figuur 4.18). Voor de Vlaamse leerlingen is de inschatting 2,2, bij de Marokkaanse leerlingen is dit 2,9 en bij de Turkse leerlingen is het gemiddelde 3. Zij schatten hun kennis van de vt3 dus het hoogst in. Ook bij de andere vreemde talen waren de Turkse leerlingen het meest positief over hun taalvaardigheid.



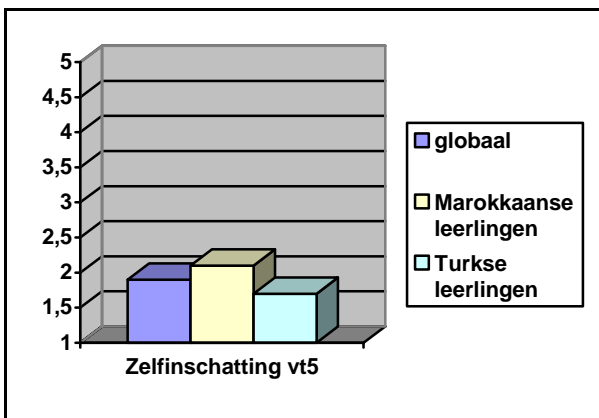
Figuur 4.18: Overzicht zelfinschatting voor de vt3

Het gemiddelde van de zelfinschatting voor de vierde vreemde taal is 2,6, tussen zwak en matig (figuur 4.19). Bij de Vlaamse leerlingen bedraagt het gemiddelde 1,8, de beheersing van de vt4 is dus zeer zwak. De Marokkaanse leerlingen schatten hun beheersing van de vt4 hoger in, het gemiddelde is daar 2,4. Bij de Turkse leerlingen ligt de zelfinschatting nog hoger, daar is het gemiddelde 3, een matige taalvaardigheid dus.



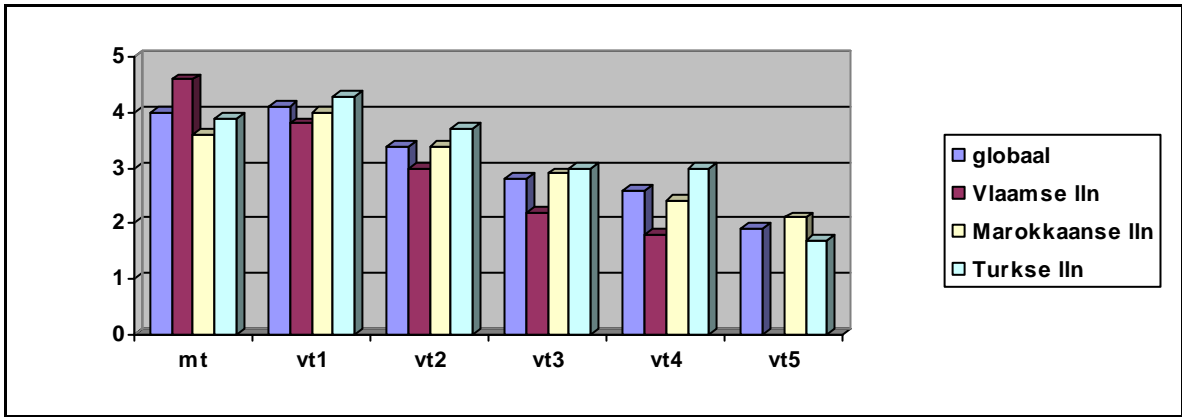
Figuur 4.19: Overzicht zelfinschatting voor de vt4

Bij de vijfde vreemde taal tenslotte is de zelfinschatting nog lager, het globale gemiddelde ligt daar op 1,9, wat een zwakke taalvaardigheid betekent (figuur 4.20). Hierbij moeten we wel in acht nemen dat enkel allochtone leerlingen een vijfde vreemde taal hebben opgegeven. Geen van de Vlaamse leerlingen heeft een vt5. Als we de zelfinschatting voor deze taal per afkomst bekijken, is de gemiddelde waarde bij de Marokkaanse leerlingen 2,1. Bij de Turkse leerlingen is dit 1,7.



Figuur 4.20: Overzicht zelfinschatting voor de vt5

Om al deze gegevens overzichtelijker te maken en om de verschillende talen te kunnen vergelijken, geven we in figuur 4.21 een globaal overzicht van de zelfinschatting van alle talen.



Figuur 4.21: Overzicht zelfinschatting per afkomst per taal in de rangorde

We kunnen dus vaststellen dat bij de Vlaamse leerlingen de inschatting van de kennis van de talen afneemt volgens de rangorde. Bij de Marokkaanse leerlingen is dit eveneens het geval, op de moedertaal na. De kennis daarvan wordt lager geschat dan die van de vt1, wat verklaard kan worden door het feit dat de moedertaal voor 90 % van de Marokkaanse leerlingen het Marokkaans-Arabisch of het Berber is, een taal die ze meestal niet kunnen schrijven, wat de gemiddelde waarde omlaag haalt. Bij de Turkse leerlingen zien we iets gelijkaardigs, ook daar is de zelfinschatting voor de vt1 hoger dan die van de moedertaal. Voor de andere talen daalt de zelfinschatting, op de vt4 na, deze wordt even goed geschat als de vt3. In 4.2.2 zullen we de zelfinschatting kunnen toetsen aan de resultaten van de vertaal oefening, die beoordeeld werd door de onderzoeker.

4.1.3. *Taalvoorkeur.*

Een volgende set gegevens die we hebben verzameld aan de hand van de vragenlijst, is de taalvoorkeur in gesprekken met bepaalde personen. We hebben gepeild naar de taal die de leerlingen gebruiken met de ouders, met de grootouders, met broers en zussen, met vrienden van dezelfde origine en in het geval van de allochtone leerlingen, naar de taal die ze gebruiken als ze in een gemengde vriendengroep staan.

Bij de Vlaamse leerlingen levert dit geen ongewone resultaten op. De taal die deze leerlingen spreken met de ouders is voor één iemand zowel het Nederlands als het Frans en voor de rest van de leerlingen is dit het Nederlands. Met de grootouders en broers en zussen spreken alle Vlaamse leerlingen Nederlands. Met hun vrienden spreekt 83,3 % Nederlands, daarnaast kwamen er ook een aantal combinaties van talen voor: Nederlands-Frans, Nederlands – Marokkaans, Engels – Nederlands, Nederlands – Engels – Frans.

Onder vrienden gebruikt men soms dus ook het Engels of het Frans, en één iemand zegt dan ook Marokkaans te spreken.

Bij de Marokkaanse leerlingen spreekt 46,7 % enkel Marokkaans of Berber met de ouders. 40 % spreekt vaker Marokkaans dan Nederlands met hen, bij 6,7 % wordt er met de ouders zowel Marokkaans als Nederlands gesproken en bij de laatste 6,7 % spreekt men vaker Nederlands dan Marokkaans. Met de grootouders wordt er in 97 % van de gevallen enkel Marokkaans of Berber gesproken, bij één iemand wordt er soms ook Nederlands gesproken. Met de broers en zussen wordt er in 80 % van de gevallen enkel Nederlands of zowel Marokkaans als Nederlands gesproken. Bij de overige 20 % wordt met broers en zussen vaker Marokkaans of Berber gesproken. Met Marokkaanse vrienden wordt in 86,7 % van de gevallen enkel of vooral Nederlands gesproken. Bij 13,3 % wordt er enkel of vaker Marokkaans gesproken. In een gemengde vriendengroep spreekt 93 % enkel of vooral Nederlands. De overige 7 % zegt dan zowel Nederlands als Marokkaans te spreken.

Bij de Turkse leerlingen wordt er met de ouders vooral Turks gesproken, dit is in 66,7 % het geval. In de overige gevallen wordt er vaker Nederlands gesproken, of Assyrisch, Koerdisch of Frans. Ook met de grootouders wordt er bij de meeste Turkse leerlingen Turks gesproken. Dit is bij 81,5 % van de jongeren het geval. Bij de anderen wordt er met de grootouders Assyrisch of Koerdisch gesproken. Met broers en zussen wordt er vaak Nederlands gesproken. 69 % spreekt vaker of altijd Nederlands met de broers en zussen. Bij 21 % wordt er vooral of enkel Turks gesproken, bij de overigen is het Assyrisch, Frans of Koerdisch. Ook met Turkse vrienden wordt er meestal Nederlands gesproken, dit is bij 52 % van de leerlingen het geval. 31 % spreekt met vrienden vooral Turks en bij de overigen is het zowel Turks als Nederlands, Koerdisch of Assyrisch. In een gemengde vriendengroep zegt 90 % van de Turkse leerlingen vooral of enkel Nederlands te spreken. De overige 10 % spreekt dan zowel Nederlands als Turks, waarschijnlijk afhankelijk van de persoon met wie men spreekt.

Uit deze gegevens kunnen we afleiden dat bij de allochtone leerlingen de taal van hun ouders nog frequent gebruikt wordt. Deze wordt vooral gebruikt als men spreekt met ouders en grootouders en in iets mindere mate in gesprekken met broers of zussen. Met vrienden van dezelfde afkomst wordt er vooral Nederlands gesproken, in een gemengde vriendengroep spreekt men bijna enkel Nederlands.

Naast de taalvoorkeur in gesprekken met bepaalde personen is er ook in een open vraag gepeild naar de taalvoorkeur. Hierbij wilden we te weten komen of er contexten of gespreksonderwerpen zijn waarbij men een bepaalde taal verkiest. Hieruit kwam naar voren dat sommige Vlaamse leerlingen ook het Engels gebruiken, bijvoorbeeld tijdens het surfen op internet. Marokkaans, Berber, Turks, Koerdisch en Assyrisch worden vooral gebruikt als men bij familie op bezoek is en op familiefeesten.

4.1.4. Frequentie van gebruik.

Om een nog beter inzicht te krijgen in welke talen de leerlingen vaak gebruiken, hebben we ook gepeild naar de talen waarin bepaalde activiteiten gebeuren. De activiteiten waarnaar gevraagd werd, waren televisie kijken, lezen, muziek beluisteren en schrijven. Uit deze gegevens konden we afleiden dat de Vlaamse leerlingen vooral de moedertaal, de vt1 en de vt2 gebruikten, zijnde het Nederlands, Frans en Engels. De moedertaal werd door 87 % van de Vlaamse leerlingen ingevuld bij één van de activiteiten. De vt1 door 59 %, de vt2 door 15 %. Vooral de moedertaal wordt dus frequent gebruikt. Men kijkt naar Nederlandstalige programma's, schrijft en leest in het Nederlands en luistert ook geregeld naar Nederlandstalige muziek.

Bij de Marokkaanse leerlingen wordt naast de moedertaal, de vt1 en de vt2 ook de vt3 geregeld gebruikt. Dit kunnen we verklaren door het feit dat deze leerlingen bijna allen het Marokkaans of Berber als moedertaal hebben, waardoor Nederlands, Frans en Engels bij hen een plaats opschuiven in de rangorde. Lezen en schrijven gebeurt bij de Marokkaanse leerlingen weinig in de moedertaal, dit kunnen we verklaren door het feit dat de meeste Marokkaanse jongeren het Arabisch schrift niet beheersen. De moedertaal werd in 35 % van de gevallen aangeduid, de vt1 in 72 % van de gevallen, de vt2 bij 37, 5 % en de vt3 in 22 % van de gevallen. Bij de Marokkaanse leerlingen is het dus vooral de vt1 die frequent gebruik wordt. Deze is voor 83 % van deze groep leerlingen het Nederlands.

De resultaten van de Turkse jongeren zijn gelijkaardig aan die van de Marokkaanse, ook daar worden vooral de eerste vier gekende talen gebruikt. Deze talen zijn voor de meeste leerlingen het Turks, Assyrisch of Koerdisch, het Nederlands, het Frans en het Engels. De moedertaal werd in 51 % van de gevallen ingevuld door de Turkse leerlingen. De vt1 in 67 % van de gevallen, de vt2 bij 38 % en de vt3 in 19 % van de gevallen.

Wanneer we specifiek gaan kijken naar welke taal voor welke activiteit gebruikt wordt, zien we dat Nederlands vooral bij televisie kijken, lezen en schrijven wordt aangeduid, dit is bij bijna alle leerlingen het geval (bij 90 % of meer). Het Engels werd vooral opgegeven bij televisie kijken en muziek beluisteren. Lezen en schrijven gebeurt minder vaak in deze taal. Het Frans werd eveneens vooral opgegeven bij televisie kijken en muziek luisteren. In deze taal lezen of schrijven de leerlingen zelden, mogelijk alleen binnen de schoolse context. Duits en Spaans worden heel zelden gebruikt. Deze zijn slechts door een aantal leerlingen opgegeven; het Duits bij televisie kijken en het Spaans vooral bij muziek beluisteren. Het Marokkaans en Turks worden frequent gebruikt. Deze talen werden vooral bij muziek beluisteren opgegeven en daarnaast ook bij televisie kijken. Schrijven in het Turks deed bijna de helft van de Turkse leerlingen; bij de Marokkaanse leerlingen gaven er slechts twee aan in deze taal te schrijven. Het is dus vooral door media als televisie en radio (muziek) dat leerlingen in contact komen met vreemde talen. Lezen en/of schrijven gebeurt zelden in een andere taal dan het Nederlands, tenzij dan bij de Turkse leerlingen.

We zullen later kunnen bekijken of de frequentie van gebruik de taalvaardigheid beïnvloedt.

4.1.5. Motivatie.

Met de laatste vraag in de vragenlijst die de leerlingen moesten invullen, wilden we meer informatie verkrijgen over de motivatie van de allochtone leerlingen met betrekking tot het Marokkaans/Berber of Turks/Assyrisch/Koerdisch. Deze vraag zat niet bij de vragenlijst van de Vlaamse leerlingen. De vraag bestond uit zes stellingen waarbij de leerlingen een waarde moesten aanduiden gaande van 1 (niet akkoord) tot 6 (volledig akkoord). Het gemiddelde resultaat bij de Marokkaanse leerlingen was 4,9. Ze waren dus akkoord met elke stelling. Bij de Turkse leerlingen was het gemiddelde 4,4. Iets minder dan de Marokkaanse leerlingen dus maar nog steeds een goede motivatie.

We zullen nu de resultaten per stelling overlopen. Tabel 4.1 geeft een overzicht van de gemiddelde resultaten per stelling. De eerste stelling was: “Ik vind het ...²³ een mooie taal”. Op deze stelling was de gemiddelde reactie bij de Marokkaanse leerlingen 5,3; bij de

²³ Afhankelijk van de leerling: Marokkaans / Berber / Turks / Koerdisch / Assyrisch

Turkse leerlingen was dit 5,1. Alle allochtone leerlingen die hebben meegewerkt vinden de taal van hun ouders dus een mooie taal.

De tweede stelling luidde: “Ik vind het belangrijk om ... te kunnen spreken”. De gemiddelde reactie op deze stelling was 5,7 bij de Marokkaanse leerlingen en 5 bij de Turkse. Bij de Marokkaanse leerlingen wordt er dus meer belang gehecht aan het kunnen spreken van de taal van hun land van origine.

De derde stelling was: “Ik vind het belangrijk om mijn kennis van het ... later door te geven aan mijn kinderen”. Hierbij was het gemiddelde voor de Marokkaanse leerlingen 5,5 en voor de Turkse leerlingen 4,8. Ook met betrekking tot het doorgeven van de taal zijn de Marokkaanse leerlingen dus gemotiveerder.

De vierde stelling peilde naar de persoonlijke voorkeur, deze luidde: “Ik spreek liever ... dan Nederlands”. Bij de Marokkaanse leerlingen was het gemiddelde 3,9, wat betekent dat er een lichte voorkeur is voor het Marokkaans of Berber ten opzichte van het Nederlands. Bij de Turkse leerlingen was het gemiddelde 3,1 wat betekent dat er een lichte voorkeur is voor het Nederlands.

Met de volgende stelling wilden we de visie van de Marokkaanse en Turkse gemeenschap op het Marokkaans en Turks nagaan. Hierbij vroegen we of het belangrijk is om Marokkaans/Turks te kunnen spreken binnen die gemeenschap. Bij de Marokkaanse leerlingen was de gemiddelde reactie 5,4, wat betekent dat er een groot belang aan wordt gehecht. Bij de Turkse leerlingen was het gemiddelde 4,9, ook daar wordt er dus belang aan gehecht. Dit kunnen we deels verklaren door het feit dat er met de ouders, grootouders en vele familieleden enkel Marokkaans of Turks wordt gesproken. Het is dus belangrijk het Marokkaans of Turks te kennen om met hen te kunnen communiceren.

De laatste vraag peilde naar de moeilijkheidsgraad van de talen, deze luidde “Ik vind het ... een taal die gemakkelijk te leren is”. Hierbij was het gemiddelde antwoord zowel bij de Marokkaanse leerlingen als bij de Turkse leerlingen 3,6. Dit betekent dat ze het eerder een makkelijke dan een moeilijke taal vinden, maar het wijst vooral op een gemiddelde moeilijkheidsgraad.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
MOT_mooi	54	1	6	5,17	1,161	1,349
MOT_belang	54	1	6	5,33	1,332	1,774
MOT_doorgeven	54	1	6	5,13	1,415	2,002
MOT_voorkeur	54	1	6	3,5	1,68	2,821
MOT_gemeenschap	54	1	6	5,17	1,255	1,575
MOT_gemakkelijk	54	1	6	3,61	1,907	3,638

Tabel 4.1: Gemiddelde motivatie (MOT) per stelling

Over het algemeen is er dus een positieve houding ten opzichte van de taal van de ouders. De meeste leerlingen vinden het een mooie taal, hechten er belang aan om ze te kunnen spreken en willen ze ook doorgeven aan het nageslacht.

4.2. Resultaten schrijf- en vertaal oefening.

Inleiding.

De 90 leerlingen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek hebben allen de opdracht uitgevoerd. Het aantal tekstjes per leerling (beschrijving strip + vertalingen) varieerde van één tot vier teksten. De meeste leerlingen schreven een verhaal in de moedertaal en één of twee vertalingen. Al deze teksten zijn geanalyseerd, de fouten zijn gelabeld en geteld. We zullen nu bekijken welke fouten frequent voorkwamen, of de kwaliteit van de teksten overeenstemt met de persoonlijke inschatting van de taalvaardigheid en welke interferenties er terug te vinden zijn. Bij de verwerking van de resultaten is er geen rekening gehouden met de teksten die in het Assyrisch of Koerdisch zijn geschreven. Omdat er (nog) geen standaardtaal is voor deze beide talen, was het onmogelijk om deze teksten te analyseren. Aangezien het slechts om een beperkt aantal teksten gaat, en omdat de leerlingen die deze talen gebruikten soms ook het Turks beheersen, werden deze vertalingen buiten beschouwing gelaten.

4.2.1. Lexicale rijkdom: type/token ratio.

De lexicale rijkdom van een tekst kan berekend worden aan de hand van het type/token ratio. Deze berekening is hier interessant, omdat een tekst die een groot aantal woorden bevat, niet per se een grote lexicale rijkdom heeft. In langere teksten worden vaak vele woorden herhaald, deze zijn dus kwalitatief niet steeds beter dan kortere teksten.

Tabellen 4.2 tot 4.4 geven ons een overzicht van de gemiddelde lexicale rijkdom per afkomst en per taal in de rangorde.

Vlaamse leerlingen	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
LR_mt	30	48	74	60,6	5,75715447	33,1448
LR_vt1	25	52	76	59,28	6,268439466	39,2933
LR_vt2	14	53	97	66,357	13,7762736	189,786
LR_vt3	0	/	/	/	/	/
LR_vt4	1	94	94	94	/	/

Tabel 4.2: Lexicale rijkdom bij de Vlaamse leerlingen

Marr. leerlingen	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
LR_mt	30	35	74	53,233	10,99743962	120,944
LR_vt1	26	36	71	54,923	9,142967032	83,5938
LR_vt2	12	41	96	66,833	16,88373792	285,061
LR_vt3	5	54	100	64,4	20,00749859	400,3

Tabel 4.3: Lexicale rijkdom bij de Marokkaanse leerlingen

Turkse leerlingen	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
LR_mt	21	47	81	57,81	9,937902433	98,7619
LR_vt1	27	42	71	57,222	7,531131968	56,7179
LR_vt2	16	44	75	60,25	7,567474259	57,2667
LR_vt3	2	66	70	68	2,828427125	8
LR_vt4	1	51	51	51	/	/
LR_vt5	1	100	100	100	/	/

Tabel 4.4: Lexicale rijkdom bij de Turkse leerlingen

Wanneer we de lexicale rijkdom van de leerlingen van verschillende afkomst gaan vergelijken, zien we dat in de moedertaal en de vt1 de lexicale rijkdom het grootst is bij de Vlaamse leerlingen. In de vt2 is de lexicale rijkdom van de Vlaamse en Marokkaanse leerlingen ongeveer gelijk, terwijl deze van de Turkse leerlingen lager ligt. In de vt3, vt4 en vt5 is het aantal teksten te klein om te kunnen vergelijken.

4.2.2. Resultaten foutenanalyse.

In dit onderdeel zullen we bekijken hoeveel fouten de leerlingen gemiddeld hebben gemaakt en welke fouten daarbij frequent voorkwamen. Deze gegevens zullen we per afkomst naast elkaar zetten om te zien of er grote verschillen zijn. We zullen dit eerst bekijken per taal in de rangorde en vervolgens per taal.

Per taal in de rangorde.

We zullen hier enkel de resultaten van de teksten in de eerste drie talen in de rangorde (mt, vt1, vt2) nader bekijken, aangezien slechts zeven leerlingen de tekst ook in de vt3 schreven, maar twee leerlingen de tekst ook naar de vt4 vertaalden en slechts één leerling

deze ook in de vt5 neerschreef. Een overzicht van het gemiddelde aantal fouten per taal is te vinden in tabel 4.5.

Wanneer we kijken naar de moedertaal zien we dat niet alle leerlingen hun tekst in de moedertaal hebben neergeschreven of ingesproken. Bij de Vlaamse leerlingen is dit wel het geval, daar heeft iedereen de tekst eerst in de moedertaal, voor allen het Nederlands, opgeschreven. Bij de Marokkaanse leerlingen heeft één van de leerlingen de tekst niet in de moedertaal neergeschreven en bij de Turkse leerlingen hebben zes leerlingen dit niet gedaan. Het gemiddelde aantal fouten per leerling in de moedertaal is bij de Vlaamse leerlingen 8, bij de Marokkaanse leerlingen 5 en bij de Turkse leerlingen 4,5. De allochtone leerlingen maken dus minder fouten in de moedertaal. Het lagere foutenaantal bij de Marokkaanse leerlingen kan verklaard worden door het feit dat het merendeel van deze jongeren de tekst in het Marokkaans of Berber heeft ingesproken omdat ze het Arabisch schrift niet beheersen (dit was bij 21 jongeren het geval). Dit betekent dat er geen rekening gehouden kan worden met spelfouten, wat het foutenaantal doet dalen. De fouten die bij de Vlaamse leerlingen het meest gemaakt worden in de moedertaal, zijn spelfouten, lexicale fouten en registerfouten. Bij de Marokkaanse leerlingen zijn de meest frequent voorkomende fouten eveneens spelfouten. Daarnaast komen ook lexicale fouten en grammaticale fouten vaak voor. Ook bij de Turkse leerlingen komen er vooral spelfouten voor, deze maken 74 % uit van het totale aantal fouten bij deze leerlingen.

Het foutenaantal in de moedertaal is nog betrekkelijk laag, 4 à 8 fouten per tekst. In de vt1 worden er al heel wat meer fouten gemaakt. Het gemiddelde aantal fouten in een tekst van een Vlaamse leerling is daar 15,8. Bij de Marokkaanse leerlingen is het gemiddelde 16 fouten en bij de Turkse leerlingen 12,5. De Turkse leerlingen maken dus het minst fouten in de vt1, wat voor 74 % van hen het Nederlands is. Bij de Vlaamse leerlingen komen er het meest spelfouten, lexicale fouten en registerfouten voor in de vt1. De Marokkaanse leerlingen maken eveneens vooral spelfouten, lexicale fouten en registerfouten. Bij de Turkse leerlingen zijn in de vt1 de grammaticale en lexicale fouten, fouten tegen de woordvolgorde en fouten door het ontbreken van een woord het talrijkst.

In de teksten in de vt2 worden er bij de Vlaamse leerlingen gemiddeld 16,8 fouten gemaakt per tekst. Bij de Marokkaanse leerlingen worden er minder fouten gemaakt in de vt2, het gemiddelde is daar 14,8 fouten. Bij de Turkse leerlingen ligt het foutenaantal het hoogst,

gemiddeld 17,8 fouten per tekst. De fouten die het vaakst gemaakt worden door de Vlaamse leerlingen zijn lexicale fouten, spelfouten en grammaticale fouten. Bij de Marokkaanse leerlingen worden er vooral spelfouten gemaakt, en daarnaast ook veel lexicale en grammaticale fouten. Bij de Turkse leerlingen zijn de meest voorkomende fouten in de vt2 eveneens spelfouten. Daarnaast komen er ook veel lexicale en grammaticale fouten voor.

	Fouten mt	Fouten vt1	Fouten vt2
Vlaamse lln	8	15,8	16,8
Marokkaanse lln	5	16	14,8
Turkse lln	4,5	12,5	17,8

Tabel 4.5: Gemiddeld aantal fouten per afkomst

In tabel 4.5 vinden we per afkomst en per taal in de rangorde het gemiddelde aantal fouten per tekst. In de moedertaal scoren de Vlaamse leerlingen het slechtst, deze taal is voor alle Vlaamse leerlingen het Nederlands en het hogere foutenaantal komt vooral door het grote aantal registerfouten dat de leerlingen maken. In de vt1 maken de Vlaamse en Marokkaanse leerlingen ongeveer evenveel fouten. De Turkse leerlingen maken er minder. Zij maken vooral beduidend minder spelfouten in de vt1. De resultaten voor de vt2 zijn ongeveer gelijkaardig, de Marokkaanse leerlingen scoren daar het best. Aan de hand van deze tabel kunnen we zien dat het foutenaantal bij de Vlaamse en Turkse leerlingen toeneemt met de rangorde, wat men ook logischerwijs zou vermoeden. De Marokkaanse leerlingen doorbreken echter dit patroon, zij maken meer fouten in de vt1 dan in de vt2.

Per taal.

Naast de vergelijking van het aantal fouten per taal in de rangorde, is het ook interessant om het aantal fouten per taal te vergelijken (zie tabel 4.6). Wanneer we kijken naar het Nederlands zien we dat 30 Vlaamse leerlingen hun tekst in die taal geschreven hebben, bij de Turkse leerlingen hebben 29 leerlingen dit gedaan en bij de Marokkaanse leerlingen 28. Het gemiddelde aantal fouten bij de Vlaamse leerlingen is 8,3 per tekst in het Nederlands. Bij de Turkse leerlingen worden er gemiddeld 10,9 fouten gemaakt en bij de Marokkaanse leerlingen 13,9. De Marokkaanse leerlingen maken dus het meest fouten in het Nederlands. Er worden bij de allochtone leerlingen vooral veel spelfouten gemaakt. De Marokkaanse leerlingen maakten in totaal 135 spelfouten, de Vlaamse leerlingen 72 en de Turkse 87.

Ook fouten tegen de lidwoorden komen bij de Marokkaanse leerlingen vaak voor. 49 fouten tegen de lidwoorden in totaal bij alle Marokkaanse leerlingen, ten opzichte van 10 fouten bij de Vlaamse leerlingen en 27 bij de Turkse leerlingen.

In het Marokkaans en Berber worden er betrekkelijk weinig fouten gemaakt, respectievelijk 6,3 en 3,5 per leerling. Dit kunnen we deels verklaren door het feit dat de meeste leerlingen deze vertaling mondeling deden, waardoor er weinig spelfouten voorkomen. De gebrekkige woordenschat zorgde vaak voor eenvoudige zinnen, wat eveneens het lage foutenaantal kan verklaren. In het Turks worden er gemiddeld 9,3 fouten per tekst gemaakt. Er worden ontzettend veel spelfouten gemaakt in het Turks (143 spelfouten op 18 teksten). In geen enkele taal worden er zoveel spelfouten gemaakt. Dit kunnen we verklaren door de bijzonderheden van het Turkse alfabet die in het eerste hoofdstuk van dit deel van de verhandeling aan bod kwam. De leerlingen vergaten vaak de diakritische tekens te plaatsen, wat tot vele spelfouten leidde.

In het Engels ligt het foutenaantal al een stuk hoger. 23 Vlaamse leerlingen hebben hun tekst ook naar het Engels vertaald, van de Marokkaanse leerlingen hebben er slechts 8 dit gedaan en bij de Turkse leerlingen zijn er 11 vertalingen naar het Engels. Wanneer we de foutenaantallen bekijken zien we dat de Vlaamse en Turkse leerlingen in het Engels gemiddeld 15,5 fouten per tekst maken. De Marokkaanse leerlingen maken gemiddeld 20 fouten. Er worden vooral veel spelfouten gemaakt in het Engels bij alle drie de groepen. Ook lexicale fouten komen vaak voor. Er is geen specifieke fout die door de Marokkaanse leerlingen in het Engels veel vaker gemaakt wordt. Elk type fout komt bij hen iets vaker voor dan bij hun medeleerlingen.

Voor het Frans scoren de Marokkaanse leerlingen een stuk beter, daar worden door hen gemiddeld 14 fouten per tekst gemaakt. De Vlaamse leerlingen maken gemiddeld 16,5 fouten in het Frans en de Turkse leerlingen 15,9. Door de Vlaamse en Turkse leerlingen worden er meer grammaticale en lexicale fouten gemaakt dan door de Marokkaanse leerlingen. Er is wel een beperkt aantal Marokkaanse leerlingen die hun tekst ook naar het Frans vertaald hebben, 5 Marokkaanse leerlingen hebben dit gedaan, ten opzichte van 16 Vlaamse leerlingen en 9 Turkse leerlingen.

De foutenaantallen in het Duits en Spaans gaan we niet bespreken aangezien slechts een beperkt aantal leerlingen (respectievelijk 5 en 3) hun tekst ook naar die taal vertaald hebben.

	Vlaamse leerlingen	Marokkaanse leerlingen	Turkse leerlingen
NED			
FF	2,4	5	3,2
FG	1	2,8	1,9
FL	1,5	2,2	1,4
FR	1,6	1,5	1,2
FS	0,6	1	1,1
FW	0,9	1,4	2
FX	0,07	0,07	0,1
ENG			
FF	5,8	7	4,5
FG	2,8	3,6	2,5
FL	3,8	5,8	4,2
FR	0,3	0,4	0,9
FS	1	0,6	1,7
FW	1,2	2,3	1,5
FX	0,5	0,4	0,3
FRANS			
FF	4,5	5,8	3,7
FG	4,6	3,2	5
FL	4,9	2,6	4,8
FR	0,3	0,8	0,2
FS	0,4	0,2	0,6
FW	1,6	1,4	1,4
FX	0,3	0	0,2

Tabel 4.6: Foutenoverzicht per taal per afkomst en per fout

Tabel 4.6 geeft ons een overzicht van de fouten per taal per afkomst. De getallen geven het gemiddelde aantal fouten per leerling weer. FF staat voor formal errors, FG zijn grammatical errors, FL staat voor lexical errors, FR zijn register errors, FS zijn style errors, FW zijn fouten tegen de woordvolgorde en fouten door overbodige of ontbrekende woorden en FX staat voor lexico-grammatical errors. Dit zijn de codes voor fouten die gebruikt werden bij de foutenanalyse met UCLEE. In dit overzicht zijn Marokkaans, Berber en Turks niet opgenomen aangezien steeds slechts één groep leerlingen hun tekst in die taal heeft vertaald, waardoor er geen vergelijking mogelijk is. Een uitgebreider foutenoverzicht is terug te vinden op de cd-rom (tabel 2).

4.2.3. Eigenlijke taalbeheersing versus zelfinschatting.

Nu we de fouten in de verschillende talen nader bekeken hebben, kunnen we de beoordeling van de vertaal oefening vergelijken met de eigen inschatting van de leerlingen. We zullen hierbij enkel de inschatting van de schriftelijke taalvaardigheid nader bekijken, aangezien het een schriftelijke oefening was. Voor de Marokkaanse leerlingen die de vertaling in het Marokkaans of Berber mondeling hebben gedaan, zullen we uiteraard de zelfinschatting van de mondelinge taalvaardigheid bekijken. We zullen eerst de zelfinschatting en beoordeling van de onderzoeker vergelijken per taal in de rangorde en vervolgens per taal.

Beoordeling onderzoeker.

Bij de beoordeling van de teksten van de leerlingen werd er met verschillende factoren rekening gehouden. Er werd niet alleen gekeken naar het aantal fouten, maar ook naar het type fouten en er werd rekening gehouden met de lengte van de tekst en de gebruikte woordenschat. De beoordeling van de teksten van de leerlingen varieert van 0,5 tot 4,5. Bij de zelfinschatting van de leerlingen staat waarde 1 voor niet, 2 voor zwak, 3 voor matig, 4 voor goed en 5 voor zeer goed. Bij de beoordeling is de omschrijving anders: een beoordeling van 0,5 tot 2,5 staat voor een zwakke taalvaardigheid, 3 staat voor matig, 3,5 tot 4 staat voor goed en 4,5 staat voor zeer goed. Deze omschrijving van de beoordeling is goed te vergelijken met die van de zelfinschatting.

Per taal in de rangorde.

Voor de vergelijking nemen we enkel de resultaten van de moedertaal, vt1 en vt2 in acht, aangezien slechts een klein aantal leerlingen de tekst ook naar de vt3, de vt4 en de vt5 heeft vertaald.

Tabel 4.7 geeft ons eerst een globaal overzicht van de beoordeling per taal in de rangorde. Daarop kunnen we zien dat de gemiddelde beoordeling afneemt volgens de rangorde, op de vt5 na.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
BO_mt	75	1	5	3,17	0,84	0,705
BO_mt2	8	3	5	3,25	0,756	0,571
BO_vt1	77	1	4	2,58	0,754	0,568
BO_vt2	42	1	3	2,01	0,745	0,555
BO_vt 3	7	1	3	1,64	1,069	1,143
BO_vt 4	2	1	2	1,25	0,354	0,125
BO_vt 5	1	2	2	2	/	/

Tabel 4.7: Beoordeling per taal in de rangorde (BO = beoordeling onderzoeker)

Het globale gemiddelde van de zelfinschatting voor de schriftelijke taalvaardigheid (of mondelinge taalvaardigheid bij de leerlingen die de vertaling mondeling hebben gedaan) in de moedertaal is waarde 4; een goede taalvaardigheid dus. Voor de Vlaamse leerlingen ligt deze waarde op 4,4, iets hoger dan het gemiddelde. Bij de Marokkaanse leerlingen ligt deze waarde op 4,3, deze waarde is het gemiddelde van de mondelinge of schriftelijke taalvaardigheid van deze leerlingen, afhankelijk van de wijze waarop ze de vertaling hebben gedaan. Bij de Turkse leerlingen ligt deze waarde een stuk lager, het gemiddelde is voor hen 3,3, eerder een matige taalvaardigheid dus. De verklaring hiervoor kan zijn dat sommige Turkse leerlingen hun moedertaal niet of nauwelijks kunnen schrijven. Dit is vooral voor het Koerdisch en Assyrisch het geval. Logischerwijs hebben zij voor de schrijfvaardigheid in deze taal dan ook een lage waarde aangeduid.

Globaal gezien is de gemiddelde beoordeling van de vertaling in de moedertaal 3,2, een matige taalvaardigheid dus. Hier zien we al een verschil met het globale gemiddelde van de zelfinschatting, dat bijna een waarde hoger ligt: 4 (goed). De gemiddelde beoordeling van de Vlaamse leerlingen is 3,4. Deze leerlingen hebben hun taalvaardigheid dus hoger

geschat dan ze werkelijk is. De gemiddelde beoordeling van de Marokkaanse leerlingen ligt nog lager, deze is 2,7. Ook de inschatting van de Marokkaanse leerlingen ligt dus hoger dan de werkelijke taalvaardigheid (2,7 vs. 4,3). De gemiddelde beoordeling van de teksten van de Turkse leerlingen is gelijkaardig aan die van de Vlaamse leerlingen: 3,5. Deze beoordeling ligt iets hoger dan de zelfinschatting van deze leerlingen. De Turkse leerlingen hadden dus een realistisch beeld van hun schrijfvaardigheid (overzicht zelfinschatting en beoordeling, zie tabel 4.8).

Wanneer we kijken naar de schriftelijke taalvaardigheid van de vt1, zien we dat de gemiddelde zelfinschatting daar globaal gezien 3,9 is. Bij de Vlaamse leerlingen is de schriftelijke taalvaardigheid gemiddeld 3,4, bij de Marokkaanse leerlingen is het gemiddelde 4 en bij de Turkse leerlingen is het gemiddelde 4,3. De beoordeling van de onderzoeker ligt ook hier lager dan de zelfinschatting, het globale gemiddelde is 2,6. Een matige beoordeling dus, ten opzichte van een goede zelfinschatting. Wanneer we de beoordeling per afkomst bekijken, zien we dat de Turkse leerlingen het best beoordeeld worden, het gemiddelde is voor hen 2,8. Bij de Vlaamse leerlingen is het gemiddelde 2,3 en bij de Marokkaanse leerlingen 2,6.

De zelfinschatting voor de schriftelijke beheersing van de vt2 is globaal gezien matig: waarde 3,3. Voor de Vlaamse leerlingen ligt deze waarde op 2,9, bij de Marokkaanse leerlingen is de zelfinschatting gemiddeld 3,6 en bij de Turkse leerlingen is deze 3,5. De gemiddelde beoordeling is globaal gezien 2, wat een zwakke taalvaardigheid betekent. Als we de beoordeling per afkomst bekijken zien we geen grote verschillen: de gemiddelde beoordeling bij de Vlaamse leerlingen is 1,8, bij de Marokkaanse leerlingen 2 en bij de Turkse leerlingen 2,2. Ook hier schatten de leerlingen hun taalvaardigheid dus beter in dan ze werkelijk is.

	moedertaal		vt1		vt2	
	ZI	BO	ZI	BO	ZI	BO
Vlaamse lln	4,4	3,4	3,4	2,3	2,9	1,8
Marokkaanse lln	4,3	2,7	4	2,6	3,6	2
Turkse lln	3,3	3,5	4,3	2,8	3,5	2,2

Tabel 4.8: Overzicht zelfinschatting en beoordeling per afkomst, per taal in de rangorde

Een verklaring voor de discrepantie tussen de zelfinschatting en de beoordeling kan liggen in het feit dat deze leerlingen heel veel spelfouten maken. Bij de zelfinschatting nemen deze leerlingen zulke fouten mogelijk niet in acht, of misschien zijn ze zich gewoon niet bewust van het feit dat ze de spelling nog niet goed beheersen. Een andere hypothese is dat zij bij het invullen van de vragenlijst enkel aan de grootte van hun woordenschat denken, terwijl bij de schriftelijke opdracht echter ook hun kennis van de spelling en grammatica wordt beoordeeld.

Uit tabel 4.8 kunnen we afleiden dat de Marokkaanse leerlingen in de moedertaal slechter scoren dan de Turkse en de Vlaamse leerlingen. Een ANOVA test (tabel 3 op de cd-rom) toont aan dat dit een significant verschil is. Voor de beoordeling in de moedertaal is p gelijk aan 0,001. In de andere talen is er geen significant verschil op het 5 % significantieniveau (vt1: $p = 0,074$; vt2: $p = 0,415$). Een Scheffe-test (tabel 4 op de cd-rom) bevestigt dit significante verschil in de moedertaal.

Per taal.

Het globale gemiddelde van de beoordeling van de teksten in het Nederlands is 3. De beoordeling van de Vlaamse leerlingen in deze taal zit daarboven, deze is 3,4. De beoordeling van de schriftelijke taalvaardigheid van de Marokkaanse leerlingen is slechts 2,6. De Turkse leerlingen scoren dan weer beter in het Nederlands, het gemiddelde was voor hen 3. De Vlaamse leerlingen scoren dus het best in het Nederlands, en vooral duidelijk beter dan de Marokkaanse leerlingen.

De zelfinschatting van de leerlingen ligt hoger dan de beoordeling van de onderzoeker, zoals blijkt uit tabel 4.9. De Vlaamse leerlingen gaven zichzelf gemiddeld 4,4 op schriftelijke taalvaardigheid in het Nederlands, een waarde meer dus dan de beoordeling van hun teksten. Ook de Marokkaanse leerlingen hadden geen realistisch beeld van hun schrijfvaardigheid: zij gaven zichzelf gemiddeld 4,1 ten opzichte van een beoordeling van 2,6. Bij de Turkse leerlingen tenslotte zien we hetzelfde, een zelfinschatting van 4,4 als gemiddelde, ten opzichte van een gemiddelde beoordeling van 3.

De beoordeling voor het Engels was gemiddeld gezien lager dan de beoordeling voor het Nederlands. Bij de Vlaamse leerlingen was het gemiddelde resultaat op de Engelse tekst 2,3. Bij de Marokkaanse leerlingen was de beoordeling slechts 1,9 en bij de Turkse

leerlingen was deze het hoogst: 2,4. Ook hier scoort deze groep leerlingen dus het best, al is het verschil met de Vlaamse leerlingen miniem. De gemiddelde inschatting van de leerlingen ligt ook hier hoger dan de beoordeling. De Vlaamse leerlingen gaven zichzelf gemiddeld 3,3 op Engelse schrijfvaardigheid, wat een waarde hoger ligt dan de beoordeling. De gemiddelde zelfinschatting was bij de Marokkaanse leerlingen 3,1, ten opzichte van een gemiddelde beoordeling van 1,9. Bij de Turkse leerlingen is het verschil tussen zelfinschatting en beoordeling iets kleiner maar nog steeds duidelijk: zij gaven zichzelf gemiddeld 3,2 voor hun Engelse schrijfvaardigheid, terwijl de beoordeling van hun teksten gemiddeld 2,4 was.

Voor het Frans is de gemiddelde beoordeling bij de Vlaamse leerlingen 1,8, bij de Marokkaanse leerlingen 2,2 en bij de Turkse leerlingen 2,3. De allochtone leerlingen scoren in deze taal dus beter dan de Vlaamse leerlingen. Ook hier is de zelfinschatting van de leerlingen hoger dan de beoordeling. De Vlaamse leerlingen gaven zichzelf gemiddeld 2,8 op Franse schrijfvaardigheid, een waarde hoger dan de beoordeling. Bij de Marokkaanse leerlingen is het verschil tussen beide vergelijkbaar: 3,3 ten opzichte van 2,2. De Turkse leerlingen gaven zichzelf gemiddeld 3,6 voor het Frans, terwijl de gemiddelde beoordeling 2,3 bedroeg.

Voor het Marokkaans/Berber krijgen de Marokkaanse leerlingen de hoogste beoordeling van de hier besproken talen. Het gemiddelde is daar 2,7. We moeten hierbij wel in acht nemen dat deze vertaling bij de meeste van deze leerlingen mondeling gebeurde, waardoor er geen spelfouten in acht konden worden genomen. Hun zelfinschatting in deze taal ligt hoger dan de beoordeling: de leerlingen gaven zichzelf gemiddeld 4,3 op de mondelinge of schriftelijke taalvaardigheid (afhankelijk van de wijze waarop ze de opdracht hebben uitgevoerd, is één van deze beide bekeken), ten opzichte van een beoordeling van 2,7.

De Turkse leerlingen gaven zichzelf een realistische beoordeling voor het Turks. De gemiddelde beoordeling van de onderzoeker was daar 3,4. De zelfinschatting van de leerlingen voor de Turkse schrijfvaardigheid was ongeveer gelijk, deze bedroeg 3,3. Deze leerlingen zijn zich dus bewust van het niveau van hun schrijfvaardigheid in deze taal.

Onderstaand overzicht zet al deze gegevens nog even op een rij:

	Nederlands		Engels		Frans		Marokkaans		Turks	
	ZI	BO	ZI	BO	ZI	BO	ZI	BO	ZI	BO
Vlaamse lln	4,4	3,4	3,3	2,3	2,8	1,8				
Marokkaanse lln	4,1	2,6	3,1	1,9	3,3	2,2	4,3	2,7		
Turkse lln	4,4	3	3,2	2,4	3,6	2,3			3,3	3,4

Tabel 4.9: Overzicht zelfinschatting en beoordeling per afkomst, per taal

Tabel 4.9 toont aan dat de allochtone leerlingen slechter scoren in het Nederlands. In de andere talen zijn er kleinere verschillen tussen de drie origines. Met een ANOVA-test (tabel 5 op de cd-rom) hebben we nagegaan of er significante verschillen zijn tussen de drie groepen voor de beoordeling per taal. Enkel het verschil in de beoordeling van het Nederlands bleek een significant verschil te zijn: $p = 0,000$. De verschillen in de beoordeling van de andere talen zijn niet significant op het 5 % significantieniveau.

4.2.4. Interferentiefouten.

Nu we de fouten, de zelfinschatting en de beoordeling besproken hebben, kunnen we de interferentiefouten eens van naderbij gaan bekijken. We hebben bij de foutenanalyse drie soorten interferenties onderscheiden: leenwoorden (LBO), letterlijke vertalingen (LCA) en neologismen (LCO). Tot de leenwoorden of borrowing behoren alle woorden die ongewijzigd zijn overgenomen uit een andere taal. Letterlijke vertalingen of calques zijn woorden of zinsdelen die letterlijk worden vertaald van de ene taal naar de andere, dit gebeurt woord per woord of woorddeel per woorddeel. Neologismen of coinages zijn die woorden die de leerlingen zelf gecreëerd hebben in een bepaalde taal.

De verwachting is dat het aantal interferenties toeneemt per taal in de rangorde, uitgaande van de veronderstelling dat hoe slechter een bepaalde taal gekend is, hoe meer er teruggegrepen zal worden naar één van de andere gekende talen. We zullen dit bij onze proefpersonen nagaan.

Interferentiefouten per taal in de rangorde.

Bij de Vlaamse leerlingen worden er in de moedertaal in totaal 15 interferentiefouten gemaakt, in de vt1 zijn dit er 50 en in de vt2 31. We moeten deze aantallen echter wel in verhouding stellen tot het aantal teksten, aangezien niet elke leerling zijn/haar tekst in elk

van deze drie talen heeft geschreven. Alle Vlaamse leerlingen hebben hun tekst in de moedertaal geschreven, wat een gemiddelde oplevert van 0,5 interferentiefout per leerling. 25 Vlaamse leerlingen hebben de tekst in de vt1 vertaald, wat dus gemiddeld 2 interferentiefouten per leerling betekent. Slechts 14 leerlingen hebben de tekst ook naar de vt2 vertaald, wat daar een gemiddelde oplevert van 2,2 interferentiefouten per leerling. Hier neemt het aantal interferentiefouten dus toe volgens de plaats in de rangorde (zie tabel 4.10).

Bij de Marokkaanse leerlingen worden er globaal gezien in de moedertaal 28 interferentiefouten gemaakt. In de vt1 zijn dit er 16, in de vt2 22 en in de vt3 31. 27 leerlingen hebben de tekst in de moedertaal geschreven of ingesproken, dit levert een gemiddeld aantal interferentiefouten op van 1,04 per leerling. Het aantal vertalingen naar de vt1 is 26, wat betekent dat daar gemiddeld 0,6 interferentiefouten per leerling zijn gemaakt. In de vt2 ligt het aantal interferenties hoger, het gemiddelde is daar 1,8 interferentiefouten per leerling. In de vt3 vinden we 31 interferentiefouten bij vier leerlingen, wat een gemiddelde oplevert van 7,8 interferentiefouten per leerling. Op de vt1 na neemt ook bij de Marokkaanse leerlingen het aantal interferentiefouten toe volgens de rangorde van de talen. Een verklaring voor het feit dat het aantal interferenties in de vt1 lager ligt, is het feit dat deze taal voor de meeste Marokkaanse leerlingen het Nederlands is, een taal die mogelijk goed genoeg beheerst wordt om geen beroep te moeten doen op de kennis van de andere talen.

Bij de Turkse leerlingen worden er globaal gezien 7 interferentiefouten gemaakt in de moedertaal, 19 in de vt1, 35 in de vt2 en 6 in de vt3. De interferenties in de vt4 en vt5 laten we buiten beschouwing aangezien dit telkens slechts één vertaling betreft. Het gemiddelde aantal interferenties per leerling in de moedertaal is 0,3. Het aantal vertalingen in de vt1 is 27, wat een gemiddeld aantal interferentiefouten van 0,7 per leerling oplevert. In de vt2 worden er al meer interferentiefouten gemaakt, daar is het gemiddelde 2,2 per leerling. Slechts twee Turkse leerlingen hebben de tekst ook naar de vt3 vertaald, wat in die taal een gemiddelde oplevert van 3 interferentiefouten per leerling. Hier zien we dus, net als bij de Vlaamse leerlingen, dat het aantal interferenties toeneemt met de opeenvolging in de rangorde van de talen.

Tabel 4.10 geeft een overzicht van het gemiddelde aantal interferentiefouten per leerling, en dit per taal in de rangorde en per afkomst.

	Vlaamse lln	Marokkaanse lln	Turkse lln
mt	0,5	1,04	0,3
vt1	2	0,6	0,7
vt2	2,2	1,8	2,2
vt3		7,8	3

Tabel 4.10: Overzicht aantal interferentiefouten, per afkomst, per taal in de rangorde

We zien dus dat, op de vt1 bij de Marokkaanse leerlingen na, het aantal interferentiefouten steeds toeneemt volgens de rangorde. Dit leidt tot de conclusie dat hoe minder goed men een taal beheerst, hoe meer interferentiefouten er zullen worden gemaakt. In de moedertaal maken de Marokkaanse jongeren de meeste interferentiefouten, dit zijn meestal leenwoorden bij gebrek aan kennis van een bepaald woord. In de vt1 maken de Vlaamse leerlingen het meeste gebruik van interferenties. Dit kunnen we verklaren door het feit dat deze taal voor hen het Frans of Engels is, terwijl deze voor de Marokkaanse en Turkse leerlingen het Nederlands is. In de vt2 is het aantal interferenties ongeveer gelijkaardig. In de vt3 is het aantal interferenties erg hoog bij de Marokkaanse leerlingen, maar aangezien het slechts om vier leerlingen gaat is het moeilijk hieruit conclusies te trekken.

Interferentiefouten per taal.

Nu we het aantal interferenties in de talen volgens de rangorde bekeken hebben, kan het ook interessant zijn om het aantal interferenties per taal te bekijken (overzicht zie tabel 4.11). We zullen hierbij geen rekening houden met het Duits en het Spaans wegens het beperkte aantal vertalingen in deze talen.

Globaal gezien vinden we de meeste interferenties terug in het Engels: 104 interferenties in totaal. In het Frans zijn dit er half zoveel (52) en in het Nederlands nog iets minder (40). In het Marokkaans/Berber en Turks komen er respectievelijk 26 en 8 interferenties voor.

Bij de Vlaamse leerlingen komen er in totaal 52 interferenties voor in het Engels, dit zijn er 2,3 per leerling. In het Frans vinden we bij deze leerlingen gemiddeld 1,8 interferentiefouten terug per tekst en in het Nederlands zijn het er gemiddeld maar 0,5 per

leerling. Bij de Marokkaanse leerlingen worden er in het Engels gemiddeld 3,3 interferentiefouten gemaakt per leerling. In het Nederlands zijn dit er 0,5 en in het Frans 0,6. In het Marokkaans en Berber maken deze leerlingen gemiddeld 1 interferentiefout per tekst. Bij de Turkse leerlingen tenslotte vinden we in een Engelse tekst gemiddeld 2,4 interferentiefouten. In het Nederlands maken zij 0,3 fouten en in het Frans gemiddeld 2,2 fouten. In het Turks zijn er weinig interferentiefouten terug te vinden, gemiddeld 0,4 per leerling.

Tabel 4.11 geeft ons een overzicht van het gemiddelde aantal interferentiefouten per taal en per afkomst.

	Vlaamse lln	Marokkaanse lln	Turkse lln
Nederlands	0,5	0,5	0,3
Engels	2,3	3,3	2,4
Frans	1,8	0,6	2,2
Marokkaans/Berber		1	
Turks			0,4

Tabel 4.11: Overzicht aantal interferentiefouten per afkomst en per taal

Het overzicht toont aan dat er in het Nederlands weinig interferentiefouten worden gemaakt. Het grootste aantal interferentiefouten wordt gemaakt in het Engels, vooral de Marokkaanse leerlingen maken in deze taal gebruik van hun kennis van andere talen. In het Frans maken de Marokkaanse leerlingen het minst interferentiefouten. In de niet-Europese talen wordt er weinig gebruik gemaakt van interferenties.

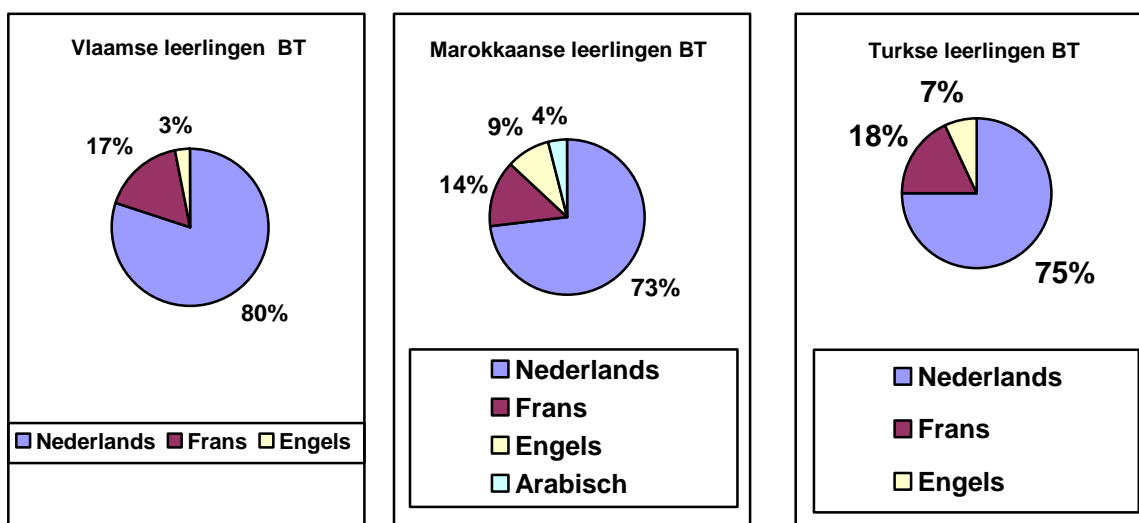
Brontaal van de interferenties.

Naast de doeltaal van de interferenties, kunnen we ook de brontaal nader bekijken. Op welke taal wordt er het vaakst teruggegrepen bij een gebrekkige kennis van de doeltaal? Dit blijkt het Nederlands te zijn, globaal gezien is deze taal bij onze proefpersonen in 86 % van de gevallen de brontaal voor de interferentie. In 14,5 % van de gevallen is de brontaal het Engels, in 9,3 % van de interferenties het Frans en voor 0,01 % is de brontaal het Arabisch.

Bij de Vlaamse leerlingen is de brontaal voor 80 % van de interferenties het Nederlands (zie figuur 4.22). Voor 17 % is dit het Frans en voor de overige 3 % is dit het Engels. Dit druist in tegen de theorie van het ‘foreign language effect’, waarbij men stelt dat men voor interferenties eerder de tweede talen als bron gebruikt dan de moedertaal, omwille van de ‘vreemdheid’ van deze talen.

Bij de Marokkaanse leerlingen komt 73 % van de interferenties uit het Nederlands, 14 % uit het Frans, 9 % uit het Engels en 4 % uit het Arabisch (figuur 4.23). Het lage aantal interferenties uit het Arabisch kan verklaard worden door het feit deze taal niet typologisch verwant is met de andere talen waarin de vertaal oefening is uitgevoerd. Elementen uit deze Semitische taal kunnen moeilijk ingepast worden in een Germaanse of Romaanse taal.

Ook bij de Turkse leerlingen speelt dit waarschijnlijk een rol. Er zijn bij hen geen interferenties uit het Turks te vinden, mogelijk omdat dit een taal is die niet typologisch verwant is met de andere gekende talen. 75 % van de interferenties komt bij deze leerlingen uit het Nederlands, 18 % uit het Frans en 7 % uit het Engels (figuur 4.24).

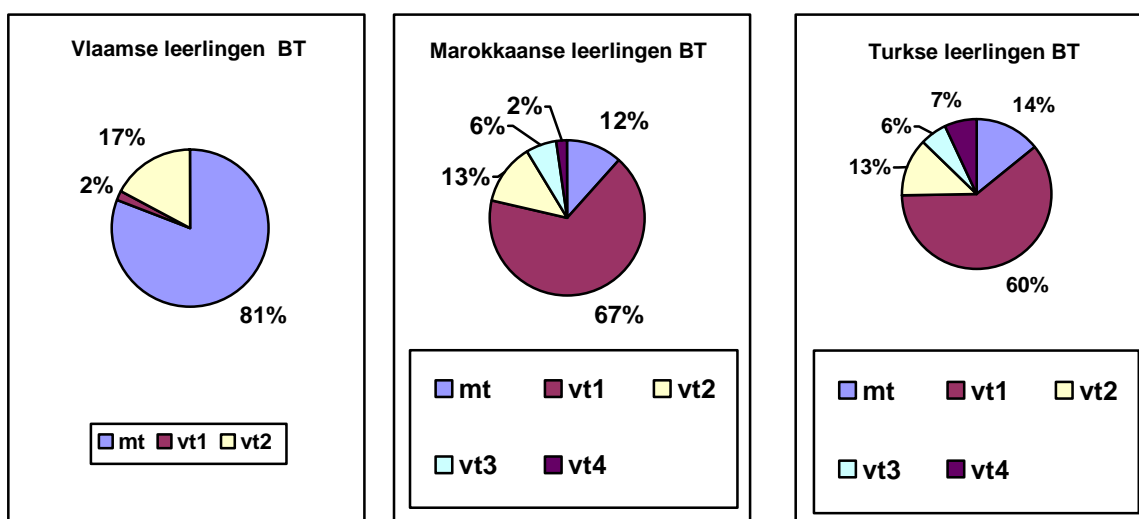


Figuur 4.22 – 4.24: Overzicht van de brontaal van de interferenties per afkomst

Figuren 4.22 – 4.24 maken duidelijk dat het Nederlands de primaire brontaal is voor de interferenties. Een mogelijke verklaring voor het grote aantal interferenties uit het Nederlands kan de manier van het oplossen van de opdracht zijn. Er werd gevraagd de strip te beschrijven in de moedertaal en deze tekst te vertalen naar alle gekende talen. Deze eerste tekst hebben alle Vlaamse en bijna alle Marokkaanse leerlingen in het Nederlands geschreven. Deze leerlingen vertrokken dus voor de vertaling steeds van een Nederlandse tekst, waardoor men, bij gebrek aan de juiste vertaling van een bepaald woord, dit letterlijk

gaat vertalen of overnemen uit de basistekst. Bij de Turkse leerlingen was dit niet het geval, velen van hen hebben de tekst eerst in het Turks geschreven, waardoor deze redenering voor hen niet klopt.

Wanneer we de brontaal per taal in de rangorde bekijken (figuur 4.25 tot 4.27), is bij de Vlaamse leerlingen de moedertaal de meest gebruikte brontaal. Dit is voor 81 % van de interferenties het geval. Voor 17 % van de gevallen grijpt men terug op de vt1 en voor 2 % op de vt2. Bij de Marokkaanse leerlingen is het de vt1 die het vaakst als brontaal voorkomt en dit in 67 % van de gevallen. Daarnaast worden ook de moedertaal en de vt2 soms gebruikt, respectievelijk in 12 % en in 13 % procent van de gevallen. Bij de Turkse leerlingen tenslotte, wordt eveneens de vt1 het vaakst gebruikt, deze is in 60 % van de gevallen de brontaal voor de interferenties. Daarnaast komen de moedertaal en de vt2 het meest voor als brontaal.



Figuur 4.25 – 4.27: Overzicht brontaal interferenties per afkomst en per taal in de rangorde

Brontaal-doeltaalcombinaties.

In totaal zijn er door de leerlingen in dit onderzoek 266 interferentiefouten gemaakt. Naast het bekijken van de brontaal en de doeltaal van deze interferenties, kan het ook interessant zijn om na te gaan welke brontaal-doeltaalcombinatie er het vaakst voorkomt. Dit blijkt moedertaal-vt1 te zijn, 22,2 % van de interferenties hebben als brontaal de moedertaal en als doeltaal de vt1. Daarnaast komt ook invloed van de vt1 op de vt2 vaak voor, dit was bij 20 % van de interferenties het geval. De meeste brontaal-doeltaalrelaties zijn tussen een beter en een minder goed gekende taal, dit was bij 69,5 % van de interferenties zo. Bij 24,4

% van de interferenties zagen we het omgekeerde, daar beïnvloedde een minder goed gekende taal een beter gekende taal. Bij 5,3 % van de interferenties waren de brontaal en de doeltaal dezelfde taal en bij 0,8 % van de interferenties was de plaats in de rangorde van de brontaal niet bekend.

Soorten interferentiefouten.

Een laatste aspect dat we nader kunnen bekijken is welke interferentiefouten het meest voorkomen. Bij de Vlaamse leerlingen komen er in totaal 99 interferenties voor: 39 letterlijke vertalingen (LCA), 17 neologismen (LCO) en 43 leenwoorden (LBO). Leenwoorden zijn dus het talrijkst. Wanneer de leerlingen de vertaling voor een bepaald woord niet kennen, lossen ze dit probleem op door het woord gewoon over te nemen uit de moedertaal of een andere gekende taal.

bvb. After some time his (LBO) gips \$cast\$ must be taken off.²⁴

He (LBO) 'botst' to \$is hit by\$ the car.

Il (LBO) krijgt \$reçoit\$ une (FS) piquere. \$piqure\$

Ook letterlijke vertalingen komen vaak voor, zowel semantische als syntactische letterlijke vertalingen.

bvb. ... il (WM) 0 \$le\$ (LCA) prendre avec \$emmène\$ (LS) pour \$comme\$ souvenir.

... on his way to school a car (LCA) override \$hits\$ him, he has to go to the hospital.

De interferentiefout die het minst wordt gemaakt, is het creëren van een neologisme. De neologismen die voorkomen vinden in de meeste gevallen hun oorsprong in een bestaand woord.

bvb. After six weeks the (LCO) gase \$cast\$ can finally (LS) come \$be taken\$ off!

... omdat zijn been moet worden (LCO) gegipst. \$in het gips moet worden gedaan\$

Ook bij de Marokkaanse leerlingen zijn de leenwoorden het talrijkst. Dit zijn er in totaal 71, met daarnaast 19 letterlijke vertalingen en 7 neologismen. Bij de Turkse leerlingen zien

²⁴ Verbeteringen worden in UCLEE met dollartekens aangeduid, deze aanduiding is hier gebruikt.

we hetzelfde, een groot aantal leenwoorden (41) en minder letterlijke vertalingen (18) en neologismen (12). Bij gebrek van kennis van een bepaald woord kiezen de leerlingen dus het vaakst voor de gemakkelijkste oplossing, zijnde het overnemen van een woord uit een andere taal.

bvb. I have (LBO) pijn \$pain\$.

Dini ijen tamghath tghadam di spita tushas ijen (LBO) spuitje \$?\$

Le (FS) docter \$docteur\$ (LBO) onderzoeken \$examine\$ le garçon.

... the (FS) proffesor \$professor\$ (LS) proffesor \$doctor\$ (LS) controlled \$examined\$ him (LS) but \$and\$ he had a (LBO) gebroken been \$broken leg\$.

4.3. Correlaties tussen verschillende factoren.

4.3.1. Geslacht versus taalvaardigheid.

In totaal namen 58 meisjes, 31 jongens en één iemand die zijn of haar geslacht niet had aangeduid deel aan dit onderzoek. Bij de Vlaamse jongeren zijn 14 van de 30 leerlingen jongens en 16 meisjes. Bij de Marokkaanse leerlingen is de verdeling minder evenredig, daar zijn er 11 jongens en 19 meisjes. Bij de Turkse leerlingen zijn slechts 6 van de 30 leerlingen jongens, 23 leerlingen zijn meisjes en bij één iemand kennen we het geslacht niet.

We zullen hier bekijken of er een relatie is tussen geslacht en de eigenlijke taalvaardigheid, door de beoordeling van de vertaling te bekijken. We zullen enkel de beoordeling van de vertaling in de moedertaal, de vt1 en de vt2 in beschouwing nemen, aangezien het aantal vertalingen naar de andere talen beperkt is.

Globaal gezien is er niet veel verschil tussen de beoordeling van de jongens en de meisjes (zie tabel 4.12). De gemiddelde beoordeling is in de moedertaal/moedertalen 3,1 voor de jongens en 3,2 voor de meisjes. In de vt1 is er iets meer verschil, het gemiddelde bij de jongens is daar 2,4 en bij de meisjes is het 2,7. In de vt2 tenslotte is het gemiddelde voor de jongens 1,9 en voor de meisjes 2,2. De meisjes halen globaal gezien dus steeds iets meer dan de jongens, maar het verschil is beperkt: 0,1 op 5 in de moedertaal, 0,3 in de vt1 en 0,3 in de vt2.

	M/V	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BO_mt	M	28	3,05	0,875	0,165
	V	47	3,23	0,82	0,12
BO_mt2	M	3	3,33	0,289	0,167
	V	5	3,2	0,975	0,436
BO_vt1	M	29	2,41	0,791	0,147
	V	48	2,69	0,719	0,104
BO_vt2	M	19	1,89	0,774	0,178
	V	22	2,16	0,697	0,149

Tabel 4.12: beoordeling per taal in de rangorde, per geslacht.

We zullen nu de gemiddelden per afkomst en per geslacht bekijken. Bij de Vlaamse leerlingen is de gemiddelde beoordeling in de moedertaal voor de jongens 3,3 en voor de meisjes 3,5, een klein verschil dus. In de vt1 is het verschil tussen beide gelijkaardig, het gemiddelde voor de jongens is daar 2,4 en voor de meisjes 2,2. In de vt2 tenslotte is de gemiddelde beoordeling bij de jongens 1,8 en bij de meisjes 1,9. Er is bij deze leerlingen dus geen relatie tussen geslacht en taalvaardigheid, de verschillen in de beoordeling zijn beperkt tot 0,1 of 0,2. In de moedertaal en de vt2 scoren de meisjes iets beter dan de jongens, in de vt1 is het omgekeerd.

Bij de Marokkaanse leerlingen zijn de verschillen tussen de geslachten wat groter. De gemiddelde beoordeling in de moedertaal is voor de jongens 2,4 en voor de meisjes 2,9. Ook in de vt1 scoren de meisjes beter, zij halen gemiddeld 3, terwijl de gemiddelde beoordeling van de jongens 2,1 is. In de vt2 is het verschil tussen beide kleiner, de jongens krijgen daar gemiddeld 1,8 en de meisjes 2,3. Bij de Marokkaanse leerlingen halen de meisjes steeds een betere beoordeling, het verschil varieert van 0,5 tot 0,9 op een schaal van 5.

Bij de Turkse leerlingen is er weer minder verschil tussen de beoordeling van de jongens en de meisjes. In de moedertaal halen de jongens gemiddeld 3,7, bij de meisjes is de gemiddelde beoordeling 3,3. Ook in de vt1 scoren de jongens iets beter, zij halen daar gemiddeld 3,1 terwijl het gemiddelde voor de meisjes 2,8 is. In de vt2 is het verschil gelijkaardig, de jongens halen daar 2,5 en de meisjes 2,2. Hier halen de jongens dus steeds

een betere beoordeling dan meisjes. Het verschil is beperkt, 0,3 of 0,4 tussen de beoordeling van beide.

Op basis van de gemiddelden is dus geen duidelijk verschil waarneembaar tussen jongens en meisjes. Tabel 4.13 toont aan dat er inderdaad geen significant verschil is in de beoordeling van beiden. We zien dat de beoordeling in de moedertaal ($p = 0,371$), in de vt1 ($p = 0,123$) en in de vt2 ($p = 0,257$) telkens niet-significante waarden op het 5 % significantieniveau weergegeven.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BO_mt	Equal variances assumed	0,012	0,912	-0,899	73	0,371	-0,18	0,201	-0,58	0,22
	Equal variances not assumed			-0,884	54	0,38	-0,18	0,204	-0,59	0,229
BO_mt2	Equal variances assumed	14,779	0,009	0,225	6	0,83	0,133	0,594	-1,32	1,586
	Equal variances not assumed			0,286	5,04	0,786	0,133	0,467	-1,063	1,33
BO_vt1	Equal variances assumed	0,104	0,748	-1,558	75	0,123	-0,274	0,176	-0,624	0,076
	Equal variances not assumed			-1,521	54,8	0,134	-0,274	0,18	-0,634	0,087
BO_vt2	Equal variances assumed	0,306	0,583	-1,151	39	0,257	-0,264	0,23	-0,729	0,2
	Equal variances not assumed			-1,142	36,6	0,261	-0,264	0,232	-0,734	0,205

Tabel 4.13: t-test voor correlatie geslacht - taalvaardigheid (BO = beoordeling onderzoeker)

4.3.2. Opleidingsniveau versus taalvaardigheid.

In totaal namen er 52 leerlingen uit het BSO, 36 leerlingen uit het TSO en 2 leerlingen die hun opleiding niet hadden ingevuld deel aan dit onderzoek. We zullen hier bekijken of er een verschil is tussen de taalvaardigheid van de leerlingen uit beide opleidingsniveaus. De logische veronderstelling is dat de leerlingen uit het TSO beter scoren dan de leerlingen uit

het BSO, aangezien hun onderwijs, en specifiek hun talenonderwijs, op een hoger niveau zou moeten liggen.

Globaal gezien scoren de leerlingen uit het TSO telkens iets beter. De beoordeling in de moedertaal is voor de leerlingen uit het BSO gemiddeld 3,1 en voor de leerlingen uit het TSO gemiddeld 3,4. In de vt1 is de gemiddelde beoordeling voor het BSO 2,5 en voor het TSO 2,8. In de vt2 is het verschil iets groter, voor de leerlingen uit het BSO is de gemiddelde beoordeling daar 1,7 en voor de leerlingen uit het TSO 2,3. Het verschil tussen beide varieert van 0,3 tot 0,6 op een schaal van 5.

Wanneer we de beoordeling per afkomst en per opleidingsniveau bekijken, zien we bij de Vlaamse leerlingen eveneens telkens een klein verschil. De beoordeling voor de moedertaal is bij hen gemiddeld 3,3 voor de leerlingen uit het BSO en 3,6 voor de leerlingen uit het TSO. In de vt1 is het verschil gelijkaardig, 2,1 voor de leerlingen uit BSO en 2,5 voor de leerlingen uit het TSO. In de vt2 tenslotte is de gemiddelde beoordeling voor de leerlingen uit het TSO 2,5 en voor de leerlingen uit het BSO 1,9. De leerlingen uit het TSO scoren dus telkens iets beter, het verschil varieert van 0,3 tot 0,6 op een schaal van 5.

Bij de Marokkaanse leerlingen zijn de resultaten anders. De gemiddelde beoordeling in de moedertaal is voor de leerlingen uit het BSO 2,8 en voor de leerlingen uit het TSO 2,6. De BSO-leerlingen scoren hier dus iets beter. In de vt1 vinden we echter het omgekeerde, het gemiddelde voor de leerlingen uit het BSO is daar 2,4 en voor de leerlingen uit het TSO 3,5: een verschil van 1,1. Het verschil in de vt2 is even groot, het gemiddelde voor de leerlingen uit het BSO is daar 1,7 en voor de leerlingen uit het TSO 2,8. Bij de Marokkaanse leerlingen is de beoordeling in de moedertaal dus bijna gelijk, maar in de vt1 en de vt2 scoren de leerlingen uit het TSO duidelijk beter, met een verschil van 1,1.

Bij de Turkse leerlingen zijn de verschillen dan weer kleiner. De score voor de leerlingen uit het BSO is in de moedertaal gemiddeld 3,4 en voor de leerlingen uit het TSO 3,5. Nauwelijks een verschil in de moedertaal dus. In de vt1 is er helemaal geen verschil tussen beide opleidingsniveaus, beide halen gemiddeld 2,8. In de beoordeling van de vt2 is er wel een verschil, het gemiddelde voor de leerlingen uit het BSO is daar 1,9 en voor de leerlingen uit het TSO 2,6, zij scoren hier dus duidelijk beter, met een verschil van 0,7.

Uit deze gegevens kunnen we afleiden dat onze vooronderstelling klopt. De leerlingen uit het TSO scoren steeds beter, op de moedertaal bij de Marokkaanse leerlingen en de vt1 bij de Turkse leerlingen na. Aangezien de moedertaal bij de Marokkaanse leerlingen voor de meesten een taal is die niet op school wordt aangeleerd (Marokkaans of Berber), blijft de stelling dat het taalniveau in het technisch secundair onderwijs hoger ligt overeind.

Om na te gaan of dit waarneembare verschil tussen TSO en BSO significant is, hebben we een ANOVA-test gedaan (zie tabel 4.14). Deze toont aan dat enkel het verschil in de beoordeling van de vt2 significant is ($p = 0,05$). Het verschil in de andere talen is niet significant op een 5% significantieniveau.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
BO_mt	Between Groups	2,123	1	2,123	3,016	0,087
	Within Groups	49,29	70	0,704		
Total	51,413	71				
BO_mt2	Between Groups	0,602	1	0,602	1,26	0,305
	Within Groups	2,867	6	0,478		
Total	3,469	7				
BO_vt1	Between Groups	1,193	1	1,193	2,139	0,148
	Within Groups	41,84	75	0,558		
Total	43,032	76				
BO_vt2	Between Groups	2,091	1	2,091	4,1	0,05
	Within Groups	19,38	38	0,51		
Total	21,475	39				

Tabel 4.14: correlatie tussen richting en beoordeling onderzoeker

4.3.3. Derde jaar versus vierde jaar.

Een andere vooronderstelling bij dit onderzoek, is dat de leerlingen uit het vierde jaar een betere talenkennis hebben dan de leerlingen uit het derde jaar, aangezien zij al een jaar langer (talen)onderwijs genieten. Ook op de niet op school aangeleerde talen verwachten we dat ze beter scoren, aangezien de leerlingen uit het vierde jaar al minstens een jaar langer in contact gekomen zijn met deze talen.

In totaal hebben er 19 leerlingen uit het derde jaar aan dit onderzoek meegewerkt, 60 leerlingen uit het vierde jaar en 11 leerlingen die hun jaar niet hebben ingevuld. Het is dus geen evenredige verdeling. Globaal gezien klopt onze veronderstelling hier niet. Bij deze groep scoren de leerlingen uit het vierde jaar niet systematisch beter (zie tabel 4.13). Het

gemiddelde voor de teksten in de moedertaal bij de leerlingen van het derde jaar is 3,6 en bij de leerlingen van het vierde jaar 3,05. De derdejaars scoren in de moedertaal duidelijk beter. In de vt1 is dit echter niet zo, daar scoren de vierdejaars iets beter. Zij halen gemiddeld 2,66 terwijl de gemiddelde beoordeling van de derdejaars 2,42 is. In de vt2 scoren de derdejaars weer iets beter, zij halen gemiddeld 2, terwijl dit bij de vierdejaars 1,94 is. De verschillen zijn over het algemeen te klein om conclusies uit te trekken, ook het feit dat de grootte van de groepen erg verschilt, maakt de gegevens onbetrouwbaar.

	jaar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
BO_mt	3	15	3,6	0,541	0,14
	4	54	3,05	0,902	0,123
BO_mt2	3	5	3,7	0,57	0,255
	4	3	2,5	0	0
BO_vt1	3	18	2,42	0,752	0,177
	4	50	2,66	0,779	0,11
BO_vt2	3	9	2	0,5	0,167
	4	26	1,94	0,804	0,158

Tabel 4.15: beoordeling derde jaar versus vierde jaar

Wanneer we specifiek per afkomst gaan kijken, zien we vergelijkbare resultaten. Bij de Vlaamse leerlingen halen de derdejaars en de vierdejaars in de moedertaal hetzelfde gemiddelde: 3,4. In de vt1 scoren de vierdejaars iets beter, zij halen gemiddeld 2,4, ten opzichte van 2,1 bij de derdejaars. In de vt2 is het dan weer omgekeerd, daar halen de derdejaars gemiddeld 1,9; wat meer is dan het gemiddelde bij de vierdejaars: 1,6.

Bij de Marokkaanse leerlingen is er geen vergelijking mogelijk, aangezien 28 van deze leerlingen in het vierde jaar secundair zitten en twee leerlingen hun jaar niet hebben ingevuld.

Bij de Turkse leerlingen is er wel mogelijkheid tot vergelijken. Er zijn 9 Turkse derdejaars en 13 Turkse vierdejaars, de overige 8 hebben hun jaar niet ingevuld. Bij deze leerlingen is het gemiddelde in de moedertaal voor de derdejaars 3,9 en voor de vierdejaars 3,2. De derdejaars doen het dus beter. In de vt1 is dit niet het geval, de leerlingen uit het derde jaar halen daar gemiddeld 2,9 en de leerlingen uit het vierde jaar 3, een vergelijkbaar resultaat.

In de vt2 scoren de vierdejaars iets beter, zij halen daar gemiddeld 2,4, terwijl het gemiddelde bij de derdejaars 2,1 is.

Een t-test (tabel 6 op de cd-rom) toont aan dat er globaal gezien een significant verschil is tussen derdejaars en vierdejaars voor de beoordeling in de moedertaal/moedertalen. De t-test gaf de volgende waarden: $p = 0,027$ voor de beoordeling in de moedertaal, $p = 0,012$ voor de beoordeling in de 'tweede moedertaal', $p = 0,256$ voor de beoordeling in de vt1 en $p = 0,842$ voor de beoordeling in de vt2. Enkel in de moedertaal/moedertalen is er dus een significant verschil tussen derdejaars en vierdejaars.

4.3.4. Frequentie van gebruik versus taalvaardigheid.

Een andere factor die de taalvaardigheid kan beïnvloeden is de frequentie van gebruik. Hierbij gaan we ervan uit dat de taal/talen die men het meest frequent gebruikt, het best gekend zullen zijn.

Bij de Vlaamse leerlingen is de meest gebruikte taal duidelijk het Nederlands. Het is de taal die deze leerlingen het vaakst spreken met ouders, familie en vrienden en de taal die door hen het vaakst gebruikt wordt bij het schrijven, lezen, muziek beluisteren en televisie kijken (cf. 4.1.4). Dit zou moeten betekenen dat deze taal het best gekend is door de leerlingen, en dat is ook duidelijk het geval. De gemiddelde beoordeling voor de teksten in de moedertaal is 3,4 op een schaal van 5, wat het de best gekende taal van deze leerlingen maakt. Ook de vt1 werd door de Vlaamse leerlingen vaak opgegeven bij de vraag naar het lezen, schrijven, muziek beluisteren en televisie kijken. Ook bij het spreken kwam deze taal (die ofwel het Frans of het Engels is) enkele keren voor. Dit uit zich ook in de taalvaardigheid, de vt1 is de op één na best beoordeelde taal.

Bij de Marokkaanse jongeren is de moedertaal niet steeds de meest frequent gebruikte taal. In het mondelinge taalgebruik wordt deze taal ongeveer even vaak gebruikt als de vt1, als we ervan uitgaan dat deze beide talen het Marokkaans/Berber en het Nederlands zijn (al dan niet in die volgorde). Bij de andere activiteiten, wordt de vt1 het vaakst gebruikt, wat dus globaal gezien betekent dat deze de meest frequent gebruikte taal is. Deze gegevens correleren niet met de beoordeling van de taalvaardigheid, de teksten in de vt1 werden niet beter beoordeeld dan deze in de moedertaal, de resultaten waren quasi gelijk. (mt: 2,7 – vt1: 2,6) Een verklaring hiervoor is het feit dat het een beoordeling was van het

schriftelijke taalgebruik: deze leerlingen maakten erg veel spelfouten. Voor de andere talen is de relatie tussen gebruik en taalvaardigheid er wel. De vt1, die ook frequent gebruikt werd, kreeg de beste beoordeling en de vt2, die qua gebruik de derde in de rangorde is, kreeg ook de laagste beoordeling van deze drie talen.

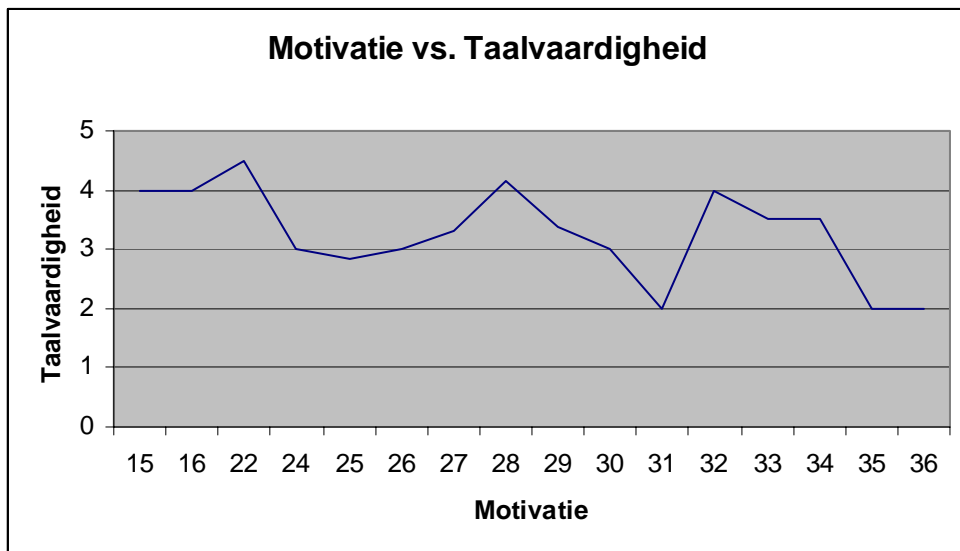
Ook bij de Turkse leerlingen worden de moedertaal en de vt1 ongeveer even vaak gebruikt. Het Turks wordt vaker gesproken door deze leerlingen, maar het Nederlands wordt vaker gebruikt voor de andere activiteiten. Dit blijkt echter niet uit de beoordeling, de moedertaal wordt beter beoordeeld dan de vt1 (3,5 versus 2,8). De taal die qua frequentie de derde in de rangorde is, is dat ook met betrekking tot de beoordeling. Deze is voor de vt2 2,2.

We kunnen uit deze gegevens concluderen dat er toch enige relatie is tussen de frequentie van gebruik en de taalvaardigheid. Aangezien de meeste talen vooral gesproken en gehoord worden en niet gelezen of geschreven, betekent een hogere frequentie niet steeds een betere schrijfvaardigheid.

4.3.5. Motivatie versus taalvaardigheid.

De motivatie is enkel nagegaan bij de allochtone leerlingen en dit met betrekking tot de taal van hun ouders: het Marokkaans/Berber of het Turks. We zullen hier nagaan of de leerlingen die meer gemotiveerd bleken, ook beter scoorden op de schrijf- en vertaal oefening.

Het gemiddelde resultaat bij de Marokkaanse leerlingen was 4,9 op een schaal van 1 tot 6 (1 = niet akkoord, 6 = volledig akkoord). Ze waren dus akkoord met elke stelling. Bij de Turkse leerlingen was het gemiddelde 4,4. De leerlingen kregen zes vragen met betrekking tot de motivatie, waarbij ze een waarde van 1 tot 6 konden aanduiden. Het maximum dat er per leerling gehaald kan worden voor de motivatie in totaal is 36, het minimum 6. De laagste motivatie bij onze proefpersonen is 13, de hoogste motivatie is 36.



Figuur 4.28: verhouding motivatie-taalvaardigheid

Figuur 4.28 toont aan dat er geen verband is tussen de motivatie en taalvaardigheid. Leerlingen met een lage taalvaardigheid blijken toch een hoge motivatie te hebben, terwijl de leerlingen met de hoogste taalvaardigheid de laagste motivatie hebben. Bij deze leerlingen heeft hun motivatie dus geen directe invloed op hun kennis van de taal.

Hoofdstuk 5. Beantwoording van de onderzoeksvragen.

Nu we de resultaten en waarnemingen van het veldonderzoek beschreven hebben, kunnen we nagaan of we aan de hand van de verzamelde gegevens onze vooropgestelde onderzoeksvragen kunnen beantwoorden.

De eerste onderzoeksvraag peilde naar de **algemene taalvaardigheid** van de leerlingen uit de tweede graad en naar de eventuele verschillen in de taalvaardigheid van de leerlingen uit het **TSO en het BSO**. Wanneer we naar de globale gemiddelde beoordeling per taal in de rangorde kijken, is deze voor de vertaling in de moedertaal 3,2 op een schaal van 5, een matige taalvaardigheid dus (1 = niet, 5 = zeer goed). In de vt1 ligt de beoordeling van de onderzoeker lager, het globale gemiddelde is daar 2,6. In de vt2 is de gemiddelde beoordeling slechts 2, wat een zwakke taalvaardigheid betekent. Globaal gezien varieert de schriftelijke taalvaardigheid van deze jongeren dus van zwak tot matig. De mondelinge taalvaardigheid is waarschijnlijk beter, aangezien de vele spelfouten het resultaat dan niet kunnen beïnvloeden.

De schriftelijke taalvaardigheid van de leerlingen uit het technisch onderwijs blijkt beter te zijn dan deze van de leerlingen uit het beroepsonderwijs, zoals te verwachten viel. De gemiddelde beoordeling in de moedertaal is voor de leerlingen uit het BSO 3,1 en voor de leerlingen uit het TSO 3,4. In de vt1 is de gemiddelde beoordeling voor het BSO 2,5 en voor het TSO 2,8. In de vt2 is het verschil iets groter, voor de leerlingen uit BSO is de gemiddelde beoordeling daar 1,7 en voor de leerlingen uit TSO 2,3. Het verschil tussen beide varieert van 0,3 tot 0,6 op een schaal van 5.

Met de tweede onderzoeksvraag wilden we bekijken of er een verschil is tussen de **taalvaardigheid van de allochtone en autochtone jongeren**. Daarbij wilden we zowel de Nederlandse als de algemene taalvaardigheid bekijken en ook de beheersing van de moedertaal vergelijken. Wanneer we het gemiddelde nemen van de teksten in de eerste drie talen (moedertaal/moedertalen, vt1, vt2) is dit globaal gezien 2,7. Het gemiddelde voor deze talen bij de Vlaamse leerlingen komt overeen met dit globale gemiddelde, het is eveneens 2,7. Bij de Marokkaanse leerlingen ligt de gemiddelde beoordeling voor deze talen iets lager: 2,6. Bij de Turkse leerlingen ligt het globale gemiddelde voor de teksten in

de eerste drie talen het hoogst, dit is voor hen 2,9. De algemene taalvaardigheid is voor de leerlingen dus gelijkaardig. De Turkse leerlingen scoren het best en bij de Marokkaanse leerlingen ligt de score het laagst, maar het verschil tussen beide is slechts 0,3 op een schaal van 5.

Wanneer we naar de Nederlandse taalvaardigheid kijken, kunnen we eveneens enkel de resultaten voor de schriftelijke taalvaardigheid bekijken. De gemiddelde beoordeling voor het Nederlands was bij de Vlaamse leerlingen 3,4, een waarde die tussen zwak en goed ligt. De Marokkaanse leerlingen scoorden slechter voor het Nederlands, bij hen was de gemiddelde beoordeling 2,6. Bij de Turkse leerlingen was de gemiddelde score van de teksten 3. De Vlaamse leerlingen scoren dus het best voor het Nederlands. Er is vooral een duidelijk verschil tussen hun schrijfvaardigheid en die van de Marokkaanse leerlingen in dit onderzoek.

Wanneer we dan naar de beheersing van de moedertaal kijken, zien we dat de gemiddelde beoordeling van de teksten in de moedertaal bij de Vlaamse leerlingen 3,4 is. De gemiddelde beoordeling van de Marokkaanse leerlingen ligt lager, deze is 2,7, terwijl de gemiddelde beoordeling van de teksten van de Turkse leerlingen dan weer gelijkaardig is aan die van de Vlaamse leerlingen: 3,5. In de moedertaal scoren de Turkse en Vlaamse leerlingen dus gelijkaardig, en de Marokkaanse leerlingen minder goed.

Met de derde onderzoeksvraag wilden we nagaan of de allochtone en de autochtone jongeren **andere fouten** maken. Een vooronderstelling daarbij was dat allochtone leerlingen meer moeilijkheden hebben met het juiste gebruik van de lidwoorden in het Nederlands. Uit de foutenanalyse bleek dat de allochtone leerlingen meer fouten maken in het Nederlands. Het gemiddelde aantal fouten bij de Vlaamse leerlingen is 8,3 per tekst in het Nederlands. Bij de Turkse leerlingen worden er gemiddeld 10,9 fouten gemaakt per tekst en bij de Marokkaanse leerlingen 13,9. De Marokkaanse leerlingen maken dus de meeste fouten in het Nederlands. Deze leerlingen maken vooral meer formele fouten, en in het bijzonder spelfouten. Verder maken de allochtone leerlingen meer grammaticale fouten in het Nederlands. Wanneer we specifiek kijken naar de **fouten tegen de lidwoorden** blijkt dat onze vooronderstelling klopt bij deze groep leerlingen. De Vlaamse jongeren maken gemiddeld 0,3 fouten tegen de lidwoorden per leerling, terwijl de Turkse jongeren er 0,9

maken en de Marokkaanse jongeren 1,75. Vooral de Marokkaanse jongeren hebben dus moeilijkheden met het juiste gebruik van de lidwoorden.

In het Engels is het gemiddelde foutenaantal voor de Vlaamse en Turkse jongeren gelijk: 15,5. De Marokkaanse jongeren maken meer fouten in het Engels, bij hen is het gemiddelde foutenaantal 20. Er zijn geen grote verschillen in het type fouten, de Marokkaanse jongeren maken vooral meer spelfouten en lexicale fouten. In het Frans scoren de Marokkaanse jongeren het best. Zij maken daar gemiddeld 14 fouten, terwijl hun Vlaamse medeleerlingen er 16,5 maken en de Turkse leerlingen 15,9. In het Frans vinden we bij de Marokkaanse leerlingen wederom het grootste aantal spelfouten, terwijl de Turkse en Vlaamse leerlingen dan weer meer grammaticale en lexicale fouten maken. Er is geen bepaald type fout dat de allochtone leerlingen in elke taal vaker maken dan de autochtone leerlingen. De allochtone leerlingen maken meestal geen andere fouten, maar maken soms bepaalde fouten vaker dan hun autochtone medeleerlingen, al komt het omgekeerde ook voor (foutenoverzicht zie p. 85).

Met de vierde onderzoeksvraag wilden we onderzoeken of er een verschil is tussen de **mondelijke en de schriftelijke resultaten** van de Marokkaanse leerlingen. We stelden ons de vraag of de taak een invloed heeft op de resultaten. Van de 30 Marokkaanse leerlingen hebben 6 leerlingen de tekst in het Arabisch geschreven, 21 leerlingen hebben de vertaling in het Berber of Marokkaans mondeling gedaan en 3 leerlingen hebben de tekst niet vertaald naar deze taal. De beoordeling van deze vertalingen en teksten toont aan dat er bij deze groep proefpersonen geen groot verschil is in de resultaten. De leerlingen die de vertaling mondeling hebben gedaan, scoren gemiddeld het best met 2,8, wat nauwelijks verschilt van de gemiddelde beoordeling van de schriftelijke vertalingen, die 2,7 is. Gezien het verschil in de grootte van de groepen kunnen deze resultaten niet tot verdere conclusies leiden.

De vijfde onderzoeksvraag had betrekking op de vraag naar de **motivatie** en de interesse in het Marokkaans/Berber en Turks als moedertaal: hoe gemotiveerd zijn de allochtone leerlingen om de taal van hun ouders te leren en welk belang hechten ze daaraan? Uit de vragenlijst blijkt dat er een goede motivatie is voor deze talen. De vraag naar motivatie en interesse bestond uit zes stellingen waarbij de leerlingen een waarde moesten aanduiden gaande van 1 (niet akkoord) tot 6 (volledig akkoord). Het gemiddelde resultaat bij de

Marokkaanse leerlingen was 4,9 per vraag. Ze waren dus akkoord met elke stelling. Bij de Turkse leerlingen was het gemiddelde 4,4. Iets minder dan de Marokkaanse leerlingen dus maar nog steeds een goede motivatie. Alle leerlingen vonden het Turks of Marokkaans/Berber een mooie taal en hechten er belang aan deze te kunnen spreken. Men wenst deze taal later ook door te geven aan zijn kinderen en de leerlingen zijn van mening dat het binnen de Turkse respectievelijk Marokkaanse gemeenschap belangrijk is de taal te kunnen spreken. Bij de vraag naar welke taal men het liefst sprak, was er een lichte voorkeur voor het Marokkaans/Berber/Turks. Op de vraag of het Marokkaans/Berber/Turks een makkelijk aan te leren taal is, was het gemiddelde antwoord zowel voor de Marokkaanse als Turkse leerlingen 3,6 wat op een neutrale houding wijst. Volgens hen hebben deze talen dus een gemiddelde moeilijkheidsgraad.

Met de zesde onderzoeksvraag wilden we peilen naar het **gebruik van de talen**: welke talen worden er het meest gebruikt en in welke omstandigheden? Wanneer we kijken naar het mondelinge taalgebruik, gebruiken de Vlaamse leerlingen vooral het Nederlands. Sommige leerlingen gaven ook aan soms Frans of Engels te spreken. De Marokkaanse leerlingen gebruiken in hun mondelinge taalgebruik zowel het Nederlands als het Marokkaans of Berber geregeld. Deze laatste twee talen worden vooral met de ouders, de grootouders en met de familie gesproken. Dit is ook bij de Turkse leerlingen het geval, zij spreken dagelijks zowel Nederlands als Turks. Activiteiten als lezen, schrijven, muziek beluisteren en televisie kijken gebeuren bij de Vlaamse leerlingen voornamelijk in het Nederlands. Daarnaast komt het Engels bij hen vooral aan bod als ze televisie kijken of naar muziek luisteren. Ook de Marokkaanse leerlingen gebruiken voor lezen, schrijven, muziek beluisteren en televisie kijken vooral het Nederlands. Naar analogie met de Vlaamse leerlingen komen ze met het Engels in contact via muziek en televisie. Bij de Turkse leerlingen zien we hetzelfde, het Nederlands is de meest gebruikte taal voor alle vier de activiteiten en het Engels komt vaak voor bij televisie kijken en muziek beluisteren. Uit de open vraag naar de taalvoorkeur kwamen er geen ongewone resultaten naar voren. Interessant is wel dat sommige van deze leerlingen het Engels ook gebruiken tijdens het surfen op internet. Verder overheersten het Marokkaans/Berber of Turks op familiefesten, bij huwelijken en familiebezoeken.

Met de zevende onderzoeksvraag wilden we nagaan of er een **correlatie** is tussen de **taalvaardigheid** en de hierboven samengevatte **frequentie in gebruik**. Dit bleek niet

steeds het geval te zijn. De meest frequent gebruikte taal was voor alle leerlingen het Nederlands, en deze taal kreeg bij de Vlaamse leerlingen ook de beste beoordeling. Bij de Marokkaanse leerlingen daarentegen kreeg het Marokkaans/Berber de beste beoordeling, al verschilde deze beoordeling niet veel van deze van het Nederlands (2,7 versus 2,6). Ook bij de Turkse leerlingen kreeg het Nederlands niet de beste beoordeling, ze scoorden op het Turks gemiddeld 3,4 ten opzichte van 3 voor het Nederlands. Voor de andere gekende talen zien we wel dat de talen die het meest gebruikt worden, beter gekend zijn dan de minder vaak gebruikte talen.

De achtste onderzoeksvraag stelt de vraag of de **rangorde** van de talen aangegeven door de leerlingen overeenkomt met het objectief vastgestelde taalniveau. Daarbij zal ook bekeken worden of de persoonlijke inschatting van de taalvaardigheid van de proefpersonen overeenkomt met de quotering van de onderzoeker. De rangorde aangegeven door de leerlingen blijkt gemiddeld gezien overeen te komen met de rangorde die we kunnen opstellen aan de hand van de resultaten van de vertaal oefening. Zo kreeg de moedertaal, die door bijna alle leerlingen als best gekende taal was aangeduid, bij 88% van de leerlingen de beste beoordeling. De leerlingen hebben hun talen dus correct geordend volgens taalbeheersing. Tussen de **zelfinschatting** van de talen en de beoordeling van de onderzoeker waren er echter wel grote verschillen. We hebben de zelfinschatting voor de schriftelijke taalvaardigheid (of mondeling taalvaardigheid voor de Marokkaanse leerlingen die een vertaling mondeling hebben gedaan) vergeleken met de beoordeling van de teksten en daaruit bleek dat de leerlingen hun schrijfvaardigheid veel hoger inschatten dan deze werkelijk is. Uit onderstaand overzicht blijkt dat, op de zelfinschatting van de Turkse leerlingen voor de moedertaal na, de leerlingen zichzelf steeds minstens een waarde hoger geven dan de onderzoeker.

	moedertaal		vt1		vt2	
	ZI	BO	ZI	BO	ZI	BO
Vlaamse lln	4,4	3,4	3,4	2,3	2,9	1,8
Marokkaanse lln	4,3	2,7	4	2,6	3,6	2
Turkse lln	3,3	3,5	4,3	2,8	3,5	2,2

Tabel 4.16 (= tabel 4.8): Overzicht zelfinschatting en beoordeling per afkomst, per taal in de rangorde

Voorgaande tabel toont aan dat de moedertaal gemiddeld gezien de best gekende taal is van deze leerlingen.

Met de negende onderzoeksvraag willen we nagaan of er een mogelijke **correlatie** is tussen het **niveau van de moedertaal en het niveau van de vreemde talen**. Scoren diegenen die hun moedertaal goed beheersen ook het best in de vreemde talen omdat ze dan over het algemeen taalvaardig zijn of is het net zo dat diegenen die hun moedertaal heel goed beheersen meer fouten maken in de vreemde talen? Om dit na te gaan, maken we een onderscheid tussen de leerlingen die 2 of minder kregen op hun tekst in de moedertaal, de leerlingen bij wie de gemiddelde beoordeling 2,5; 3 of 3,5 was en de leerlingen bij wie de beoordeling 4 of meer was. 9 leerlingen kregen in de moedertaal een beoordeling van 2 of minder, deze leerlingen haalden gemiddeld 2,3 in de vt1 en 1,3 in de vt2. De leerlingen wiens beoordeling van de moedertaal 2,5, 3 of 3,5 was, kregen gemiddeld een beoordeling van 2,6 in de vt1 en 1,9 in de vt2. Zij scoren dus ook iets beter in de vreemde talen. De leerlingen die in de moedertaal 4 of meer kregen, haalden in de vt1 gemiddeld 2,7 en in de vt2 2,5. Uit deze gegevens, waarvan tabel 4.17 een overzicht biedt, kunnen we dus afleiden dat de leerlingen die beter scoren in de moedertaal, eveneens beter scoren in de andere vreemde talen.

BO / gemiddelde	moedertaal	vt1	vt2
BO mt \leq 2	1,5	2,3	1,3
2 < BO mt \leq 3,5	3,1	2,6	1,9
BO mt > 3,5	4,1	2,7	2,5

Tabel 4.17: Verhouding beoordeling moedertaal - beoordeling andere talen

De tiende onderzoeksvraag bekijkt het **aantal interferentiefouten** in verhouding tot het geheel van fouten en daarnaast ook in verhouding tot de beoordeling van de teksten. We zullen dit zowel globaal als per afkomst bekijken. Het totale aantal fouten gemaakt door de leerlingen bedraagt 2576. Hiervan zijn er 266 interferentiefouten, 10,3 % dus. Het grootste aantal interferentiefouten wordt gemaakt in de vt1 en de vt2 (respectievelijk 85 en 88 interferentiefouten). Wanneer we de verhouding per afkomst bekijken, zien we dat er bij de Vlaamse leerlingen in totaal 885 fouten gemaakt zijn, waarvan er 99 interferentiefouten zijn. 11,2 % van de fouten die deze leerlingen maken, zijn dus interferentiefouten. Bij de

Marokkaanse leerlingen komen we op een gelijkaardig procent uit, 11,4 % van de fouten die zij maken, zijn interferentiefouten (96 van de 845 fouten). Bij de Turkse leerlingen worden er het minst interferentiefouten gemaakt. Van de in totaal 846 fouten bij deze leerlingen, zijn er slechts 71 (of 8,4 %) interferentiefouten. In cijfers gezien, maken de Vlaamse leerlingen de meeste interferentiefouten, in verhouding tot het totale aantal fouten, maken de Marokkaanse leerlingen er het meest. Het aantal interferentiefouten heeft geen grote invloed op de schriftelijke taalvaardigheid bij deze leerlingen, want ondanks het feit dat de Vlaamse leerlingen het grootste aantal interferentiefouten maken, scoren zij gemiddeld gezien het best, met een gemiddelde van 2,7 per tekst. De Marokkaanse leerlingen volgen op de tweede plaats met een gemiddelde van 2,5 en bij de Turkse leerlingen is het gemiddelde 2,4 (dit zijn de gemiddeldes van alle teksten, moedertaal tot vt5).

De elfde onderzoeksvraag betreft **de invloed van de moedertaal op de vreemde talen**. We zullen de interferenties waarvoor deze taal de bron is nader bekijken. De moedertaal is de meest voorkomende brontaal voor interferenties bij de Vlaamse leerlingen, 81 % van de interferenties is bij hen afkomstig uit de moedertaal. Bij de Marokkaanse leerlingen zijn het er veel minder, slecht 12 % van de interferenties is daar afkomstig uit de moedertaal. De hoofdbron voor interferenties is bij deze leerlingen de vt1. Bij de Turkse leerlingen zien we hetzelfde, 14 % van de interferentiefouten die zij maken, hebben als brontaal de moedertaal, terwijl 60 % als brontaal de vt1 heeft. Bij de Vlaamse leerlingen is de moedertaal vooral de bron voor leenwoorden, dit is voor 51 % van de interferenties waarvoor deze taal de brontaal is het geval. 35 % van de interferentiefouten zijn letterlijke vertalingen en 14 % zijn neologismen. Bij de Marokkaanse leerlingen zijn 82 % van de interferentiefouten waarvoor de moedertaal de bron is leenwoorden. De overige 18 % zijn letterlijke vertalingen. Bij de Turkse leerlingen zijn leenwoorden eveneens de meest voorkomende interferentiefouten met de moedertaal als brontaal. 40 % van de interferentiefouten zijn leenwoorden, 30 % zijn letterlijke vertalingen en de overige 30 % zijn neologismen. Er komen dus vooral ongewijzigde woorden uit de moedertaal voor in de andere gekende talen.

De twaalfde onderzoeksvraag sluit aan bij deze uiteenzetting. Met deze vraag wilden we nagaan of er een verschil is in **de invloed van de verschillende moedertalen**: beïnvloedt het Marokkaans/Berber als moedertaal de vreemde talen meer dan het Turks of het

Nederlands als moedertaal? Uit de verzamelde gegevens blijkt dat het Nederlands de voornaamste brontaal voor interferenties is, ook als het niet de moedertaal van de leerlingen is. Bij de Vlaamse leerlingen, bij wie het voor allen de moedertaal is, oefent het Nederlands duidelijk de meeste invloed uit op de andere gekende talen. In 81 % van de gevallen is deze taal de brontaal voor de interferenties. Marokkaans/Berber en Turks als moedertaal oefenen bijna geen invloed uit op de andere gekende talen van deze leerlingen. Het Turks en Berber zijn voor geen enkele interferentie de brontaal en het Marokkaans slechts voor één enkele interferentie. Dit kunnen we verklaren door het feit dat deze talen niet typologisch verwant zijn met de andere talen waarin de opdracht is uitgevoerd.

De dertiende onderzoeksvraag gaat na of de **vreemde talen elkaar onderling beïnvloeden**. Een veronderstelling hierbij is dat de beter gekende talen de minst gekende talen beïnvloeden.. In totaal komen er 266 interferenties voor bij onze proefpersonen. 46 % van de interferenties zijn interferenties van de ene vreemde taal op de andere. Er wordt dus zeker ook invloed uitgeoefend van de ene vreemde taal op de andere. 69,5 % van het totale aantal interferenties zijn interferenties volgens de rangorde, van een beter gekende taal op een minder gekende taal. Voor 5,3 % van de interferenties is de brontaal en de doeltaal dezelfde en 24,4 % van de interferenties gaat in tegen de rangorde, dit zijn interferenties van een minder goed gekende taal op een beter gekende taal. Van 0,8 % van de interferenties is de plaats volgens de rangorde van de brontaal niet bekend. Deze gegevens tonen aan dat het grootste deel van de interferenties inderdaad onze veronderstelling bevestigt.

Met de veertiende en laatste onderzoeksvraag willen we bekijken **welke talen de meeste invloed** uitoefenen op andere talen. Is het zo dat verwantschap tussen talen daarbij een rol speelt? Een vooronderstelling hierbij is dat de interferenties uit het Marokkaans-Arabisch, Berber en Turks minder talrijk zullen zijn dan de interferenties uit het Nederlands, ook al is het Nederlands voor sommige leerlingen niet de moedertaal. Dit blijkt ook effectief het geval te zijn. De meeste interferenties hebben als brontaal het Nederlands, globaal gezien is deze taal bij onze proefpersonen in 86 % van de gevallen de brontaal voor de interferenties. In 14,5 % van de gevallen is het Engels de brontaal, in 9,3 % van de interferenties het Frans en voor 0,01 % is de brontaal het Arabisch. Er zijn geen interferenties waarvoor het Turks de brontaal is. Een verklaring voor het beperkte aantal interferenties uit het Arabisch en het Turks kan de verwantschap tussen talen zijn. De

leerlingen voelen aan dat deze talen niet verwant zijn met de andere talen die ze kennen, en doen er dan ook geen beroep op als de kennis van een bepaalde taal beperkt is. Invloed van een Germaanse of Romaanse taal op het Marokkaans/Berber of Turks vinden we wel terug. Zo zijn er bij de Marokkaanse leerlingen 26 interferenties terug te vinden met als brontaal een Westerse taal en als doeltaal het Marokkaans of Berber. 23 van deze interferenties hadden als brontaal het Nederlands, de overige 3 het Frans. Bij de Turkse leerlingen zijn er 8 interferenties met het Turks als doeltaal en een Westerse taal als brontaal. 2 van deze interferenties komen uit Engels, 3 uit het Frans en de laatste 3 uit het Nederlands. Bij lacunes in hun kennis van het Marokkaans/Berber of Turks kunnen deze leerlingen niet anders dan teruggrijpen naar een niet-verwante taal, aangezien ze meestal geen kennis hebben van een verwante taal. Het feit dat deze interferenties voorkomen, doet dus geen afbreuk aan de stelling van de verwantschap tussen talen.

Besluit van het veldonderzoek.

Dit veldonderzoek heeft tot verscheidene interessante gegevens en besluiten geleid over de proefpersonen. Gezien het beperkte aantal proefpersonen - een uitgebreider onderzoek is niet mogelijk binnen het kader van een eindverhandeling - mag de hier verzamelde informatie niet zomaar veralgemeend worden.

De leerlingen in dit onderzoek kenden gemiddeld vier talen per persoon, wat een uitgebreide talenkennis is. Uit de zelfinschatting en vooral ook uit de teksten blijkt echter dat de kennis van bepaalde talen erg beperkt is. Toch zijn de leerlingen in dit onderzoek erg optimistisch over hun taalvaardigheid, ze schatten deze in het merendeel van de gevallen hoger in dan ze eigenlijk is. Interessant is dat de **allochtone leerlingen erg gemotiveerd** zijn met betrekking tot de taal van hun ouders, of deze nu hun moedertaal of de eerste vreemde taal is. De leerlingen hechten er belang aan deze te kunnen spreken en willen ze later ook doorgeven aan hun kinderen.

De gemiddelde beoordeling van de teksten van de leerlingen door de onderzoeker per taal in de rangorde is gelijkaardig voor de verschillende afkomsten. Het is niet zo dat de Vlaamse leerlingen steeds een betere beoordeling kregen. Zo scoren de Turkse leerlingen zowel in de vt1 als in de vt2 het best. De gemiddelde beoordeling per taal toont aan dat de **Vlaamse leerlingen de beste schrijfvaardigheid hebben in het Nederlands**. In het Engels en het Frans halen de Turkse leerlingen gemiddeld de hoogste score. Dit betekent niet dat de Marokkaanse leerlingen steeds de laagste beoordeling kregen. Wanneer we de resultaten per taal in de rangorde bekijken, zien we dat zij in de vt1 en de vt2 beter beoordeeld worden dan de Vlaamse leerlingen. Wanneer we de resultaten per taal bekijken, zien we dat ze in het Frans beter scoren dan de Vlaamse en Turkse leerlingen.

Het aantal fouten dat de leerlingen maken in hun tekst en in de vertalingen ervan neemt toe volgens de rangorde van de talen. Als we naar het aantal fouten per taal in de rangorde kijken, zien we dat er geen bepaalde groep is die steeds beter scoort. Het is niet zo dat de Vlaamse leerlingen telkens minder fouten maken dan de Turkse en Marokkaanse leerlingen. Wanneer we naar het aantal fouten per taal kijken, zijn er duidelijkere verschillen. Zo maken de Vlaamse leerlingen gemiddeld het minste aantal fouten in het

Nederlands. De fouten die de Marokkaanse leerlingen het meest frequent maken in het Nederlands zijn niet dezelfde als diegene die het vaakst voorkwamen bij de volwassen Marokkanen in het **onderzoek van Verhelst** (1995). De leerlingen in dit onderzoek maken in het Nederlands vooral veel spelfouten en grammaticale fouten (fouten tegen de lidwoorden), terwijl de proefpersonen van Verhelst vooral fouten maakten tegen de flexie en tegen de functiewoorden, en ook verkeerde weglatingen en woordvolgordes hanteerden. Het feit dat deze twee groepen andere fouten maken, kan zowel aan de vorm van de opdracht liggen als aan de leeftijd. Verhelst maakte gebruik van interviews, waardoor er uiteraard geen spelfouten geteld konden worden. Daarnaast zijn de volwassen Marokkanen uit haar onderzoek vooral eerste-generatie Marokkanen. Zij zijn pas op latere leeftijd met het Nederlands in contact gekomen, terwijl de meeste leerlingen uit ons onderzoek in België geboren zijn.

Ander vergelijkingsmateriaal is het **onderzoek van Vanheule** (1995). De fouten die de Turkse jongeren in haar onderzoek het meest maakten in het Nederlands, waren het weglaten van de persoonsvorm of het lidwoord en het verkeerde gebruik van de lidwoorden. Ook dit onderzoek gebeurde mondeling, in tegenstelling tot onze schriftelijke opdracht. De fouten die onze Turkse proefpersonen het meest maakten in het Nederlands zijn spelfouten, lexicale fouten en verkeerde weglatingen. Er werden ook veel fouten gemaakt tegen de lidwoorden, maar deze waren niet het talrijkst. Deze vergelijking toont aan dat de vorm van de opdracht en ook de selectie van de proefpersonen tot andere onderzoeksresultaten kan leiden.

Wanneer we specifiek naar de **interferentiefouten** kijken, zien we dat deze globaal gezien **toenemen volgens de rangorde van de talen**. Hoe minder goed een bepaalde taal gekend is, hoe sneller men een beroep gaat doen op de kennis van andere talen. In het Engels zijn de meeste interferenties terug te vinden, deze hebben meestal het Nederlands als brontaal. Het Nederlands is globaal gezien de brontaal voor 86 % van de interferenties, wat ingaat tegen de theorie van de “vreemdheid” van de talen, die stelt dat men voor interferenties eerder een beroep doet op andere vreemde talen dan op de moedertaal. Nu is het Nederlands natuurlijk niet voor alle leerlingen de moedertaal, maar het is voor alle leerlingen wel één van de talen waarmee ze opgegroeid zijn. De meeste interferenties hebben ook effectief als brontaal de moedertaal en als doeltaal de vt1. Onze resultaten gaan

dus in tegen die van de onderzoeken van Müller-Lancé (2000, 2001) die net bevestigden dat de “vreemdheid” van de taal een rol speelt.

Als we de resultaten van jongens en meisjes naast elkaar leggen, zijn er bij onze proefpersonen geen grote verschillen. In Vanheules onderzoek (1995) scoorden de Turkse meisjes beter dan de Turkse jongens. Hier is net het omgekeerde het geval: de Turkse jongens scoren in elke taal in de rangorde iets beter dan de meisjes. De vergelijking van de leerlingen uit het TSO en BSO toont aan dat jongeren uit het technisch onderwijs iets beter scoren dan jongeren uit het beroepsonderwijs. In het beroepsonderwijs wordt er (meestal) ook minder aandacht aan taalonderwijs besteed. De vergelijking van de resultaten van de leerlingen van het derde en vierde jaar leverde enkel een significant verschil op in de moedertaal. De vergelijking is niet helemaal correct, gezien het verschil in de grootte van de twee groepen (19 derdejaars, 60 vierdejaars). Verder bleek uit het onderzoek dat er wel degelijk invloed is van frequentie van gebruik op de taalvaardigheid, maar aangezien de meeste talen vooral gesproken en gehoord worden en niet gelezen of geschreven, betekent een hogere frequentie niet steeds een betere schrijfvaardigheid.

CONCLUSIE.

1. Evaluatie van het onderzoek.

Het hoofddoel van dit onderzoek was het nagaan van de taalvaardigheid van allochtone jongeren en het bestuderen van de intertaalige interferenties bij deze jongeren. We wilden daarbij meer inzicht verkrijgen in de talenkennis van Turkse en Marokkaanse jongeren en in de fouten die ze maken. De interferentiefouten kregen daarbij de meeste aandacht.

Een onderzoek binnen het kader van een eindverhandeling brengt uiteraard enkele **beperkingen** met zich mee. Het was een kleinschalig onderzoek, met een beperkt aantal proefpersonen. Een eerste moeilijkheid was het vinden van voldoende proefpersonen. De moeilijkheden bij het vinden van 30 Turkse leerlingen uit de tweede graad BSO en TSO leidden ertoe dat niet alle proefpersonen uit dezelfde stad of provincie afkomstig zijn. Moeilijkheden brachten ook de Assyrische en Koerdische leerlingen met zich mee, na enig wikken en wegen is besloten deze bij de Turkse leerlingen te rekenen, aangezien deze jongeren op zich uit Turkije komen. Idealiter zou de helft van de proefpersonen uit het TSO moeten komen en de andere helft uit het BSO en zou de helft van de proefpersonen meisjes moeten zijn en de andere helft jongens. Dit bleek in de praktijk echter onhaalbaar, waardoor er is besloten te werken met alle beschikbare leerlingen uit de tweede graad BSO en TSO op de scholen die wilden meewerken.

Bij het opstellen van de **opdracht** hebben we ons moeten beperken tot een bepaald aantal vragen in de vragenlijst en tot één type opdracht, een schrijf- en vertaal oefening. Aan de hand van de vragenlijst zijn toch voldoende gegevens verzameld kunnen worden over de belangrijkste beïnvloedende variabelen. De schrijf- en vertaal oefening was de beste manier om de interferenties te kunnen nagaan, maar deze was niet ideaal om de taalvaardigheid van de jongeren te onderzoeken. Vandaar dat we in de bespreking van de resultaten ook duidelijk zeggen dat het enkel om de schriftelijke (of mondelinge voor diegenen die een bepaalde vertaling mondeling deden) (ver)taalvaardigheid gaat.

Het **opzet** van het onderzoek is globaal gezien **geslaagd**. We hebben aan de hand van de verzamelde gegevens de vooropgestelde onderzoeksvragen kunnen beantwoorden en we hebben enkele interessante waarnemingen kunnen doen.

2. De belangrijkste bevindingen van het onderzoek.

De resultaten van het onderzoek zijn al uitgebreid aan bod gekomen. Hier zullen enkel de belangrijkste bevindingen herhaald worden. Zo blijkt dat de meeste allochtone jongeren in de taal van de ouders worden opgevoed. Naast de moedertaal/moedertalen kennen de jongeren gemiddeld nog twee of drie talen maar deze worden niet allen even goed beheerst. De rangorde in de talen die de jongeren zelf hebben aangegeven, blijkt steeds te kloppen. De leerlingen overschatten zichzelf wel: de scores van de zelfinschatting voor de beheersing van de talen liggen bij de meeste leerlingen veel hoger dan de beoordeling door de onderzoeker.

Het **foutenaantal in het Nederlands** ligt bij de allochtone leerlingen hoger dan bij de Vlaamse leerlingen. Deze leerlingen werden voor deze taal ook slechter beoordeeld dan de Vlaamse jongeren. Deze lagere score is vooral te wijten aan het grote aantal spelfouten. Het is duidelijk dat allochtone jongeren meer moeite hebben met de Nederlandse spelling, ook al hebben ze het lager onderwijs in Vlaanderen doorlopen. De vooronderstelling dat allochtone leerlingen moeite hebben met het juiste gebruik van de lidwoorden in het Nederlands werd bij de foutenanalyse eveneens bevestigd. Er is echter geen tendens waarbij de Vlaamse leerlingen het in elke taal beter doen. Zo zijn het de Turkse leerlingen die in het Engels en het Frans het best scoren.

Het aantal interferentiefouten in het Nederlands ligt erg laag bij alle leerlingen, in het **Engels** worden de **meeste interferentiefouten** gemaakt. De Marokkaanse leerlingen maken in het Engels de meeste interferentiefouten, terwijl ze dat in het Frans duidelijk minder doen. De brontaal voor de interferenties is in 86 % van de gevallen het Nederlands, wat ingaat tegen het 'foreign language effect'. Het Nederlands is voor de meeste allochtone leerlingen wel niet de moedertaal, maar het is wel de onderwijstaal en de officiële taal die in Vlaanderen gesproken wordt. Deze taal zit voor de allochtone leerlingen dus ergens tussen de moedertaal en de vt1 in. Het feit dat het Nederlands zo vaak de brontaal is voor interferenties kon deels ook verklaard worden door de vorm van de opdracht. Het Turks is

voor geen enkele interferentie de brontaal en het Arabisch is dat slechts voor één interferentie, de typologische verwantschap van de talen speelt duidelijk een rol. Het Turks en Arabisch oefenen dus geen negatieve invloed uit op de kennis van andere talen in de vorm van interferentiefouten. Het gebruiken van een leenwoord is de interferentiefout die het vaakst gemaakt wordt. De leerlingen kiezen voor de gemakkelijkste oplossing: het letterlijk overnemen van een woord uit een andere taal. Verder bleek dat de meeste interferenties volgens de rangorde gebeuren: wanneer men een bepaald woord niet kent, doet men beroep op een beter gekende taal.

Naast de fouten en interferenties werden er ook een aantal **correlaties** onderzocht. De eerste correlatie die werd onderzocht, was die tussen geslacht en taalvaardigheid. Daaruit kwamen geen significante verschillen naar voren. Uit de vergelijking van de resultaten van leerlingen uit het TSO en BSO bleek dat de leerlingen uit het TSO telkens iets beter scoren. Het taalniveau in het technisch onderwijs ligt dus hoger dan dat in het beroepsonderwijs, zoals te verwachten viel. Enkel het verschil in de beoordeling van de vt2 bleek significant te zijn.

Een volgend aspect dat onderzocht is, is de invloed van de frequentie van gebruik op de taalvaardigheid. Hieruit bleek dat er wel enige invloed is van het gebruik op de taalvaardigheid, maar deze kon niet optimaal nagegaan worden doordat in ons onderzoek enkel de schriftelijke taalvaardigheid getoetst werd. De meeste talen worden vooral mondeling gebruikt, waardoor we ook het mondelinge taalgebruik zouden moeten beoordelen om de invloed te kunnen nagaan. De schrijftaak kwam wel dicht in de buurt van een mondelinge narratieve opdracht.

Een laatste correlatie die is nagegaan, is die tussen motivatie en taalvaardigheid. Deze correlatie werd enkel nagegaan bij de allochtone leerlingen en dit met betrekking tot de taal van hun ouders. Uit de resultaten bleek dat er geen correlatie is tussen beide.

3. Implicaties voor het onderwijs en de nood aan verder onderzoek.

Uit de bevindingen van ons onderzoek kunnen er enkele besluiten getrokken worden. Een eerste conclusie is dat aan de **spelling van het Nederlands** meer aandacht moet worden besteed in het secundair onderwijs. Spelling is het punt waarop allochtone jongeren in het Nederlands het slechtst scoren, hoewel ook Vlaamse leerlingen blijvende ondersteuning op dat vlak nodig hebben. Verder werd de vooronderstelling dat allochtone leerlingen meer

moeite hebben met het juiste gebruik van de lidwoorden in het Nederlands bij de foutenanalyse bevestigd. In scholen met (een groot aantal) allochtone leerlingen zou er met deze twee aspecten rekening gehouden moeten worden, eventueel door het invoeren van extra uren Nederlands om de tekorten weg te werken.

Het **lezen in andere talen** dan het Nederlands zou door de scholen moeten gestimuleerd worden, aangezien dit bij deze leerlingen amper gebeurt, terwijl het iets is dat de taalvaardigheid positief beïnvloedt. Daarnaast hebben de leerlingen een verkeerd beeld van hun eigen taalvaardigheid: ze schatten deze veel beter in dan ze werkelijk is. Van opdrachten als een stel- en vertaal oefening zou meer gebruik kunnen worden gemaakt in het secundair onderwijs om de leerlingen bewust te maken van hun taalkennis. Bij de uitvoering van zulke opdrachten beseffen de leerlingen pas goed hoe uitgebreid of beperkt hun woordenschat en hun kennis van de spelling en grammatica is.

Verder zou er een andere visie moeten komen op de extra taal die de allochtone jongeren kennen. Er wordt meestal enkel gewezen op de negatieve invloed van het Marokkaans of Turks als moedertaal, terwijl de kennis van deze extra taal ook een meerwaarde is. Deze kennis kan gestimuleerd worden door het **aanbieden van Arabisch en Turks op school**, zoals in Nederland al enkele jaren gebeurt (“Onderwijs in Allochtone Levende Talen”). Op die manier kunnen jongeren hun kennis in die taal verder ontplooien. Dit voorstel kan beargumenteerd worden met het feit dat uit ons onderzoek bleek dat jongeren met een betere kennis van de moedertaal ook beter scoorden in de andere talen. Het bevorderen van de kennis van de moedertaal van allochtone jongeren, zal dus ook hun taalvaardigheid in andere talen ten goede komen.

Tot slot is er zeker meer en **uitgebreider onderzoek nodig** naar de taalvaardigheid van allochtone jongeren in Vlaanderen. Vooral de taalachterstand met betrekking tot het Nederlands moet nog uitgebreider onderzocht worden. In de andere talen scoren de allochtone jongeren niet steeds slechter dan hun Vlaamse medeleerlingen. Uitgebreider onderzoek naar de kennis van het Nederlands en van vreemde talen bij allochtone leerlingen zal meer interessante resultaten opleveren die het Nederlandstalige onderwijs ten goede zullen komen.

BIBLIOGRAFIE.

Arabski, Janusz (2006) Language transfer in language learning and language contact. In Arabski, Janusz (ed) *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*. (p. 12 – 21) Clevedon: Cromwell Press Ltd.

Brizíc, Katharina (2006) The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. In *International journal of applied linguistics*. Vol. 16, Issue 3. (p. 339 – 362)

Cenoz, Jasone (2001) The effects of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. (p. 8-20) Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) (2001) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G. en L. Selinker (2001) Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. (p. 8-20) Clevedon: Multilingual Matters.

De Bot, Lowie en Verspoor (2005) *Second language acquisition. An advanced resource book*. Cornwall: Routledge applied linguistics.

Dechtert, Hans (2006) On the ambiguity of the notion 'Transfer'. In Arabski, Janusz (ed) *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*. (p. 3 – 11) Clevedon: Cromwell Press Ltd.

De Rynck, Patrick (2007) *Slaagkansen van allochtone jongeren in het Vlaamse onderwijs. Betrokkenen aan het woord*. Rapport Koning Boudewijnstichting. 44 p. <http://www.kbs-frb.be/CODE/page.cfm?id_page=153&id=436&lang=NL> (03/04/2007)

Devos, Filip (1997) *Het Nederlands van migranten. Foutenanalyses over de mondelinge Nederlandse taalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse migranten*. Gent: Studia Germanica Gandensia.

Dewaele, Jean-Marc (2001) Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. (p69 - 89) Clevedon: Multilingual Matters.

Ecke, Peter (2001) Lexical retrieval in a third language: evidence from errors and tip-of-the-tongue states. In Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. (p. 90 - 114) Clevedon: Multilingual Matters.

Extra, Guus en Yagmur, Kutlay (2006) Immigrant minority languages at home and at school: a case study of the Netherlands. In *European education*. Vol. 38, Issue 2. (p. 50 – 63)

Flynn, S., Foley C. and Vinnitskaya I. (2004) The cumulative-enhancement model for language acquisition: comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. In *The international journal of multilingualism*. Vol. 1. Nr. 1. (p. 3 – 16)

Gabrys-Barker, Danuta (2006) The interaction of languages in the lexical search of multilingual language users. In Arabski, Janusz (ed) *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*. (p. 144 – 166) Clevedon: Cromwell Press Ltd.

Gass, Susan and Selinker, Larry (2001) *Second language acquisition. An introductory course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.

Giltay, Karel. *Als je geen woordenboek hebt, bevestig je vooroordelen*. <<http://www.umut.nl/magazine/nummer3/uzun.html>> (01/04/2007)

Hakansson, G., Pienemann, M. en Sayehli, Susan (2002) Transfer and typological proximity in the context of second language processing. In *Second language research*. Vol. 18, Issue 3. (p. 250 – 273)

Hammarberg, Björn (2001) Role of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. (p. 21 - 41) Clevedon: Multilingual Matters.

Herdina, Philip en Jessner, Ulrike (2002) *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual matters.

Hermans, Dirk en Opendakker, Marie-Christine (2005) *Allochtonen in het basis- en het secundair onderwijs in Vlaanderen*.

<http://www.statbel.fgov.be/studies/thesis_nl.asp?q=01> (31/03/2007)

Herwig, Anna (2001) Plurilingual lexical organisation: evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. In Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. (p. 115 - 137) Clevedon: Multilingual Matters.

Jacobs, Dirk en Rea, Andrea (2007) *Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie. Vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap*. Rapport Koning Boudewijnstichting.

<http://www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id_page=153&id=438&lang=NL> (01/04/2007)

Jessner, Ulrike (2003) The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. In Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) *The multilingual lexicon*. (p. 45 - 55) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Lasabagaster, David (2005) Bearing multilingual parameters in mind when designing a questionnaire on attitudes: does this affect the results? In *The international journal of multilingualism*. Vol. 2, nr. 1. (p. 26 – 51)

Müller-Lancé, Johannes (2003) A strategy model of multilingual learning. In Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) *The multilingual lexicon*. (p. 117 - 132) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Murphy, Shirin (2003) Second language transfer during third language acquisition. In *Working papers in TESOL en applied linguistics*. Vol. 3 nr. 1. <<http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/search/titles?searchPage=3>>

Ringbom, Hakan (2001) Lexical transfer in L3 production. In Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. (p. 59 - 68) Clevedon: Multilingual Matters.

Singleton, David (2003) Perspectives on the multilingual lexicon: a critical synthesis. In Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) *The multilingual lexicon*. (p. 167 - 176) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Tielens, Maarten (2005) *Van a tot z achterop. De achterstelling van allochtonen in onderwijs en werk*. <http://www.statbel.fgov.be/studies/thesis_nl.asp?q=01> (31/03/2007)

Türkmen, Kadir, Dorleijn, Margreet en Lamers, Hanneke (1988) *Standaard Turks. Een leergrammatica*. Muiderberg: Dick Coutinhou.

Vallen, Ton (2001) Meertaligheid op school. Vanzelfsprekendheid of statuskwestie? In *Taal en tongval*. Jrg. 53. Nr. 1. (p. 2 – 21)

Van Bruinessen, Martin (2002) Het Koerdisch, een problematische taal. In *Koerdisch-Nederlands Woordenboek*. Beschikbaar via <<http://www.umut.nl/magazine/nummer3/uzun.html>> (01/04/2007)

Van Craen, Maarten en Almaci, Meyrem (2005) *De ondervertegenwoordiging van allochtonen in het universitair onderwijs. Cijfers, oorzaken en remedies*. <http://www.statbel.fgov.be/studies/thesis_nl.asp?q=01> (01/04/2007)

Van Tubergen, F. en Kalmijn, M. (2005) Destination-language proficiency in cross-national perspective: a study of immigrant groups in nine western countries. In *American journal of sociology*. Vol. 110, Issue 5. (p. 1412 – 1457)

Wei, Longxing (2003) Activation of lemmas in the multilingual mental lexicon and transfer in third language learning. In Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen en Ulrike Jessner (eds) *The multilingual lexicon*. (p. 57 - 70) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Website dienst vreemdelingenzaken: statistieken vreemdelingen.
<http://www.dofi.fgov.be/nl/statistieken/Stat_ETR_nl.htm> (31/03/2007)

De immigratie in België: aantallen, stromen en arbeidsmarkt. Rapport 2006.
<<http://www.meta.fgov.be/WorkArea/showcontent.aspx?id=4318>> (31/03/2007)

Wikipedia. <<http://nl.wikipedia.org/wiki/Hoofdpagina>>

BIJLAGEN.

Bijlage 1: Brief naar de directies van de scholen.

Leuven, 3 december 2005

Betr.: Deelname aan onderzoek

Geachte heer,

Geachte mevrouw,

Ik ben een studente Taal- en Letterkunde Germaanse Talen (eerste licentie) aan de KULeuven. Mijn verhandelingsonderwerp betreft intertaalige interferentie bij migrantenjongeren van Turkse of Marokkaanse origine. Via deze brief wil ik u vragen of uw school bereid zou zijn mee te werken aan het onderzoek dat de basis zal vormen voor mijn verhandeling. Ik licht hieronder toe wat de doelstellingen zijn van het onderzoek en wat ik precies van u en van uw leerlingen verwacht.

Het onderzoek beoogt intertaalige beïnvloeding bij jongeren van Turkse en Marokkaanse afkomst in kaart te brengen op basis van geschreven teksten. Aan de jongeren zal gevraagd worden een cartoon te beschrijven in hun moedertaal en deze basistekst vervolgens te vertalen naar de verschillende talen die zij kennen.

Concreet zou ik data willen verzamelen bij Marokkaanse en Turkse leerlingen van het 4^{de} jaar. Idealiter telt de proefgroep 90 personen waarvan er 30 van Marokkaanse afkomst zijn, 30 van Turkse afkomst 30 van Belgische afkomst.

De dataverzameling zal zo'n 60 minuten in beslag nemen. Naast de schrijf- en vertaal oefening zal ik de leerlingen ook een korte vragenlijst aanbieden aan de hand waarvan ik hun talige profiel in kaart breng. Leerlingen die het Arabisch schrift niet beheersen, zou ik hun basistekst graag mondeling laten vertalen. Ik zou die vertaling op band willen opnemen. Deze opname zal per leerling slechts een paar minuten in beslag nemen.

Indien mogelijk zou ik de data in de loop van maart 2006 willen verzamelen.

Ik durf hopen op uw medewerking. De resultaten van het onderzoek zullen van nut zijn voor de leerkrachten Nederlands en vreemde talen. Zij zullen laten zien welke typische interferentiepatronen er bestaan tussen bijvoorbeeld het Marokkaans-Nederlands-Frans-Engels of het Turks-Nederlands-Engels-Frans. Wanneer uw school zou deelnemen aan het onderzoek, zal zij van de resultaten van het onderzoek een samenvattend verslag ontvangen

Indien uw school bereid is om mee te werken, wilt u mij dan de coördinaten bezorgen van de persoon met wie ik verder concrete afspraken kan maken?

Ik wil u nu reeds bedanken voor de tijd die u aan mijn brief hebt besteed en hoop spoedig iets van u te vernemen.

Hoogachtend,

Ihsane Chioua Lekhli

Ihsane Chioua Lekhli
Rijschoolstraat 29
3000 Leuven
0496 82 84 99
ihsane.chioua@gmail.com

Bijlage 2: Vragenlijst voor Marokkaanse leerlingen.

De interlinguale beïnvloeding bij migrantenjongeren.

Naam:
 Leeftijd:
 Studiejaar/ -richting:
 Woonplaats:
 Geslacht: M/V

Moedertaal (dit kunnen meerdere talen zijn):	
--	--

Duid de talen aan die je kent:	Nederlands
	Marokkaans
	Engels
	Frans
	Duits
	Spaans
	Andere:

Over welke vaardigheden beschik je in volgende talen en hoe goed zijn die ontwikkeld?
 Omcirkel het juiste antwoord. Je kan kiezen uit:

- N = niet
- Z = zwak
- M = matig
- G = goed
- ZG = zeer goed

	spreken	schrijven	lezen	Begrijpen
Nederlands	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG
Marokkaans	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG
Engels	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG
Frans	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG
Duits	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG
Spaans	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG
Andere:...	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG	N / Z / M / G / ZG

Nummer nu de talen in de bovenstaande tabel in de volgorde van beheersing door een cijfer te plaatsen in het vakje achter de taal.

1 = ik beheers die taal het best

2 = ik beheers die taal het best na mijn eerste vreemde taal

3 = ik beheers die taal het best na mijn tweede vreemde taal etc.

In welke taal spreek je met de volgende personen? Zet een kruisje in de juiste kolom.

Kies uit: - altijd in het Nederlands

- vaker in het Nederlands dan in het Marokkaans

- even vaak in het Nederlands als in het Marokkaans

- vaker in het Marokkaans dan in het Nederlands

- Altijd in het Marokkaans

	Altijd in het Nederlands	Vaker in het Nederlands dan in het Marokkaans	Even vaak in het Nederlands als in het Marokkaans	Vaker in het Marokkaans dan in het Nederlands	Altijd in het Marokkaans
Ouders					
Grootouders					
Broers en zussen					
Marokkaanse vrienden					
Marokkaanse vrienden als er een Belgische vriend bij is					

In welke taal gebeuren bij jou de volgende activiteiten? Je mag ook meerdere talen invullen (in volgorde van frequentie).

TV kijken:

Lezen (boeken, tijdschriften):.....

Muziek beluisteren:.....

Schrijven (chatten, e-mail):.....

Zijn er bepaalde gespreksonderwerpen (bvb. discussies, familiegebonden onderwerpen) of contexten (bvb. op familiefeesten/-bezoeken, op straat met de burens) waarbij je een bepaalde taal verkiest? Zo ja, welke en in welke taal spreek je daarover?

.....

...

.....

Indien je het Arabisch schrift niet kent, geef je het Marokkaans dan soms weer in het Westers alfabet? (Bv. als je chat of mailt met broers of zussen of Marokkaanse vrienden)

0 JA

0 NEEN

Hieronder volgen enkele stellingen over het Marokkaans. Geef jouw mening door een kruisje te zetten in de juiste kolom. Je kan kiezen uit een schaal van 1 tot 6 waarbij

1 = niet akkoord

6 = volledig akkoord

	1	2	3	4	5	6
Ik vind het Marokkaans een mooie taal						
Ik vind het belangrijk om Marokkaans te kunnen spreken						
Ik vind het belangrijk om mijn kennis van het Marokkaans later door te geven aan mijn kinderen						
Ik spreek liever Marokkaans dan Nederlands						
Binnen de Marokkaanse gemeenschap is het belangrijk dat je Marokkaans spreekt						
Ik vind het Marokkaans (Arabisch) een taal die makkelijk te leren is						

DANK U VOOR UW MEDEWERKING.

Bijlage 3: Opdracht schrijf- en vertaal oefening.

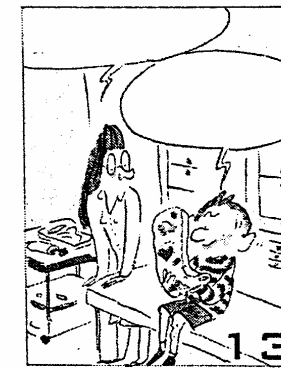
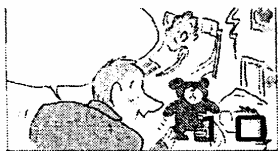
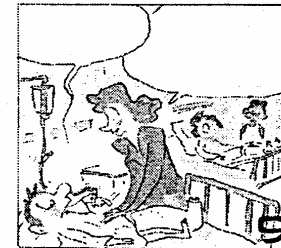
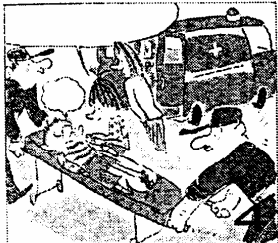
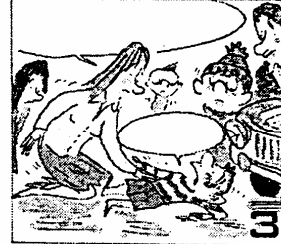
Beste leerling(e),

Beschrijf de cartoons die je hier ziet in je moedertaal of, indien je twee- of meertalig bent, in de moedertaal van je keuze. Indien je moedertaal het Arabisch is en je deze taal niet kan schrijven, schrijf je het tekstje in het Nederlands.

Schrijf in totaal ongeveer 20 lijnen.

Als je daarmee klaar bent, ga je naar de volgende bladzijde.

THIJS GAAT NAAR HET ZIEKENHUIS



Bijlage 4: Voorbeeldanalyses UCLEE.

MAROKKAANS.

Juus de wled kei msiw fe sjeirih.

Twee jongens lopen op straat.

Oe ke msiw fe sjeira oe (S) otra derwo \$weihid menom derwo\$ tonnobir.

En ze lopen op straat en een van hen wordt geraakt door een auto.

Oe jemha leihom e nes.

En er verzamelen zich mensen rond hen.

Oe kba heidek el would ke bki ke bki.

En die ene jongen bleef maar huilen en huilen.

Oe heidik e nes derbo telefon ne ambulans.

En die mensen hebben een ambulance gebeld.

Ambulans jet, gwit heidek el would, deto ne hospital.

De ambulance kwam, ze hebben die jongen meegenomen, naar het ziekenhuis.

Hemlolo (LBO) pil \$bastija\$ (LBO) voor \$les e\$ (LBO) verdoving \$nehsoho\$.

Ze hebben hem een pil gegeven voor verdoving.

Oe hemlolo (LBO) operatie \$operation\$.

En hij werd geopereerd.

Oe jew weilidin dleilo oe talolo kadoeats.

En zijn ouders kwamen en gaven hem cadeautjes.

Oe safi gweiho ne dar oe rjeh ne eskwila dleilo.

En dat is alles, ze namen hem mee naar huis en hij mocht terug naar zijn school.

BERBER.

Tnain ihamushen ira azren ikasen towobin.

Twee jongens waren aan het lopen toen ze werden geraakt door een auto.

Iasand hzan ma mlih ek hamush ni.

Iedereen kwam kijken of het goed ging met de jongen.

(S) Ghamsa kejk sijesed ambulance itghasa arah spita \$...\$.

Vijf minuten later kwam de ambulance en hij moest naar het ziekenhuis.

(S) Ma akadyas duktur inas igsatashagh (LBO) prik. \$jewra\$ \$...\$

Toen kwam de dokter en die zei dat hij een spuitje zou krijgen.

(S) Yarzasa da tchsatekes rgebs. \$....\$

Zijn been is gebroken en er moet een gipsverband om.

Madkyas jemas (SU) has tghsa hawen \$?\$ madrasa.

Toen kwam zijn moeder ? ? school.

Tghasa tksen rgebs ni.

Ze moeten dat gipsverband eraf halen.

TURKS.

Thijs diye bi cocuk sag sola bakmadan yolu geciyö.

Een jongen, Thijs genaamd, steekt de straat over zonder te kijken.

Sonra yoldan gelen bi araba oqlana carpiyo.

Hierop wordt hij geraakt door een auto op de baan.

Ve sonra (FS) cocuk \$çocuk\$ yere düsüyo.

Het kind valt op de grond.

Ve olay yerine (FS) ambulans \$ambulans\$ geliyo ve (FS) cocugu \$çocugu\$ sedye ye koyup hastaneye götürdüler.

Een ambulance komt ter plaatse en ze plaatsen de jongen op een brancard en brengen hem naar het ziekenhuis.

(FS) Dokter \$Doktor\$ geldi ve cocugu pansuman etti ve (FS) sonrasinda \$sonrasında\$ muayne etti.

De dokter nam de bloeddruk van het kind op en vervolgens onderzocht hij hem.

Sonra Sthijs'si hastane odasina oldilar (FS) ine \$igne\$ vurup bayililar ve (FS) bacani \$bacagim\$ alciya aldilar.

Daarna namen ze Thijs mee in een kamer en verdoofden ze hem met een spuitje om zijn been in het gips te doen.

Öqlan uyandinda anne'zive baba si yani basindaydi.

Toen hij wakker werd stonden zijn vader en moeder aan zijn hoofd.

Sonra Thijs geri okula döndü annesiyle birlikte. Ve bütün arkadaşlari bacana bakiyordu noldu gibisinden.

Daarna keerde Thijs samen met zijn moeder terug naar school en al zijn vrienden keken naar zijn been zich afvragend wat er gebeurd was.

NEDERLANDS

Marokkaanse leerling.

(R) Ey \$he\$ wacht ooh nee geen (FS) aksitent. \$accident\$ (LBO) aksitent \$ongeluk\$
Ocharme zo'n (FS) kleine \$klein\$ jongetje. help mij laat mij niet sterven.

Ik kom jou nog wel bezoeken in het ziekenhuis.

En hoe gaat het (FS) Tijs? \$thijs\$

Het gaat al wat beter.

Doet het hier pijn Aah ja.

Neen geef mij geen spuitje! Neen wacht het doet geen pijn.

(R) Ey \$hé\$ mama wat is er (FS) gebeurt? \$gebeurd\$

Gewoon een operatie van (FS) u \$uw\$ (S) u \$je\$ been en het is voorbij (S) Gewoon een
operatie van u been en het is voorbij. \$je\$ been is geopereerd, maar het is al voorbij!\$

Oh (FS) bedant \$bedankt\$ papa voor het beertje.

Op school (WM) 0 \$vraagt\$ (GA) 0 \$een\$ vriend van Thijs (R) ey \$he\$ (FS) thij \$thijs\$
hoe gaat het?

Een vriendin van Thijs: ocharme hij heeft een gebroken been

(LS) Op \$in\$ het ziekenhuis Thijs (LS) spuit \$verwijdert\$ (WO) Thijs spuit \$spuit Thijs\$
zijn eigen (FS) gibb \$gips\$ (WR) ervan af \$0\$ en de dokter (R) verschiet \$schrikt\$ ervan.

Vlaamse leerling.

Mama ik ga naar school tot vanavond.

Omdat Thijs zo (FS) gejaagt \$gejaagd\$ (R) gejaagt \$gehaast\$ was wou hij oversteken
maar (GP) 0 \$hij\$ had de auto niet gezien.

Krang iiek.

Thijs gaat het?

Auw, ai, oei.

Thijs het is je broer hier. Auw.

Dag Thijs (WM) 0 \$ik ben\$ de dokter doet het pijn als ik hier druk?

Ja. (S) We gaan je even afluisteren. \$We gaan even naar je hart luisteren\$

Omdat Thijs er niet zo goed aan toe is moet hij een spuitje krijgen en (FS) word \$wordt\$
hij opgenomen.

Toen mama en papa hem kwamen bezoeken, (FS) gin \$ging\$ het al veel beter en (FS)
mocht \$mocht\$ hij (WO) mocht hij \$hij mocht\$ de volgende dag naar huis.

Thijs verliet het ziekenhuis met veel plezier en mocht de volgende dag al terug naar school. Iedereen vroeg hoe het met hem ging en (GP) 0 \$hij\$ werd er goed ontvangen door iedereen!

Vlaamse leerling BSO.

Twee jongens gaan naar school.
Plots wordt één van (WM) 0 \$hen\$ aangereden door een auto.
Een vrouw komt zien of de jongen geen zware verwondingen heeft.
De jongen wordt afgevoerd met (GA) 0 \$een\$ ambulance.
De dokter verteld hem dat de jongen een been heeft gebroken.
Een dokter (FS) onzoekt \$onderzoekt\$ de jongen nog even.
De jongen krijgt een spuitje.
De jongen wordt geopereerd.
De jongen wordt wakker en ziet zijn moeder.
De vader komt op bezoek bij de (FS) jonge \$jongen\$
De (FS) jonge \$jongen\$ neemt afscheid van zijn vrienden in (GA) 0 \$het\$ (LCA) hospitaal.\$ziekenhuis\$
(GA) Je \$hij\$ gaat terug naar school.
Het been van de (FS) jonge \$jongen\$ is genezen
einde!

Vlaamse leerling TSO.

Thijs en zijn vriend (S) stappen op straat.\$lopen op straat\$
Thijs negeert het rode licht en wordt aangereden.
Thijs is er erg aan toe en moet naar het ziekenhuis.
Thijs wordt onderzocht door de dokter en krijgt een spuitje van de verpleegster.
Daarna wordt zijn been in het gips gelegd.
Wanneer hij bijkomt, is zijn moeder er voor hem.
Zijn vader brengt hem cadeautjes .
Wanneer Thijs terug naar school mag is hij weer blij, al zijn klasgenootjes zijn erg benieuwd.
Wanneer zijn gips eraf mag houdt hij deze bij.

ENGELS.

Marokkaanse leerling.

Two children (GVM) walk \$were walking\$ (XVPR) walk in \$walk down\$ the street.

A car (LS) coming up \$hits\$ the child.

The boy (FS) siting \$sitting\$ (LS) siting \$lying\$ (GVM) siting \$is siting\$ (LBO) op \$on\$ (LBO) de grond. \$the floor\$

The ambulance (GVM) coming \$comes\$ for the child.

(LBO) De dokter \$the doctor\$ (GVN) look \$looks\$ (LS) look \$check\$ (S) what the problem is \$what is wrong\$ (FS) whit \$with\$ the child.

(LBO) De \$the\$ (FS) docter \$doctor\$ (FS) sedju \$surgeons\$ the child.

The (FS) mather \$mother\$ (WR) she \$0\$ (GVT) 's coming \$comes\$ to (WM) 0 \$see\$ the child en the (FS) fathel \$father\$ (FS) to. \$too\$

The little boy (GVM) go \$can go\$ home.

The boy (GVN) go \$goes\$ to the hospital and (WM) 0 \$after\$ (LS) take \$having ...removed\$ the (FS) gipt \$gips\$ (LCO) gipt \$cast\$ (LS) out \$0\$ he left.

Vlaamse leerling.

Thijs en Jan are (XVPR) crossing over the street. \$crossing the street\$

Jan is (GVM) hitten \$hit\$ by a car.

The people around him are coming to see what happened and one woman calls the ambulance.

The ambulance takes him. (WM) 0 \$away\$

By the (FS) docter \$doctor\$,(LCA) By the docter \$At the doctor's\$ the (FS) docter \$doctor\$ asks what is wrong?

Another (FS) docter \$doctor\$ is (FS) axanimam \$examining\$ him.

The nurse give him a (LBO) prick. \$injection\$

He falls (FS) a sleep. \$asleep\$

He awakes.

He (LS) 's having \$gets\$ a gift.

He leaves the hospital with his mother.

(LS) In \$at\$ school he (FS) showes \$shows\$ off with his broken (GNN) feet. \$foot\$ His broken (GNN) feet \$foot\$ is cured.

Turkse leerling BSO.

(FS) T \$two\$ boys were walking on the (FS) streat, \$street\$ they didn't see the car.

And the (WM) 0 \$car\$ (FM) rand \$ran\$ Thijs over. (S) And the rand Thijs over \$And Thijs was hit by the car\$

Thijs was (GWC) heavy \$heavily\$ wounded.

The ambulance came and took him to the hospital.

The (FS) docter \$doctor\$ (LS) invested \$investigated\$ him, and he had to (FS) operait \$operate\$ him.

(GVN) The parents from Thijs \$Thijs' parents\$ came to visit him, and they took him home.

At school he (SU) schoud \$told\$ everyone (FS) wat \$what\$ (FS) hepend \$happened\$ to him.

After (FS) fuor \$four\$ months, his leg was (FS) hielt. \$healed\$ (LS) hielt \$better\$

Turkse leerling TSO.

Two boys were crossing the street.

Suddenly, one of them gets hit by a car.

(GA) 0 \$the\$ People who were there, call the police and (GA) a \$an\$ ambulance.

They take him to the hospital.

The doctor checks him and later a nurse gives him a (LBO) spuitje. \$injection\$

Then, (GP) she \$he\$ must be operated on his leg.

It's broken.

When the operation is finished, his leg is (LBO) in het gips. \$in a cast\$

Later, his father visits him.

Then he can go back to school.

At school, everybody wants to write something on his (LBO) gips. \$cast\$

(S) And do it. \$He lets them write on it\$

(S) After that, when he must go back to the hospital for taking of the (LBO) gips \$cast\$, he doesn't want to (FS) trow \$throw\$ it. (WM) 0 \$away\$ \$Later, when he has to go back to the hospital to have the cast taken off, he does not want to throw it away\$

FRANS.

Turkse leerling.

Thijs (GVN) cours \$court\$ au bus.
Une voiture (LS) roule à Thijs \$le renverse\$
Les gens viennent voir.
Une ambulance vient et emporte Thijs.
Le docteur examine Thijs.
Thijs (LP) est mal \$a mal\$ et il doit rester à l'hôpital.
L'infirmière va faire un (LBO) spuit \$piqûre\$ à Thijs.
Thijs...
(S) Sa mère vient voir Thijs. \$sa mère vient le voir.\$
Son père a un cadeau pour lui.
Thijs peut aller à la maison.
Je pense que Thijs tombe.
Et ensuite Thijs doit aller à l'hôpital.

Vlaamse leerling.

Jean (GVN) vas \$va\$ (FS) a \$à\$ l'école.
Quand il est (FS) preseque \$presque\$ à (FS) l'école, \$l'école\$ il (LS) vas \$vient\$ (GA) un \$sune\$ voiture et jean (GVM) va tombe.\$tombe\$
(GA) 0 \$sune\$ (FS) Mademoiselle \$mademoiselle\$ (GVM) va couris \$court\$ (WM) 0 \$vers lui\$ et elle (FT) telephone \$téléphone\$ l'ambulance.
(LS) Sur \$dans\$ l'hôpital le docteur dit que (GP) son \$sa\$ jambe est (FS) cassé.\$cassée\$
Il (LS) dois \$faut\$ un (FS) platre \$plâtre\$ (LS) dedans. \$0\$
Jean (FS) à \$a\$ (LS) à \$reçoit\$ un cadeau de sa (FS) mère \$mère\$ 'un teddy'.
à l' (FT) ecole \$école\$ tous les enfants de (GP) son \$sa\$ classe (GVN) va \$vont\$ (LS) va \$veulent\$ (FS) ecrier \$écrire\$ (GP) ses \$leurs\$ noms sur son plâtre.
Après deux mois le plâtre. (WM) 0 \$peut être enlever \$..et il (WM) 0 \$le\$ (LCA) prendre avec \$emmène\$ (LS) pour \$comme\$ souvenir.

BIJLAGEN OP CD-ROM.

1) Foutenanalyse UCLEE per leerling.

(LLN = leerlingen, MLL = Marokkaanse leerling, TLL = Turkse leerling, VLL = Vlaamse leerling)

2) Tabellen.

- **Tabel 1:** Gegevens vragenlijst en tekstanalyse
- **Tabel 2:** Uitgebreide foutentabel
- **Tabel 3:** Correlatie tussen nationaliteit en beoordeling onderzoeker per taal in de rangorde (ANOVA)
- **Tabel 4:** Correlatie tussen nationaliteit en beoordeling onderzoeker per taal in de rangorde (Scheffe)
- **Tabel 5:** Correlatie tussen nationaliteit en beoordeling onderzoeker per taal
- **Tabel 6:** Correlatie tussen jaar en beoordeling onderzoeker
- **Legende** bij tabel 1.
- **Legende** bij tabel 2.

