



Vrije Universiteit Brussel

Audrey De Smet

Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte  
Studiegebied Taal- en Letterkunde

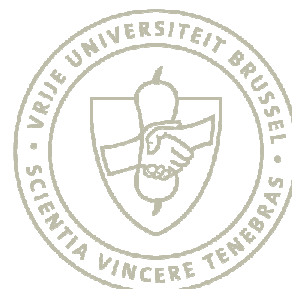
---

***“L’immersion c’est pour quelqu’un  
qui parle bien néerlandais”.***  
**CLIL bij oudere leerlingen.**

---

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van  
*Master in de Taal- en Letterkunde: Nederlands - Frans*

Promotor: Prof. Dr. Piet Van de Craen



Academiejaar 2011-2012

***“L’immersion c’est pour quelqu’un  
qui parle bien néerlandais”.***

**CLIL with older pupils**

*“Tell me and I’ll forget;  
show me and I may remember;  
involve me and I’ll understand”  
(Confucius)*

*Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, “L’immersion c’est pour quelqu’un  
qui parle bien néerlandais”. CLIL bij oudere leerlingen, zelf heb geschreven.  
Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om  
deze toe te passen in deze masterproef.*

*Brussel, 19 juli 2012*

*Audrey De Smet*

## Abstract

This qualitative study investigates the importance of attitudes, motivation, milieu and age in the implementation of CLIL. Therefore, the case of the ‘ITCM-project’ (*Institut Technique Cardinal Mercier*, a vocational school in Brussels) is analysed by class observations and a focus group. Unfortunately, it appears that the project was not a success, mainly due to the negative attitudes and the very low motivation of the pupils. The reasons for this are multiple and include the French speaking, underprivileged milieu in which the pupils live as well as their age, their bad experiences with education and the disastrous evolution of the project. Besides, it appears that the role of the teacher is crucial when it comes to motivating the group and managing the class dynamics. In conclusion, it is absolutely recommended to combine a dynamic and motivating teacher with a younger starting age, in order to obtain positive attitudes and higher motivation for CLIL and educational success. Moreover, efforts should be made to implicate the milieu of the pupils in CLIL in order to provide them with the necessary support and feedback.

**Keywords:** multilingualism, CLIL, case study, attitudes, motivation, age, milieu

**Trefwoorden:** meertaligheid, meertalig onderwijs, casestudy, attitudes, motivatie, leeftijd, milieu

## Samenvatting

De kwalitatieve studie die in deze masterproef wordt weergegeven, spitst zich toe op het aandeel van attitudes, motivatie, milieu en leeftijd bij het implementeren van de alternatieve onderwijsaanpak *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Dit werd onderzocht aan de hand van de casestudy van het ‘ITCM-project’, een immersieproject in de Franstalige technische school *Institut Technique Cardinal Mercier* in Schaarbeek.

In een eerste, inleidend hoofdstuk worden de principes van de CLIL-aanpak voorgesteld en worden terminologische kwesties besproken om tot een bruikbare definitie te komen. Voorts wordt een historisch overzicht geschetst van meertalig onderwijs in België, om te begrijpen welke oorzaken aan de basis liggen van de zeer verschillende attitudes in ons land wat CLIL betreft. Met die wetenschap worden vervolgens de recente ontwikkelingen en de huidige situatie van meertalig onderwijs in België besproken. In het tweede hoofdstuk wordt dan ingezoomd op een specifiek immersieproject, namelijk het ‘ITCM-project’. Hierbij komen zowel de specifieke modaliteiten van het project als de context van de school en buurt aan bod. Vervolgens wordt de onderzoeksvraag geformuleerd aan het begin van het derde hoofdstuk, dat verder een theoretisch kader vormt voor de bestudeerde begrippen: attitudes, motivatie, leeftijd en milieu. Enkele vooraanstaande theorieën en de rol van deze begrippen in de taalverwerving worden hierbij uiteengezet. Daarna biedt het vierde hoofdstuk een gedetailleerd overzicht van de toegepaste methodologie, met inbegrip van een inleiding over de principes en de werking van kwalitatief onderzoek, aangezien de bestudeerde begrippen tot dit onderzoeksveld behoren, een bespreking van de kenmerken en de verwerkingswijze van het verzamelde onderzoeksmateriaal en ten slotte de beperkingen van het onderzoek.

Het eigenlijke onderzoek komt dan in het vijfde hoofdstuk aan bod onder de vorm van een casestudy. Deze bestaat uit twee delen: een samenvatting van de klasobservaties en een gedetailleerde bespreking van de *focusgroup*. Het eerste deel omvat het volledige klasgebeuren en duidt zichtbare knelpunten aan. Het tweede deel spitst zich toe op de attitudes van de leerlingen ten opzichte van de aanpak, het project en de context ervan. Op basis hiervan worden in het zesde hoofdstuk conclusies geformuleerd met betrekking tot het ‘ITCM-project’. De eerste hiervan is dat het project absoluut geen succes is, wat hoofdzakelijk het gevolg is van de negatieve attitudes en het totale gebrek aan motivatie van de leerlingen ten opzichte van de aanpak en het project. De redenen hiervoor zijn talrijk en houden onder andere verband met hun leeftijd en milieu. De leerlingen zijn immers allemaal

al 16 à 17 jaar oud en hebben reeds slechte schoolervaringen en mislukkingen opgestapeld. Bovendien is de verwerving van een vreemde taal op die leeftijd explicieter, waardoor het meer inspanningen vergt, terwijl de motivatie meestal minder intrinsiek is. Hierdoor vertrekken de leerlingen al met zeer negatieve attitudes. Bovendien werkt hun kansarm, Franstalig milieu ook niet stimulerend. De leerlingen hebben geen contact met de doeltaal en ondervinden dus ook geen behoefte om deze te leren. Daarenboven koesteren ze ook negatieve attitudes ten opzichte van het Nederlands zelf, wat nog wordt versterkt door de communautaire spanningen en de divergerende gedragingen waarmee ze al (te) vaak werden geconfronteerd. Ten slotte bieden hun moeilijke thuissituaties vaak onvoldoende steun om de enorme uitdaging waarvoor ze staan aan te gaan.

Naast de onmiskenbare rol van attitudes, motivatie, milieu en leeftijd bij het implementeren van CLIL, wijst dit onderzoek eveneens op de cruciale rol die de leerkracht op dit vlak speelt. Uit de analyse van de *focusgroup* blijkt immers dat de leerlingen ook zeer negatieve attitudes koesteren ten opzichte van de leerkracht, die ze tevens vaak verwarren met de aanpak. De leerlingen vinden de leerkracht niet boeiend, niet motiverend en ook niet ludiek genoeg. Hierdoor zijn ze niet bereid om inspanningen te leveren voor haar, aangezien ze weten dat ze er niet voor beloond zullen worden. Verder blijkt uit de klasobservaties dat de leerkracht vaak niet dynamisch en niet autoritair genoeg optreedt, waardoor er ruimte ontstaat voor een negatieve klasdynamiek, storend klasgedrag en allerlei afwijkingen van de aanpak. De uitdaging was voor de leerkracht natuurlijk enorm groot, maar dit bewijst hoe cruciaal de rol is van de leerkracht bij CLIL.

Uit het bovenstaande kan men concluderen dat de mislukking van het 'ITCM-project' niet te wijten is aan een alleenstaande factor, maar aan het samengaan van onderling verbonden problemen. Om deze moeilijkheden in toekomstige projecten te vermijden is het nodig om deze onderling verbonden problemen samen aan te pakken. Op basis van deze casestudy kan men aanraden om een motiverende, dynamische, ludieke maar strenge leerkracht te combineren met een jongere startleeftijd voor CLIL. Deze elementen zouden een positieve impact moeten garanderen op de attitudes en de motivatie. Verder is het ook belangrijk om het kansarm milieu hierbij niet te vergeten. Het milieu moet samen met de rest aangepakt worden en vooral betrokken worden bij het immersieproject. Zo moet er gewerkt worden aan steun en begeleiding alsook aan doeltaalactiviteiten binnen en buiten de schoolcontext.

## Dankwoord

Het masterjaar van de opleiding Taal- en letterkunde is een zeer druk en veeleisend jaar, waarbij veel aandacht uitgaat naar de masterproef. In mijn geval was dit een zeer boeiend veldonderzoek met veel *ups & downs* verbonden aan de steeds veranderende bestudeerde wereld. Het was echter ook een werk van lange adem dat om veel volhardingsvermogen vroeg. Ik was er dan ook niet in geslaagd zonder de hulp en de steun van alle mensen die in meerdere of mindere mate hebben bijgedragen aan de realisatie van dit werk. Bijgevolg wil ik deze mensen hier van harte bedanken.

In de eerste plaats dank ik mijn promotor, Prof. Dr. Piet Van de Craen, voor zijn enthousiasme, steun, expertise en onklopbare beschikbaarheid op elk uur van de dag. Ook wil ik Evy Ceuleers bedanken voor de interessante uitwisselingen en gesprekken over mijn observaties alsook voor de inspiratie die ik geput heb uit de *focusgroup* analyse van haar doctoraatsthesis. Verder wil ik de directie van het *Institut Technique Cardinal Mercier* hartelijk bedanken voor het mogelijk maken van dit onderzoek. Een bijzondere dank gaat hierbij uit naar Mevrouw S, de leerkracht van de immersievakken, die me zo veel mogelijk informatie heeft aangereikt over de school, de richting en de leerlingen en steeds bereid was me te helpen. Uiteraard wil ik ook alle leerlingen bedanken voor hun eerlijkheid en openheid bij hun vruchtbare deelname aan de *focusgroup*.

Naast de mensen die rechtstreeks verbonden waren aan mijn onderzoek, wil ik zeker ook de steun van alle vrienden en medestudenten – die in gelijkaardige schuitjes vertoeven – groeten. Het uitwisselen van herkenbare moeilijkheden en frustraties was een belangrijke morele steun. *And last but not least* wil ik van harte mijn familie danken, die me door dik en dun gesteund heeft en me vooral heeft moeten verdragen in moeilijkere periodes. *Special thanks* aan m'n mams, voor de vele uren die ze als morele steun doorbracht op mijn bed; aan m'n zus en nicht voor het delen van hun ervaring en om me steeds opnieuw te motiveren; aan m'n paps, meter en vriend voor hun onvoorwaardelijke steun en affectie. *Merci!*

# Inhoudstafel

<b>0</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>1</b>
<b>1</b>	<b>CLIL</b> .....	<b>2</b>
1.1	WAT IS CLIL? .....	2
1.2	HISTORISCH OVERZICHT VAN MEERTALIG ONDERWIJS IN BELGIË.....	3
1.2.1	<i>De transmutatieklassen</i> .....	4
1.2.2	<i>Vier golven van taalwetten</i> .....	4
1.2.3	<i>Het Foyer-project</i> .....	5
1.2.4	<i>Gecommunautariseerde onderwijsbevoegdheden binnen Europees perspectief</i> .....	5
1.3	RECENTE ONTWIKKELINGEN EN HUIDIGE SITUATIE VAN CLIL IN BELGIË .....	6
1.3.1	<i>De Waalse immersiescholen</i> .....	6
1.3.2	<i>Het STIMOB-project</i> .....	7
1.3.3	<i>Vlaamse projecten en experimenten</i> .....	8
1.3.4	<i>Huidige situatie</i> .....	9
<b>2</b>	<b>« HET ITCM-PROJECT »</b> .....	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>DE ROL VAN ATTITUDES, MOTIVATIE, MILIEU EN LEEFTIJD</b> .....	<b>13</b>
3.1	ATTITUDES .....	13
3.2	MOTIVATIE.....	15
3.3	MILIEU .....	18
3.4	LEEFTIJD .....	19
<b>4</b>	<b>METHODOLOGIE</b> .....	<b>22</b>
4.1	KWALITATIEF ONDERZOEK.....	22
4.2	ONDERZOEKSMATERIAAL.....	24
4.2.1	<i>Klasobservaties</i> .....	24
4.2.2	<i>Focusgroup: attitude-enquête en groepsinterview</i> .....	26
4.2.3	<i>Aanvullend materiaal</i> .....	28
4.3	BEPERKINGEN .....	29
<b>5</b>	<b>CASESTUDY « ITCM-PROJECT »</b> .....	<b>31</b>
5.1	KLASOBSERVATIES.....	31
5.2	FOCUSGROUP .....	37
5.2.1	<i>Attitudes t.o.v. meertalig onderwijs en het project in ITCM</i> .....	38
5.2.2	<i>Attitudes t.o.v. de leerkracht en de klasdynamiek</i> .....	51
5.2.3	<i>Attitudes t.o.v. het Nederlands en meertaligheid in de Brusselse context</i> .....	63
5.2.4	<i>Attitudes t.o.v. de school en het onderwijs</i> .....	71
5.2.5	<i>Het sociale milieu: thuissituatie en attitudes van familie en vrienden</i> .....	79
5.2.6	<i>Het geografische milieu: attitudes t.o.v. Brussel en België</i> .....	82
<b>6</b>	<b>CONCLUSIES</b> .....	<b>94</b>
<b>7</b>	<b>REFERENTIELIJST</b> .....	<b>97</b>
	<b>BIJLAGE: ENQUÊTEFORMULIER</b> .....	<b>101</b>

## 0 Inleiding

Dit werk is de weergave van een kwalitatief onderzoek naar de rol van attitudes, motivatie, milieu en leeftijd bij het implementeren van de alternatieve, relatief nieuwe en steeds meer om zich heen grijpende onderwijsaanpak ‘*Content and Language Integrated Learning*’ (CLIL). Hiervoor werd het specifieke geval van een immersieproject in een Franstalige technische school in Schaarbeek bestudeerd, namelijk het ‘ITCM-project’. Het belang van deze casestudy bestaat erin dat dit het eerste immersieproject in een technische richting van de Franse Gemeenschap betreft en meer bepaald in een kansarm milieu. Het doel van dit onderzoek is bijgevolg om op basis van dit ‘pionierproject’ de aandachtspunten en voorwaarden aan te duiden voor het verdere succesvolle implementeren van CLIL.

In het eerste hoofdstuk wordt er uitleg verschaft over de werking en de context van CLIL. Eerst en vooral worden enkele definities vergeleken en verwante begrippen besproken om een bruikbare definitie te vormen voor dit werk. Vervolgens wordt een historisch overzicht gegeven van meertalig onderwijs in België, om te begrijpen waaruit de verschillende attitudes in ons land ten opzichte van de aanpak ontspringen. Met die wetenschap worden dan de recente ontwikkelingen en de huidige situatie van CLIL in België besproken. In het tweede hoofdstuk wordt het ‘ITCM-project’ voorgesteld, met aandacht voor zowel de specifieke modaliteiten van het immersieproject als de context van de school en buurt. Vervolgens wordt de onderzoeksvraag van de casestudy geformuleerd aan het begin van het derde hoofdstuk, dat verder een theoretisch kader vormt voor de onderzochte begrippen: attitudes, motivatie, milieu en leeftijd. Daarna biedt het vierde hoofdstuk een gedetailleerd overzicht van de toegepaste methodologie. Hierin wordt eerst en vooral een inleiding gegeven over de principes en de werking van kwalitatief onderzoek, aangezien de bestudeerde begrippen tot dit onderzoeksveld behoren. Daarop volgt een bespreking van de verschillende types verzameld onderzoeksmateriaal, samen met de verwerkingswijze. Ten slotte worden ook de beperkingen van dit onderzoek aangehaald.

Na deze inleidende, theoretische en methodologische hoofdstukken, komt het eigenlijke onderzoek onder de vorm van een casestudy aan bod in het vijfde hoofdstuk. Deze casestudy bestaat uit twee delen: een samenvatting van de klasobservaties en een gedetailleerde bespreking van de *focusgroup*. Op basis hiervan worden in het zesde hoofdstuk conclusies geformuleerd met betrekking tot het ‘ITCM-project’ en de voorwaarden voor het verdere succesvolle implementeren van CLIL.



# 1 CLIL

## 1.1 Wat is CLIL?

*Content and Language Integrated Learning* (kortweg CLIL) is een alternatieve onderwijsaanpak waarbij leerstof en taal “geïntegreerd” worden aangeleerd, of anders gezegd, waarbij leerstof in een andere taal wordt onderwezen. Deze aanpak streeft bijgevolg een dubbel onderwijsdoel na: het aanleren van de leerstof en van een nieuwe taal tegelijkertijd. Aangezien deze aanpak in vele verschillende landen (met verschillende taalkundige situaties) wordt toegepast, bestaat er echter enige discussie omtrent de te gebruiken terminologie. Lasagabaster & Sierra (2009) kaarten aan dat er verwarring ontstaat wanneer de termen ‘CLIL’ en ‘immersie’ naast elkaar worden gebruikt om “om het even welke vorm van inhoudgericht onderwijs in een vreemde taal” aan te duiden en ze proberen hierin dan ook duidelijkheid aan te brengen. Zo gebruikt de Europese Commissie in haar studie *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* het acroniem CLIL als:

*“a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than languages lessons themselves” (Eurydice 2006).*

Wat Lasagabaster & Sierra hierbij zorgen baart, is dat de Europese Commissie met deze definitie geen onderscheid maakt tussen inhoudgericht onderwijs in een vreemde taal en inhoudgericht onderwijs in een plaatselijke (minderheids)taal. In hun artikel *Immersion and CLIL in English: more differences than similarities* focussen Lasagabaster & Sierra zich vooral op de Spaanse situatie, waar het verschil zeer groot is tussen CLIL in het Engels en immersie in het Catalaans. In het geval van Spanje hebben de CLIL-leerlingen inderdaad geen directe toegang tot de vreemde taal, net zoals de leerkrachten van het Engels meestal geen *native speakers* zijn. In België gaat dit onderscheid echter niet op. De CLIL-leerlingen hebben wel toegang tot de vreemde taal, aangezien deze in een nabije regio van het land de voertaal is. Bijgevolg zijn de leerkrachten van de doeltaal vaak wel *native speakers*. Bovendien is er in België geen sprake van erkende minderheidstalen. Zodoende is er ook geen verwarring mogelijk tussen ‘CLIL’ en ‘immersie’ in België. Daarom worden beide termen in dit onderzoek naast elkaar gebruikt om inhoudgericht onderwijs in een andere (nationale) taal aan

te duiden. Ook ‘meertalig onderwijs’ wordt hier in die zin gebruikt. Zoals Van de Craen & Ceuleers (2005a) al duidelijk maakten, is dat immers de moderne betekenis van ‘meertalig onderwijs’, hoewel er vaak nog andere onderwijsvormen onder worden verstaan. Gevallen als ‘submersie’ kunnen echter niet tot meertalig onderwijs gerekend worden, aangezien hiermee de onderdompeling van anderstalige leerlingen in eentalig onderwijs wordt aangeduid. Zo zijn er vooral in Brussel veel gevallen van Franstalige en anderstalige kinderen in het Nederlandstalige onderwijs. Dat deze leerlingen meertalig zijn, betekent echter nog niet dat het onderwijs dat ze volgen meertalig is. Meertalig onderwijs houdt immers in dat het curriculum deels in één taal, deels in een andere taal wordt onderwezen. Hoe deze twee talen zich tot elkaar verhouden binnen het curriculum, kunnen de scholen zelf kiezen. Ook de vakken die in de doeltaal worden onderwezen, kunnen – op enkele logische uitzonderingen na – door de scholen zelf worden bepaald. In die zin is CLIL dus een zeer flexibele aanpak, die in functie van de sociolinguïstische context op verschillende manieren kan worden toegepast.

## **1.2 Historisch overzicht van meertalig onderwijs in België**

Alvorens men de huidige situatie van CLIL in België kan bespreken, dringt een historisch overzicht zich op, gezien de gevoeligheid en de complexiteit van het onderwerp in ons land. Zo wijzen Van de Craen et al. (2010) erop dat er in België altijd een zekere spanning heeft bestaan tussen het Frans en het Nederlands, hoewel ons land vanaf de onafhankelijkheid in 1830 meertalig was en de Grondwet het vrije gebruik van talen voorzag. Deze spanning vindt haar oorsprong in de talrijke Franstalige overheersers die onze gebieden sinds de Middeleeuwen hebben gekend. Hierdoor was het Frans aan het begin van de 19<sup>de</sup> eeuw de onbetwistbare prestigetaal geworden in België. De onverbiddelijke Nederlandse taalpolitiek die Willem I doorvoerde in zijn korte overheersing net voor de Belgische onafhankelijkheid, werd hem bijgevolg niet in dank afgenomen door de Franstalige adel en bourgeoisie. Daardoor bleef het Frans na de onafhankelijkheid en ondanks de openheid van de Grondwet de dominante taal in België. Bovendien wijzen Bollen & Baten (2010) erop dat het Frans toen de enige standaardtaal was, aangezien het ‘Vlaams’ met enige statusproblemen kampte en slechts langzamerhand zou verstevigd worden aan de hand van het Standaardnederlands uit Nederland.

### ***1.2.1 De transmutatieklassen***

Vijftig jaar na de onafhankelijkheid van België is het Frans nog steeds de enige onderwijstaal in Brussel, terwijl veel leerlingen het Brusselse dialect als moedertaal hebben (zie Van de Craen 2002). Om deze leerlingen te helpen, lanceerde de toenmalige schepen van onderwijs, Karel Buls, in 1881 de “transmutatieklassen”. De bedoeling hiervan was om de Nederlandstalige leerlingen de mogelijkheid te geven om eerst onderwijs te krijgen in hun moedertaal, alvorens over te stappen naar het Franstalige onderwijs. In de praktijk kregen de leerlingen in het eerste en tweede jaar onderwijs in het Nederlands, in het derde en vierde jaar in beide talen, om in het vijfde en zesde volledig over te stappen naar het Frans. Dit systeem werd van 1881 tot 1914 toegepast in Brussel. Deze voorloper van meertalig onderwijs was echter een mislukking, aangezien het meertalige luik slechts een aanpassingsmechanisme was naar anderstalig onderwijs voor de Nederlandstalige leerlingen. Hierdoor werd het Frans bevestigd in de positie van prestigetaal, terwijl het Brusselse dialect de kop werd ingedrukt. Dit leidde bovendien tot een verdere verfransing.

### ***1.2.2 Vier golven van taalwetten***

Na dit eerste initiatief volgde een lange periode zonder nieuwe initiatieven. In de plaats daarvan volgden tussen 1914 en de jaren 80 vier golven van taalwetten, die de Nederlandstalige en Franstalige gemeenschappen steeds meer scheidden en uitmondde in onafhankelijk onderwijsbeheer (zie Bollen & Baten 2010). Tijdens de eerste golf werden een aantal wetten gestemd die de status van het Nederlands als onderwijstaal moesten verstevigen. In de praktijk kon het Frans dankzij mazen in de wet zich echter nog handhaven als de werkelijke onderwijstaal. De tweede golf werd gestuwd door de vernederlandsing van de Rijksuniversiteit Gent in 1930. Daarna stemden de Walen in met het ‘territorialiteitsprincipe’ om te vermijden dat Wallonië tweetalig zou moeten worden. Vanaf dan gold de regel “streektaal is onderwijstaal” voor Vlaanderen en Wallonië. In Brussel mocht het gezinshoofd kiezen. Ondanks deze nieuwe wetgeving bleef het Frans aanwezig in Vlaanderen. De derde en belangrijkste golf taalwetten in 1963 verstevigde het territorialiteitsbeginsel en legde de taalgrens definitief vast door officiële taaltellingen te verbieden. Bovendien werd het onderwijzen van vreemde talen verboden vóór elf jaar (of het vijfde leerjaar) in Vlaanderen en Wallonië en vóór acht jaar (of het derde leerjaar) in Brussel. Met het gevolg dat meertalig onderwijs in basisscholen vanaf 1963 buiten de Belgische wetgeving komt te staan, waardoor

elk nieuw initiatief eerst goedgekeurd moet worden door de minister. De vierde golf die Bollen & Baten (2010) aangeven is er niet een van taalwetten, maar van verandering in tendensen en gewoontes in Brussel. Zo ontstaat er stilaan steeds meer spontane submersie doordat de Franstalige middenklasse haar kinderen naar Nederlandstalige scholen stuurt.

### ***1.2.3 Het Foyer-project***

Met *Foyer* komt er in 1981 eindelijk een nieuw project sinds het einde van de transmutatieklassen in 1914 (zie Van de Craen 2002). Dit project richt zich tot een nieuwe doelgroep in Brussel die nood heeft aan moedertaalondersteuning, namelijk kinderen van Italiaanse, Spaanse en Turkse afkomst. Ook Belgische kinderen worden echter opgenomen in deze klassen. De bedoeling is om aan het einde van de basisschool drietalige leerlingen af te leveren. Op die manier bevordert meertaligheid ook een natuurlijke integratie. In tegenstelling tot de transmutatieklassen levert *Foyer* dan ook gunstige resultaten. Aangezien dit project echter onderwijs van vreemde talen vóór acht jaar aanbiedt, hangt *Foyer* elk jaar af van de ministeriële zegen om het project te kunnen voortzetten. Dertig jaar lang kreeg het project deze toestemming, tot de huidige minister van Onderwijs, Pascal Smet, hier van afzag en het project in 2011 werd stopgezet (zie verder 1.3.4 voor de huidige situatie van meertalig onderwijs in België).

### ***1.2.4 Gecommunautariseerde onderwijsbevoegdheden binnen Europees perspectief***

In 1989 worden de onderwijsbevoegdheden in België overgedragen naar de drie Gemeenschappen. Dit is een zeer belangrijk gegeven voor de verdere implementering van CLIL in België. Vanaf dan wordt CLIL immers niet noodzakelijk op dezelfde manier of met dezelfde ambitie toegepast in de drie Gemeenschappen. Dit geeft **Wallonië** de kans om vanaf de jaren 90 actief te werken aan meertalig onderwijs. In 1998 wordt de aanpak met het Onkelinx-decreet goedgekeurd door de Franse Gemeenschap en het mooie acroniem EMILE staat hier voor *Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère*. In de praktijk wordt de aanpak meestal gewoon 'enseignement de type immersif' of 'immersion linguistique' genoemd. In **Vlaanderen** daarentegen blijft er wegens bovenvermelde historische redenen nog een duidelijke argwaan heersen tegenover meertaligheid en wordt CLIL dus in eerste instantie niet toegepast. Het is wachten tot in 2004 voor een eerste wet die toelaat om aan vreemde taalinitiatie en –sensibilisatie te doen in de kleuterklas in Vlaanderen.

Pas in 2007 worden de eerste ‘proeftuinen’ in secundaire scholen in Vlaanderen toegestaan, maar hierover meer in het volgende onderdeel. Dit duidt wel aan dat CLIL in de Vlaamse Gemeenschap nog maar aan het beginproces toe is in vergelijking met de Franse Gemeenschap. Verder is de situatie in **Brussel** nog iets complexer geworden sinds de communautarisering van de onderwijsbevoegdheden. Brussels Hoofdstedelijk Gewest maakt daardoor namelijk deel uit van zowel de Vlaamse als de Franse Gemeenschap. Bijgevolg is het proces om meertalig onderwijs aan te bieden in Brussel iets trager verlopen dan in Wallonië. Sinds 2001 doen enkele Nederlandstalige Brusselse basisscholen wel al mee aan het STIMOB-project (stimulerend meertalig onderwijs Brussel). Ook de werking van dit project wordt in het volgende onderdeel verder uiteengezet.

Overigens zijn alle bovengenoemde projecten zinvol in Europees perspectief. Meertaligheid is in Europa immers altijd van groot belang geweest. Al vanaf de oprichting van de eerste Europese samenwerkingen in de jaren 50 stonden taalonderwijs en meertaligheid op de agenda. Zestig jaar later past CLIL zeker in de Europese taalpolitiek en wordt deze aanpak dus ook in een twintigtal Europese landen toegepast (zie Marsh 2002). Dit ondersteunt de Europese richtlijn van 1995, die voor alle Europese burgers een minimale kennis van de moedertaal plus twee andere talen aanbeveelt aan het einde van het secundair onderwijs (Witboek 1995).

### **1.3 Recente ontwikkelingen en huidige situatie van CLIL in België**

#### *1.3.1 De Waalse immersiescholen*

Zoals gezegd nam Wallonië in 1998 de leiding in het implementeren van CLIL in België met de lancering van haar “immersiescholen”. In deze scholen worden de leerlingen vanaf de derde kleuterklas ondergedompeld in de doeltaal. De meest logische keuze voor de doeltaal in Wallonië is het Nederlands, maar ook het Duits of het Engels kan als doeltaal gekozen worden. Meer dan 75% van de Waalse immersiescholen kiezen echter voor het Nederlands. Bovendien kunnen deze scholen zelf kiezen welke vakken in de doeltaal worden onderwezen, op uitzondering van Frans, turnen, zedenleer en godsdienst. Ook het aantal lessen in de doeltaal kan in CLIL vrij gekozen worden en hangt vooral af van de sociolinguïstische context. Aangezien Wallonië een eentalig gebied is (op de Duitstalige Oostkantons na), kan een hoog aantal lessen in de doeltaal voor een werkelijke onderdompeling zorgen. Daarom

kiezen sommige immersiescholen ervoor om vanaf de derde kleuterklas 75% van de lessen in de doeltaal te onderwijzen. Vanaf het derde leerjaar wordt dit teruggeschakeld naar 50% van de lessen, om in de laatste graad nog 25% in de doeltaal over te houden. Belangrijk is wel dat er niet enkel in de doeltaal wordt onderwezen. De bedoeling is immers om meertalig onderwijs aan te bieden en geen anderstalig onderwijs. Ook de moedertaal moet dus voldoende aandacht blijven krijgen. Daarom schakelen sommige Waalse scholen nu terug naar 50% van de lessen in de doeltaal in alle leerjaren.

Na twaalf jaar CLIL in België tonen Van de Craen et al. (2010) aan dat het vooruitstrevende initiatief van de Waalse immersiescholen om een hoog aantal lessen in de doeltaal te onderwijzen een goede zet was. De aanpak levert namelijk goede tot zeer goede resultaten voor de zes onderzochte domeinen: (1) kennis van de doeltaal, (2) kennis van de moedertaal, (3) kennis van de leerstof, (4) attitudes en motivatie, (5) cognitie en (6) effect op het brein (zie Van de Craen et al. 2010). Logischerwijze wordt de kennis van de doeltaal verbeterd dankzij het hoge aantal lessen in de doeltaal, maar ook de moedertaal hoeft hier niet onder te lijden. De invloed is vaak zelfs positief, vooral wanneer de leerlingen jong beginnen. Hetzelfde geldt voor de kennis van de leerstof, hoewel de resultaten in de basisscholen iets beter lijken dan die in de middelbare scholen. Verder zorgt de aanpak voor een zeer positieve invloed op attitudes en motivatie, alsook op het vlak van cognitie. Ten slotte stelt men vast dat het brein van twee- of meertaligen anders functioneert dan dat van eentaligen. Dit heeft tot gevolg dat het brein van een tweetalige minder moet werken dan dat van een eentalige om eenzelfde taak te verrichten.

### *1.3.2 Het STIMOB-project*

Ook in Brussel heeft de Franse Gemeenschap haar immersiescholen volgens bovenvermeld model ontwikkeld. Daarnaast bleef er echter een leemte aan CLIL-projecten bestaan in de Nederlandstalige scholen van Brussel, aangezien deze afhangen van de Vlaamse Gemeenschap. In 2001 werd, onder impuls van de Scholengroep Brussel en de vakgroep taal- en letterkunde van de Vrije Universiteit Brussel, voor het eerst toch een vorm van meertalig onderwijs gelanceerd in twee basisscholen onder de naam STIMOB, wat staat voor **stimulerend meertalig onderwijs Brussel** (zie Van de Craen et al. 2005b). Vanaf 2003 voegde een derde school zich toe aan het project. De bedoeling is hierbij niet dezelfde als in de immersiescholen van de Franse Gemeenschap. Bij STIMOB worden alle vakken nog steeds eerst in het Nederlands onderwezen, maar worden de herhalingslessen van rekenen of

expressievakken in het Frans georganiseerd. Op deze manier overtreedt het project de taalwetten van 1963 niet, aangezien nergens is voorgeschreven in welke taal de herhalingslessen moeten plaatsvinden. Het percentage van lessen in de doeltaal blijft hierbij steeds onder de 20%, waardoor de doeltaal traag wordt opgebouwd. Aangezien Brussel op zich al meertalig is, is een hoog aantal lessen in de doeltaal bovendien niet noodzakelijk.

Na vier jaar stimulerend meertalig onderwijs in Brussel komen Van de Craen et al. (2005b) tot de conclusie dat het project een grote meerwaarde betekent voor de Brusselse kinderen: de Nederlandstalige kinderen krijgen de kans om spelenderwijze tweetalig te worden, de Franstalige kinderen krijgen op die manier extra begeleiding en moedertaalondersteuning en het herhalen van de leerstof komt alle leerlingen en de anderstalige leerlingen in het bijzonder ten bate. Bovendien behalen de STIMOB-leerlingen betere resultaten op verschillende rekentaken (bewerkingen, breuken, vraagstukken, enz.) dan de controlegroep (voor gedetailleerde resultaten zie Van de Craen et al. 2005b). Hieruit blijkt dat de STIMOB-leerlingen, zelfs met een klein aantal lessen in de doeltaal, duidelijk genieten van de positieve effecten van meertalig onderwijs.

### ***1.3.3 Vlaamse projecten en experimenten***

In Vlaanderen bestaat er ten gevolge van de gekende historische ontwikkelingen nog steeds een zekere koudwatervrees om meertalig onderwijs te implementeren. Pas in 2004 wordt de eerste stap gezet naar meertalig onderwijs in Vlaanderen, wanneer de toenmalige minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke, in zijn Talennota de mogelijkheid voorziet om aan taalsensibilisering en taalinitiatie te doen in kleuterscholen en basisscholen. In 2007 herinnert minister Frank Vandenbroucke tijdens het symposium ‘Overeind in Babel. Talen in Europa’ aan het bestaan van deze eerste stap:

“Sinds 2004 kunnen kleuterscholen die dat willen hun kleuters wel sensibiliseren voor vreemde talen, bijvoorbeeld via liedjes en versjes. Daarnaast kunnen kleuterscholen en lagere scholen werken aan initiatie Frans. Dit is een speelse maar doordachte aanpak om het formele onderwijs van het Frans voor te bereiden dat start in het vijfde leerjaar”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Toespraak van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke, op 14 september 2007. Geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/archief/2007/070914-Babel.htm>

Uit dit citaat blijkt echter dat het initiatief van 2004 duidelijk nog geen meertalig onderwijs is, maar slechts een opstapje ernaartoe. Het is wachten tot september 2007 eer het eerste werkelijke CLIL-experiment het licht ziet in Vlaanderen. Dan starten negen secundaire scholen in Vlaanderen immers met een proefproject van drie jaar waarbij 10 tot 15% van de lessen in een andere taal wordt onderwezen. Dit lage percentage van lessen in de doeltaal betekent dat het hier, net zoals bij STIMOB, niet om een werkelijke onderdompeling gaat. Men wil het Nederlands immers nog steeds als dominante onderwijstaal behouden in Vlaanderen. Bovendien vreest men dat een groot aantal lessen in de doeltaal voor de vele anderstaligen in Vlaanderen net tot minder taalvaardigheid zou leiden. Overigens is het opvallend dat de negen proeftuinen over alle Vlaamse provincies verspreid zijn, met uitzondering van Vlaams-Brabant, om Brussel en de Vlaamse Rand te vermijden. Zo zijn er vier proeftuinen in West-Vlaanderen, twee in Oost-Vlaanderen, één in Antwerpen en twee in Limburg. In juni 2010 liep dit eerste proefproject in Vlaanderen ten einde en werd het evaluatierapport opgesteld. In april 2011 werd het gunstige evaluatierapport vrijgegeven, wat tot een doorbraak zou leiden voor het verdere implementeren van CLIL in Vlaanderen.

#### ***1.3.4 Huidige situatie***

Dankzij het gunstige evaluatierapport van de negen proefprojecten staat de **Vlaamse Gemeenschap** momenteel op een keerpunt wat meertalig onderwijs betreft. In de Talennota van juli 2011 voorziet de huidige minister van Onderwijs, Pascal Smet, immers een reeks significante toegevingen in de richting van meertalig onderwijs, hoewel de kennis van het Nederlands in de eerste plaats de aandacht krijgt (zie Smet 2011). De eerste belangrijke toegeving bestaat erin dat minister Smet de mogelijkheid voorziet voor Vlaamse scholen om de leeftijdsdrempel voor het taalvak Frans te verlagen naar acht jaar (of het derde leerjaar) en zodoende eindelijk gelijk te lopen met Brussel, waar dit al sinds 1963 de leeftijdsdrempel is. Ten tweede wordt de lijst met mogelijke taalvakken in het secundair onderwijs verder uitgebreid om andere EU-talen als vierde taal aan te bieden. En *last but not least* wordt CLIL vanaf 2013 mogelijk in het secundair onderwijs met een maximum van 20% van de lessen in het Frans of in het Engels. Ondanks deze enorme doorbraak, moet daarnaast betreurd worden dat de diversiteit aan thuistalen van de leerlingen vanaf dan echter geen plaats meer krijgt binnen het schoolcurriculum. Dit verklaart waarom het Brusselse *Foyer*-project in 2011 geen ministeriële zegen meer kreeg en door gebrek aan subsidies moest worden stopgezet.



Gelukkig gaat het STIMOB-project wel door en telt het ondertussen acht deelnemende scholen.

Terwijl de Vlaamse Gemeenschap deze evolutie doormaakte, is de **Franse Gemeenschap** blijven werken aan de uitbreiding van haar CLIL-netwerk in Wallonië en Brussel. Met succes, aangezien elk jaar steeds meer scholen ervoor kiezen om de aanpak toe te passen. Anno 2012 telt de Franse Gemeenschap bijna 250 CLIL-scholen in het totaal, waarvan 10 basisscholen en 16 middelbare scholen in Brussel. Hieruit blijkt dat het CLIL-aanbod in de hoofdstad steeds breder en evenwichtiger wordt. Men mag echter niet uit het oog verliezen dat de situatie van Brussel, die altijd zeer complex was, er niet eenvoudiger op wordt. Waar de complexiteit vroeger bestond uit het samenwonen van Nederlandstaligen en Franstaligen, moeten daar vandaag nog anderstaligen bij gerekend worden. Hoewel het samenleven van verschillende talen en culturen de hoofdstad uiteraard veel boeiender maakt, betekent dit ook dat het aantal Nederlandstaligen in Brussel steeds kleiner wordt. Hiermee zal de Franse Gemeenschap dus ook rekening moeten houden bij het implementeren van CLIL in Brussel.

## 2 « Het ITCM-project »<sup>2</sup>

Van de 16 Franstalige secundaire scholen die CLIL aanbieden in Brussel, wordt er in dit onderzoek één specifiek onder de loep genomen, namelijk het ‘*Institut Technique Cardinal Mercier – Notre Dame du Sacré Cœur*’ (verder ITCM). Zoals de naam van de school al aangeeft, gaat het hier om een katholieke technische school, gelegen in het hartje van Schaarbeek, vlak aan de populaire ‘Berenkooi’ of ‘*Cage aux Ours*’. Bij de oprichting van de school door de Aalmoezeniers van de Arbeid in 1917, midden in de Eerste Wereldoorlog, ging het echter om een beroepsschool genaamd ‘*l’Ecole Professionnelle Cardinal Mercier*’. Al snel werd het onderwijsaanbod uitgebreid, om tegenwoordig een brede waaier van ASO, TSO en BSO-richtingen aan te bieden. Bovendien telde de school indertijd zowel een Franstalige als een Nederlandstalige afdeling. Ten gevolge van de taalwetten van de jaren 60 moest de school echter worden opgesplitst in het ‘*Institut Technique Supérieur Cardinal Mercier*’ en het ‘Hoger Technisch Instituut Kardinaal Mercier’.

Sinds september 2009 tracht het ITCM weer aan te knopen met haar tweetalig verleden aan de hand van een eerste immersieproject dat tot juni 2012 loopt. Hiermee is het ITCM bovendien de eerste school van het driehonderdtal scholen die technisch onderwijs aanbieden in de Franse Gemeenschap, om een immersierichting te lanceren. Het project houdt in dat er vanaf de tweede graad in de technische richting ‘*gestion*’ twee vakken in het Nederlands worden onderwezen, namelijk ‘bedrijfsbeheer’ en ‘onthaaltechnieken’. Het aantal lessen in de doeltaal bedraagt hiermee 4 lessen per week op een totaal van 32, of anders gezegd 12,5% van de lessen. Verder hebben de leerlingen ook nog 2 lessen ‘*économie de l’entreprise*’ per week met een Franstalige leerkracht. Deze lessen dienen als herhalingslessen voor de leerstof van het CLIL-vak ‘bedrijfsbeheer’. Daarnaast volgen de leerlingen ook 4 lessen van het traditionele taalvak ‘Nederlands’ met dezelfde leerkracht die de CLIL-vakken onderwijst.

Het gevolg van een immersieproject dat pas in het derde jaar van het secundair begint, is dat de leerlingen natuurlijk al iets ouder zijn. Dit geldt zeker voor het ITCM, aangezien vele leerlingen in het anderstalige milieu van Schaarbeek al één of meerdere jaren zijn kwijtgespeeld in de loop van hun schoolparcours. De reden om de immersierichting pas vanaf de tweede graad aan te bieden heeft echter te maken met het onderwijssysteem. Het technische onderwijs begint immers pas werkelijk vanaf de tweede graad. In de eerste graad zijn de leerlingen nog niet verspreid over de algemene, technische of beroepsrichtingen.

---

<sup>2</sup> De voornaamste informatiebron voor dit hoofdstuk bestaat uit de website van de school, aangevuld door gesprekken met de directie en het onderwijsteam. De website: <http://www.cardinalmercier.be/secondaire>

Bovendien weten de leerlingen vaak nog niet welke studierichting ze in het derde zullen volgen. Dit maakt het moeilijk om het immersieproject al in de eerste graad te lanceren. Overigens ondervindt het ITCM door het onderwijssysteem een grote instroom aan leerlingen uit andere scholen in het derde jaar. De directie vreest dat bij een immersieproject vanaf de eerste graad de instromende leerlingen niet meer voor de immersierichting zouden kunnen kiezen wegens een te grote achterstand. Het onderwijsteam ondervindt daarentegen dat de leeftijd van de leerlingen de neiging heeft om positieve attitudes en motivatie voor het project in de weg te staan. Zodoende wordt het immersieproject met niet te onderschatten moeilijkheden geconfronteerd en is het niet zo'n groot succes op vlak van het aantal geslaagde leerlingen of de gewenste uitbouw naar de hogere jaren. Deze vaststelling was overigens de aanleiding naar het onderzoek dat in dit werk wordt weergegeven.

### 3 De rol van attitudes, motivatie, milieu en leeftijd

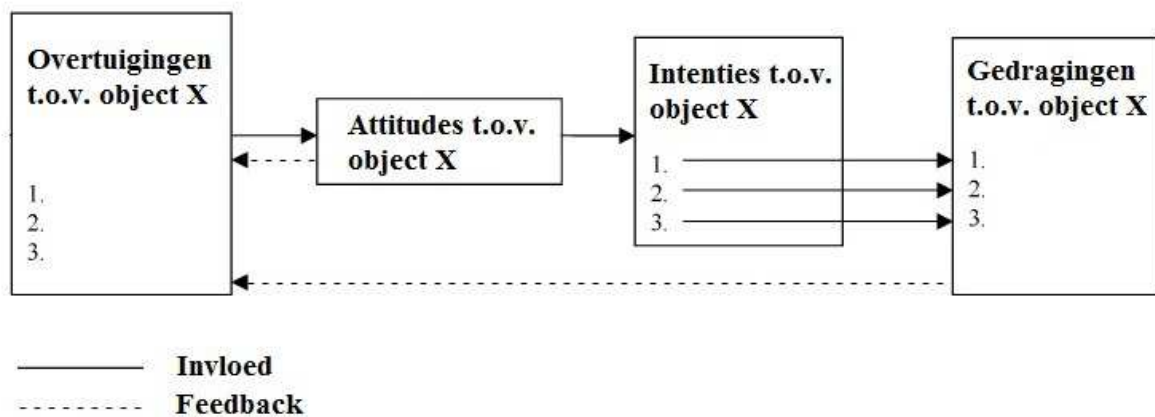
Zoals al werd aangehaald in het onderdeel 1.3.1, blijkt uit het onderzoek van Van de Craen et al. (2010) dat de CLIL-aanpak normaliter zeer positieve effecten heeft op de attitudes en de motivatie van leerlingen. In dit onderzoek is de vraag echter welke invloed negatieve attitudes en gebrek aan motivatie kunnen hebben op de aanpak. Kan CLIL in dergelijke omstandigheden nog efficiënt worden toegepast en de negatieve ingesteldheid van de leerlingen ombuigen? Welke rol spelen milieu en leeftijd bovendien in deze context? Aan de hand van de casestudy van het ITCM-project wordt in dit werk onderzocht wat het belang is van attitudes, motivatie, milieu en leeftijd bij het implementeren van CLIL.

Alvorens men de impact van de attitudes en motivatie, het milieu en de leeftijd van de leerlingen op het immersieproject in ITCM kan analyseren, is het nodig om deze begrippen te definiëren. Zoals Bogaards (1993) duidelijk maakt, gaat het hier om begrippen die centraal staan in de verwerving van een vreemde taal. In zijn hoofdstuk over de kenmerken van vreemde taalleerders bespreekt Bogaards namelijk cognitieve aspecten zoals aanleg en intelligentie, emotionele aspecten zoals persoonlijkheid, attitudes en motivatie en ten slotte individuele variabelen zoals leeftijd, geslacht, milieu en strategieën (zie Bogaards 1993). Aangezien ‘aanleg’ een twijfelachtig en moeilijk te hanteren begrip is en er nergens bewijs is dat men een speciale ‘intelligentie’ nodig heeft om talen te leren, wordt er in dit werk niet dieper ingegaan op de cognitieve aspecten. Wat de emotionele aspecten betreft, is ‘persoonlijkheid’ een te individueel gegeven om in de context van dit onderzoek te analyseren. De aspecten van ‘attitudes’ en ‘motivatie’ worden wel besproken, alsook het merendeel van de individuele variabelen – met uitzondering van de strategieën, die hier niet van toepassing zijn.

#### 3.1 Attitudes

Wat de attitudes betreft, verwijst Bogaards naar de theorie van Fishbein & Ajzen (1975). Deze theorie is gebaseerd op een model van wisselwerking tussen overtuigingen, attitudes, intenties en gedragingen, die zich allemaal verhouden tot een object X (zie onderstaande figuur 3.1). De *overtuigingen* bestaan hier uit alle informatie waarover het subject beschikt ten opzichte van het object X. Dit betekent dat zowel feiten als stereotypen tot de overtuigingen van een subject kunnen behoren. Voorts kunnen overtuigingen dus ook

veranderen, telkens het subject over nieuwe informatie beschikt. Aangezien alle beschikbare informatie in het langetermijngeheugen wordt opgeslagen, vormen de overtuigingen het cognitieve luik van het model. De *attitudes* vormen het emotionele luik van het model, aangezien ze de emoties en beoordelingen ten opzichte van het object X omvatten. Deze emoties en beoordelingen kunnen positief of negatief zijn. Het derde luik bestaat uit de *intenties* om te handelen ten opzichte van het object X. Het vierde en laatste luik wordt gevormd door het werkelijke handelen of de *gedragingen*.



Figuur 3.1: Overtuigingen, attitudes, intenties en gedragingen (Fishbein & Ajzen, 1975: 15)

Uit bovenstaande figuur blijkt dat de attitudes gevormd worden door de overtuigingen, die ze zelf opnieuw beïnvloeden. Op basis van deze attitudes worden handelingsintenties gevormd, die op hun beurt het werkelijke handelen of de gedragingen beïnvloeden. Bovendien beïnvloeden de gedragingen op hun beurt opnieuw de overtuigingen, waardoor het model een eindeloze lus vormt.

Bogaards merkt echter terecht op dat attitudes of handelingsintenties ten opzichte van een object niet noodzakelijk effectieve gedragingen tot gevolg hebben (Bogaards 1993: 49). Vaak ondervindt een subject immers tegenstrijdigheden tussen meerdere attitudes, waardoor er uiteindelijk minder handelen wordt uitgevoerd dan er intenties worden gevormd. Voorts komen de werkelijke gedragingen niet altijd overeen met het geïntendeerde handelen. Hieruit blijkt alvast dat de attitudes van een subject niet accuraat kunnen afgeleid worden uit zijn of haar handelen. Beter is om het subject over zijn of haar overtuigingen te ondervragen om zo de attitudes te reconstrueren. Verder wijst Bogaards erop dat attitudes aangeleerd zijn en bijgevolg gestuurd kunnen worden door externen (Bogaards 1993: 56). Hiervoor verwijst hij opnieuw naar Fishbein & Ajzen (1975: 411-509) die twee methodes vermelden: *de actieve*

*deelname* en de *persuasieve communicatie*. De eerste methode steunt op rolspelletjes waarbij de deelnemers gevraagd wordt om tijdelijk tegenovergestelde attitudes in te nemen. Hierdoor kunnen de deelnemers nieuwe overtuigingen en attitudes ontdekken en deze misschien zelfs aannemen. Deze methode werkt echter alleen indien de doelgroep bereid is om deel te nemen. De tweede methode richt zich vooral op de (stereotype) overtuigingen, die men probeert te wijzigen door de deelnemers nieuwe informatie te verschaffen. Hoewel deze methode gemakkelijker is om toe te passen dan de rolspelletjes, is dit een minder efficiënte methode aangezien de deelnemers niet zelf tot ‘inkeer’ komen, maar overtuigd worden.

## 3.2 Motivatie

De motivatie van de leerder speelt een essentiële rol in de verwerving van een vreemde taal, aangezien deze, net als de attitudes, het handelen van de leerder beïnvloed. Bovendien lijkt het logisch dat het moeilijk is om iemand een taal aan te leren indien hij of zij hier niet voor openstaat of dit zelfs weigert. Zoals Bogaards terecht opmerkt zijn de theorieën over ‘motivatie’ nog veel talrijker dan die over attitudes. Bogaards (1993) verwijst in zijn werk in de eerste plaats naar de theorie van Nuttin (1980). Deze theorie vertrekt vanuit het standpunt dat motivatie het handelen in gang zet met een specifiek *doel* voor ogen. Dit doel is bovendien het centrale element in het verloop van de handeling, aangezien het overeenkomt met het resultaat waarnaar gestreefd wordt. Een ander belangrijk element in de theorie van Nuttin is dat van *behoefte*. Hieronder verstaat Nuttin de behoefte om in “functionele relatie te treden met de wereld” (Nuttin 1980: 122). Logischerwijze zal een individu niet gemotiveerd zijn om een bepaalde actie uit te voeren, indien hij of zij hier geen behoefte aan heeft. Op basis van de theorie van Nuttin besluit Bogaards dat het verband tussen attitudes en motivatie ligt in de manier waarop overtuigingen en attitudes het subject beïnvloeden in zijn perceptie van de werkelijkheid en bijgevolg ook in de keuzes van zijn doelen. Zodoende oriënteren de overtuigingen en attitudes onrechtstreeks de motivatie, waarvan ze bovendien de intensiteit bepalen (Bogaards 1993: 51-52).

Naast de theorie van Nuttin verwijst Bogaards ook naar de theorie van Gardner & Lambert (1972). Deze theorie is gebaseerd op de idee dat de motivatie om een vreemde taal te leren steunt op zowel attitudes ten opzichte van de vreemde taal en haar gemeenschap als op de doelstellingen die de leerder ermee wenst te bereiken. Zo onderscheiden Gardner & Lambert twee types doelstellingen en bijbehorende motivaties: de *instrumentele* en de

*integratieve*. Het eerste type omvat doelstellingen die eerder van functionele of praktische aard zijn, zoals voor een job of promotie. Het tweede type duidt daarentegen de wens aan om uit vrijwillige interesse en openheid in contact te komen met de andere gemeenschap. De veronderstelling die Gardner & Lambert hierbij maken is dat taalleerders met integratieve doelstellingen een grotere motivatie zullen vertonen ten opzichte van de te leveren inspanningen en bijgevolg een hogere taalvaardigheid zullen bereiken. Enkele van hun onderzoeken in de context van Montréal bevestigden het belang van de integratieve motivatie, gezien de meertalige context. Onderzoeken buiten zulke contexten gaven echter weinig resultaat, waardoor bleek dat de integratieve motivatie alleen van toepassing is in meertalige contexten. Daarom onderzochten Clément & Kruidenier (1983) welke doelstellingen gemeenschappelijk zijn aan alle taalleerders, onafhankelijk van de context. Ze kwamen tot de vaststelling dat er vier types doelstellingen bestaan voor alle taalleerders: *reizen, vriendschap, kennis en instrumentele doelstellingen*.

Ook Deci & Ryan (1985) hebben hun theorie ontwikkeld om die van Gardner & Lambert aan te vullen. De theorie van Deci & Ryan, beter bekend onder de naam ‘*Self-Determination Theory*’, maakt een onderscheid tussen *intrinsieke* en *extrinsieke motivatie*. Intrinsieke motivatie betekent dat de leerder geïnteresseerd is door het leren zelf, terwijl extrinsieke motivatie gebaseerd is op een beloning of voordeel dat voortvloeit uit het leren. Aangezien het echter niet om volledig tegengestelde begrippen gaat, plaatsen de auteurs ze op een continuüm dat nog aangevuld kan worden met *amotivatie* (zie figuur 3.2).

INTRINSIEKE MOTIVATIE	EXTRINSIEKE MOTIVATIE			AMOTIVATIE
	<i>Identificatie</i>	<i>Introjectie</i>	<i>Externe regulatie</i>	
“Ik leer deze taal omdat ik me geweldig voel wanneer ik deze taal spreek”	“Ik wil deze taal leren omdat ik ervoor kies om een meertalig persoon te zijn”	“Ik wil deze taal leren omdat ik me zou schamen, mocht ik deze taal niet kennen”	“Ik wil deze taal leren om later een betere job te vinden”	“Ik vind deze taal leren pure tijdverspilling”
<b>hoge zelf-determinatie</b>	<b>lage zelf-determinatie</b>		<b>(geen)</b>	

Figuur 3.2: Schema motivatiecontinuüm gebaseerd op Deci & Ryan 1985

De voorbeelden in bovenstaande figuur illustreren duidelijk de verschillende (sub)types van motivatie. Zo blijkt dat bij intrinsieke motivatie de leerders werkelijk genieten van het leerproces, dat ze positief uitdagend vinden. Door de uitdaging vrijwillig aan te gaan krijgen de leerders ook een positief beeld van hun taalvaardigheid. Vallerand (1997) stelt voor om de

intrinsieke motivatie nog op te delen in drie subcategorieën: *IM-kennis*, *IM-prestatie* en *IM-stimulatie*, waarbij er drie mogelijke aspecten aan de basis liggen van de intrinsieke interesse. Verder blijkt dat de extrinsieke motivatie enigszins vergeleken kan worden met de instrumentele motivatie van Gardner & Lambert, aangezien deze motivatie van functionele of praktische aard is. Zo primeert bij *identificatie* het voordeel om het doel te bereiken, bij *introjectie* de druk of het schuldgevoel de taal niet te kennen en bij *externe regulatie* de beloning die het met zich meebrengt. Ten slotte blijkt dat de leerders bij amotivatie absoluut geen relatie zien tussen hun acties en de gevolgen ervan. Ze ervaren geen behoefte om de taal te leren en vinden het bijgevolg nutteloos. Overigens wordt in figuur 3.2 ook aangegeven in welke mate de leerders zelf kiezen om de taal te leren. Bij IM en EM-identificatie is dat in hoge mate, terwijl dat bij EM-introjectie en EM-externe regulatie in veel mindere mate het geval is. Leerders met amotivatie hebben hoogst waarschijnlijk niet zelf gekozen om de taal te leren, aangezien ze er het nut niet van inzien.

Naast de '*Self-Determination Theory*' kan men ook kort de '*Attribution Theory*' van Weiner (1992) vermelden. Deze theorie analyseert hoe mensen hun successen of hun mislukkingen verklaren en hoe dit hun motivatie om te leren beïnvloed. De veronderstelling is hierbij dat mensen de neiging hebben om hun successen of mislukkingen toe te schrijven aan zaken die hun positief zelfbeeld of zelfvertrouwen niet aantasten. Zo zal een succes gemakkelijker toegekend worden aan eigen inspanning of vaardigheid, terwijl een mislukking al sneller aan de slechte leerkracht of het gebrek aan geluk zal worden geweten. Afhankelijk van de factoren waaraan de leerder zijn successen of mislukkingen toeschrijft, zal de leerder minder of meer bereid zijn om inspanningen te leveren. Zodoende zijn de attributies nauw verbonden met emoties en motivatie.

Overigens is het ook de moeite om de vier gedragsaanwijzingen voor motivatie van Pintrich & Schunk (2002) op te sommen: *taakkeuze*, *inspanning*, *persistentie* en *prestatie*. In de eerste plaats is het selecteren van een taak uit vrije wil een aanwijzing dat men gemotiveerd is om de taak uit te voeren. Verder wijzen hoge inspanning bij een moeilijke taak alsook het langdurige werken ondanks obstakels op een hoge motivatie. Bovendien zorgen de drie genoemde elementen voor betere prestaties op de taak. Zo'n geval van vier positieve gedragsaanwijzingen komt waarschijnlijk het beste overeen met de intrinsieke motivatie uit het continuüm van Deci & Ryan (1985). Bij amotivatie zou het gedrag net het tegenovergestelde zijn: geen vrije taakkeuze, geen hoge inspanning of persistentie en slechtere prestaties.



Ten slotte geeft onderzoek van Noels et al. (2000) aan dat leerders meer op hun gemak en gedrevenner zijn hoe meer hun doelstellingen om een vreemde taal te leren intern zijn. Gelijkerwijze is de perceptie van vrijheid van keuze en waargenomen vaardigheid groter bij de meer zelf-gedetermineerde vormen van motivatie. Hieruit leiden Noels et al. af dat “de leerders die een vreemde taal leren in een autonomieondersteunende omgeving, waar feedback hun gevoel van vaardigheid in de leertaak verhoogt, waarschijnlijk diegenen zijn die leren omdat het aangenaam is” (onze vertaling – Noels et al. 2000: 76). Hiermee geven Noels et al. aan hoe belangrijk de aard van het milieu van de leerders is. Indien de leerders steun en feedback krijgen zullen ze immers positiever staan ten opzichte van het leerproces.

### 3.3 Milieu

Hoewel Bogaards (1993) opmerkt dat het hier niet werkelijk om een individueel kenmerk van de taalleerder gaat, wordt ‘milieu’ vaak vermeld als een zeer invloedrijke factor in de taalverwerving. Deze factor is te begrijpen als het sociale milieu van de taalleerder en wordt meestal beschreven aan de hand van socioculturele categorieën of sociaaleconomische status. De invloed van dit sociale milieu op de resultaten van de taalleerder kan volgens Bogaards echter enkel onrechtstreeks zijn, aangezien deze gefilterd wordt door de taalleerder zelf (Bogaards 1993: 86). Bovendien hoeft het sociale milieu volgens Bogaards niet in deterministische zin te worden begrepen: een taalleerder kan immers kiezen om zich af te zetten van het milieu waarin hij of zij vertoefd. Belangrijk is dus de manier waarop de taalleerder het milieu ervaart, eerder dan de objectieve realiteit. Deze subjectieve ervaring leidt tot een reeks persoonlijke attitudes ten opzichte van het milieu. Het zijn deze attitudes die volgens Bogaards bestudeerd moeten worden.

Verder onderscheidt Bogaards twee invloedrijke groepen binnen het sociale milieu van de taalleerder: de *ouders* (en/of familie) en de *groep van gelijken* (vrienden, collega’s, enz.). Zo worden kinderen in de eerste plaats sterk beïnvloed door de attitudes van hun ouders, die ze meestal gewoon overnemen. Rond de puberteit verschuift deze bron van invloed echter naar de “groep van gelijken”. De invloed en de druk van deze nieuwe groep is bovendien groter dan die van leerkrachten, ouders of leden van andere etnische groepen. Wanneer men dus probeert om de attitudes van een taalleerder te beïnvloeden, moet er ook rekening gehouden worden met de attitudes van de ouders en vrienden of collega’s.

Naast het belang van de attitudes van het milieu, speelt de thuissituatie van taalleerders een belangrijkere rol in de taalverwerving dan Bogaards laat vermoeden. Positieve attitudes van de ouders ten opzichte van de vreemde taal garanderen immers niet dat het kind thuis over de nodige (tijdrovende) steun en stimulerende leeromstandigheden beschikt. Als kind of puber kan men zich bovendien moeilijk afzetten van het sociale milieu en al helemaal niet de eigen thuissituatie doen veranderen.

Ten slotte mag ook de talige context van het sociale milieu niet vergeten worden. Zoals reeds bleek uit onderzoek van Gardner & Lambert (1972), brengt een meertalige context andere motivatiepatronen teweeg dan een eentalige context. Daarnaast wijzen Lochtman & Ceuleers (2005) ook op het belang van de mate waarin een leerder contact heeft met de doeltaal. Hoe meer contact met de doeltaal, hoe hoger de leerders hun eigen taalvaardigheid inschatten. De auteurs besluiten bijgevolg dat “contact met de doeltaal een positieve invloed heeft op talig zelfvertrouwen” (Lochtman & Ceuleers 2005: 100). Andersom zal een gebrek aan contact met de doeltaal remmend werken bij de taalverwerving.

### **3.4 Leeftijd**

Zoals Bogaards (1993) terecht opmerkt, is het een algemeen aanvaarde waarheid dat men iedere dag bijleert en bijgevolg ook op elke leeftijd. Wat het aanleren van talen betreft, is de idee echter gangbaar dat men beter en sneller talen leert op jonge leeftijd. Deze idee wordt bovendien ondersteund door de ‘*Critical Period Hypothesis*’ van Lenneberg (1967). Deze theorie gaat ervan uit dat taalverwerving beter vóór een bepaalde leeftijd moet plaatsvinden, namelijk voordat de lateralisatie van taal optreedt en de hersenen hun plasticiteit verliezen. De vraag is echter op welke leeftijd deze lateralisatie plaatsvindt en of dit bij iedereen dezelfde leeftijd is. Volgens Lenneberg bevindt de gunstige leeftijd om een tweede taal te leren zich vóór 9 tot 12 jaar. Hier bestaat echter veel onenigheid over.

Hoewel Lenneberg dus een limietleeftijd aanraadt om een tweede taal te leren, betekent dit niet dat een oudere taalleerder niet in staat is om een vreemde taal te verwerven. Het verschil ligt gewoon in het type taalverwerving: bij jonge taalleerders gaat het om een redelijk natuurlijke taalverwerving, vergelijkbaar met moedertaalverwerving, terwijl oudere leerders een expliciete, aangeleerde taalverwerving doormaken. De grootste moeilijkheid die oudere leerders hierbij tegenkomen is het verwerven van de vreemde uitspraak, wat in de meeste gevallen niet lukt. Jonge kinderen hebben hier minder moeilijkheden mee, aangezien ze alles

leren aan de hand van mimetisme. Verder verwijst Bogaards ook naar verschillende onderzoeken die de positieve invloed van *peer pressure* aantonen op de uitspraak van jonge taalleerders (Tarone 1978; Macnamara 1976). De vraag is echter wat het belang is om een authentieke uitspraak te verwerven, aangezien uitspraak absoluut geen vereiste is om communicatieve doeleinden te bereiken.

In een studie voor de Raad van Europa verzamelt Johnstone (2002) de belangrijkste theorieën, onderzoeken en bevindingen in verband met de leeftijd van taalleerders en wordt de ‘*Critical Period Hypothesis*’ van Lenneberg enigszins genuanceerd. Zo verwijst Johnstone in de eerste plaats naar de bewering van Bellingham (2000) dat leeftijd geen alleenstaande factor is, maar past in een netwerk van context- en ontwikkelingsfactoren waardoor oudere leerders mogelijk meer moeilijkheden ervaren om vreemde talen te verwerven. Voorts treedt Johnstone Singleton (1989) bij in de nuancering van het absolute voordeel van jongere taalleerders. Volgens hen bevindt het werkelijke voordeel van jonge taalleerders zich namelijk in de mogelijkheid om op lange termijn een grotere taalvaardigheid te bereiken. Verder haalt Johnstone ook Sterns (1976) besluit aan dat elke leeftijd zijn eigen voor- en nadelen heeft voor het leren van talen. Zodoende zou er geen gunstigere of kritische periode bestaan voor tweede taalverwerving. Wel schijnen de meeste onderzoekers het erover eens te zijn dat de taalverwerving anders verloopt afhankelijk van de leeftijd van de leerders. In een overzicht van de kenmerken van jongere en oudere leerders verwijst Johnstone naar Nikolov (1999) voor het verband tussen leeftijd en motivatie. Uit haar onderzoek blijkt immers dat jongere taalleerders overwegend intrinsiek gemotiveerd zijn voor het leren van talen, terwijl leerders vanaf de puberteit steeds vaker instrumentele en integratieve vormen van motivatie vertonen aangezien ze al een duidelijker beeld hebben van hun behoeftes en interesses.

Op basis van eigen onderzoek in Schotland maakt Johnstone een lijst van de mogelijke voordelen van jongere taalleerders op oudere taalleerders in geschikte onderwijs- en leeromstandigheden (zie Johnstone 2002: 13). Zo zouden jongere leerders gemakkelijker het klanksysteem van de doeltaal onder de knie krijgen, zowel wat uitspraak als intonatie betreft. Ze zouden ook minder ‘taalangstig’ zijn en in het algemeen over meer vrije tijd beschikken dan hun oudere collega’s. Bovendien zou een vroeg begin een grotere taalbewustheid in de hand werken, aangezien het kind hierdoor snel verbanden kan leggen tussen zijn of haar verschillende talen. Overigens kan de doeltaal op die manier dieper verankerd zijn in het individu van de jonge leerder, die zo een meertalige en interculturele identiteit verwerft.

Daarnaast somt Johnstone echter ook een aantal voordelen op die oudere leerders zouden kunnen hebben op jongere leerders (zie Johnstone 2002: 14). Oudere leerders zouden immers

in staat zijn om woordenschat uit de doeltaal vast te pinnen op (abstracte) begrippen die ze reeds kennen in hun moedertaal. Voorts hebben oudere leerlingen meer ervaring met discoursregels en zouden ze dus gemakkelijker feedback van *native speakers* kunnen verkrijgen. Bovendien bestaat de kans dat oudere leerders al meer ervaring hebben met leren en zodoende efficiëntere leermethodes hebben ontwikkeld. Ten slotte hebben oudere leerders waarschijnlijk een duidelijker beeld van de redenen waarom ze een vreemde taal leren. In geval van eigen keuze kan dit gepaard gaan met een hoge motivatie en inzet. Bijgevolg besluit Johnstone in verband met vreemde taalverwerving dat “het nooit te laat is om te beginnen, maar ook nooit te vroeg is om te beginnen. In een geschikte context en met ondersteuning, kunnen leerders van om het even welke leeftijd in sterke mate genieten van hun pogingen om een nieuwe taal te leren” (onze vertaling – Johnstone 2002: 15).

Ten slotte is het interessant om kort het verband te vermelden dat Bogaards (1993) aanduidt tussen de leeftijd en het geslacht van taalleerders. De invloed van het geslacht op de taalverwerving zou immers enkel duidelijk merkbaar zijn tijdens de puberteit. Bogaards haalt verschillende onderzoeken aan waaruit blijkt dat de meisjes tussen 12 en 17 jaar betere resultaten behalen dan de jongens op dezelfde leeftijd (zie Bogaards 1993: 82). Ook wordt de mogelijkheid naar voren geschoven dat het geslacht van de groep leerlingen die betere resultaten behaalt in verband zou staan met het geslacht van de leerkracht. Verder vermeldt Bogaards ook het verband tussen geslacht en attitudes: meisjes zouden immers positievere attitudes hebben ten opzichte van taalverwerving dan jongens. Dit verschil verdwijnt echter op volwassen leeftijd. Bogaards leidt uit eigen onderzoek af dat jongens eerder geïnteresseerd zijn door het instrumentele aspect dan door het aangename aspect van talen leren. Bijgevolg zijn de attitudes van jongens enkel positief als ze het nut inzien van de taalverwerving. Meisjes zouden bovendien beter aangepast zijn aan de taalnorm van het schoolstelsel (Bogaards 1993: 85). Gezien de mogelijke verbanden tussen geslacht, leeftijd en attitudes, wordt er ook aandacht besteed aan de rol van het geslacht in de casestudy.

## 4 Methodologie

Om te bepalen welke rol attitudes, motivatie, milieu en leeftijd spelen bij het implementeren van CLIL, wordt in dit onderzoek het geval van het ITCM-project in Schaarbeek geanalyseerd. Voor deze casestudy wordt gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethodes, aangezien de onderzochte begrippen tot dit domein behoren. Bijgevolg wordt in dit hoofdstuk eerst een algemene inleiding gegeven over de principes en de werking van kwalitatief onderzoek, alvorens de kenmerken en de verwerking van het verzamelde onderzoeksmateriaal worden gedetailleerd. Ten slotte worden ook de beperkingen van het onderzoek besproken.

### 4.1 Kwalitatief onderzoek

Zoals Denzin & Lincoln (2008) aangeven in de inleiding van hun handleiding *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, is kwalitatief onderzoek een onderzoeksveld *an sich* dat geassocieerd wordt met een hele reeks termen, concepten en veronderstellingen uit verscheidene onderzoekstradities. Talrijke methodes en aanpakken worden tot kwalitatief onderzoek gerekend en worden in even talrijke als verschillende onderzoeksdisciplines toegepast. Bovendien benadrukken de auteurs dat kwalitatief onderzoek verschillende dingen betekent op verschillende historische momenten. Ondanks deze variatie stellen Denzin & Lincoln volgende algemene definitie voor:

*“Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them”* (Denzin & Lincoln 2008: 4).

De kernelementen zijn hierbij het observeren en interpreteren van dingen in hun natuurlijke context, waardoor een reeks representaties tot stand komen. In tegenstelling tot kwantitatief onderzoek, waar de nadruk ligt op de meting en analyse van causale verbanden tussen variabelen, ligt de nadruk bij kwalitatief onderzoek op “de kwaliteiten van eenheden en

op processen en betekenissen die niet experimenteel zijn onderzocht of gemeten in termen van aantal, kwantiteit, intensiteit of frequentie” (Denzin & Lincoln 2008: 14). Dit betekent echter niet dat kwalitatieve studies geen gebruik kunnen maken van kwantitatieve data of methodes. Alleen zullen deze meestal niet dezelfde complexiteit bereiken als de statistische analyses waarop kwantitatieve studies steunen. Kwalitatieve onderzoekers zijn namelijk vooral geïnteresseerd in *hoe* het sociale gebeuren tot stand komt en betekenis krijgt. Daarom menen ze via gedetailleerde interviews en observaties dicht bij het standpunt van de bestudeerde individu's te kunnen komen dan kwantitatieve onderzoekers met hun afstandelijke, abstraherende methodes. Bij kwantitatief onderzoek staat alles immers in het teken van het abstraheren van algemene waarheden, terwijl kwalitatief onderzoek directer is ingebed in deze veranderende wereld en gelooft in het belang van beschrijvingen en details (voor een uitgebreidere vergelijking, zie Denzin & Lincoln 2008: 14-17).

Bijgevolg benadrukken kwalitatieve onderzoekers ook de waardegeladen aard van onderzoek, in tegenstelling tot kwantitatieve onderzoekers, die menen dat hun werk waardevrij is. Denzin & Lincoln hameren er echter op dat “er geen waardevrije wetenschap bestaat” (2008: 8), aangezien alle onderzoeksbevindingen politieke implicaties hebben en wetenschap dus macht betekent. Desondanks krijgt kwalitatief onderzoek vaak de kritiek dat het onwetenschappelijk, subjectief of slechts verkennend is. Het werk van kwalitatieve onderzoekers wordt vaak politiek geïnterpreteerd en hun makers worden uitgemaakt als journalisten of “zachte” wetenschappers (Denzin & Lincoln 2008: 10).

Kwalitatieve onderzoekers zijn zich er echter van bewust dat onderzoek een interactief proces is, waarbij de persoonlijke geschiedenis, het geslacht, de sociale klasse, het ras en de etniciteit van zowel de onderzoeker als de bestudeerde individu's een kenmerkende rol spelen. Binnen dit proces benadert elke onderzoeker de wereld met een eigen raster van ideeën (=theorie) waaruit een aantal vragen voortvloeien (=epistemologie) dat hij of zij op een bepaalde manier onderzoekt (=methodologie). In de praktijk betekent dit dat kwalitatieve onderzoekers empirische materialen verzamelen, onderzoeken en beschrijven. Hierbij is kwalitatief onderzoek steeds uitgegaan van de dubbele veronderstelling dat, enerzijds, bekwaame observatoren objectief en nauwkeurig verslag kunnen uitbrengen over hun eigen observaties in de sociale wereld (met inbegrip van de ervaringen van anderen) en anderzijds, dat een reëel, bestudeerd individu in staat is om over zijn of haar eigen ervaringen te rapporteren. Zo zou de onderzoeker beide verslagen gewoon kunnen samenvoegen om een totaal beeld te verkrijgen (zie Denzin & Lincoln 2008: 28-29).

Hier moet de onderzoeker echter zeer voorzichtig zijn. Denzin & Lincoln herinneren eraan dat “elk onderzoek interpretatief is” (2008: 31), hoewel sommige opvattingen als vanzelfsprekend worden aangenomen en andere wel als problematisch en controversieel worden gezien. Dit hangt dus sterk af van het raster ideeën van de onderzoeker. Elke visie en elk verslag zijn gefilterd door (persoonlijke) elementen als taal, geslacht, sociale klasse, ras en etniciteit. Volgens Denzin & Lincoln bestaan er dus ook “geen objectieve observaties”, maar “enkel sociaal gesitueerde observaties tussen de werelden van de observator en het geobserveerde” (2008: 29). Gelijkerwijze kunnen individu’s slechts een eigen verhaal of interpretatie geven van hun handelen, maar geen volledige verklaring ervoor. Voordien stelden de auteurs al dat “objectieve werkelijkheid nooit gevat kan worden” en we iets enkel kennen door de representaties die we ervan hebben (Denzin & Lincoln 2008: 7).

Bijgevolg is het enorm belangrijk voor kwalitatieve onderzoekers om gebruik te maken van verschillende empirische materialen en meerdere onderling verbonden interpretatieve methodes om een beter beeld te krijgen van het bestudeerde onderwerp. Elke methode belicht de wereld immers op een andere manier. Door deze verschillende deeltjes samen te brengen en te laten overlappen construeert de onderzoeker een objectiever geheel, net als een *patchwork*. Verder is het ook interessant om op te merken dat kwalitatieve interpretaties geconstrueerd worden in de loop van het onderzoeksproces: van de “veldnotities” naar een “onderzoekstekst”, om uit te monden in een “publieke tekst” (Denzin & Lincoln 2008: 34).

## **4.2 Onderzoeksmateriaal**

De onderzoeksstrategie voor een casestudy berust volgens Denzin & Lincoln op observaties, interviews en documentanalyse. Dit komt grotendeels overeen met het materiaal dat verzameld werd voor deze casestudy: klasobservaties, een groepsinterview, een korte schriftelijke attitude-enquête en aanvullende documenten en gesprekken. In dit onderdeel wordt het materiaal per type besproken qua kenmerken en verwerking.

### ***4.2.1 Klasobservaties***

Het eerste type onderzoeksmateriaal dat verzameld werd zijn klasobservaties, om een beeld te krijgen van het klasgebeuren en de mogelijke knelpunten in het project. Zoals Denzin & Lincoln aangeven, betekent het simpele feit “zich in een sociale situatie te begeven en rond

te kijken” al een belangrijke bron aan informatie en materiaal (2008: 48). Verder werd observatie reeds omschreven als “de fundamentele basis van alle onderzoeksmethodes” in de sociale wetenschappen door Adler & Adler (1994: 389), terwijl Werner & Schoepfle het “de voornaamste steun van etnografie” achten (1987: 257). Bovendien komt observatie ook van pas bij interviews om bijkomende informatie af te leiden uit lichaamstaal en –bewegingen.

Bij (sociale) observatie worden zowel de menselijke activiteiten als de fysieke setting waarin ze plaatsvinden in acht genomen. In geval van een gecontroleerd experiment kan deze fysieke setting een laboratorium of ziekenhuis zijn, maar in de huidige casestudy gaat het om veldwerk in een natuurlijke setting, zijnde de klas. Deze ‘natuurlijke’ observaties kunnen op verschillende manieren beschreven worden, namelijk aan de hand van gepubliceerde checklists of net door open beschrijvingen. Voor deze casestudy werd geopteerd voor open beschrijvingen, waarbij getracht werd om alle aspecten van het klasgebeuren op te nemen en niets als vanzelfsprekend aan te nemen: lesinhoud, lokaal, aanwezigheden, houding van alle actanten, onderlinge relaties, simultane handelingen, enz. Zodoende kunnen de gerealiseerde observaties hier als ‘beschrijvend’ getypeerd worden. Weliswaar ging er specifieke aandacht uit naar de toepassing van CLIL (met inbegrip van de reacties en het gehanteerde taalgebruik), maar de observaties waren niet uitsluitend hierop gericht en kunnen dus zeker niet als ‘selectief’ of ‘gefocust’ getypeerd worden.

Naast de aard van de beschrijving kunnen observaties ook onderverdeeld worden naargelang de rol die de observator inneemt. Zo maken Adler & Adler (1987) een onderscheid tussen onderzoekers als ‘periferisch lid’, ‘actief lid’ of ‘compleet lid’. Voor deze casestudy kan men spreken van een onderzoeker als periferisch lid, aangezien de observator niet actief deelneemt aan de lessen en ook niet bij elke les aanwezig is. Het doel van de observaties is hier werkelijk om een beeld te krijgen van hoe de lessen in normale omstandigheden verlopen en deze dus ook zo min mogelijk te verstoren. Hoe onopvallend de observator zich ook tracht te maken, zijn of haar aanwezigheid betekent een afwijking van de normale omstandigheden en beïnvloedt bijgevolg het geobserveerde. Hier duikt de welbekende ‘*observer’s paradox*’ van Labov op: “*the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation*” (Labov 1972: 209). Om deze paradox uit de weg te gaan, opteren sommige onderzoekers ervoor subjecten te observeren zonder hun medeweten. Hier kunnen echter enkele ethische bedenkingen bij gemaakt worden. Bijgevolg verkiest men in dit onderzoek om de impact van de aanwezigheid van de observator eerder te verkleinen door regelmatig te observeren. De richtlijn was hierbij om ongeveer om de twee weken aanwezig te



zijn, tot het materiaal ‘gesatureerd’ zou zijn. Met enkele academische onderbrekingen werden zo zes klasobservaties gerealiseerd tussen oktober 2011 en februari 2012. De geobserveerde lessen werden voor de zekerheid ook auditief opgenomen. Bij de verwerking bleek de kwaliteit van deze opnames echter relatief klein in vergelijking met de veldnotities. Aangezien deze opnames bovendien voor een te groot corpus zouden zorgen, werden ze uiteindelijk niet expliciet gebruikt. De observaties worden in de casestudy dus thematisch verwerkt op basis van de veldnotities. Verder vormen deze observaties ook het uitgangspunt voor de opstelling van ander onderzoeksmateriaal, zoals de *focusgroup*.

#### **4.2.2 Focusgroup: attitude-enquête en groepsinterview**

Om een beeld te krijgen van de attitudes, de motivatie en het milieu van de leerlingen is het naast de observaties zeer belangrijk om de leerlingen zelf aan het woord te laten. Daarom werd in maart 2012 een *focusgroup* georganiseerd. Deze benaming verwijst oorspronkelijk naar een type marketingonderzoek waarbij meningen van klanten worden verzameld aan de hand van groepsinterviews. Tegenwoordig worden zowat alle uiteenlopende groepsinterviews met *focusgroup* aangeduid (Fontana & Frey 2008: 126). Het principe is daarbij om vertegenwoordigers van een specifieke (doel)groep samen te brengen en te laten discussiëren over bepaalde onderwerpen om zo *insider* informatie te verkrijgen. In het geval van deze casestudy was de bestudeerde groep, namelijk de klas, al zo klein dat het niet interessant was deze te reduceren tot enkele vertegenwoordigers ervan. Zodoende bestond de *focusgroup* in dit onderzoek uit de vier overblijvende leerlingen en een leerling die ondertussen van richting was veranderd maar voor de gelegenheid was uitgenodigd om deel te nemen. Om de leerlingen de nodige spreekvrijheid te geven, was de leerkracht niet aanwezig.

Vóór het gebruikelijke groepsinterview werd bij deze *focusgroup* ook individueel een korte schriftelijke attitude-enquête afgenomen. De leerlingen werden dus op twee verschillende manieren geïnterviewd, eerst individueel en *structured* daarna in groep en eerder *unstructured*. Alvorens we verder ingaan op de twee types interview moet worden opgemerkt dat interviewen een zeer gemakkelijk en krachtig middel is om informatie te verzamelen over een onderwerp of om onze medemensen te vatten. Het wordt dan ook zeer frequent en onder alle mogelijke vormen gebruikt, zodanig dat de huidige (Amerikaanse) maatschappij wel eens “*the interview society*” wordt bijgenaamd (Fontana & Frey 2008: 119-120). In zo’n maatschappij heeft men de neiging te vergeten dat “de kunst van vragen stellen en luisteren” niet neutraal is (Denzin & Lincoln 2008: 47). De werkelijkheid van de

interviewsituatie wordt immers door minstens twee mensen gevormd en onderhandeld. Bovendien kan het interview ook (onbewust) in een bepaalde richting gestuurd worden, op het moment zelf of later bij de samengevatte weergave ervan.

De schriftelijke attitude-enquête die eerst werd afgenomen, bestaat uit drie pagina's met schaalvragen (zie bijlage voor een blanco formulier). De eerste pagina bevat een tiental vragen over de persoonlijke *background* en thuissituatie van de leerlingen. Daarop volgen twee pagina's met in het totaal 38 schaalvragen over CLIL, de school, het onderwijs in het algemeen en het sociale milieu van de leerlingen (vrienden en familie). Met schaalvragen wordt bedoeld dat de leerlingen antwoorden kunnen aankruisen op een vijfpuntenschaal van 'helemaal waar' tot 'helemaal niet waar'. Zodoende behoort dit schriftelijke interview tot het 'gestructureerde' type. Het voornaamste kenmerk hiervan is namelijk dat alle respondenten dezelfde vragen wordt gesteld, met een beperkt aantal antwoordmogelijkheden (zie Fontana & Frey 2008: 124). De moeilijkheid bij dit type interview bevindt zich in de zeer beperkte flexibiliteit ervan. Dat geldt vooral voor de interviewer, die zo neutraal en systematisch mogelijk moet ondervragen en antwoorden noteren. Door in deze casestudy voor een schriftelijk versie te opteren, vervalt deze moeilijkheidsfactor. Wel lijkt de enquête zo opgesteld voor een anonieme, statistische analyse. Gezien de kleine aantallen en met het oog op persoonlijke gegevens van de leerlingen is zo'n analyse hier uiteraard niet interessant. Het doel van deze attitude-enquête is vooral om voorafgaand aan het groepsgesprek te polsen naar de individuele meningen van de leerlingen en deze te kunnen vergelijken met eventuele afwijkingen door het groepseffect. Verder is het ook een middel om een minimum aan materiaal te verzekeren, mocht het groepsgesprek niet loslopen. Bij de verwerking blijkt veel informatie al aanwezig te zijn in het groepsgesprek en de enquête wordt bijgevolg vooral als aanvulling gebruikt, ter vergelijking en om leemtes op te vullen.

Het groepsinterview dat net na de korte attitude-enquête werd afgenomen, is eerder van het 'open' of 'niet gestructureerde' type. Dit betekent dat de vragenlijst niet strikt beperkt is, maar er in tegendeel ruimte is voor eigen inbreng van de leerlingen en dat de moderator ook mogelijke vragen van de leerlingen beantwoordt. Hierdoor krijgt het interview meer de vorm van een openhartig gesprek, waarin ook gediscussieerd en onderhandeld wordt. Zoals vaak bij een groepsinterview, houdt de toon dan ook het midden tussen formeel en informeel: de leerlingen spreken de moderator meestal wel met beleefdheidsvormen aan, maar soms zorgt hun spontane deelname voor informele uitwisselingen. De rol van de moderator is hierin niet te onderschatten. Deze kan namelijk kiezen voor een formele, leidende en controlerende houding of net niet (Fontana & Frey 2008: 127). In een natuurlijke setting zal de moderator

eerder geneigd zijn een niet-leidende houding aan te nemen en dat is in deze casestudy ook het geval. Fontana & Frey waarschuwen echter voor drie mogelijke problemen die Merton et al. (1956) bij zo'n 'open' groepsinterview vaststelden, namelijk dat de moderator erop moet toezien dat (a) niemand de groep domineert, (b) ook terughoudende respondenten deelnemen en (c) hij of zij van de volledige groep antwoorden krijgt. De moderator moet naast dit complexe beheer van de groepsdynamiek ook nog rekening houden met de vragenlijst. Helemaal ongestructureerd kan men het groepsinterview bijgevolg niet noemen, mogelijk wel 'semigestructureerd'. Een minimale vragenlijst over de aanpak, het project, de school en de Brusselse, meertalige context vormde toch de leidraad in het gesprek. De moderator trachtte echter alert te zijn om in te pikken op verwante thema's die door de leerlingen werden aangebracht. Het voordeel van het groepsgesprek is hierbij ook dat de leerlingen elkaar kunnen helpen bij het herinneren van specifieke informatie. Een eventueel nadeel is dat het individueel denken wordt onderdrukt door het groepseffect. In deze casestudy wordt dit zoals gezegd gecompenseerd door de individuele enquête.

Verder moeten er ook nog enkele opmerkingen van ethische aard gemaakt worden. Net als bij het observeren, is het wenselijk dat de respondenten instemmen met het onderzoek, op de hoogte worden gebracht van eventuele opnames, hun anonimiteit wordt verzekerd en ze worden beschermd tegen enige vorm van schade (Fontana & Frey 2008: 142). De leerlingen uit de *focusgroup* waren zich bijgevolg bewust van de auditieve opname, wat af en toe toch voor opschudding zorgde bij enkele straffe uitspraken. Voor hen was het van essentieel belang dat de leerkracht hun uitspraken niet te horen zou krijgen en dat ze dus niet zouden worden afgestraft voor hun openhartigheid. Hetzelfde geldt voor hun geschreven antwoorden in de enquête. Om de leerlingen te beschermen worden hier enkel codenamen gebruikt en wordt dit onderzoek pas na het einde van het schooljaar 2012 vrijgegeven. Wat de verwerking van het groepsinterview zelf betreft, werd de gerealiseerde auditieve opname eerst bijna volledig uitgeschreven. Zo'n transcriptie is uiteraard zeer tijdrovend, maar vormt zeer waardevol en bruikbaar materiaal. Op basis hiervan werden fragmenten thematisch gerubriceerd en geselecteerd voor bespreking en analyse in de casestudy.

#### **4.2.3 Aanvullend materiaal**

Het aanvullende materiaal voor deze casestudy werd hoofdzakelijk aangereikt door de leerkracht van de immersievakken, die hier enigszins als informant optreedt. Het gaat in de eerste plaats om verschillende types documenten. Zo bezorgde de leerkracht de observator

voor de eerste observatielessen kopies van het cursusmateriaal en van de gedetailleerde lesvoorbereiding. Later bezorgde de leerkracht eveneens de zogenaamde ‘competentierapporten’ van de leerlingen. Bij de verwerking bleken deze documenten van grote aanvullende waarde voor de *focusgroup*. Zo kunnen sommige uitspraken van de leerlingen namelijk aan de feitelijke gegevens worden getoetst. Verder bezorgde de leerkracht eveneens schriftelijke interviews die op de eerste schooldag, namelijk 5 september 2011, waren afgenomen. Hiermee wensten de leerkracht en de directeur een eerste beeld te krijgen van de motivatie en *background* van de leerlingen. Deze interviews werden eerst afzonderlijk schriftelijk ingevuld door de leerlingen en vervolgens besproken met de leerkracht, die de interviews ook schriftelijk aanvulde. Hoewel deze interviews niet uit dezelfde vragen bestaan als de attitude-enquête, zijn ze zeer waardevol voor de casestudy. Ze kunnen immers fungeren als ‘nul-moment’ voor de houding van de leerlingen ten opzichte van het immersieproject.

Naast deze diverse, bruikbare documenten leverde de leerkracht ook interessante informatie aan de hand van talrijke, korte gesprekken voor en na de observatielessen. De observator kon deze gesprekken echter nooit opnemen of meteen terplekke aantekenen. Interessante elementen die bij deze gesprekken ter sprake waren gekomen, konden later wel via mail nagetrokken worden en zo toch gebruikt worden.

### **4.3 Beperkingen**

Zoals reeds hier en daar naar voren werd geschoven, kent kwalitatief onderzoek in het algemeen en deze casestudy in het bijzonder ook een aantal beperkingen. Eerst en vooral moet er rekening gehouden worden met de welbekende ‘*observer’s paradox*’ waarop Labov reeds in 1972 wees. De aanwezigheid van de observator is nodig voor het onderzoek, maar heeft een vervalsend gehalte voor de bestudeerde situatie. Om dit effect tegen te gaan, werd beslist om regelmatig te observeren. Bij de eerste observaties zijn de aanwijzingen naar de versturende aanwezigheid van de observator talrijk, zowel vanwege de leerlingen als vanwege de leerkracht. Voor de observator is het dan ook voortdurend sleutelen aan de rol naarmate de observaties verlopen. Bij de laatste observaties is het effect al minder voelbaar, maar niet volkomen onbestaande. Dit betekent niet dat de eerste observaties minder bruikbaar zijn, maar vooral dat men dit in gedachten moet houden bij de analyse.

Dat het effect op het einde toch niet volledig verdwenen is, heeft ook te maken met praktische zaken. Hoewel men kan stellen dat zes observaties tussen oktober 2011 en februari

2012 redelijk ‘regelmatig’ is, moet men vaststellen dat voor enkele belangrijke periodes observaties ontbreken. Bij de aanvang van het schooljaar was het onderzoeksproject namelijk nog niet van start gegaan en zo werd een belangrijke en veelbewogen periode gemist. Voorts vielen de observaties door de respectievelijke examenonderbrekingen stil in december en januari. Januari is nochtans een sleutelmoment in het project, aangezien de sfeer dan beïnvloed wordt door de examenresultaten. Volgens de leerkracht is “elke les ook anders” en zijn zes observaties op die periode te weinig. Bovendien rapporteert de leerkracht dat de leerlingen soms andere attitudes aannemen wanneer de observator aanwezig is in vergelijking met normale lessen. Het is uiteraard moeilijk voor de onderzoeker om hier vat op te krijgen.

Wat het groepsinterview betreft, moet ook opgemerkt worden dat er duidelijke verschillen in dominantie optreden, ondanks de inspanningen van de moderator om alle leerlingen bij het gesprek te betrekken. Zo zijn er twee leerlingen die veel gemakkelijker het woord nemen en het ook minder snel afstaan, terwijl de anderen minder spontaan geneigd zijn om deel te nemen. De moderator tracht weliswaar om de vragen rechtstreeks opnieuw te stellen aan de terughoudende respondenten, maar toch lukt het niet om op elke vraag van iedereen een duidelijk antwoord te krijgen. Bovendien lijken de leerlingen soms wel te antwoorden, maar valt bij de verwerking op dat ze de vraag niet werkelijk beantwoord hebben. Soms worden ze onderbroken voordat ze een antwoord hebben kunnen bedenken of formuleren. Daartegenover staat wel dat de dominerende respondenten vaak nieuwe thema’s aansnijden en de moderator soms moet kiezen om hierop in te pikken, ten koste van voltallige antwoorden.

Op niveau van het onderzoek moet men tevens aanstippen dat de bestudeerde groep uiteindelijk extreem klein is en er op een bepaald moment zelfs gevreesd werd dat er geen leerlingen meer zouden overblijven. Hierdoor zijn de onderzoeksmogelijkheden definitief beperkt tot kwalitatief onderzoek, wat op zich weliswaar geen probleem betekent. De kleine omvang van de groep moet integendeel als een betekenisfactor geïnterpreteerd worden. Op dat vlak valt het tevens te betreuren dat het project geen begeleiding heeft genoten en dit onderzoek slechts in het derde en laatste projectjaar aanvangt. Hierdoor zijn vele problemen reeds verankerd en kunnen de observaties gaandeweg niet meer helpen de situatie te keren.

## 5 Casestudy « ITCM-project »

Zoals in de vorige hoofdstukken al duidelijk werd gemaakt, wordt in deze casestudy het immersieproject in het derde jaar '*gestion*' van de Franstalige technische school 'Cardinal Mercier' (ITCM) onder de loep genomen. Hiervoor wordt onder andere gebruik gemaakt van klasobservaties, een *focusgroup* en gesprekken met de leerkracht. De casestudy bestaat uit twee grote delen. Het eerste deel geeft een overzicht van het klasgebeuren en vat het verloop van de lessen samen op basis van de klasobservaties. In het tweede deel komen de attitudes van de leerlingen ten opzichte van de aanpak, het project en de context ervan uitvoerig aan bod. Om de anonimiteit van de deelnemers te garanderen wordt in de bespreking enkel gebruik gemaakt van codenamen. In het totaal worden zeven leerlingen genoemd onder de codenamen 'M1' tot en met 'M7'. 'Mo' staat voor de moderator van het groepsgesprek. De leerkracht en klastitularis wordt aangeduid met 'Mevrouw S'. Verder worden de subrubrieken in de tekst voor de duidelijkheid in het vet aangeduid.

### 5.1 Klasobservaties

Het eerste deel van deze casestudy is zoals gezegd gebaseerd op de zes klasobservaties die tussen oktober 2011 en februari 2012 werden gerealiseerd. Daarvan zijn er vier observaties tijdens de lessen 'bedrijfsbeheer' en twee andere tijdens de lessen 'onthaaltechnieken', de twee immersievakken die door Mevrouw S worden onderwezen. In de bespreking van deze observaties wordt getracht om het hele klasgebeuren van het immersieproject te belichten. Bijgevolg komen in dit onderdeel zowel de omvang van de groep als de manier van onderwijzen, de aard van het cursusmateriaal, de houding van de leerkracht, het gedrag van de leerlingen en ten slotte de interactie tussen leerkracht en leerlingen aan bod.

Vanaf de eerste observatie eind oktober valt de **kleine omvang van de groep** op. Terwijl de interviews van de eerste les op 5 september door elf leerlingen werden ingevuld, telt de klas minder dan twee maanden later nog amper zes leerlingen. Bovendien zijn er van deze zes overblijvende leerlingen slechts vier aanwezig tijdens de eerste observatieles. Overigens zijn afwezige leerlingen een constante tijdens de vier observaties die vóór Kerstmis werden gerealiseerd. Op de tweede observatie (midden november) zijn er immers eveneens slechts vier leerlingen aanwezig. Bij de derde observatieles (eind november) zakt het aantal zelfs op rampzalige wijze tot één enkele aanwezige leerlinge, namelijk M3. Van de vijf andere

leerlingen zijn er op die dag twee ziek, twee ongewettigd afwezig – lees “aan het spijbelen” – en twijfelt de laatste om weer over te stappen naar beroepsonderwijs. Bij de vierde observatieles (begin december) zijn gelukkig bijna alle leerlingen aanwezig, op M6 na, met een recordaantal van vijf leerlingen in de klas. Na Nieuwjaar wordt de groep echter gehalveerd wanneer drie leerlingen de richting verlaten. De slechte resultaten van de eerste examenreeks hebben M1 aangezet om effectief weer over te stappen naar beroepsonderwijs. Ook M7 stapt in januari over naar beroepsonderwijs, aangezien ze door haar eetstoornis en gerelateerde gezondheidsproblemen te vaak immersielessen mist om nog te kunnen volgen in het Nederlands. M6 is op zijn beurt te vaak ongewettigd afwezig geweest en is vanaf januari een vrije leerling. De twee laatstgenoemde leerlingen waren elk maar tijdens één observatieles aanwezig geweest. Na dit massaal vertrek schieten er nog maar drie leerlingen over in de immersierichting: M2, M3 en M4. Begin februari sluit M5 zich echter aan bij de groep, waardoor het nieuwe leerlingenaantal op vier komt te staan. Tijdens de twee laatste observaties rond midden februari was de klas beide keren voltallig.

Dit lage leerlingenaantal zou de leerlingen normaliter in ideale leeromstandigheden moeten plaatsen voor het immersieproject, maar het tegendeel is waar. Ondanks de kleine groep **slaagt de leerkracht er namelijk niet in om de aandacht van alle leerlingen vast te houden**. In een poging om (een deel van) de leerlingen effectief aan het werk te zetten, vraagt de leerkracht bijvoorbeeld aan twee leerlingen om een oefening aan het bord voor te bereiden terwijl de rest dit van op hun plaats mag doen. In de praktijk concentreert de leerkracht zich dan uitsluitend op de leerlingen aan het bord. Wanneer de rest van de groep daardoor te veel babbelt, vraagt de leerkracht aan iemand in de klas om de opgave luidop voor te lezen. Zodra de focus van de leerkracht hierdoor verschuift naar diegene die voorleest, verslapt de aandacht van de leerlingen aan het bord en beginnen zij op hun beurt te babbelen. In de praktijk zijn er dus zelden meer dan twee leerlingen tegelijkertijd actief bezig met de les. Hieruit blijkt dat de leerkracht er niet in slaagt om voordeel te trekken uit het kleine leerlingenaantal om alle leerlingen meer aandacht te geven.

Dat de leerkracht zich slechts op een deel van de kleine groep tegelijkertijd kan concentreren, heeft overigens tot gevolg dat er **ruimte ontstaat voor storend klasgedrag**, waarop geen of slechts een late reactie komt. Zo gebeuren er allerlei dingen die niet in de les thuishoren: de leerlingen zijn bezig met huiswerk voor een andere les, lopen rond in de klas of gebruiken de les als debatmoment voor uiteenlopende onderwerpen. De vraag is dan nog waarom de leerkracht hier niet (of te laat) op reageert. Mogelijk merkt de leerkracht het gedrag te laat op of besluit ze onbewust om de storende elementen te negeren, omdat ze te

geconcentreerd is op de enkele leerlingen die ze tracht te laten deelnemen. Een andere optie is dat de leerkracht het gedrag wel opmerkt, maar het niet storend genoeg vindt om het af te keuren of gewoon uit ervaring weet dat het niets uithaalt om er een opmerking over te maken. Als de leerkracht dan toch een opmerking maakt, wordt ze meteen tegengesproken. Hieruit blijkt dat de **leerkracht ofwel niet alert genoeg is ofwel niet autoritair genoeg**.

Mogelijk is ook dat de leerkracht gewoon ontmoedigd is door het aanhoudende negatieve gedrag. Zo heeft de helft van de klas **meestal geen cursus bij**, tenzij alle boeken in het klaslokaal zijn gebleven, wat dan weer betekent dan niemand huiswerk heeft kunnen maken of de les heeft kunnen herhalen. De leerlingen hebben namelijk een redelijk **omvangrijke ingebonden cursus** voor ‘bedrijfsbeheer’ en die durven ze al snel te vergeten omdat die “zo zwaar” is. Overigens schrikt de omvang van de cursus de leerlingen ook snel af wanneer ze die moeten studeren. De bedoeling van de leerkracht was echter om met deze cursus een afgewerkt product ter beschikking te stellen met alle documenten die ze nodig hebben (theorie, oefeningen, woordenschat, rolspelletjes, enz.). Deze intentie van de leerkracht lijkt de leerlingen echter te ontgaan.

Bovendien **schrijven de leerlingen meestal niets op** uit eigen beweging, onafhankelijk van het feit dat ze hun cursus bijhebben of niet. De leerkracht moet het antwoord dus volledig opschrijven op het bord en dan nog aandringen opdat de leerlingen het zouden overnemen. Wanneer de leerlingen eindelijk beginnen te noteren, moet de leerkracht soms een vijf- tot tiental minuten wachten eer de leerlingen klaar zijn alvorens ze met het vervolg kan beginnen. Aangezien de leerkracht niet bij elke pagina kan stilstaan om de leerlingen aan te zetten tot noteren, kan ze niet verzekeren dat hun cursussen compleet zijn. Gesteld dat de leerlingen achteraf toch beslissen om hun les te herhalen, dan ontbreekt de helft van de cursus misschien. Om dit te beletten zou een zeer heldere en gestructureerde aanpak zoals in het basisonderwijs kunnen helpen. Ook schema’s en herhalingen zouden de leerlingen kunnen gebruiken. De vraag is echter of dit enig nut heeft indien de leerlingen hun cursus nooit meenemen naar huis om te herhalen of te studeren. Aangezien de leerlingen vaak verzuimen om aantekeningen te maken, kan het verder ook gebeuren dat ze na een uitgebreide uitleg eindelijk een term in het Nederlands begrepen hebben, maar die niet zullen ‘opnemen’ bij gebrek aan notities als geheugensteun. Daardoor moet de leerkracht herhaaldelijk “geziene” termen opnieuw uitleggen wanneer ze aan de hand van “gekende” leerstof nieuwe leerstof wil aanbrenge. Hiermee verliest de leerkracht uiteraard veel tijd en geraakt ze meestal niet aan de nieuwe delen.



Vanaf de eerste observatie was het echter wel duidelijk dat de leerkracht met **veel goede wil** de **abstracte vakterminologie** van bedrijfsbeheer tracht uit te leggen door telkens concrete contexten te schetsen. Ze schuwt rolspelletjes, tekeningen noch uitbeeldingen om begrippen als ‘wisselgeld’, ‘inkomsten’ en ‘uitgaven’ te verduidelijken. Ondanks deze goede wil brengt de leerkracht de leerlingen soms in de war. Wanneer ze het begrip ‘wisselgeld’ bijvoorbeeld aan de hand van een rolspelletje aan het uitleggen was, gaf de leerkracht de leerlingen het geld (om hun aankopen te betalen) op het moment dat ze moesten betalen. Hierdoor interpreteerden de leerlingen de situatie verkeerd en begrepen ze niet goed wat het begrip ‘wisselgeld’ inhoudt. Bij gebrek aan begrip van de taal waarin wordt onderwezen, moeten de leerlingen zich immers volledig op de situatie baseren. Uit dit voorbeeldje blijkt ook dat het niet altijd even gemakkelijk is om abstracte economische begrippen in een andere taal uit te leggen. Bijgevolg vragen de leerlingen vaak naar de Franse vertaling om zeker te zijn dat ze de term goed begrepen hebben. Soms kennen de leerlingen het begrip echter ook niet in het Frans, zoals bij ‘schuldeiser’ en ‘*créancier*’. Op dit vlak biedt het technische onderwijs minder context om meertalig onderwijs toe te passen dan bijvoorbeeld beroepsonderwijs, waar de leerstof veel praktijkgericht is.

Bijgevolg lijkt het vak ‘onthaaltechnieken’ op het eerste gezicht toegankelijker, aangezien het een taliger en minder abstract vak is dan ‘bedrijfsbeheer’. De leerlingen ervaren echter evenveel moeilijkheden bij het begrijpen van verschil in taalregisters of bij het produceren van onthaalformules. Hoewel de leerlingen de opgaven of formules waarschijnlijk werkelijk niet begrijpen, blijkt uit de observatielessen hoe weinig moeite de leerlingen doen om het Nederlands te begrijpen of te ontcijferen. Ze zijn **liever lui dan moe** en dwingen de leerkracht vaak tot vertalingen. Desondanks doet de leerkracht haar best om soms heel langdurig een begrip in het Nederlands te verduidelijken. Vooral tijdens de derde observatie, waar M3 de enige aanwezige leerlinge was, nam de leerkracht enorm veel tijd om de werking van een ‘balans’ uit te leggen. Aangezien er slechts één leerling was kon de leerkracht haar volledige tijd en aandacht aan haar besteden. Na een uitvoerige uitleg met tekeningen, uitbeeldingen en enkele woorden in het Frans begreep M3 eindelijk wat ‘een balans maken’ inhoudt. Wel maakt dit voorbeeld duidelijk dat de leerkracht veel tijd verliest als ze volhardt om begrippen in het Nederlands uit te leggen.

Ondanks de wil van de leerkracht om immersie toe te passen, gebeurt het dus toch (te) vaak dat de **leerkracht Frans praat tijdens de lessen**. De mogelijke redenen hiervoor zijn talrijk en staan vaak los van de lesonderwerpen. Zo kan het gebeuren dat een incident dat buiten de lessen van Mevrouw S plaatsvindt zodanig uitloopt dat de immersieles erdoor

verstoord wordt. Tijdens de vierde observatie kwam M1 namelijk later binnen omdat hij net strafstudie had gekregen van een opvoeder. Bij het binnenkomen van M1 ontstaat er een geanimeerde discussie in de klas, waarbij M1 zijn ontevredenheid en onbegrip niet verbergt. Om het incident af te ronden en opnieuw met de les te kunnen beginnen, heeft de leerkracht geen andere keuze dan in het Frans over te schakelen. Soms praat de leerkracht ook Frans om zeker te zijn dat de leerlingen belangrijke informatie wel degelijk verstaan, zoals voor een toets, een examen of een oudercontact. Verder vragen de leerlingen voortdurend naar vertalingen in het Frans, wanneer ze woorden of volledige zinnen niet begrijpen. Moeten ze echter een oefening in het Nederlands voorbereiden, dan vragen ze naar de woorden in het Nederlands. Daardoor lijkt het vaak alsof de leerlingen de hele les als een grote vertaal oefening zien. Het mag duidelijk zijn dat immersielessen op die manier nog weinig met CLIL te maken hebben. De leerlingen geven namelijk de indruk dat ze enkel dingen begrijpen via vertalingen, waardoor het immersieproject meer neigt naar traditioneel (taal)onderwijs.

Overigens zijn er nog andere aspecten van de lessen van Mevrouw S die niet overeenstemmen met de principes van meertalig onderwijs. Zo heeft de leerkracht bijvoorbeeld **woordenschatlijsten** per thema voorzien in de ingebonden cursus van 'bedrijfsbeheer'. Idealiter moet de context van immersie voldoende houvast bieden om woordenschat op natuurlijke wijze te verwerven. Het instuderen van woordenschat is in zulke natuurlijke verwerving dus uit den boze. Aangezien het bij 'bedrijfsbeheer' echter om abstracte terminologie gaat en de leerlingen voortdurend naar vertalingen vragen, kan men enigszins begrip opbrengen voor het initiatief van de leerkracht. Hoewel Mevrouw S zich hiermee van de immersieprincipes verwijdert, kunnen de woordenschatlijsten per thema een nuttig hulpmiddel betekenen voor de leerlingen – tenminste, als ze de moeite doen om de lijsten te bekijken. Problematischer is het initiatief van de leerkracht om de **opgave van een toets in het Frans** op te stellen. Tijdens de vijfde observatie moesten de leerlingen namelijk als toets een onthaalfiche opstellen op basis van een aantal gegevens. Deze gegevens had de leerkracht echter in het Frans uitgeschreven omdat "een deel van het antwoord anders al in de Nederlandse opgave staat". Met deze gedachtegang gaat de leerkracht echter volledig de mist in. De bedoeling is niet dat de leerlingen de terminologie kunnen vertalen – hoewel ze de gewoonte hebben gekweekt om immersielessen gelijk te stellen aan vertaallessen. De opgave van de toets schetst hier de context van een fictieve situatie en moet bijgevolg in het Nederlands zijn. Deze context in het Nederlands begrijpen, is al moeilijk genoeg en veel interessanter voor de leerlingen dan vertalen.

Verder is het opvallend dat de **leerlingen systematisch in het Frans antwoorden** tijdens de lessen, terwijl dit niet echt de bedoeling is in meertalig onderwijs. Op zes observaties zijn het aantal spontane producties van de leerlingen in het Nederlands uiterst zeldzaam. Enkel M2 schijnt af en toe spontaan iets te herhalen (“pagina vijfendertig?”) of zelfs te formuleren in het Nederlands. Zij is dan ook de enige leerling die een beetje gemotiveerd is om Nederlands te leren. De rest van de leerlingen maakt voortdurend duidelijk dat het hen niet interesseert en dat ze geen zin hebben om er moeite voor te doen. Dat de leerlingen niet spontaan geneigd zijn om Nederlands te praten, is op zich begrijpelijk gezien hun leeftijd. Jammer is echter dat de leerkracht hen niet aanzet om in het Nederlands te antwoorden. De leerkracht lijkt al tevreden als er een Franstalig antwoord komt op de vraag die ze in het Nederlands heeft gesteld en vraagt de leerlingen dus nooit om het antwoord in het Nederlands te herformuleren. Mogelijk heeft ze zich al neergelegd bij het feit dat de leerlingen weigeren om vragen in het Nederlands te beantwoorden. De enige momenten waarop de leerlingen Nederlands “spreken” is wanneer hen gevraagd wordt om een dialogetje te maken en dat voor de klas te spelen. Hoewel er bij de voordracht ook overvloedig Frans aan te pas komt, trachten de leerlingen zich dan toch in het Nederlands uit te drukken. Deze uitingen staan dan echter boordevol fouten. Daarom vraagt de leerkracht aan de leerlingen die naar het rolspel kijken om te noteren welke fouten er gemaakt worden. Soms noteert de leerkracht ook zelf dingen op het bord in twee kolommen: goed en fout. Het is echter onmogelijk voor de leerkracht om alle fouten te noteren en al helemaal onhaalbaar om ze allemaal te bespreken. Om hierin te slagen zou de leerkracht veel strenger en dynamischer moeten zijn.

Verder blijkt ook dat de **leerkracht een zekere flexibiliteit mist** in haar manier van lesgeven. Ze bereidt haar lessen met zorg voor en gebruikt – zoals dat tegenwoordig moet – een gedetailleerd leerplan. Hierin is echter geen ruimte voor onderbreking voorzien, terwijl de leerkracht uit ervaring weet dat dit in de praktijk voortdurend voorkomt. Zo is er meestal al een kwartier voorbij eer alle leerlingen in de klas zitten en hun klasagenda hebben ingevuld. Daarna moet de leerkracht meestal vaststellen dat de leerlingen hun huiswerk niet gemaakt hebben en dat de oefening dus eerst klassikaal moet worden opgelost. Met als gevolg dat de leerkracht op een les enorm veel tijd verliest en bijna niet vooruit geraakt op de planning. Hier kan de leerkracht natuurlijk weinig aan doen, wat voor haar zeer frustrerend is aangezien ze sterk begaan is met haar programma en leerstof. Daarom weigert ze ook vaak om buiten het afgesproken patroon te treden.

Ten slotte blijkt ook dat er een soms moeilijk te overbruggen **cultuurverschil** bestaat tussen de leerkracht en de leerlingen. De leerlingen zijn immers allemaal van buitenlandse

afkomst, terwijl de leerkracht de enige is met een “Belgische cultuur”. Bijgevolg ondervindt de leerkracht soms moeilijkheden om zich in de leefwereld van haar leerlingen te verplaatsen. Dit viel vooral op tijdens de derde observatie, wanneer M3 de enige aanwezige leerlinge was. Om het begrip ‘uitgave’ uit te leggen, gaf de leerkracht het voorbeeld van “een cadeautje kopen voor Kerstmis”. De reactie van M3 was echter laconiek: “ik vier Kerstmis niet”. Hieruit blijkt dat er een zekere kloof bestaat tussen de leerkracht en de leerlingen, waardoor de interactie niet altijd even vlot verloopt. Bovenstaande samenvatting van de zes observaties geeft namelijk aan dat er aan weerszijden van de interactie problemen bestaan. Enerzijds vertonen de leerlingen zeer storend klasgedrag samen met een negatieve studiehouding. Bovendien werken ze het immersieproject enigszins tegen door steeds in het Frans te antwoorden en voortdurend naar vertalingen te vragen. Anderzijds vertoont de leerkracht, ondanks haar wil om CLIL toe te passen en abstracte begrippen in het Nederlands te verklaren, een duidelijk gebrek aan gezag en dynamisme. Overigens zorgt het cultuurverschil voor een gapende kloof tussen leerkracht en leerlingen. Deze problemen hebben tot gevolg dat de CLIL-aanpak niet naar wens kan worden toegepast in dit project.

## **5.2 Focusgroup**

Het tweede deel van deze casestudy bestaat uit de thematische analyse en bespreking van het groeps gesprek dat op 28 februari 2012 met de leerlingen werd gevoerd. De thematische analyse heeft tot gevolg dat de fragmenten niet noodzakelijk in chronologische volgorde worden aangehaald. Sommige onderwerpen worden in het gesprek immers onderbroken om later weer opgepikt te worden in een uitvoerigere discussie. De nummering van de fragmenten duidt dus niet op de chronologie van het gesprek, maar wel op die van de thematische bespreking. Overigens worden sommige stukken soms uit het gesprek weggelaten omdat ze niet relevant zijn voor het besproken thema. Dit wordt wel telkens aangeduid aan de hand van volgende haken: [...]. Wanneer een deel van het gesprek onverstaanbaar is, wordt dit aangeduid met twee vraagtekens tussen haakjes: (??). Een enkel vraagteken tussen haakjes achter een woord, betekent dat er enige twijfel is over het exacte woord. Onderstreepte delen geven de kerngedachte van het fragment weer of duiden frappante uitingen aan. De schuingedrukte delen tussen haakjes bevatten informatie over de (niet-verbale) communicatie. Verder worden subrubrieken nog steeds in het vet aangeduid en worden dezelfde codenamen gebruikt als in de observaties om leerkracht en leerlingen aan te duiden. Hoewel M1 op het

moment van het gesprek de richting heeft verlaten, is hij ingegaan op het voorstel om deel te nemen aan het gesprek. Naast het groepsgesprek met de leerlingen wordt voor dit deel ook ter aanvulling gebruik gemaakt van de attitude-enquête, gesprekken met de leerkracht en aangereikte documenten. Zoals gezegd behandelt dit deel van de casestudy voornamelijk de attitudes van de leerlingen ten opzichte van de aanpak, het project en de context ervan. De eerste twee onderdelen behandelen vooral de aanpak zelf en het specifieke project in ITCM. Hierbij komen ook de attitudes ten opzichte van de leerkracht en de klasdynamiek aan bod. Daarna verschuift de focus naar de context van het project, waarmee achtereenvolgens de status van de doeltaal, de school, het onderwijs, het sociale milieu, de Brusselse en Belgische context worden belicht.

### ***5.2.1 Attitudes t.o.v. meertalig onderwijs en het project in ITCM***

Het centrale thema van het groepsgesprek bestaat uit de overtuigingen en attitudes van de leerlingen ten opzichte van meertalig onderwijs in het algemeen en ten opzichte van het project waarvan ze deel uitmaken in het bijzonder. Al snel blijkt dat de leerlingen er voornamelijk negatieve attitudes op nahouden en het gesprek draait bijgevolg vooral om de problemen die ze ondervinden in dit CLIL-project. Zo duikt een eerste struikelblok al op bij de **keuze van de richting**. Van de vijf leerlingen die deelnemen aan het groepsgesprek heeft geen enkele de richting gekozen omwille van het immersieproject. Sterker nog, bij de inschrijving hadden de meesten geen duidelijk beeld van wat immersie inhoudt:

(1)

Mo: donc la plupart, vous saviez en fait qu'il y avait immersion ou pas ?

M3: non elle m'avait dit bref elle m'avait dit ouais bon y aura l'immersion tu vas apprendre plus, t'auras plus de cours en néerlandais j'dis

Mo: mhmm

M3: elle m' fait ça sera pas très difficile si tu vas apprendre euh sans tig(?) hein

(rires)

M1: voilà comme moi madame ils m'ont dit ouais t'auras

M3: ha ok, c'tait un peu avant la rentrée (??)

M1: t'auras peu de néerlandais moi j'ai cru que ouais maintenant j'ai 2h de néerlandais et celle dans les bon gestion j'aurai bon plus ou moins 4h de néerlandais (demande à M4) toi qui sais ?

M4: huit heures

M1: c'est huit heures de néerlandais

Mo: ouais

M1: (??) zayep(?) hein

Mo: d'accord donc toi (= M4) forcément tu savais qu' c'était d'une année et toi (= M5) tu savais aussi ?

M5: beeeeh oui, j'savais

Uit het bovenstaande fragment blijkt dat de leerlingen wel min of meer op de hoogte waren gebracht van het immersieproject, zonder echter de principes ervan te begrijpen of te beseffen wat de moeilijkheidsgraad zou zijn en het aantal lessen in het Nederlands. Dit ondanks de poging van de leerkracht de leerlingen op voorhand een concreet beeld te geven door het Nederlandstalige cursusmateriaal ter beschikking te stellen op de inschrijvingsdienst. Wanneer de moderator de leerlingen vraagt waarom ze de richting ‘*gestion*’ hebben gekozen, blijkt dat vooral het plaatstekort in andere Franstalige scholen doorslaggevend was bij de inschrijving in het immersieproject:

(2)

- Mo: bon alors tout d’abord pourquoi est-ce que vous avez choisi cette option, l’option gestion ? ‘fin bon, toi (=M1) t’as maintenant changé, mais à la base vous aviez choisi pourquoi ?
- M2: moi je n’ai pas choisi, je n’avais pas le choix
- Mo: pas choisi ?
- M1: moi j’avais choisi parce que euh pour faire la comptabilité
- Mo: ouais
- M1: mais je savais pas qu’il y avait la merde là eeh l’immersion  
(rires)
- Mo: oui
- M1: y a l’immersion ici ... et après j’ai changé parce que ça n’allait pas.
- Mo: d’accord et donc t’as pas choisi et tu savais pas non plus qu’il y avait l’immersion
- M2: si je savais mais j’avais plus le choix parce que je suis venue tard alors que vous voyez je suis venue alors euh
- Mo: d’accord oui et vous ?
- M3: bah moi c’est la seule école qui m’a acceptée donc euh c’est une condition c’est
- Mo: donc c’est carrément l’école ? c’est d’abord l’école euh
- M3: ouais, si, j’avais été à d’autres des autres places mais
- ? : y avait pas trop (??)
- M3: ouais même pas c’est parce que j’avais trop de remarques dans mon journal de classe et tout tout tout
- Mo: mmmm
- M3: donc j’avais 10 jours de renvoi
- [...]
- M4: je suis arrivé l’année passée en un novembre j’avais pas d’école j’ai trouvé ici et j’ai resté ici
- Mo: et c’est, toi, c’est la deuxième année que tu fais...
- M4: ouais j’ai doublé en fait
- Mo: ... cette année-ci ouais
- M4: en immersion
- ? : a cause de l’immersion
- Mo: ouais a cause de l’immersion ? selon toi oui ?
- M4: c’est parce que mais ouais mais en même temps à l’époque j’avais Madame PROF S tous les vendredis alors je venais pas
- Mo: ah d’accord
- M4: et tout était zéro quoi, c’est zéro zéro zéro
- Mo: ok et toi ?
- M5: beh moi j’tais passé deux années j’tais en première et j’étais en informatique [...] après informatique c’était trop dur alors je suis venu en gestion et gestion c’est aussi compliqué j’sais pas

Drie van de vijf leerlingen geven namelijk aan dat ze de richting ‘*gestion*’ in het Frans wilden volgen maar geen school vonden. Voor M2 en M4 was dat wegens plaatstekort en wachtlijsten, voor M3 was dat eerder te wijten aan slecht gedrag. De overige twee leerlingen zaten al op ITCM, respectievelijk in de richtingen ‘*travaux de bureau*’ (BSO) en

'informatique' (transitieonderwijs tussen ASO en TSO). De eerste (=M1) wil later boekhouder worden en wou zich daarom wagen aan de technische richting 'gestion', maar hij had niet goed begrepen dat er immersie was of welke moeilijkheden die aanpak met zich mee zou brengen. De laatste (=M5) zat nog steeds in het eerste jaar maar moest wegens zijn leeftijd overstappen naar het derde jaar. In het derde vond hij zijn transitierichting te moeilijk en is hij begin februari (ongeveer een maand voor het gesprek) overgestapt naar 'gestion' om het gemakkelijker te hebben. Het mag dus duidelijk zijn dat de leerlingen niet uit vrije wil immersie volgen en hun gebrek aan motivatie bevestigt de stelling van Pintrich & Schunk (2002) dat de motivatie voor een opgelegde taak veel lager ligt dan voor een vrij geselecteerde taak. Verder leert bovenstaand fragment ons dat M4 vorig jaar in de richting 'gestion' is blijven zitten en dat dit volgens de leerlingen te wijten is aan het immersieproject. M4 verduidelijkt dat hij toen elke vrijdag les had met Mevrouw S, waardoor hij nooit kwam en overall nul haalde. Wanneer de moderator de leerlingen vervolgens vraagt wat ze eigenlijk vinden van immersie, is hun oordeel onverbiddelijk afkeurend:

(3)

Mo: ouais ok et vous en pensez quoi de l'immersion ? les points positifs, les points négatifs ?

M1: négatif

M5: points négatifs

Mo: oui, mais (*rires*)

M2: (??) pour ce que moi j' veux faire

Mo: mhmm

M2: j'trouve ça encore trop compliqué comme ça:

Mo: qu'est-ce qu'il y a de compliqué ?

M4: c' trop hein

M2: c'est trop

M5: ouais

M3: beh elle se repose jamais en fait elle prend pas une petite pause pour euh en fait elle enchaîne les choses elle prend pas le temps pour que la personne elle saisisse la chose si elle comprend pas elle se dit qu'est-ce qu'elle attend pour comprendre mais elle arrive pas oui pte que voilà elle arrive pas à se concentrer (??) directement chez elle c'est niet

M1: madame, tout simplement, euh l'immersion c'est pour quelqu'un qui parle bien néerlandais

M5: ouais

M1: moi c'est quelqu'un qui a une bonne compréhension mais quelqu'un comme moi par exemple euh

M3: déjà le français ça va pas

M1: qui peut juste apprendre il est dans la merde tout simplement

(*rires*)

Dit fragment toont duidelijk aan dat de leerlingen negatief zijn ingesteld ten opzichte van de aanpak, die ze te ingewikkeld vinden en niet aangepast aan wat ze later willen doen. Op het motivatiecontinuüm van Deci & Ryan (1985) bevinden ze zich dan ook aan het negatieve uiteinde, namelijk 'amotivatie'. Bovendien blijkt ook dat de principes en doelstellingen van meertalig onderwijs hen volledig ontgaan, aangezien M1 meent dat "immersie voor iemand is die al goed Nederlands spreekt [...] iemand die een goed begrip heeft, maar iemand als hijzelf

bijvoorbeeld, die alleen maar kan leren, die zit simpelweg in de *shit*". Verder laat M3 hier al merken dat ze ook negatief is ingesteld ten opzichte van de leerkracht, die volgens haar te veel na elkaar wil doen en de leerlingen daarom niet de tijd geeft om de leerstof te begrijpen. Volgens M3 vat de leerkracht niet dat de leerlingen af en toe nood hebben aan een pauze om zich beter te kunnen concentreren. Hiermee hebben de leerlingen impliciet al twee knelpunten aangekaart: de **aanpak zelf** en de **leerkracht**. Wanneer hen daarna expliciet gevraagd wordt wat volgens hen het probleem is en wat er eventueel zou moeten worden aangepast, worden deze twee elementen opnieuw in de eerste plaats naar voren geschoven:

(4)

Mo: et tu crois ... c'est quoi le problème ? qu'est-ce qu'il faudrait changer éventuellement ?

M1: le problème c'est que

M3: c'est la prof

M1: c'est il faut annuler l'immersion

Mo: c'est la prof ?

M3: c'est la prof !

Later in het gesprek komen de leerlingen herhaaldelijk terug op deze twee problemen:

(5)

M1: en plus c'est comme cette école est francophone tu mets immersion ah c'est ...

M3: moi j'trouve ces problèmes c'est la prof elle ...

M1: une école comme quelqu'un 'fin t'sais où y a que ...

M3: elle explique beaucoup en même temps

(6)

M3: elle commence déjà loin commence déjà

M1: oui commence déjà avec des syllabus comme ça madame euh

M3: ouais c'est ça ... alors que (??)

M1: si vous voulez apprendre le néerlandais il faut apprendre avec euh

M2: de la base

M1: voilà d' la base

M2: commencement

(7)

M1: quand j'regardais l'horaire j'faisais euh putain encore PROF S néerlandais encore néerlandais

Mo: mais en fait la difficulté c'était parce que c'était une matière EN néerlandais ?

M2: mouais

Mo: ç'aurait été juste du néerlandais ç'aurait été plus facile ?

M4: ouais ouais mieux

M1: mais madame si b euh par exemple vous vous étiez à la place de PROF S et que vous (??)

Mo: mais (*rire*)

M2: regarde-le !

M1: en français et tout ça ... moi même une autre prof ... qui parle français qui qui est bien avec nous comme les autres profs ça va hein ça serait tranquille

(8)

Mo: le plus gros problème c'est la prof ou c'est vraiment la matière ?

(??)

M1: c'est la matière et la prof

M3: la prof elle est

M2: si la matière aussi



(9)

Mo: bon est-ce que vous avez encore des choses que vous voulez absolument dire à propos de l'école, l'immersion euh

M5: euh ouais si

M1: annulez l'immersion s'il vous plait

M5: ouais s'il vous plait la vérité

Uit de vijf bovenstaande fragmentjes blijkt dat M3 niet de enige is die de leerkracht als een problematisch gegeven ziet. Zo denkt M1 bijvoorbeeld dat het beter zou zijn als de moderator of zelfs iemand anders les zou geven in de plaats van de huidige leerkracht. De attitudes van de leerlingen ten opzichte van de leerkracht worden echter uitvoeriger besproken in het volgende onderdeel (5.5.2). Opvallend in bovenstaande fragmenten is vooral dat de leerlingen het geen goed idee vinden om een leerstof in het Nederlands aangeboden te krijgen en andersom om Nederlands te leren aan de hand van een leerstof. Bijgevolg pleiten ze ook voor het stopzetten van het immersieproject. In de plaats daarvan zouden ze de richting 'gestion' liever gewoon in het Frans volgen en daarnaast Nederlands leren op een traditionele manier. Zodoende staan de leerlingen eigenlijk positiever opgesteld tegenover traditioneel taalonderwijs dan tegenover meertalig onderwijs. Zoals al gebleken was uit de observaties, dreigt het project hierdoor soms terug te vallen in traditioneel taalonderwijs. Aangezien de leerlingen liever met vertalingen werken dan met beschrijvingen, zetten ze de leerkracht aan om te vertalen:

(10)

Mo: au fait quand la prof ici euh parfois vous la forcez à parler français

M3: oui

(rires)

Mo: euhm et est-ce que vous pensez que ce serait plus facile pour vous si en fait elle parlait pas français donc si ...

M4: non

Mo: ... si elle parlait que néerlandais et que donc vous seriez obligés de parler néerlandais

M4: en fait moi

M2: non elle a déjà fait ça

Mo: ouais ?

M4: par exemple quand j'demande un truc par exemple par exemple un mot si elle m' le dit beh j'vais l' retenir tandis qu' si elle va m'expliquer tous des trucs ça va encore plus m'embrouiller et j'comprends plus rien

Dit fragment toont aan hoezeer de leerlingen gekant zijn tegen de principes van de aanpak, die ze enigszins boycotten door de leerkracht tot vertalingen te dwingen. Uit fragment 8 was al gebleken dat het grootste probleem volgens de leerlingen gevormd wordt door zowel de aanpak als de leerkracht. Daarnaast vermelden ze nog een reeks andere problemen, die gedeeltelijk verklaren waarom ze immersie geen goede aanpak vinden. Het eerste probleem van die reeks is de **moeilijkheidsgraad** van de aanpak, die volgens hen **hun slaagkansen**

**vermindert.** Zo brengt M4 spontaan ter sprake dat immersie volgens hem wel een goede aanpak is voor ASO, maar te zwaar is voor het onderwijstype dat zij volgen, namelijk TSO:

(11)

- M4: moi j'trouve l'immersion c'est bien pour le général parce que nous on est dans une catégo ouah dans une catégorie en dessous du général exprès pour avoir plus facile et on nous met euh de l'immersion néerlandais
- Mo: d'accord donc pour vous l'immersion ça rajoute une difficulté ?
- M3: ouais
- M2: ouais
- Mo: parce que c'est aussi une question de (??)
- M3: je parle de ça souvent je sais que je vais rater parce que si je rate
- M2: moi aussi
- M3: néerlandais j'ai si je rate néerlandais c'est (??)

Uit dit fragment blijkt dat de leerlingen immersie werkelijk ervaren als een bijkomende moeilijkheid. Dit wordt tevens bevestigd door de enquête, waar de antwoorden op de stelling “voor mij betekent immersie een extra moeilijkheid” variëren tussen volledig akkoord, eerder akkoord en soms akkoord/soms niet akkoord. Overigens getuigt M3 hier voor het eerst van een zekere faalangst. Ze is bang dat ze niet zal slagen als ze gebuisd is op “Nederlands”, waarmee ze de twee immersievakken én het vak Nederlands bedoeld. Aangezien de drie vakken door Mevrouw S onderwezen worden, maken de leerlingen hierin geen onderscheid en beschouwen ze de drie vakken als “Nederlands”. Daardoor weegt het immersieproject natuurlijk extra zwaar door in hun ogen. Bovendien wordt hun faalangst aangewakkerd door het feit dat het project volgens hen al de oorzaak was van het falen van twee van hen:

(12)

- M4: j'avais trois échecs en néerlandais et un en maths si j'avais eu qu'en maths j'pouvais passer ... ou même euh le cours je l'aurais recommencé mon examen j'aurais réussi

(13)

- M1: madame j'veux moi je j'étais l'année passée j'étais en professionnel jamais fait du général jamais fait du technique et je j'sors très euh moi de tout ça j'avais pas le niveau de technique et comme moi j'tais en professionnel j'ai appris j'tais fort en maths
- Mo: mmmm
- M1: et jusque à cause de néerlandais je j'ai raté après

Zo is M4 vorig jaar blijven zitten omdat hij niet geslaagd was voor wiskunde en op de drie vakken van Mevrouw S. Was dat enkel wiskunde geweest, dan meent hij dat hij naar het volgende jaar had gemogen of via een herexamen geslaagd zou zijn geweest. Bijgevolg is M4 ervan overtuigd dat hij ten gevolge van het immersieproject is blijven zitten. Ook M1 ziet het project als de oorzaak van zijn falen. Voordien volgde hij beroepsonderwijs en hij heeft hard moeten werken om het niveau van het technische onderwijs bij te benen. Volgens hem was hij hierin geslaagd wat wiskunde betreft, maar “Nederlands” – lees immersie – heeft hem de das

omgedaan. Hier kan de 'Attribution Theory' van Weiner (1992) perfect worden toegepast: de leerlingen schrijven hun falen toe aan de aanpak (en eventueel aan de leerkracht) eerder dan aan zichzelf. Aangezien deze factoren zich buiten hun wil bevinden, zijn de leerlingen absoluut niet bereid om inspanningen te leveren om te slagen. Wanneer de moderator M1 later in het gesprek vraagt wat hem ertoe heeft aangezet van richting te veranderen, is zijn antwoord laconiek: "ik heb het rapport gezien – het ging niet – ik ben vertrokken".

(14)

- Mo: et au fait comment ça se fait que toi tu as changé finalement ? euh d'option ?  
M1: beh ça n'allait pas madame qu'es tu veux qu' j'fasse ?  
(rires)  
Mo: mais non non non  
(??)  
M3: lui il parle comme ça même à PROF S même à un institutrice tu  
Mo: c'est pas c'est pas un reproche c'est pourquoi qu'est-ce qui t'as décidé à changer ? c'est ?  
M1: mais j'ai vu le bulletin - ça n'allait pas - j'suis parti  
M3: c'tait triste  
Mo: d'accord  
M1: maheureusement qu'il n'y avait pas mon padre avec moi  
(rires)  
M1: c'tait catastrophe il avait des trucs à faire et j'suis venu seul donc pour chercher mon bulletin  
Mo: mhmm  
M1: j'ai vu le bulletin et j'ai dit non ça ne va pas  
(rires)  
M3: (imite) ça ne va pas  
Mo: ouais ok  
M1: j'suis direct parti j'fais ouais professionnel

Opmerkelijk is wel dat M1 uit eigen beweging van studierichting is veranderd toen hij de slechte rapportcijfers zag. De groep vond het jammer hem te zien terugkeren naar beroepsonderwijs en heeft hier absoluut geen motivatie uit geput. Door deze slechte ervaringen zijn de leerlingen er rotsvast van overtuigd dat ze met deze aanpak geen Nederlands gaan leren, maar alleen hun jaar op het spel zetten:

(15)

- M2: c'est pas parce qu'on veut pas moi j'veux bien juste prendre des cours prendre des cours à part ou quoi pas comme ça madame parce que l'école faut déjà réussir et c'est t'es t'es déjà pas assez fort en néerlandais c'est sûr qu' tu vas rater moi j'ai pas envie de rater cette année-ci  
Mo: mhmm  
M2: même si je mets d' mon mieux  
M5: et si tu rates tu vas aller dans quelle école  
M2: j'pense pas que je vais réussir attends parce que c'est quand même trois cours en néerlandais c'est beaucoup  
Mo: mhmm  
M4: néerlandais à la limite ça va mais c'est les deux branches parce qu' y a les différentes notions spécifiques et tout ça  
M2: onthaaltechnieken et belijfbeuh... (bedrijfsbeheer)

Deze keer is het M2 die haar faalangst uit en dit met een zeker determinisme: “het [is] zeker dat je gaat falen als je al zwak bent in Nederlands”. Ze vindt drie vakken in het Nederlands behoorlijk zwaar en zou liever lessen Nederlands nemen buiten de schooluren aangezien “school zo al moeilijk genoeg is”. Opmerkelijk is wel dat ze de namen van de immersievakken in het Nederlands uitspreekt, of tenminste probeert. Hieruit blijkt dat ze oorspronkelijk wel gemotiveerd was. Verder bevestigt M4 in dit fragment impliciet dat hij liever traditioneel taalonderwijs zou volgen, want hij geeft aan vooral moeilijkheden te ondervinden met de twee immersievakken, vanwege de vakgebonden terminologie. Ook de rest van de groep kampt met faalangst, zo blijkt uit het volgende fragment:

(16)

- Mo: parce qu'en fait c'est ça l'immersion hein donc l'idée c'est d' parler vraiment QUE néerlandais ... mais bon en pratique euh elle parle beaucoup français aussi euh  
M5: si euh j'pense que en français s'rait beaucoup plus facile  
Mo: ouais ?  
M5: on réussirait tous  
M3: et maintenant j'sais à quoi euh si on part en fait moi j'sais que j'vais rater  
M2: ouais on va tous rater  
(??)  
M5: non arrête  
M3: j'suis sûûûûûre et certaine que j'vais rater parce que j'ai raté néerlandais j'aurai trois examens de passage et c'est ces trois examens de pachage  
M2: de passage  
M3: pas grave ... j'vais les rater

Volgens hen staan en vallen hun slaagkansen dus met de taal waarin de vakken van hun richting worden onderwezen: in het Frans zou iedereen slagen, terwijl de hele klas gebuisd gaat zijn nu de vakken in het Nederlands worden onderwezen. Deze veralgemeende faalangst wordt helaas nog eens bevestigd door de slechte resultaten van de eerste examenreeks:

(17)

- Mo: et en gros dans euh en janvier vous aviez euh vous étiez juste en échec euh  
M2: tous là  
M3: tous  
Mo: en immersion ?  
(??)  
Mo: et pour les autres cours ? pour les autres cours ?  
M3: j'avais bien les autres cours en anglais j'avais 80% euhm premier bulletin 80% en maths 80% (...) bureautique j'avais commerce j'avais 75% euhm économie elle m'a même pas donné des points euhm

Blijkbaar waren alle leerlingen gebuisd op de vakken van Mevrouw S. Wanneer de moderator ter vergelijking vraagt hoe het zat met de andere vakken noemt M3 alleen maar goede cijfers op, waardoor het immersieproject nog meer de rol van grote boosdoener lijkt te vervullen. Bij het inkijken van de rapporten valt echter meteen op dat de cijfers die M3 opsomt niet allemaal kloppen. Eerst en vooral zijn de meeste cijfers die van het eerste

dagelijkse werk in plaats van de eerste examenreeks. Verder noemt M3 ook een percentage dat nergens voorkomt. Uit de rapporten blijkt dat de meeste leerlingen dus wel gebuisd waren op examens van andere vakken. Voor sommige leerlingen is het aantal buizen zelfs groter dan het aantal geslaagde vakken. Enkel M4, die dit jaar voor de tweede keer doet, schijnt het aantal buizen enigszins binnen de perken te houden. Hij telt “slechts” twee buizen, namelijk voor ‘Nederlands’ en ‘onthaaltechnieken’ en is overigens de enige leerling die geslaagd is voor het examen ‘bedrijfsbeheer’. De desastreuze resultaten van de groep verklaren natuurlijk waarom de leerlingen zo overtuigd zijn van het feit dat ze gaan falen. Naast dit faalangstprobleem brengen de leerlingen ook zelf ter sprake dat ze niet gemotiveerd zijn omdat het **project enigszins ten dode opgeschreven** is. Dit in de eerste plaats omdat de immersierichting niet bestaat in het vierde jaar:

(18)

M1: toute façon en quatrième il n’y a plus de l’immersion dans cette école

M2: si

M3: si

M1: en quatrième eeh

Mo: attendez, attendez, essayez de pas parler tous en même temps comme j’enregistre après je vais plus (??)

[...]

Mo: donc tu disais ?

M1: j’disais qu’en quatrième y a pas y a pas ça en quatrième c’est normal et à quoi ça sert de faire truc en troisième

Mo: oui, mais

M1: juste pour ennuyer les élèves

[...]

Mo: ok et donc euhm mais tu penses pas que ‘fin moi j’pense si y a pas de quatrième c’est parce que y en a jamais qui ont réussi en troisième ?

M3?: ouais exactement

Mo: parce que c’était le but non ? c’était le but de faire ...

M4: si y a personne qui a réussi on va pas le faire

Mo: non c’est clair

M4: l’année passée y en a un dans notre classe y en a un qui a réussi (??)

Mo: ouais et il a changé d’école c’est ça ?

M4: non non il est en quatrième en français

Mo: ah

Na twee projectjaren is ITCM er niet in geslaagd de immersierichting uit te bouwen naar de hogere jaren, ten gevolge van een extreem laag aantal geslaagden in de richting: twee geslaagden na de deliberatie van de tweede zitting in 2010 en slechts één geslaagde na de deliberatie van de tweede zitting in 2011. Bovendien weet M4 te vertellen dat de enkeling die vorig jaar geslaagd was alsnog is overgestapt naar “Frans”. De leerlingen zien hierin een bewijs van de mislukking van het immersieproject. Daar komt nog eens bij dat het project aan zijn derde en laatste jaar toe is en er momenteel geen aanvraag voor een nieuw project is ingediend. Bijgevolg bestaat er voor deze groep geen enkele kans om volgend schooljaar de

eerste immersieklas in het vierde te vormen. Dit doodlopend vooruitzicht ontnemt de leerlingen het laatste greintje motivatie en maakt plaats voor onbegrip en frustratie. De leerlingen zien het nut niet in een jaar immersie te volgen om daarna toch te moeten overstappen naar Frans, met als risico onderweg (nog maar eens) een jaar kwijt te spelen:

(19)

- Mo: d'accord ok et qu'est-ce que vous pensez du fait que c'est la dernière année du projet ? parce que ...  
M3?: c'est vrai ?  
Mo: vous saviez pas ?  
M5: ouais après y a plus personne  
Mo: mais en fait c'était un projet de trois ans et donc là on est dans la troisième année et donc si on veut qu'il y ait un projet qui redémarre l'année prochaine c'est déjà maintenant qu'il faut rentrer les dossiers parce que bon hein y a tout un aspect juridique et à ce que j'ai compris beh y a pas de dossier qui a été rentré  
?: moi (??)  
M3: pourquoi il nous fait inscrire(?) nous c'est-à-dire regardez nous on des amis vous c'est sûr vous êtes témoin que qu'on est six, que six  
M2: on change en français  
Mo: mhmm  
M2: j' m'en fous (??)  
?: ouais ouais

Verder illustreert M1 de mislukking van het project aan de hand van het drastische slinken van de klas sinds september:

(20)

- M1: madame, tout simplement, au début on était –on était combien au début ?– dix onze douze ?  
M2: dix  
M1: dix et maintenant ils sont combien quatre ?  
Mo: quatre ouais

Ondanks de komst van M5 begin februari is de klas op het moment van het gesprek kleiner dan de helft van de oorspronkelijke klas. Deze desastreuze evolutie van het leerlingenaantal zegt genoeg volgens M1, die hierin het zoveelste bewijs ziet dat het project niet werkt en/of te zwaar is. Bovendien leeft er een zekere frustratie bij de leerlingen wat hun aantal betreft:

(21)

- M2: non parce que non madame au à on était au début on nous a dit si vous êtes moins que huit ou six je ne sais plus je ne sais plus c'est quoi on on changera l'immersion en français mais  
M1: ils sont là  
M2: ouais et voilà quoi mais lui il parti voilà et maintenant et nous (??)  
?: (??) z'avez terminé ?  
M4: ouais il m' dit ouais si vous êtes pas contents vous venez chez moi et j' vous faites changer d'école direct alors bon beh tout t'sais ça  
M2: oui mais oui mais pourquoi changer d'école alors euh  
M3: (??) alors pourquoi changer d'imposition(?)  
M2: j'avais j'aurais déjà payé n'importe quoi déjà payé mille bouquins et tout ça j'aurais pas fait ça  
Mo: mhmm  
M2: v' savez faut penser aussi à cette chose

M1: comment moi j'suis pri(??) pendant ouais tu m'as heureusement que j'ai pas euh mes amis dans ct'éc ct'éc euh ils m'ont d ils m'ont passé l' bouquin de euh

Zo was er in het begin van het schooljaar blijkbaar gezegd dat de richting weer in het Frans zou overgaan als er te weinig leerlingen waren, maar nu de klas werkelijk zo klein is ziet het er niet naar uit dat de richting nog voor het einde van het schooljaar wordt aangepast. Van school veranderen is echter geen optie volgens M2, vanwege de reeds gedane investeringen, namelijk in de vele boeken. M1, die niet van school maar wel van richting is veranderd, bevestigt dat hij geluk heeft gehad dat vrienden uit zijn nieuwe richting hem geholpen hebben met de boeken. Verder zijn de leerlingen ook gefrustreerd door de kleine omvang van hun richting omdat ze zich hierdoor onbelangrijk en geïsoleerd voelen:

(22)

Mo: en fait j'me demande aussi vous êtes tout le temps vous quatre ou pour euh par exemple anglais vous êtes avec euh d'autres ?

Tous: non non non quatre

Mo: toujours quatre ?

M3: à s'ennuyer, à mourir

M1: moi c'est géral(?) tout le monde est bien

Mo: et toutes les classes sont si p'tites ici ?

M3: noooon on est la seule la plus p'tite nous

Mo: et comment ça se fait ?

M2: on est toujours rejeté dans un cagibi ... où personne va

M3: ouais dans la classe

M5: cagibi (*rit*)

Mo: et vous avez une idée comment ça s' fait ?

M5: mais c'est parce que (??)

M3: on est peu c'est tout on est peu donc ils se disent peu d'importance (??) alors que c'est nous qui suons le plus dans ce néerlandais là c'est nous

Hoewel het kleine leerlingenaantal hen betere leeromstandigheden zou moeten bieden, ervaren de leerlingen de kleine omvang van hun richting blijkbaar als een negatief gegeven. Ze vervelen zich naar eigen zeggen dood en voelen zich verstoten in “kleine opslagruimtes waar niemand komt”. Volgens hen zijn ze door hun verwaarloosbaar aantal simpelweg onbelangrijk in de ogen van de rest van de school, terwijl zij – naar eigen mening – net diegenen zijn die het meeste zwoegen “in dat Nederlands”. Hieruit blijkt hoezeer de klas zich geïsoleerd en onbegrepen voelt in de school, waardoor ze de positieve *boost* niet krijgt die ze nochtans zo hard nodig heeft. Verder zien de leerlingen ook een probleem in hun **leeftijd**. Ze zijn namelijk van mening dat talen beter op jonge leeftijd aangeleerd worden en dat zij dus **al te oud zijn om Nederlands (op deze manier) te leren**:

(23)

M4: néerlandais faut apprendre dès le début dès le début

M1: voilà c'est

M4: c'est paaaaa maintenant  
M5: c'est impossible hein on est trop âgés  
[...]  
Mo: eeuuh selon vous à quel âge il faut commencer avec les langues ?  
M3: petit  
M2: petite hein  
M3: petiiiiit (quand t'as rien que ... )  
Mo: donc ça vous trouvez aussi que c'est pas bien c'est trop tard  
M3: ouais c'est trop tard

Een bijkomend probleem is dat sommige leerlingen (vooral de meisjes) op deze leeftijd sneller **bang of beschaamd zijn om Nederlands te spreken**. Daarom weigeren ze meestal ook Nederlands te spreken, wat natuurlijk zeer remmend werkt tijdens de immersielessen. De jongens daarentegen menen dat ze niet bang zijn om Nederlands te spreken, maar de taal gewoonweg niet genoeg kennen om in het Nederlands te antwoorden:

(24)  
Mo: vous avez peur de parler peut-être ?  
M3: ouais  
Mo: bien  
M1: mais nooon j' pas peur de parler hein moi si je euh s'rais parlais pas néerlandais moi moi je leur réponds et j'en ai rien à foutre  
Mo: oui mais bon c'est clair que vous avez pas la même facilité en néerlandais donc ptet qu'il faut plus réfléchir avant d' pouvoir euh ...  
M2: non madame  
Mo: ... parler donc c'est ptet ça qui vous freine  
M4: moi j'parle  
M2: moi j'ai honte c'est tout si je veux je peux moi j' j'ai  
Mo: mouais  
M2: j'sais pas j'ai un peu honte quelque part donc euh

Ten slotte geeft onderstaand fragment aan hoezeer het project negatief geëvolueerd is, met de **demotivering van de leerlingen** tot gevolg:

(25)  
M2: madame moi vous voyez moi au début j'étais motivée et tout j'faisais j'avais des bons points et tout mais maintenant c'est devenu vraiment chiant j'en ai rien à foutre j'étudie même pas j'ai des mauvais points

M2 geeft hier aan dat ze oorspronkelijk gemotiveerd was – wat inderdaad al gebleken was uit de observaties en uit haar pogingen om nu en dan een woord in het Nederlands te zeggen. Naarmate het schooljaar vorderde is ze haar motivatie echter kwijtgespeeld omdat “het echt vervelend is geworden”. Waar ze in het begin goede punten haalde dankzij haar motivatie, kan het haar nu niets meer schelen: ze studeert zelfs niet meer en haalt slechte punten. Jammer genoeg werd het gesprek na dit fragment onderbroken en kon de moderator niet vragen waarom het precies zo vervelend was geworden. Het is echter overduidelijk dat het project niet naar wens is geëvolueerd wanneer de enige redelijk gemotiveerde leerlinge een zodanige



afkeer krijgt van immersie dat ze niet meer studeert en zo haar jaar op het spel zet. Ondanks alle problemen die hierboven werden aangekaart, geven de leerlingen toch aan dat ze dit jaar **enige vorderingen** hebben gemaakt **in het Nederlands**:

(26)

- Mo: ok et donc pour revenir euh à cette année, est-ce que vous avez l'impression que cette année vous avez appris quelque chose en néerlandais ?
- M3: oui
- Mo: mouais ?
- M2: plus de voc
- M3: ouais ouais
- M2: plus de vocabulaire
- Mo: par rapport à si vous étiez en dans une autre option où y avait pas immersion vous avez quand même l'impression d'avoir appris ?
- M3: ouais
- M1: ouais
- M3: ouais
- M2: ouais hein moi blindé
- M3: j'peux vous aider – que puis-je faire pour vous – vous avez un rendez-vous. si j'savais pas moi
- Mo: donc des trucs de base quoi
- M3: ... (ça ouais c'est bien)
- Mo: donc pour vous c'est pas un échec total ce cette immersion ?
- M2: ouais non
- M3: une expérience de plus
- Mo: oui vous avez juste peur pour votre année ?
- M5: ouaaais
- M3: juste ça juste ça

Niettegenstaande hun negatieve attitudes ten opzichte van de aanpak en het specifieke project zijn de leerlingen blijkbaar van mening dat ze meer Nederlands geleerd hebben dan in een richting zonder immersie. Het gaat dan vooral om woordenschat en formules uit het vak 'onthaaltechnieken'. Opvallend is wel dat M3 de geleerde onthaalformules in het Frans opsomt in plaats van in het Nederlands. Hieruit blijkt nogmaals dat de leerlingen niet geneigd zijn om spontaan Nederlands te produceren. De vraag blijft dan of dit te wijten is aan negatieve attitudes en schaamte of aan onvoldoende kennis van de taal. In de enquête zijn de antwoorden op de stelling "ik heb de indruk dat ik dit jaar vooruitgang heb geboekt in het Nederlands" op het eerste gezicht zeer uiteenlopend: van eerder akkoord tot helemaal niet akkoord. Na een genuanceerdere analyse blijkt echter dat drie onder hen eerder wel of matig akkoord gaan met de stelling. Daarna blijven twee leerlingen over die respectievelijk eerder niet en helemaal niet akkoord gaan met de stelling. Deze negatieve antwoorden kunnen verklaard worden door het feit dat de ene leerling van richting is veranderd "omdat het niet ging" en de andere nog maar een maand in de richting zat op het tijdstip van de enquête. Over het algemeen gaan de leerlingen dus matig akkoord met de stelling. Bovendien geven ze in het gesprek aan dat ze het immersieproject geen volslagen mislukking vinden, maar vooral

bang zijn te blijven zitten. M3 noemt het immersieproject zelfs “een ervaring meer”. Verder vinden de leerlingen het ook positief dat er **herhalings technieken** worden toegepast:

(27)

Mo: donc vous avez encore avec euh une prof en français ? et vous voyez la même chose qu’ici ou euh ?

M2: plus ou moins c’est pour ça qu’on (??) ici sinon on s’rait perdu quoi

Mo: mhmm

M2: mais en onthaaltechnieken ça va pas ça

Volgens M2 is het dankzij deze herhalingen van de leerstof in het Franstalige vak ‘*économie*’ dat de groep niet helemaal verloren is in het vak ‘bedrijfsbeheer’. Deze minieme positieve aspecten zijn echter niet genoeg om de leerlingen te overtuigen. Zij pleiten nog steeds voor het stopzetten van de aanpak:

(28)

Mo: vous dites annulez l’immersion mais en même temps vous avez quand même appris euh plus cette année ?

M5: ouais on a on a appris mais on va doubler pour rien quoi on a appris et on va doubler on va être découragés

Mo: mhmm

M5: donc ça sert à rien ... j’trouve [...] ça donne envie d’arrêter hein

Naar hun mening wegen de gemaakte vorderingen niet zwaar genoeg door in vergelijking met de negatieve impact van het project op hun slaagkansen. Volgens M5 is het dus een nutteloze zaak, waardoor hij de motivatie niet heeft om de nodige inspanningen te leveren. De 28 fragmenten die in dit onderdeel werden aangehaald tonen aan dat de leerlingen vooral tegen de aanpak gekant zijn omdat ze in de praktijk van dit immersieproject te veel moeilijkheden ondervinden om in de aanpak te geloven en zich ervoor in te zetten.

### 5.2.2 *Attitudes t.o.v. de leerkracht en de klasdynamiek*

Zoals voordien al vermeld werd, is de leerkracht één van de problemen waar de leerlingen naar eigen zeggen op stuiten in het project. Dit is echter nauw verbonden met de klasdynamiek. In dit onderdeel wordt bijgevolg dieper ingegaan op beide aspecten. Net zoals bij de aanpak, zijn de attitudes van de leerlingen voornamelijk negatief wat de leerkracht betreft. Een eerste punt van kritiek is dat de leerkracht volgens de leerlingen **te snel en te veel leerstof wil onderwijzen**. In fragment 3 had M3 al aangegeven dat de leerkracht naar haar gevoel onvoldoende tijd neemt om dingen uit te leggen of om een pauze in te lassen. In onderstaand fragment gaat M3 hierop voort door haar ongenoegen te uiten over het feit dat ze geen tijd krijgt om de leerstof tijdens de les te verwerken:

(29)

M3: elle explique beaucoup en même temps elle prend pas le temps d'expliquer de de ta-ta-ta quand la personne elle comprend bien que c'était ok j'dois la prochaine fois j'dois faire ça directement elle change ah elle va montrer qu'elle sait si c'est nous nous vous avez pris

Uit de observaties is echter gebleken dat de leerkracht soms heel lang eenzelfde begrip of principe tracht te verklaren aan de hand van rolspeletjes of uitbeeldingen. Hierdoor verliest ze echter veel tijd op haar lesplanning en is ze minder snel geneigd om pauzes te geven. Bovendien weet de leerkracht uit ervaring dat de leerlingen zelden frisser of geconcentreerder zijn na een pauze, maar des te vaker luidruchtiger of afwezig:

(30)

Mo: mais j'ai remarqué en fait que elle elle ose pas faire de pause parce qu'elle a peur qu'après vous l'écoutez plus  
M2: mais non  
Mo: c'est vraiment ça que j'ai remarqué  
M1: mais non c'est pas ça madame parce que  
M3: arrêtez de vous mentir vous aussi c'est comme ça elle fait une pause on prend 15 minutes on pause  
(??)  
M3: haaaa on reste tous dans la classe 5 minuuuutes on est tous partis à la première oh non y a une panne de (??) laisse tomber

Ondanks een aanvankelijke ontkenning geven de leerlingen toe dat hun aandacht en klashouding niet noodzakelijk worden verbeterd door een pauze, aangezien ze de neiging hebben om daarvan te profiteren. Hiermee delen de leerlingen impliciet mee dat de **leerkracht eigenlijk niet autoritair genoeg** is, waardoor er ruimte ontstaat voor **storend klasgedrag**:

(31)

M3: mais non c'est pas une question qu'elle (= M2) étudie elle elle elle tu vois elle écoute quand elle parle elle écoute elle écoute puis quand elle va à la maison elle regarde ce qu'elle a dit et puis voilà les mots ça rentre  
M5?: moi pas (??)  
M3: (??) ils sont en train de jouer  
M5: j'avoue

(32)

M1: beh 'coute s'ils sont que quatre avec PROF S laisse tomber ... moi j'sais comment il faut contrôler PROF S  
Mo: comment ?  
M1: beeh foutre la merde

Zo lijkt M2 de vreemde eend in de bijt te zijn omdat zij naar de leerkracht luistert terwijl de rest "zit te spelen". M1 meent trouwens de manier te kennen om "de leerkracht in bedwang te houden" en dat is namelijk "de boel op stelten zetten". Aangezien de leerkracht deze negatieve klashouding blijkbaar ondergaat, wil de moderator weten wat er werkelijk gaande is wanneer de leerlingen in het Frans antwoorden:

(33)

- Mo: j'ai un peu observé les fois que je suis venue et j'ai remarqué que quand la prof vous parle en néerlandais de manière quasi systématique vous répondez en français ah je veux savoir c'est pourquoi ?
- M1: parce qu'on sait pas parler
- M5: ouais voilà huh (*rire*)
- M2?: si a fou (??)
- Mo: vous êtes sûrs ? vous êtes sûrs ?
- M2: noooooooooon
- M3: non
- (??)
- M3: parce que en fait on comprend c' qu'elle dit mais on arrive pas à répondre
- Mo: vous arrivez pas ou vous voulez pas ?
- M3: non j'arri moi j'arrive pas à répondre je je

Op de directe vraag van de moderator antwoordt M1 prompt dat ze gewoon geen Nederlands kunnen spreken. Wanneer de moderator vraagt of ze dat wel zeker weten, geeft M3 een genuanceerder antwoord: ze verstaan de leerkracht wel maar slagen er niet in om in het Nederlands te antwoorden. Even later stelt de moderator in dat verband de **klasdynamiek** in vraag, door op te merken dat M2 tijdens een les wel iets in het Nederlands zei maar daar meteen op werd gehekeld:

(34)

- Mo: et j'ai remarqué une fois aussi tu tu avais dit quelque chose en néerlandais et tout de suite bon j'sais plus qui c'était mais tout de suite genre aaah fais pas ta euh
- M2: aaah voilà
- M3: aaah (??) t'as vu hein
- Mo: oui et donc y aussi y a aussi cette dynamique de groupe vous vous motivez pas vraiment à parler euh
- M1: mais non madame c'est pas ça
- M3: (??) pas woulah
- M2: si si
- M3: c'est pas woulah
- (??)
- M1: c'est juste pour rigoler
- Mo: mais oui je sais bien hein
- M1: c'est par exemple en anglais madame moi genre j'sais parler anglais mais j'ai un accent bizarre j'ai un accent bizarre et tout le monde eeh s' moquait de moi mais quand même j'parlais néerland euh j'parlais anglais j'en ai rien à foutre
- (*rires*)
- Mo: d'accord
- M4: *m one house* (?)

De leerlingen reageren echter luchtig op het aangehaalde voorval: "het was maar om te lachen". M1 voegt hieraan toe dat hij zelf altijd een beetje werd uitgelachen tijdens de les Engels vanwege zijn speciaal accent, maar dat het gelach hem nooit heeft weerhouden om Engels te spreken. Hoewel deze spontane reacties normaal zijn voor pubers, is het jammer dat de leerlingen niet inzien dat het project veel aangener zou kunnen zijn met een positieve klasdynamiek. Volgens hen hangt de klasdynamiek echter vooral af van de leerkracht, die in

dit geval haar klas duidelijk niet genoeg onder controle heeft. Het grootste punt van kritiek is echter dat de **leerkracht niet boeiend en niet motiverend** is:

(35)

Mo: et donc si je résume dans ce projet-ci c' qui vous motive pas c'est c'est la langue ou c'est la prof c'est la matière ou c'est?

M3: c'est la prof elle nous déprime

M2: la matière (??)

M3: dès qu' j' la vois j' déprime

M2: (??)

M3: ouh ouh là c'est madame je la vois elle est là à côté de nous nous on va rentrer en cours on va faire une déprime – (*imite*) « onthaal »

(M5 rit)

M3: t'as pas envie d' l'écouter d'éteindre son cours cinq minutes j'sais pas elle elle nous

M5: juste sa voix (??)

M3: en plus comment elle rigole elle est comme ...

M2: elle est pas motivante

Mo: mhmm

M3: non elle pas captivante elle est bien elle est gentille

Mo: oui

M5?: bwah

M1: beeeeeih

(??)

Mo: vous avez d'autres profs qui sont plus captivants ?

M3: ouh fou

M4: ouais hein

M3: prof de maths prof de économie euh PROF B euh

M2: français euh

M5: euh anglais

M3: anglais

Mo: donc ça c'est des profs motivants ?

M2: mais ouais hein

?: ouais

In bovenstaand fragment menen de leerlingen zelfs al moedeloos te worden vanaf het ogenblik dat ze de leerkracht zien of wanneer deze de les begint. Het zijn hierbij vooral de uitstraling en de stem van de leerkracht die negatieve attitudes opwekken bij de leerlingen, want de leerkracht wordt verder wel als lief bestempeld. Dit geeft de leerlingen echter geen zin om naar haar te luisteren. Ze geven zelfs aan dat ze haar les liever vijf minuten zouden willen “uitzetten”. Op de vraag of ze daarnaast boeiendere leerkrachten hebben, antwoordt de groep gelukkig volmondig ja. Dit is op zich een positief antwoord, aangezien de leerlingen dus niet negatief zijn opgesteld tegen leerkrachten en onderwijs in het algemeen. Om de leerkracht volledig te kunnen isoleren als ‘variabele’, vraagt de moderator later in het gesprek wat de leerlingen ervan zouden vinden als hun meest boeiende leerkracht de immersievakken zou geven. De reacties op dit voorstel zijn echter niet unaniem:

(36)

Mo: donc mettons que ce soit ... donc qui est-ce qui est un prof hyper captivant dans vos autres profs ?

M1: euh PROF G

M2: mhmm  
M4: non  
M1: non ?  
...  
Mo: bon bref  
M2: (??) PROF B  
M5: PROF B il donne toute la journée (??)  
Mo: imaginez que euh ce prof-là vous donne euh soit ici à la place  
M2: eehh  
(??)  
Mo: mais donc en néerlandais hein, donne cours EN néerlandais hein  
M3: ouais (??) qu'on allait apprendre vite  
Mo: ça ça vous motiverait ?  
M3: ouais  
M1: pas vraiment

Uit dit fragment blijkt dat een boeiende leerkracht niet voldoende zou zijn om alle (motivatie)problemen van de baan te krijgen. Zoals M1 al duidelijk maakte in fragment 8, bestaat het grootste probleem volgens hem uit de leerkracht én de aanpak. Om de situatie werkelijk te verbeteren is een andere leerkracht dus niet voldoende volgens hem. De lessen zouden bovendien weer in het Frans moeten gegeven worden. M3 denkt daarentegen dat een andere leerkracht wel voldoende zou zijn om haar te motiveren voor de aanpak. Dat de leerkracht de belangrijkste variabele is voor M3 was al gebleken uit de fragmenten 4, 5 en 8, maar wordt nog duidelijker in het volgende fragment:

(37)

Mo: mais donc euh bon on est d'accord que la prof est pas nécessairement motivante mais est-ce que vous pensez pas qu' y a un peu aussi de votre côté que tout de suite vous faites pfff  
M3: mais non tout dépend de la prof si la prof  
M4: mais ouais  
M3: elle essaye de captiver t'es ob non pas o t'es obligé tu vas être comme ça tu vas écouter tu vas être bien quoi ... quand moi j'tais toute seule quand y avait personne elle parlait elle traînait un peu français en même temps en néerlandais elle disait tatatata et là j'comprenais quand j'comprenais pas elle venait tout le temps elle disait tu comprends pas ça ? bon tu connais j'suis sûre que tu connais donc elle disait là elle faisait des gestes là tu vois

M3 beweert hier namelijk dat “alles afhangt van de leerkracht” omdat “je verplicht bent om te luisteren als de leerkracht de klas weet te boeien”. Het is ondertussen duidelijk dat de leerlingen – en vooral M3 – liever een andere leerkracht zouden hebben, maar het valt ook op dat de leerlingen vaak geen onderscheid weten te maken tussen de kenmerken van de leerkracht en die van de aanpak. Hierdoor interpreteren ze de intenties van de leerkracht soms verkeerd. Zo wordt een Nederlandstalig antwoord op een vraag die in het Frans werd gesteld al snel gezien als een divergentieproces van de leerkracht, terwijl deze gewoon de aanpak probeert toe te passen. Het volgende fragment illustreert nogmaals hoe de leerlingen een

optelsom maken van de saaiheid van de leerkracht en van de vreemde taal waarin wordt onderwezen:

(38)

M3: elle donne bien son cours mais elle sait pas comment s'y prendre c'est pas pour dire que oui moi je vais lui montrer comment donner cours non ça wolah mais elle a juste euh elle est pas captivante

Mo: mhmm

M3: elle fait pas des trucs par exemple qui voilà qui nous réveillent pas elle elle nous endort quand elle ... imaginez vous êtes assise là et puis y a un chinois devant vous et il fait que parler chinois chinois chinois chinois et vous à un moment vous allez faire bon t'sais quoi j'comprends rien j'vais dormir et c'est exactement la même chose

Mo: oui mais ce serait un autre prof qui parlerait chinois ce serait pareil ou pas ?

M3: euh eeeelle elle est pas captivante si un autre prof parlait chinois il allait parler chinois puis un peu français puis il allait dire t'as compris

Mo: ah mais donc c'est pas le prof c'est le fait de parler français

M5: les deux

M3: non si c'est elle c'est elle

M5: les deux

M3: c'est elle moi j'dis c'est elle

M1: mais non paaaas faut pas exagérer

M2: ouais faut pas

M4: en fait elle est étudiante

M3: moi j'dis c'est elle

M4: elle étudie tous les soirs

M1: faut pas exag'

M3: ouais elle est étudiante aussi

M4: alors elle attend que nous aussi on fasse ça mais c'est pas qu'on a on a une dizaine de cours on a pas une heure et demie pour chaque cours on a quoi de quatre heure vingt à huit neuf heures après qu'est-ce qu'on va faire on va pas étudier tout un gros cours

In bovenstaand fragment verklaart M3 dat de immersielessen voor haar net lessen in het Chinees zijn, waar ze na een tijdje niet meer probeert op te letten omdat ze toch geen woord begrijpt. Aan de hand van deze sprekende vergelijking geeft M3 aan dat de leerkracht **niet dynamisch genoeg is om de groep over de taaldrempel te tillen**. Wanneer de moderator vraagt wat het verschil zou zijn met een andere leerkracht, blijkt echter dat een leerkracht om boeiend te zijn ook een beetje Frans moet praten tijdens de lessen. Hier verwacht M3 dus opnieuw de aanpak en de saaiheid van de leerkracht. Hoewel de moderator haar hierop wijst, blijft M3 bij haar standpunt dat de leerkracht het echte probleem is. De anderen vinden echter dat ze hierin overdrijft. Op dat moment brengt M4 een nieuw element naar voren door erop te wijzen dat de leerkracht zelf cursussen volgt en hiervoor veel studeert. Aangezien de **leerkracht zelf ijverig en leergierig** is, verwacht ze – volgens M4 – dat de leerlingen zich even hard inzetten voor haar vakken. M4 meent echter dat dit onmogelijk is, omdat zij een tiental vakken hebben en er na school dus niet genoeg tijd overschiet om elk vak voor te bereiden. Wanneer de moderator even later vraagt wat de leerlingen vinden van de **woordenschatlijsten** die de leerkracht heeft opgesteld, is M4 de eerste om te reageren dat het “te veel is” om te studeren:

(39)

- Mo: mais c'est vrai que j'ai remarqué que la prof ici elle trouve ça très important d'elle trouve ça très important d'étudier et même chose avec les listes de vocabulaire vous en pensez quoi de ces listes ?
- M4: c'est trop hein
- M2: c'est trop
- Mo: ça vous aide ou ça vous aide pas ?
- ?: non
- M4: on utilise pas
- M2: si hein
- M4: on utilise pas en fait moi j'utilise pas (??)
- M2: ah moi ça m'aide parce que déjà si à la base je prends les mots du vocabulaire et qu'elle commence à dire des phrases et que dans les mots de vocabulaire que j'ai commencé au moins à lire elle dit je comprendrais au moins quelque chose parce que c'est grâce à ça que je comprends ce qu'elle dit

Blijkbaar zijn de meningen echter uiteenlopend wat de woordenschatlijsten betreft. Normaliter behoren deze lijsten tot de instrumenten van het traditionele taalonderwijs en horen ze niet thuis in het CLIL-onderwijs. De leerkracht ondervond echter de behoefte om deze lijsten als hulpmiddel aan te reiken. Aangezien de leerlingen positiever blijken ingesteld ten opzichte van het traditionele taalonderwijs, zou dit inderdaad een efficiënt hulpmiddel kunnen zijn. In de praktijk zijn de leerlingen echter niet zo laaiend enthousiast over de lijsten. Blijkbaar maakt enkel M2 – de ijverigste van de klas – ervan gebruik. Volgens haar is het dankzij die lijsten dat ze de leerkracht kan volgen tijdens de les.

Ten slotte draait het laatste punt van kritiek en teleurstelling om het feit dat de **leerkracht absoluut niet ludiek** is en geen activiteiten of uitstappen organiseert met de leerlingen. Dit **gebrek aan (Nederlandstalige) activiteiten buiten de klascontext** heeft bovendien een dubbele negatieve consequentie: de leerlingen komen niet in contact met het Nederlands buiten de klas en krijgen niet de kans om de taal op een positieve en speelse manier te benaderen. Oorspronkelijk wou de leerkracht nochtans een tandemactiviteit op poten zetten met een Nederlandstalige school, maar het idee werd nooit verwezenlijkt omdat de leerkracht geen school vond. Dit is bijzonder jammer aangezien de leerlingen in de interviews van de eerste schooldag al hadden aangegeven dat ze hiervoor openstaan. Op het moment van het gesprek is dit nog steeds het geval:

(40)

- Mo: mais ce que j'me dis aussi en fait c'est p'tet juste parce que vous avez pas de euh contexte pour parler néerlandais si vous si vous aviez euhm parce que j'pense qu'ils avaient proposé ça un truc de tandem donc avec une école néerlandophone
- M3: j'avais d'jà fait ça ... c'était (??) les néerlandophones parlaient français, essayaient, en tout cas essayaient de parler français nous les francophones on essayait de parler néerlandais
- Mo: et ça donnait quoi ?
- M3: c'était trop bien j'avais fait ça en 6<sup>ème</sup> primaire et donc ils sont venus de euh Anvers
- M5: ouais moi aussi j'avais fait
- M3: ils sont venus comme j'sais pas hein j'crois qu'ils étaient 3 écoles j'sais pas ils sont venus à fuuuull on a mmm ce jour là tous les élèves ils avaient pas école juste les 6èmes parce qu'ils étaient tellement blindé ils ont fait une grande fête, à manger, après on les a fait visité ici on les a menés au parc royal



M5: ils sont sympas  
M3: les flamands  
M5: ils sont venus ici ?  
M3: et puis y avait des gens d'ici qui ont kiffé des gens de là-bas ils parlaient y a des numéros qui ont été échangés c'était trop marrant (??) ils s'comprenaient pas hein  
Mo: et si on organisait ça plus souvent ça vous aiderait ?  
M2: ce s'rait bien  
M3: ce s'rait bien ... du moment que j'sors de l'école

Bovendien heeft M3 in het zesde leerjaar al eens deelgenomen aan een tandemactiviteit en heeft ze hier goede herinneringen aan overgehouden. Wat de leerlingen vooral aantrekt in dit type activiteit is het ontmoeten van mensen uit een andere stad en de uitdaging om elkaar samen te proberen te begrijpen. Ook het feit dat ze dan geen les hebben is een motiverend gegeven voor M3. Naast de tandemactiviteit was er oorspronkelijk ook sprake geweest van een reis naar Nederland. Helaas is ook deze activiteit niet doorgedaan, zeggegd omdat de leerlingen volgens de leerkracht "niet klaar waren". Deze betwifelbare reden wordt nog ongeloofwaardiger wanneer M4 vertelt dat de reis het jaar daarvoor ook niet was doorgedaan, toen vanwege een belachelijke onenigheid tussen de leerkrachten over de reisbestemming:

(41)

Mo: parce que j'pense qu'ils avaient proposé ils avaient aussi proposé de faire un voyage non ?  
M3: en hollande  
Mo: oui et pourquoi ça a pas eu lieu ?  
M3: mais elle dit elle elle se dit noooon vous allez partir  
M4: (??)  
M2: vous êtes pas prêts  
M5: si on fait un voyage avec elle euh laissez tomber hein (??)  
M3: elle veut pas  
Mo: dis un peu c' que t'as dit parce que j'ai rien entendu  
M4: l'année passée c'est la même chose ils nous avaient proposé d'aller à Zeebruges  
Mo: oui et puis ?  
M4: et l'autre prof elle avait dit à Bruges et madame elle fait non pas à Bruges à Zeebruges pourquoi à Zeebruges, Zeebruges y a rien, y a le port hein c'est tout  
Mo: et donc ça a pas eu lieu ? juste parce que c'était pas la même ville ?  
M4: ouais  
Mo: c'est quand même bizarre

De leerkracht meent echter dat de reis vorig jaar niet werd georganiseerd omdat de klas toen zeer slecht gedrag vertoonde en ze de organisatoren voortdurend tegenwerkte. Wat de groep van dit jaar betreft, geeft de leerkracht toe dat ze waarschijnlijk wel gemotiveerd waren om op reis te gaan, maar dat het niet zo eenvoudig is om zo'n reis te organiseren. Een van de moeilijkheden is bijvoorbeeld dat sommige ouders niet over genoeg middelen beschikken om hun kind op reis te sturen. Het feit dat de leerlingen "niet klaar" zouden zijn om te vertrekken werd echter niet aangehaald door de leerkracht. Vermoedelijk zei Mevrouw S eens in een

opwelling tegen de leerlingen dat ze toch niet klaar waren om op reis te vertrekken. Deze opmerking is de leerlingen echter sterk bijgebleven, zo blijkt uit het onderstaande fragment:

(42)

- M1: et c't année vous allez partir où ? [...] non parce qu'elle m'avait dit que vous allez partir à ...  
M2: ouaaais on allait partir en ho aux pays-bas et puis elle a fait non parce que  
M4: quel pays-bas ?  
M2: vous êtes pas prêts... c'est bien hein  
Mo: vous êtes pas prêts ?  
M2: ouais c'est c' qu'elle a dit  
M3: prêts de quoi ? là-bas euh c'est tout le monde parle néerlandais ...  
M5: moi j'ai pas envie d'aller avec cette prof hein la vérité  
(??)  
M2: elle prend une excuse pour (??)  
M1: prenez un autre prof avec hein  
M3: mais non parce qu'on va aller là moi j'ai de la famille là-bas tu vois j'ai beaucoup de famille là-bas tu vois et ma famille ... c'tout j'vais rien faire toute façon qu'est-ce qu'elle va nous apprendre les les églises en néerlandais ? elle va nous apprendre comment ils elles été construit en néerlandais ? mais non on va là-bas juste pour voir les gens qui parlent le néerlandais tatatatataa pas comment dire une digue là pas ... c'tout  
M1: et vous allez pas partir ?  
M2: non parce qu'elle dit qu'on est pas prêts  
M1: comment ça vous êtes pas prêts ?  
M2: beh voilà qu'on est pas prêts  
M3: elle a cru que quoi c'tait les jeux olympiques ou quoi vous êtes pas prêts ça va aller  
M1: j'comprends pas que pas prêts madame  
M3: c'est c' qu'elle a dit hein  
Mo: j'comprends pas non plus  
M1: pas prêts comment ça comment ça, ça veut dire quoi pas prêts?  
M5: on est pas des flamands (??)  
M2: beh parce que tu vois genre euh j'sais pas  
M4: on doit savoir parler bien  
M2: on doit savoir ouais voilà  
M4: on doit bien savoir parler pour partir  
M1: et maintenant vous savez pas partir même pas ?  
M2: non on va pas partir  
M3: euh donc pour voyager faut savoir  
M1: eh les gars nous nous on va partir à Londres  
M3: attends attends regarde la couille donc pour voyager faut savoir parler la langue du pays c'est ça ? donc si tu vas en Chine  
M1: mais non pas tout  
M3: ouais mais c'est c' qu'elle est en train de dire vous êtes pas prêts  
M2: oooh en Espagne dis-moi avec madame (??) ils vont en Espagne qui qui parle qui parle espagnol hein ?  
M3: personne parle espagnol  
M2: beh voilà  
M1: eeh les gars donc moi moi j'vous dis nous on va partir à Londres  
M4: ouais ?  
M2: madame vous voyez

De herhaaldelijke vermeldingen van de opmerking en het aandringende onbegrip van M1 in bovenstaand fragment tonen aan hoezeer de leerlingen gefrustreerd zijn door de opmerking van de leerkracht. M5 stelt zich weliswaar relatief onverschillig op, maar enkel omdat hij “geen zin heeft om met die leerkracht op reis te gaan”. In fragment 41 had hij al laten merken dat het voor hem niet hoefde: “laat maar vallen hoor, als we op reis gaan met die leerkracht”.

M4 vindt Nederland dan weer geen interessante bestemming, maar M2 valt hem meteen in de rede: “da’s toch goed!”. M3 vindt Nederland op haar beurt alleen leuk omdat ze daar familie heeft wonen en om hen te bezoeken heeft ze geen schoolreis nodig. Als ze met de klas naar Nederland gaan, is het volgens haar enkel interessant om Nederlandstalige mensen te ontmoeten en niet om de streek te bezoeken met Mevrouw S als gids. Verder is M3 ook diegene die het felst reageert op de uitspraak van de leerkracht: “dacht ze dat het de Olympische Spelen waren of zo, jullie zijn niet klaar, zal ’t gaan?”. Ze vindt de reden die de leerkracht opgaf duidelijk belachelijk: “dus om te reizen moet je de taal van het land spreken hé? Dus als je naar China gaat ...”. M2 gaat hierop in door aan te kaarten dat een andere groep op reis gaat naar Spanje, terwijl niemand Spaans spreekt. Ten slotte wakkert M1 de frustratie van de groep nog aan door fier aan te kondigen dat hij met zijn nieuwe richting op reis gaat naar Londen. Dit is voor de leerlingen het ultieme bewijs dat ze door hun leerkracht de enige klas zijn die niet op reis gaat of activiteiten doet. M2 haalt in dat verband nog een ander voorbeeld aan:

(43)

- M2: c’était un vendredi y avait toute l’école toutes les classes de ce bâtiment là ils étaient partis en excursion au cinéma, au bowling ou j’sais pas c’ qui ont fait d’autre  
 Mo: avant les vacances ?  
 M2: oui et nous avec elle on fait rien on lui propose elle fait venez madame on fait ça on fait ci oui mais ça sert à quoi alors vous pouvez le faire après le cours vous entre vous  
 M3: oui c’est ça en fait elle veut pas qu’on fasse quelque chose avec elle, elle dit mais moi j’suis pas j’suis pas là pour que vous vous amusiez nanananana écoute euh y a pas que les cours dans la vie hein  
 Mo: mmmm  
 M4: ouais  
 M3: faut quand même que (??) les 3 général alors qu’ils doivent travailler plus que nous ils vont au cinéma  
 M2: ils vont au cinéma  
 M3: au bowling et tout tout tout, nous mais rien

Op de laatste vrijdag voor de krokusvakantie was de hele school op diverse uitstappen vertrokken behalve hun klas. De leerlingen hadden nochtans voorgesteld om ook een activiteit te organiseren, maar de leerkracht vond het niet nuttig dat tijdens de lesuren in te lassen: “jullie kunnen het na de les onder elkaar doen”. Tot de grote spijt van de leerlingen lijkt de leerkracht niet in te zien dat een ludieke activiteit ook leerzaam en vooral motiverend kan zijn. Met als gevolg dat de leerkracht zich nooit wil inzetten voor de organisatie van zulke activiteiten. Zo vertellen de leerlingen dat er in het begin van het schooljaar gepland was om na de lesuren een Nederlandstalige film te gaan bekijken met de leerkracht, maar dat dit niet is doorgegaan omdat de leerkracht uiteindelijk niet wou meekomen:

(44)

- Mo: mais c' qui serait sympa c'est si elle parvenait à faire une activité en néerlandais mais qui serait chouette 'fin tu vois le néerlandais ça doit être positif aussi
- M3: ah fou
- M2: vous allez lui dire (??)
- Mo: beh ouais
- M1: madame au début d'année moi j'tais ici à ce moment là elle a fait ouais genre on va aller regarder un film mais en néerlandais ça va vous aider avec euh sous-titré en truc
- M2: et après les cours alors que normalement c'est en classe
- M1: après on a dit madame on a terminé on fait toujours euh on termine toujours et après on y va ? elle fait ouais ça peut engager entre vous et tout ça mais on a pas qu' ça à faire
- M3: ouais elle nous a dit faites ça entre vous t'es conne ou quoi c'est toi qui dois tout organiser (??)
- M1: si par exemple la titulaire madame si par exemple la titulaire elle organise des sorties tout le monde sera prêt mais si elle fait l'attitude alors elle fait ouais allez-y organisez entre vous tout le monde a des trucs à faire hein madame euh tout le monde i va rentrer chez eux

De leerlingen vonden het oorspronkelijk al straf dat de activiteit na de lessen moest plaatsvinden. Toen de leerkracht daarna enigszins terugkrabbelde en zei dat de leerlingen beter onder elkaar konden gaan, was het voor hen afgelopen. "Iedereen heeft dingen te doen hé Mevrouw, iedereen gaat naar huis gaan", verklaart M1. Bovendien kan M1 op het moment van het gesprek de houding van Mevrouw S vergelijken met die van zijn huidige klastitularis en dat is blijkbaar een wereld van verschil:

(45)

- M1: madame moi ma titulaire de classe vous voyez elle fait elle donne beaucoup de devoirs et une fois elle a donné blindé de devoirs madame blindé d' trucs à faire on a fait madame pourquoi vous donner blindé d' trucs elle fait ouais genre si par exemple plus tard on a des sorties à faire on est tranquille elle se prépare déjà
- Mo: mmmhm et ça vous préférez
- M1: hein ? bien sûr madame
- Mo: mhmm
- M1: (??) on a tout terminé et tout on a fait tous les devoirs et tout ça euh elle pense déjà à sortir et tout ça mais ELLE glukiglukuluk tata
- (*éclats de rire*)
- M3?: glukiglukuluk
- M1: d'où j'ai réussi à avec euh ... non madame honnêtement hein c'est bizarre non ?
- Mo: mhmm elle est pas assez euh jeune d'esprit
- M1: elle pense qu'à euh faire le néerlandais c'est pas
- M2: (??) si ils sont quatre en flamand j'comprends que c'est en flamand mais c'est quand même les sorties entre les élèves en classe ...
- M1: madame les sorties ça fait plaisir hein
- M2: c'est pour s'amuser hein ... normalement

In het bovenstaande fragment legt M1 uit dat zijn nieuwe klastitularis vanaf het begin veel werk heeft gegeven om daarna niet onder druk te staan en uitstappen te kunnen maken. Deze houding heeft M1 veel liever, omdat zijn klas nu al kan uitkijken naar de uitstappen terwijl Mevrouw S nog steeds enkel aan "Nederlands" denkt. Dat een uitstap in de immersierichting in het Nederlands is begrijpt M2 wel, maar ze vindt toch dat klasuitstappen er normaal ook zijn om samen plezier te maken. Bijgevolg is M1 echt in zijn nopjes met zijn nieuwe

klastitularis et de reis die ze heeft georganiseerd naar Londen. In het onderstaande fragment geeft M1 zelfs aan dat hij het niet erg zou vinden als het vele huiswerk in ruil voor een uitstap achteraf een leugen zou blijken. Zijn klas voelt zich namelijk zo goed bij die leerkracht dat ze graag wil werken om een leuke uitstap met haar te verdienen:

(46)

M1: madame par exemple ma titulaire moi-même même si elle est en train de mentir qu'on va faire des sorties c'est pour ça qu'elle nous donne déjà des devoirs mais moi-même si elle ment on fait pas de sorties mais on est bien t' vois on est content avec elle vous voyez c' que j'veux dire et on a genre euh on a des idées de faire des sorties avec elle par exemple maintenant elle a organisé à Londres et tout ça et ça fait que ... avec PROF S j'ai jamais jamais on va faire un truc comme ça avec elle sauf néerlandais

[...]

Mo: donc ça vous motive pas non plus euh à essayer d' faire des efforts parce que vous savez qu'elle va jamais faire euh quelque chose en contrepartie ?

M3: ouais

M5: ouais

M3: exactement exactly vous savez tout

M1: et pourquoi vous demandez pas de faire des sorties aux autres profs ?

M2: ouais en madame

M3: PROF B madame

M2: et madame en anglais là comme ça aussi elle va on va faire une sortie

M1: elle va faire ? elle est gentille madame

De andere leerlingen weten echter dat Mevrouw S nooit iets in die trant zal organiseren om hen te belonen en dat motiveert hen natuurlijk niet om extra inspanningen te leveren. Uit de zes laatste fragmenten (41 tot en met 46) blijkt dat de leerlingen zeer teleurgesteld zijn in Mevrouw S. Hoewel zij hun klastitularis is, weigert ze om uitstappen of activiteiten te organiseren met hen, terwijl andere leerkrachten dat blijkbaar wel willen doen. In deze fragmenten vergeten de leerlingen echter te vermelden dat Mevrouw S in november een theateractiviteit had gepland – weliswaar 's avonds – waar ze uiteindelijk alleen aanwezig was, aangezien niemand van de leerlingen was komen opdagen. Op het moment van het groepsgesprek staat dezelfde theatervoorstelling opnieuw gepland voor de volgende week, deze keer tijdens de lessen. Ondanks de duidelijke wil van de leerkracht hiermee een alternatieve activiteit te organiseren tijdens de lessen, reageren de jongens negatief:

(47)

M1: et y avait pas une activité avec du théâtre aussi euh en néerlandais ?

M3: si

M1: non

Mo: bientôt ? ça a eu lieu ?

M3: mardi, ce mardi

[...]

M5: de quoi ? quel euh ?

M3: on va y aller cet là-bas hein

M5: quand ? j'y vais pas hein moi sérieux ...

M4: ouais moi non plus

(??)

(rires)

M5: obligé  
M3: ouais bon t'as des certificats dans ta poche ... t'en fous (??)

Hoewel ze klagen over het gebrek aan activiteiten, kondigen de jongens meteen aan dat ze niet van plan zijn om naar deze theateractiviteit te gaan. M3 wijst erop dat M4 zich dit kan permitteren omdat hij (medische) attesten ter beschikking heeft. Deze opmerkingen zijn bijzonder interessant, aangezien later via contact met de leerkracht blijkt dat de activiteit wel goed verlopen is, maar dat M4 effectief niet is komen opdagen. Wat M5 betreft, heeft zijn reactie waarschijnlijk meer te maken met zijn negatieve vooringenomenheid ten opzichte van de leerkracht dan met de activiteit zelf. Dit bewijst echter wel dat de leerkracht er niet in geslaagd is het vertrouwen van de leerlingen te winnen. Zonder dit vertrouwen was het echter onmogelijk voor haar om de motivatie van de leerlingen op te krikken, wat absoluut noodzakelijk was voor het slagen van het project. Door dit gebrek aan vertrouwen en motivatie hebben de leerlingen de neiging om de leerkracht te verwarren met andere aspecten van het project en haar als schuldige aan te wijzen voor alle problemen die ze tegenkomen. Bovendien blijkt uit de 20 fragmenten van dit onderdeel (28 tot en met 47) dat de leerkracht ondanks alle goede wil en inzet waarschijnlijk niet dynamisch en niet ludiek genoeg is om de leerlingen over de vele hindernissen van dit uitdagende project te tillen.

### *5.2.3 Attitudes t.o.v. het Nederlands en meertaligheid in de Brusselse context*

Een van de hindernissen waarmee de leerlingen geconfronteerd worden in dit project is de gekozen doeltaal, het Nederlands, in de Brusselse context. Hoewel alle leerlingen (deels) van buitenlandse herkomst zijn en twee onder hen zelfs nog maar enkele jaren in België wonen, behoort het Frans voor allen tot de thuistalen. Bijgevolg ervaren ze het Frans op school als natuurlijk en niet als een vreemde taal:

(48)

Mo: à la maison est-ce que euh est-ce que le français fait vraiment partie des langues ou ...  
M1: oui  
Mo: ... euh vous parlez  
M4: deux langues  
M1: si si si les deux  
M2: madame moi j'parle trois langues en même temps hein espagnol portugais et français  
Mo: oui mais j'veux dire français est dedans tu parles français à la maison aussi  
M2: voilà pas le dernier(?) français portu  
Mo: ok donc pour vous euh le français à l'école c'est naturel c'est pas une langue étrangère ?  
Tous: non  
?: beh ouais c'est  
M3: tu vois c'est c'est naturel en fait ça sort tout seul

Hetzelfde geldt echter niet voor het Nederlands. Aangezien de leerlingen amper in contact komen met het Nederlands, ervaren ze het als een **vreemde taal**. M3 vergeleek het voordien zelfs met Chinees (zie fragment 38). Dit **gebrek aan contact** is ook de onderliggende reden voor het gebrek aan motivatie van de leerlingen om Nederlands te leren. Wanneer de moderator hen expliciet vraagt of ze eigenlijk wel Nederlands willen leren, blijkt dat vooral het Franstalige milieu waarin ze leven hen hiervan weerhoudt:

(49)

Mo: et au fait est-ce que vous avez envie d'apprendre le néerlandais ?

M1: bien sûr

M2: moi moi j'veux bien sûr mais pas pas maintenant comme ça pas

M4: plus tard ça va nous servir mais

Mo: mhmm

M4: maintenant

Mo: ouais

M4: c'est trop la (??)

Mo: mais en fait moi quand je vous vois parfois j'ai l'impression euh c'est genre oui j'veux savoir parler néerlandais mais j'ai pas envie de faire l'effort de l'apprendre

(??)

M3: non ça c'est pas aussi

M1: non

Mo: c'est un peu facile ça

M3: non parce que on est dans un milieu où tout le monde parle français autour de nous et à chaque fois qu'on sort de l'école dès qu'on a fini le néerlandais on sort tout le monde parle français à la maison tout le monde parle français et donc dès qu'on revient on entend du néerlandais donc c'est le seul moment où on entend le néerlandais si on était dans un milieu où tout le monde parlait néerlandais beh c' serait plus facile

?: (??)

M3: non on aurait pas honte de parler mais là tout le monde parle français donc tu vas parler en néerlandais aah tu dis n'importe quoi donc d'un côté c'est c'est un peu une honte tu vois ridicule tu dis n'importe quoi ak tu sais ce que tu dis mais les gens y disent que tu dis n'importe quoi donc il faut être dans un milieu où tout le monde parle la même langue quoi comme ça t'entends des choses t'entends et tu retiens et c'est plus facile

M1: ça va ça va tu vas te fatiguer (*rires*)

M3: ouah mais c'est comme ça:

Uit dit fragment blijkt dat de leerlingen wel Nederlands willen leren, maar niet nu en niet in deze omstandigheden. Momenteel hebben ze immers geen contact met Nederlandstalige mensen en bijgevolg ook geen behoefte om Nederlands te kunnen spreken. Zoals Nuttin reeds in 1980 aanduidde, is behoefte nochtans een cruciaal element voor motivatie. Volgens M3 “zou het gemakkelijker zijn als ze zich in een milieu bevonden waar iedereen Nederlands spreekt, want dan zouden ze niet beschaamd zijn om te spreken”. Nu bevinden de leerlingen zich echter allemaal in een Franstalig milieu en is het “een beetje belachelijk als je in het Nederlands gaat praten”. M3 besluit dus dat je je “in een milieu moet bevinden waar iedereen dezelfde taal spreekt” en dan leer je de taal vanzelf. De sleutelwoorden zijn hier dus **milieu** en **context**. Daarom vraagt de moderator later in het gesprek of het voor hen een optie had kunnen zijn om naar een Nederlandstalige school te gaan in Brussel. De eerste leerlingen die

hierop reageren zijn M3 en M1, die respectievelijk nog maar 4 en 6 jaar in België wonen. M3 verklaart meteen dat het voor haar ondenkbaar was om naar een Nederlandstalige school te gaan, aangezien ze al moeite had met Frans. M1 legt uit dat hun taal- en schoolkeuze te wijten zijn aan de Franstalige buurt waar ze als buitenlander terecht zijn gekomen. In die omstandigheden was het noodzakelijk voor hen om Frans te leren, wilden ze zich integreren. Daar echter meteen Nederlands bij leren, terwijl niemand die taal rondom hen gebruikte, leek in eerste instantie zinloos of op z'n minst voorbarig:

(50)

- Mo: ok et quelque chose que j'avais demandé aussi euh vu que vos parents trouvent que le néerlandais c'est important aussi pourquoi est-ce que euh vous avez pas pensé à aller dans une école néerlandophone ?
- M3?: quand on était petits
- Mo: oui
- M1: beeeeeeeeeeh ... qu'est-ce que vous voulez que j'dise
- M3: c'est une question
- Mo: non je d'mande
- M3: réponds aux questions ... mais d'jà moi
- M1: madame euh
- M3: c'est pas possible moi déjà j' m'en sortais pas déjà avec le français
- M5: moi aussi
- Mo: mhmmm
- M1: c'est parce que madame on habite dans un dans une quartier français si on rentre dans une euh dans une école de euh flamande c'est c'est la même chose par comme moi j'tais étranger quand j'suis venu j'parlais hin urdu si j'vais dans une école
- Mo: t'as choisi une des deux langues quoi
- M1: ouais
- Mo: ç'aurait pu être néerlandais mais c'est
- M1: non mais madame le problème c'est pas
- M3: ouais français
- M1: quand moi j'vais aller côté néerlandais j'entre au quartier tout le monde i m' parle en fran en français c'est c'est la même chose comme euh ici en en immersion
- M4: même (dans un autre quartier ?) maintenant tu vas dans une école
- M1: ouais
- M4: néerlandais tu vas apprendre le néerlandais tu vas parler comment à ta mère ?
- M2: ouais déjà ma mère euh pff
- M4: ma mère elle va pas comprendre toi tu vas lui parler néerlandais
- M2: ouais ouais
- M4: ça va pas
- M3: avec qui parler ?
- M1: si par exemple on est dans euh dans une euh commune néerlandophone à ce moment là ça va encore mais c'est y a beaucoup de difficultés dans les communes flamandes

Voor de drie anderen, die wel al langer in België wonen, blijven de taal- en schoolkeuze dezelfde. Thuis en in de buurt wordt er enkel Frans gesproken of buitenlandse talen, maar nooit Nederlands. Bovendien voegt M4 toe dat naar een Nederlandstalige school gaan voor communicatieproblemen met de ouders zou kunnen zorgen. Voor de leerlingen is een Nederlandstalige school enkel een optie als je in een Nederlandstalige gemeente woont, omdat je dan na school nog contact hebt met Nederlandstalige mensen. In die gemeenten zijn



er echter “veel moeilijkheden” volgens M1 (hierover meer in het onderdeel over de Brusselse en Belgische context: 5.2.6). De moderator vraagt dan of ze mag concluderen dat het gemakkelijker was geweest voor hen om Nederlands te leren als ze in Vlaanderen hadden gewoond:

(51)

- Mo: donc pour vous ç' aurait été plus facile en fait d'habiter en Flandre pour apprendre le néerlandais ?  
M1: voilà  
M2: ouais  
Mo: mais alors pour le français ?  
M1: pour le français on oublie hein là-bas y a personne qui parle (??)  
M3: je gère déjà le français  
M1: attends attends 'tends 'tends attends attends comme vous étiez à l'école primaire vous parlez français ? eh beh  
Mo: donc à la maison en fait moi je parle français  
M1: non non non à l'école vous aviez des cours euh en français non hein?  
Mo: euh en primaire à partir de la troisième  
M1: non mais pas vraiment quoi ... 2h  
Mo: y avait un prof oui  
M1: 2h par jour ah beh ça va alors on oublie après on on va apprendre apprendre apprendre qu'est-ce qu'on va faire y a y a pas immersion en français dans une école flamande

In Vlaanderen zouden de leerlingen dus gemakkelijk Nederlands hebben geleerd, maar zou het Frans zijn weggevallen: “Frans kan je daar vergeten hé, niemand spreekt dat daar”. Daarna probeert M1 aan de hand van de ervaringen van de moderator uit te vissen hoe het (taal)onderwijs in Vlaanderen werkt. Hieruit besluit hij dat hun situatie hetzelfde zou zijn als nu, maar dan met Nederlands als voertaal in plaats van Frans. Frans zouden ze desnoods achteraf leren. Aangezien de leerlingen nu allemaal al twee- of meertalig zijn door hun thuistalen, wil de moderator weten wat het belang van meertaligheid is voor hen. Uit het volgende fragment blijkt dat de leerlingen meertaligheid echt een meerwaarde vinden, want dit betekent dat “ze een minimum aan kennis hebben en een cultuur”. Hierdoor menen ze bovendien een zekere openheid te hebben ontwikkeld. Wanneer de moderator daarna vraagt waarom ze dan niet openstaan voor het Nederlands, duikt het Franstalige milieu weer op:

(52)

- Mo: mais quand on voit ça donc vous êtes tous bilingues, vous parlez tous plus qu'une langue, oui ?  
Tous: oui  
Mo: donc et c'est important pour vous le fait de parler plusieurs langues ?  
M3: c'est génial c'est bien  
Mo: ça signifie quoi pour vous le fait d'être bilingue ?  
M3: qu'on a un minimum de savoir, qu'on a une culture  
Mo: une culture  
M3: ouais  
Mo: et culture ça signifie quoi  
M3: j'vais dire que voilà on apprend quand même d'autres choses on apprend d'autres langues on est ouvert  
M4: ouais  
M3: ça c'est la culture

Mo: mhmm et donc alors ce que vous 'fin j' vous demande et alors pourquoi par rapport au néerlandais vous avez pas cette même ouverture ?  
M3: parce que madame on est dans un milieu où  
M2: y a presque pas de pays qui parlent ça  
M3: madame on est dans un milieu où personne parle néerlandais  
M4: ouais voilà  
Mo: donc y a le milieu, y a pas de gens avec qui parler néerlandais c'est ça ?  
M1: ouais  
M3: ouais  
Mo: et euh y a le fait que la langue est pas assez intéressante (c'est ça) ?  
M1: c'est pas pour dire si tu pars en France euh travailler là-bas néerlandais tu l'oublies

Bovendien vinden de leerlingen het Nederlands niet zo'n interessante taal, omdat het in weinig landen gesproken wordt. Naast de zeer bepalende rol van het milieu, blijkt inderdaad dat de leerlingen negatieve attitudes koesteren ten opzichte van het Nederlands zelf als taal. Zo menen ze in het volgende fragment dat het Nederlands niet aanwezig is op straat in Brussel omdat het "**geen geliefde taal**" is:

(53)

Mo: Bruxelles est bilingue néerlandais français  
M1: ouais  
Mo: euhm mais dans votre ressenti y a pas beaucoup de néerlandais ? vous êtes pas beaucoup en contact ?  
M3: non  
M4: non  
M2: j'ai pas de contact euh  
M4: en fait le néerlandais  
M1: c'est juste des dans les bureaux et tout ça  
M3: ouais il est il est pas aimé  
M4: il est pas aimé  
Mo: il est pas aimé ?  
M3: ouais on scinde(?) toute l'humeur en disant flamand  
Mo: mhmm  
M3: déjà c'est à la base de chez base c'est une insulte  
M1: euh oublie pas que euh  
M3: moi-même ouaaais (*rires*) j'lui ai dit que j'allais pas la vexer c'tout c'est  
Mo: non non mais dites ce que vous pensez y a pas de soucis  
M3: noooon c'est comme ça c'est  
Mo: euhm  
M3: sale flamand c'est c'est  
Mo: et pourquoi  
M1: ça va alors  
Mo: ça veut dire quoi flamand ?  
M3: ça veut dire euh péteux  
M2: pourquoi quoi ?  
Mo: ça veut dire quoi flamand ?  
M3: blond(?)  
Mo: c'est juste la langue ?  
M3: ouais comment j'sais pas mais  
M1: c'est juste la langue ouais  
M3: non  
Mo: c'est une langue ? c'est une identité ? c'est ...  
M3: c'est la personne elle se comporte comme ça moi j'appelle les flamands le p'tit style péteux là  
M1: arrête tes couilles  
M3: si woulah  
M1: commence pas

Volgens de leerlingen wordt het Nederlands in Brussel enkel gesproken in kantoren of bedrijven omdat het verder geen geliefde taal is. M3 voegt hieraan toe dat “*flamand*” – wat zowel “Vlaming” als “Vlaams” kan betekenen – eigenlijk oorspronkelijk een scheldwoord is. M1 onderbreekt haar echter omdat hij vreest dat de moderator zich beledigd zal voelen door de uitspraak van M3. Hieruit blijkt dus dat de leerlingen de moderator als “*flamande*” bestempelen, hoewel haar moedertaal het Frans is. Blijkbaar primeert het feit dat ze Nederlands spreekt en aan de VUB studeert op haar moedertaal in de identificatie als “Vlaamse”. Wanneer de moderator dan vraagt wat “*flamand*” voor hen betekent, zijn de antwoorden uiteenlopend. M3 meent dat het een snobistische houding en stijl omvat, maar M1 gaat hier absoluut niet mee akkoord. Hij stemt wel in met de mogelijkheid die de moderator aanreikt dat “*flamand*” gewoon een taal aanduidt. Mogelijk is M1 hier wat terughoudender omdat hij wil vermijden dat de moderator beledigd geraakt. M3 lijkt met haar beschrijving vooral een rijkere sociale klasse te typeren, eerder dan een bevolkingsgroep of een identiteit. Er bestaan echter ook Franstaligen met diezelfde snobistische houding en stijl. De reacties van de leerlingen maken alleszins duidelijk dat de associaties die ze maken met “Nederlands” en “Vlaams” niet positief zijn. Daarom peilt de moderator naar hun attitudes ten opzichte van immersie in een andere “vreemde” taal, namelijk het Engels:

(54)

Mo: et au fait je m’ demande si la langue d’immersion ça avait été l’anglais vous auriez préféré?  
M4: ouais  
M2: ouais c  
M5: bwaa s’aurait été cht  
[...]  
Mo: vous avez pas de problèmes en anglais ?  
M1: non  
M3: non non j’avais quatre vacances en (??) donc c’est (??)  
M5: c’est pas que c’est facile c’est que genre euh pour euh  
M1: internet (*prononciation non francophone*)  
Mo: mhmm  
M5: donc euh  
M1: internet (*prononciation francophone*)  
M2: dans les chansons là moi j’en connais trop vous voyez trop j’aime c’est en anglais tu vois  
Mo: et vous préférez l’anglais au néerlandais comme langue ?  
M1: ouais  
M2: ouais ... ouais ouais  
Mo: et pourquoi ? parce que vous la voyez tous les jours c’est ça ?  
M1: parce que c’tait facile et que ...  
M3: ouais  
(??)  
M2: ça tout le monde  
M3: et c’est beau quand beaucoup d’ monde parle anglais c’est beau hein t’es obligé de parler fran euh anglais

Meteen blijkt dat de leerlingen **liever een immersieproject hadden gevolgd met het Engels als doeltaal**. Ze geven namelijk aan dat ze die taal liever hebben dan het Nederlands, omdat het mooi is en door veel mensen gesproken wordt. M1 geeft ook als reden dat het Engels gemakkelijk is, wat voor hem zeker waar is aangezien het de tweede taal van Pakistan is. Bovendien begrijpen en spreken de leerlingen veel beter Engels dan Nederlands dankzij vakanties, internet en de populariteit van Engelstalige liedjes. Deze twee laatste elementen vormen een mogelijke aanvulling en modernisering van de vier types doelstellingen van Clément & Kruidenier (1983): *reizen, vriendschap, kennis, instrumentele doelstellingen*. Door het verschil in interesse en niveau zien de leerlingen een immersieproject in het Engels veel positiever in. Ondanks deze overduidelijk negatieve attitudes ten opzichte van het Nederlands, zijn de leerlingen wel van mening dat het nodig is om Nederlands te spreken als je in België woont en vooral in Brussel:

(55)

- Mo: non mais parce que ‘fin est-ce que vous trouvez que quand on habite en Belgique on a besoin du néerlandais ?
- M3: ouais
- M1: oui
- M3: ouais
- M1: oui oui oui ça c’est sûr
- M5: (??) ouvrir un magasin(?)
- M3: personne va venir chez toi pour (dans quarante ans ?)
- M1: mais non hein
- M5: mais à Saint-Josse tu vas pas avoir un néerlandais qui va venir acheter truc hein
- M3: oui mais quand dis-toi
- M1: à Saint-Josse mais y a pas beaucoup d’ travail là-bas (...) hein
- M3: dis-toi à la base que si tu parles néerlandais le français déjà à la base t’auras ton boulot il est d’jà fait t’auras un sale boulot qui va gagner blindé parce que normalement bon j’veux pas dire que les néerlandais les néerlandophones sont plus riches que les francophones mais c’est là où y a le plus de bool(?) tu vois c’ que j’veux dire ? donc si tu parles français et le néerlandais c’est génial tu vas aller travailler là tu parles les deux langues boum
- M1: voilà
- M3: ils vont te prendre hein
- Mo: et donc ça c’est en Belgique en général et quand tu es à Bruxelles est-ce que c’est important le néerlandais ou euh ?
- M1: aussi
- M2: si bien sûr
- Mo: oui ?
- M1: bien sûr madame

Hieruit blijkt dat de behoefte om Nederlands te spreken voor de leerlingen rechtstreeks gerelateerd is aan de behoefte om werk te vinden. Als je handel wil drijven in Brussel of België is het volgens de leerlingen in je eigen belang om “de twee talen” te spreken – de derde landstaal, het Duits, werd gemakkelijkheidshalve uit het gesprek gehouden. M5 meent daarentegen dat je in Sint-Joost-Ten-Node geen Nederlandstalige klant zult tegenkomen en dat Nederlands dus toch niet zo noodzakelijk is. Hierop antwoordt M1 echter meteen dat er in

Sint-Joost-Ten-Node niet veel werk is, waarmee hij laat doorschemeren dat ze ergens anders zullen moeten gaan werken. M3 verzekert M5 dat hij met Nederlands en Frans goed betaald werk zal vinden en dat er “bij de Nederlandstaligen” meer werkgelegenheid is. De leerlingen beseffen dus wel dat ze er baat bij hebben om Nederlands te leren voor hun toekomstige job. Hoewel ze momenteel dus ‘amotivatief’ vertonen voor het leren van Nederlands, duiden de leerlingen hier wel aan dat er in de toekomst een mogelijke instrumentele motivatie bestaat voor hen om de taal te leren:

(56)

- Mo: ok et euhm mais donc vous avez tous dit que vous voulez apprendre le néerlandais ... vous voulez plus tard euh pour votre job hmm ?
- M4: oui
- Mo: c'est important c'est surtout pour ça en fait ? autrement ça vous intéresse pas
- M1: non
- M3: non
- [...]
- Mo: mais donc en soi la langue même elle vous intéresse pas ? le néerlandais ?
- M2: siii
- M5: eeeuh
- M1: la langue ça nous intéresse mais
- M4: pour le pour le travail ici
- M5: ouaais
- M2: ouaais
- Mo: oui mais c'est pour euh ... voilà c'est pas parce que vous aimez la langue que vous avez euh par exemple euh quelqu'un qui a envie d'apprendre l'italien parce qu'il a envie d'aller en Italie euh j'en sais rien où y a une vraie motivation pour la langue même ici non c'est juste parce qu'en Belgique on parle néerlandais aussi
- M2: mais ouais
- Mo: et que c'est important pour euh
- M2: ouais
- M1: ouais

De leerlingen weten echter nog niet zeker of ze in België zullen blijven wonen en werken:

(57)

- Mo: et euhm plus tard vous comptez rester en Belgique ? vous comptez ...
- M3: non j' compte travailler dans mon pays
- Mo: mhmm
- M2: moi aussi
- M3: infor et sport(?)
- M1: moi si
- Mo: et vous Belgique ou (vous savez pas)?
- M1: je pense que (??)
- Mo: vous savez pas
- M1: c'est
- M2: mais au Pakistan on sait pas (c'est impossible ?)

Bijgevolg zijn de leerlingen niet gehaast om Nederlands te leren, aangezien het geen internationale taal is en ze dus niet van pas zal komen in veel andere landen. Blijven ze wel in België, dan zijn ze van plan om Nederlands te leren in **avondschool**:

(58)

- Mo: et donc si vous pens euh si vous pensez que vous allez pas vraiment apprendre à l'école ... parce que c'est un peu ça : à l'école vous avez l'impression que vous allez pas euh
- M3: (cours du soir)
- M1: cours du soir
- M3: cours du soir
- M1: comme moi
- Mo: donc vous comptez sur les cours du soir pour euh
- M2: (apprendre)
- M3: ouais apprendre j'sais pas
- M1: parce que là-bas madame
- Mo: et ça sera quoi la différence là en fait?
- M1: parce que là-bas madame i il apprend euh comme comme en maternelle par exemple euh ou ou en FLE
- M3: qui commence du début
- M1: façon fen(?) en FLE y a
- M3: ouais commence du début
- M1: y a un étranger qui qui débarque et il apprend euh tu vois doucement doucement mais ici euh

Avondschool komt veel voor in hun milieu en wordt gezien als de mirakelmethode: snel en gemakkelijk een taal leren “zoals in de kleuterklas of de cursussen voor anderstaligen”. Dit is volgens de leerlingen de ideale manier om Nederlands te leren, in tegenstelling tot immersieonderwijs. Tijdens het gesprek verwijzen de leerlingen herhaaldelijk naar het feit dat ze liever “lessen Nederlands zouden nemen buiten school” omdat dat volgens hen minder zwaar is. Vóór het groepsgesprek begon, had M1 fier aangekondigd dat hij binnenkort ging starten met avondlessen en dus effectief van plan is om Nederlands te leren.

Uit de 11 fragmenten van dit onderdeel (48 tot en met 58) is inderdaad gebleken dat de leerlingen voor hun toekomst wel Nederlands willen leren, maar niet via immersieonderwijs. Momenteel leven ze uitsluitend in een Franstalig milieu en hebben ze dus geen behoefte aan Nederlands. Die behoefte zal er pas komen wanneer ze op zoek gaan naar een job in België. Met die instrumentele motivatie zullen ze dan avondlessen volgen, die volgens hen efficiënter en minder zwaar zullen zijn dan immersie.

#### ***5.2.4 Attitudes t.o.v. de school en het onderwijs***

Uit het vorige onderdeel is gebleken dat sommige problemen of moeilijkheden van het project zeer contextgebonden zijn. Daarom verplaatsen we ons in de volgende onderdelen meer naar de context van het project. In dit onderdeel spitsen we ons toe op de attitudes van de leerlingen ten opzichte van hun school en ten opzichte van onderwijs in het algemeen. Ook de studiehouding en toekomstplannen van de leerlingen komen hier aan bod. Zoals fragment 2 al duidelijk maakte, konden de meeste leerlingen hun school niet echt kiezen. Zo zijn M2 en M4 in ITCM beland ten gevolge van plaatstekort in andere Franstalige scholen. M3 werd op

haar beurt bijna nergens aanvaard omdat ze voordien te vaak geschorst was geweest. Ondanks haar enigszins gelimiteerde keuze, geeft M3 in het volgende fragment aan dat ze ITCM toch ergens gekozen heeft vanwege de “**befaaamde sfeer**”:

(59)

- Mo: et pour les autres vous aviez choisi cette école-ci ou c'est aussi par place euh ?  
M3: oh si moi j'aime bien parce que ... bon Cardinal est quand même réputé pour l'ambiance hein  
Mo: l'ambiance ?  
M3: ouais moi j'te dis  
Mo: c'est quoi l'ambiance à Cardinal Mercier ?  
(rires)  
M5: elle est venue juste pour ça  
M3: c'est vrai hein c'était une cause(?) ah ouais bébé à la base de chez base, je pouvais partir à une école genre euh à côté de j' sais pas hein j'pouvais trouver une école genre euh  
Mo: mhmm  
M3: j'ai j' sais pas j'ai Cardinal et y avait déjà mon cousin ici il m'a dit c'est bien et tout mon frère il était juste à côté et il voulait et comme ça voilà juste à côté il m'a dit Cardinal c'est bien, puis il m'a dit que c'était génial l'ambiance donc je suis venue  
Mo: et c'est quoi cette ambiance selon toi ?  
M3: comment dirais-je ?  
? : (??)  
M3: voilà tout le monde on rigole tout sur quoi c'est pas, c'est pas calme quoi c'est pas  
M1: fout trop la merde  
M3: où tout le monde est comme ça  
M1: tout simplement voilà  
M3: beh voilà foutage de merde  
Mo: et comment ça se fait ? comment ça se fait selon vous que y a cette ambiance ici et pas dans une autre école ?  
M3: parce que cette école, y a que des ratés  
Mo: des ratés ?  
M4: non c'est pas ça c' parce que les y a que les gens du sud qui soient  
M1 : voilà et y a que les <Magrébiens> (rires)  
M3: et des Turcs et tout en fait, y a pas  
Mo: selon vous y a pas beaucoup de Belges ici ?  
M3: non  
M1: non  
M3: non y en a juste trois, j'connais même pas

M3 kreeg van haar neef te horen dat de sfeer in ITCM “zalig” is en aangezien haar broer net naast ITCM naar school gaat, was haar ‘keuze’ snel gemaakt. Op de vraag wat die befaamde sfeer dan inhoudt, antwoordt M3 dat “het niet kalm is, dat iedereen met alles lacht”. M1 vult aan met “*fout trop la merde*”, wat zoveel betekent als de boel op stellen zetten of rumoer en plezier maken tegelijkertijd. Wanneer de moderator dan vraagt waarom ITCM die specifieke sfeer heeft, meer dan een andere school, antwoordt M3 dat dit komt omdat “er enkel mislukkelingen zijn in deze school”. M4 gaat echter niet akkoord en geeft aan dat het meer te maken heeft met de **afkomst van de leerlingen**: “alleen maar **zuiderse mensen**”. M1 stemt hiermee in en meldt dat er bijna alleen Noord-Afrikanen zijn. M3 vult dit echter aan met “en ook Turken en alles eigenlijk”, maar **amper Belgen**. Later in het gesprek bevestigen de leerlingen nog eens dat het aantal Belgen in de school erg klein is:

(60)

Mo: et dans dans cette école y a des belges ou ?  
M4: non  
M1: non  
M2: j'sais pas  
M1: pas beaucoup madame euh  
(??)  
M5: en FLE en FLE y a des flamands là qu'on a vus euh celui que t'as dit qu'il avait le gros cartable là  
M3: ah ouais lui  
M5: ouais  
M2: oui j'parle dessus  
M1: madame euh une dizaine de  
Mo: mhmm oui d'accord  
M1: même pas  
M3: ouais beh nous on est trois dans une école euh  
M1: dans l'autre bâtiment ouais y a des y a des belges  
Mo: mhmm ok  
M1: cinq ou six

Volgens de leerlingen zijn er wel enkele “Vlamingen” in de cursussen Frans voor anderstaligen en ook een handvol Belgen in het andere gebouw, maar niet meer dan een tiental. Volgens M4 is de bijna exclusief zuiderse bevolking van de school de onderliggende reden voor de beruchte sfeer. Niet iedereen in de groep is hier echter zo op gesteld. In het onderstaande fragment geeft M2 aan dat ze absoluut niet houdt van de luidruchtige sfeer waarvoor de school bekendstaat. Ze vindt dat er te veel “herrieschoppers” zijn op school en dat de jongens onrespectvol zijn. Als je niet oplet, beginnen ze je zonder reden uit te schelden en als meisje word je al snel schaamteloos nagestaard en gekeurd. De andere leerlingen houden daarentegen wel van de sfeer en vinden dat M2 te “gedisciplineerd” is. Volgens M3 is er “zonder herrieschoppers geen sfeer” en zou het maar saai zijn als de leerlingen het de leerkracht niet een beetje moeilijk maakten:

(61)

Mo: mais donc vous aimez tous bien cette école ?  
M5?: mais ouais hein  
M1: tranquille  
M3: moi j'aime bien moi  
M5: elle est kiffante ici  
Mo: non ?  
M3?: ici y a des bleus(?) rien hein (??)  
M5: ambiance  
Mo: pourquoi pourquoi pas ?  
M2: quelle ambiance j'aime pas  
M3: donc t'as pas (??)  
M1: elle est trop disciplinée madame  
M3: oui j'trouve que t'es  
Mo: tu te sens pas à l'aise ici ?  
M3?: coincée(?) comme ça  
Mo: mais t'as des... t'as des amis quand même ?  
M3: sans blagues (*rires*) seule au monde  
M1: moi le premier  
M3: seule au monde



M2: mais j'm'entends j'suis très amicale quand j'parle et tout moi mais j'trouve que tu vois y a trop de voyous madame moi j'aime pas ça:

M5: mais non hein

M2: et et ces ces garçons ils savent pas respecter

M3: mais non parce que sans voyous y aurait pas d'ambiance

M2: mais moi j'ai pas été dans une école comme ça

M3: oui mais écoute toi tu veux une école monotone où y a euh

M5: ouais tu restes comme ça que t'écoutes (*M5 rit*)

M3: t'fais attention oui ok

M2: bah ouais

M3: c'est mzi ça il faut choquer un peu la prof

M2: mais non hein

M1: ouais

M3: voilà

Mo: et quand tu dis qu'y a trop de voyous qu'est-ce qui se passe que euh t'aimes pas ?

M2: mais j'sais pas ils ont pas de respect par exemple si on fait pas attention à eux ils nous insultent comme ça sans raison moi j'aime pas ça:

Mo: ouais

M3: comment j'suis choquée

(*rires*)

M2: eeh moi j'aime pas ça:

M3: bon alors moi j'lui parle (??)

Mo: y a quand même d' la tension un peu euh

M3: on a pas de tension attention hein madame

M2: c'est genre quand tu sors de l'école y a beaucoup d' garçons on d'rait qu'i qu'ils ont jamais vu une fille alors ils commencent à dire des

Mo: mhmm

M2: des (?) et si tu ... v' faites pas attention à eux (??)

M5: eeh on est pas tous comme ça arrête

Het is duidelijk dat M2 niet zo van de school houdt omdat er volgens haar te veel “herrieschoppers” en onrespectvolle jongens zijn. De vraag is echter of dit te maken heeft met de school zelf of eerder met de buurt. M2 vermoedt dat het de school is, al weet ze dit niet zeker. M3 meent echter dat “de school de man niet maakt” en dat het dus aan de individuen zelf ligt en de mensen met wie ze omgaan:

(62)

Mo: attends attends attends donc tu disais euh oui les garçons ils ont pas de respect machin etcetera euhm tu crois que c'est lié à l'école ou ?

M2: mais ouais hein ... j'sais pas

M1: mais ouais hein

M3: c'est pas l'école c'est pas ... c'est

M1: j'aime bien quand tu parles comme ça

M3: écoute M2 c'est pas l'école qui f'rait la personne c'est la personne voilà

M1: ouais voilà

Mo: c'est ses amis c'est les fréquentations

M1: simplement

M3: si imagine t'es t'es dans un milieu où tout le monde est calme c'est normal que tu dois être calme

Ook hier duikt het milieu dus weer op. Verder blijkt er ook een **verschil in sfeer** te bestaan **tussen de twee gebouwen van ITCM**. In het ene gebouw zitten alleen “kleintjes”: de leerlingen uit het 1<sup>ste</sup>, 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> jaar van de richtingen ASO, transitierichtingen en TSO. In het

andere gebouw zitten de leerlingen van het 4<sup>de</sup>, 5<sup>de</sup> en 6<sup>de</sup> jaar samen met de leerlingen die BSO volgen. De immersierichting zit dus in het gebouw met de “kleintjes”, waar de sfeer blijkbaar milder is dan in het andere gebouw. Volgens M3 is dit een doelbewuste zet van de directie, opdat de derdejaars het voorbeeld zouden geven aan de “kleintjes”:

(63)

- M5: mais c' qui y a de bien dans c't' école c'est que l'ambiance elle est ni forte ni  
M4?: beh s  
M5: donc elle est entre les deux on s' connaît  
Mo: mhmm  
M3: ça dépend avec qui tu es moi j' traîne pas beaucoup avec les gens du bâtiment juste avec mon cousin elle c'tout  
M1: mooo  
M3: les deux là-bas not  
M1: non t'inquiète (*rires*)  
M3: non l'autre bâtiment j' traîne plus avec les gens de l'autre bâtiment parce que voilà (les pulls d'ici euh ?)  
Mo: c'est quoi en fait cette distinction ? l'autre bâtiment euh  
M3: c'est juste des  
M1: y a des grands madame ici y a que des gamins  
M3: non c'est pas ça c'est que un deux trois et ils veulent que les troisièmes montrent l'exemple si ...  
M1: (??) général  
M3: c'est tout  
Mo: et là c'est quatre cinq six ?  
M3: évidemment c'est foutage de merde total quatre cinq six les profs (et les élèves de quatrième général) truc là-bas  
M1: ici y a des  
M3: mais là-bas ils peuvent fumer et tout c'est  
Mo: et comment ça se fait que toi t'es dans l'autre bâtiment alors ?  
M1: beh j'suis en professionnel madame... professionnel c'est c'est pas ici ici c'est technique  
Mo: d'accord  
M1: euh accueil et truc comment s'appelle ? général

M3 geeft echter aan dat ze meer omgaat met de mensen van het andere gebouw, aangezien de sfeer daar veel geanimeerder is: “*foutage de merde total*”. M1 zit zelf weer in dat gebouw, nu hij opnieuw beroepsonderwijs volgt, en lijkt hier eerder tevreden over. De opvoeders zijn daar blijkbaar veel toleranter en staan zelfs toe dat de leerlingen in de toiletten roken:

(64)

- Mo: euhm mais en dehors de ça donc dans dans l'école si j'comprends bien il y a encore des éducateurs aussi ?  
M5: ouais  
Mo: et euh comment ça se passe tout ça ?  
M5: les éducateurs ? ils sont sympas  
M3: ça dépend d (...)  
M1: dans l'autre bâtiment madame comment ils sont bien madame  
M4?: ouais  
M1: j'dis ouais vas-y ouvre la toilette pour fumer  
(*rires*)  
M1: sur la tête à ma mère  
M2: eeh t'as des trucs sur toi aujourd'hui ?  
M1: non mais j'vais y aller à des potes s'tu veux euh  
M2: eeh c'est quoi ça ? non moi j'aime pas ça madame si ils ont ... jamais été dans une école comme ça  
M1: t'es un peu soigneuse(?) hein ... elle ose pas d

- M2: je sais  
M3: tu dis qu'c'est bien ou je c' parce que tu fumes pas c'est pour ça que tu dis ça mais  
M1: parce que là-bas si tu n' cours pas à la porte euh tout le monde y pète un (??)  
*(rires M3)*  
M1: non simplement ah dépêche-toi pour ouvrir la porte à l'intérieur  
*(rires M3)*  
M2: c'est quoi ct'école (*elle rit*) ou je oh mais non ce bâtiment t'sais c'est pas

M2 houdt echter absoluut niet van luidruchtig of verboden gedrag en vindt dat de leerlingen in het andere gebouw te veel vrijheid krijgen. Ze heeft voordien nooit zo'n school gekend en in haar ogen is ITCM dan ook niet zo'n goede school. De anderen leerlingen reageren hier meteen op door te zeggen dat M2 een beetje te zorgzaam of voorzichtig is en daardoor niets durft. Volgens M3 voelt M2 zich alleen ongemakkelijk bij de situatie omdat ze zelf niet rookt. Het is hoe dan ook zeer duidelijk dat M2 enigszins geïsoleerd is in haar attitudes ten opzichte van de school. De anderen zijn namelijk allemaal dol op het ITCM en zijn rumoerige sfeer. Wat het **niveau van de lessen** betreft, vinden de leerlingen dat het over het algemeen wel meevalt, aangezien het volgens hen volstaat om tijdens de lessen te luisteren en dan thuis nog even te herhalen:

**(65)**

- Mo: par rapport au niveau des cours en general est-ce que vous trouvez que donc pas rien que les cours de de PROF S mais donc ça oui le niveau vous en pensez quoi ?  
?: (??)  
M5: le niveau de l'école ça va ouais c'est pas si 'fin c'est pas que (??) si c'est facile  
M4: woo  
M3: non suffit que t'écoutes en classe déjà quand t'écoutes c'est 80 % d'étude  
M4 : ouais  
M1: voilà  
M3: et donc à la maison c'est 20 % il te reste plus qu'à revoir et c'est dans ta tête ...

Deze “studiemethode” klopt misschien in theorie, maar wordt blijkbaar niet toegepast voor de vakken van Mevrouw S. Uit de observaties is namelijk gebleken dat de leerlingen eerst en vooral niet luisteren tijdens de lessen van Mevrouw S. Volgens M3 is dit echter te wijten is aan de saaiheid van de leerkracht en “het Chinees” waarin wordt onderwezen (zie fragment 38). Overigens blijkt dat de leerlingen thuis ook helemaal niet herhalen, laat staan studeren voor de vakken van Mevrouw S:

**(66)**

- Mo: et au fait quand vous rentrez chez vous vous travaillez ou y a pas moyen ?  
(??)  
M3: j'fais jamais j'fais jamais ... depuis le début j'ai fait trois fois mon devoir et j'ai trois fois des bons points  
M5: l'année passée j'ai jamais étudié de ma vie hein c'est la première f 'fin  
M4: pareil  
*(rires)*  
M5: j'ai jamais étudié de ma vie j'ai réussi (*rires*)

(67)

Mo: mais et donc euh à la maison vous étudiez pas vraiment pour euh ce cours-ci ?  
M2: non  
M4: non  
M1: tttt

Bovenstaande fragmenten wijzen dus op een redelijk **negatieve studiehouding** ten opzichte van de vakken van Mevrouw S. De rol die de thuissituatie hierin speelt mag echter niet vergeten worden, maar hierover meer in het volgende onderdeel (5.2.5). Ook de attitudes van de leerlingen ten opzichte van het onderwijs spelen een grote rol in hun studiehouding. In fragment 40 had M3 verkondigd dat elke uitstap goed zou zijn “als ze maar geen les hebben”. Dit soort uitspraak lijkt op het eerste gezicht heel banaal voor een puber, maar in dit geval kan er wel meer onder schuilen. Uit de enquête blijkt dat de leerlingen allemaal twee jaar ouder zijn dan in een modelparcours. Hun leeftijden schommelen tussen 16 en 17 jaar in plaats van 14 en 15 jaar in het derde. De meeste leerlingen zijn dus al twee keer blijven zitten. M1 en M3 hebben weliswaar een bijzonder parcours afgelegd omdat ze uit het buitenland kwamen en eerst Frans moesten leren. Voor de anderen is het echter een duidelijk teken van mislukking op het vlak van onderwijs. M5 geeft zelfs aan dat hij al drie keer is blijven zitten. Bijgevolg is hij ook de meest ontmoedigde leerling van de groep. In de enquête gaat hij als enige helemaal akkoord met de stelling “ik walg van school door mijn herhaaldelijke falen”, terwijl de anderen schommelen tussen soms wel/ soms niet akkoord en helemaal niet akkoord. Bovendien hebben de leerlingen al laten merken dat ze volgens hen een minderwaardig type onderwijs volgen. Zo zei M4 in fragment 11 dat ze zich “een categorie lager dan het ASO bevinden, speciaal om het gemakkelijker te hebben”. Gelijkerwijze is M1 ervan overtuigd “dat hij het niveau niet had van technisch onderwijs” (zie fragment 13). Ondanks deze ontmoedigende elementen vinden alle leerlingen dat school belangrijk is. Later willen ze allemaal een beroep uitoefenen en liefst één dat goed verdient. Geen enkele leerling heeft het over stempelen wanneer de moderator naar hun toekomstplannen vraagt:

(68)

Mo: et au fait qu'est-ce que vous voulez devenir plus tard ?  
M2: comptable  
M1: comptable  
Mo: oui tu veux tu veux aussi faire comptable ?  
M1: oui ils m'ont ils m'ont proposé ils m'ont fait tu veux professionnel et tu fais éco tu peux faire et tout est bien  
Mo: et maintenant en professionnel tu fais quoi en fait ?  
M1: j'fais travaux de bureau  
M2: eeeeeh  
Mo: d'accord donc comptable?  
M3: agent immobilier  
Mo: agent immobilier ? ok [...] et vous ?

M4: informaticien  
 Mo: informaticien  
 M4: ouais j'aimerais bien  
 M5: moi indépendant mais j'sais pas dans indépen  
 Mo: d'accord  
 M3: (*imite*) dépen  
 M2: laisse-le !

Bovendien zijn de meeste leerlingen dus **van plan om na school hogere studies aan te vatten**. Dit boezemt hen echter wel enige angst in: zullen ze erin slagen om de grote hoeveelheden leerstof in te studeren? Verder vrezen ze ook dat ze de nodige zelfdiscipline niet zullen hebben om naar de les te gaan als ze niet verplicht worden:

(69)

Mo: et donc vous envisagez des études supérieures ?  
 M3: oui  
 M2: bien sûr  
 Mo: ouais ?  
 M3: oui trois ans d'études supérieures j'fais (??)  
 M1: ouvrez un commerce TT hein tout le monde  
 (*rires*)  
 M3: c'est pas dur d'étudier tout des gros trucs comme ça à l'université?  
 Mo: euh si quand même hein il faut faut beaucoup de discipline euh personnelle parce que y a personne qui t'oblige c'est toi tu fais rien  
 M4: ouais  
 M2: voilà  
 (??)  
 M5: mon frère il a raté à cause d'un examen euh sept j'crois sur vingt ... il avait raté avec (??)  
 M3: moi faut m'obliger à aller parce que déjà si on m'oblige à aller à l'école si j'vais aller mais si tu me dis va pas j'vais rester là j'vais pas aller  
 Mo: et euhm si vous faites des études ce serait où euh ?  
 M2: euh pas ici dans une bonne école c'est dans un dans une bonne école  
 M3: franchement j'allais a j'allais aller chez les flamands  
 Mo: mhmm ?  
 M3: parce qu' ici y a y a rien je vais rien apprendre ici  
 M5: arrête

Op de vraag waar ze graag zouden voortstuderen, antwoordt M2 “niet hier, in een goede school”. M3 valt haar bij en verkondigt dat ze zelfs “van plan was om naar de Vlamingen te gaan, want hier is er niets [om te leren]”. Hieruit blijkt dat de meisjes van mening zijn dat ze van buurt moeten veranderen als ze ergens willen geraken. Opvallend is dat M3 in dit verband “bij de Vlamingen” gebruikt als een aanduiding voor onderwijs van betere kwaliteit. Dit bewijst nogmaals hoe contextgebonden onderwijs is voor de leerlingen. Uit de 11 fragmenten van dit onderdeel (59 tot en met 69) is immers gebleken dat de rumoerige sfeer waarvoor ITCM bekendstaat bij de leerlingen, vaak aan de basis ligt van storend klasgedrag. Bovendien vertonen de leerlingen een negatieve studiehouding ten gevolge van slechte ervaringen met het onderwijs. Ondanks deze negatieve elementen hebben de leerlingen positieve

toekomstplannen: ze willen later een beroep uitoefenen en hiervoor hogere studies aanvatten. Deze positieve toekomstplannen zijn volgens hen echter alleen verwezenlijkbaar in een andere sociale en geografische context. Deze twee belangrijke contextelementen komen in de volgende onderdelen aan bod (5.2.5 en 5.2.6)

### 5.2.5 *Het sociale milieu: thuissituatie en attitudes van familie en vrienden*

Zoals in de theorie al werd uiteengezet, speelt het sociale milieu een grote rol in de attitudes, het gedrag en de studiehouding van leerlingen. De leerlingen van het immersieproject hebben bovendien niet altijd de gemakkelijkste thuissituaties. Zo legt M3 uit dat haar ouders vroeger voortdurend schreeuwden en ruzie maakten en dat haar vader heel snel kwaad werd omdat hij suikerziekte heeft. Ondertussen zijn haar ouders gescheiden, maar is haar moeder al bijna even prikkelbaar als haar vader geworden omdat ze alleen voor een hele stam moet zorgen. Wanneer de moderator vraagt met hoeveel kinderen ze nu thuis zijn, moet M3 even nadenken: “met acht denk ik”. Met zoveel kinderen in huis is studeren een extra grote uitdaging:

(70)

Mo: est-ce que vous avez le moyen aussi d'étudier à la maison ? [...] est-ce que vous avez un endroit où vous pourriez étudier si vous étiez encore un peu motivés ?

M4: ouais

M1: ouais ça c'est sûr hein madame dans ma chambre j'suis tranquille

[...]

Mo: est-ce qu'y a euh j'sais pas moi un père qui crie tout le temps j'en sais rien euh la cousine

M3: non c' qui va bien maintenant c'est que avant mes parents ils faisaient que crier tout le temps mais ils se disputaient tout le temps et mon père comme il a il est diabétique il s'énervait très vite donc à la moindre chose il s'énervait pour rien donc là ils se sont séparés il est parti et maintenant c'est la mère qui est devenue comme lui et ma mère comme elle a la petite, celle de 18 ans, celle moi, les deux grands frères et mon jumeau qui fait n'importe quoi elle a à gérer elle aussi elle s'énervait très vite

M4: mets-toi à sa place (tu vas comprendre)

M3: ouais voilà c'est logique

Mo: vous êtes combien d'enfants à la maison ?

M3: pfff maintenant maintenant on est j'sais pas on est 8 j'crois

M1: et avant quand au total c'était combien ?

M3: avant dans la maison dans la maison quand mon père il était ... on était 12

(M1 ? siffle)

Mo: oui donc ça c'est quand même pas facile non plus même si t'as envie d'étudier, mettons déjà

M3: tu peux même pas parce que moi j'dors avec mon jumeau et lui il a une chambre mais il est putain mais il aime bien venir dans ma chambre je sais pas il aime et ma grande sœur elle aime bien étudier dans ma chambre donc eux deux ils sont tous là et ils dorment parfois avec moi donc moi j'arrive pas étudier donc quand

M1: mais pourquoi tu vas pas dans leur(s) chambre(s) ?

M3: j'aime pas de toucher à leur(s) chambre(s)

Met zoveel broers en zussen heeft M3 in de praktijk **geen persoonlijke kamer** en al helemaal **geen rustige ruimte om te studeren**. Aangezien haar attitudes ten opzichte van

onderwijs al niet uitzonderlijk gunstig zijn, maakt haar thuissituatie het volledig onmogelijk voor haar om een positieve en ijverige studiehouding aan te nemen. In de enquête geven M2 en M1 ook aan dat ze moeite hebben om thuis een rustig plekje te vinden om te studeren. Bovendien was al gebleken uit de fragmenten 48 en 50 dat **het Nederlands niet tot de thuishalen van de leerlingen behoort**. Bijgevolg krijgen de leerlingen thuis weinig hulp of steun bij de problemen die ze tegenkomen in de immersievakken. M2 vertelt zelfs dat ze in de kleuterklas oorspronkelijk naar een Nederlandstalige school ging maar dat haar moeder haar van school veranderde omdat ze zelf geen Nederlands kon:

(71)

- M2: moi madame moi vous voyez moi quand j'étais en maternelle j'étais dans une école flamande mais juste un un an mais ma mère comme elle parle pas elle m'a mis en français parce qu'elle parlait français voilà quoi c'est c'est à cause de ça
- M3: mais donc ta mère elle a choisi ce que tu devais apprendre
- M2: ouais

M3 heeft niet helemaal ongelijk wanneer ze besluit dat de moeder van M2 gekozen heeft welke taal M2 moest leren, hoewel dit waarschijnlijk niet de redenering van de moeder was. Hoewel de meeste ouders geen Nederlands spreken, vinden ze het allen belangrijk dat hun kinderen de taal leren. De meeste ouders moedigen hun kinderen dan ook aan om zich in te zetten voor het project, maar kunnen hen in de praktijk niet helpen bij moeilijkheden. Dat de ouders positief ingesteld zijn ten opzichte van het immersieproject is uiteraard zeer belangrijk. Problematischer is het feit dat de ouders hun kinderen wel aanmoedigen om Nederlands te leren, maar het zelf niet doen. Bijgevolg vinden de leerlingen dat hun ouders of familie soms gemakkelijk praten hebben:

(72)

- Mo: et au fait vos parents i ils en pensent quoi de l'immersion ?
- M1: beh ils pensent que euuuuuuuh c'est p ça ne va pas
- M3: non
- Mo: non mais
- M3: ma grand-mère elle me dit c'est mieux ton néerlandais mon fi ma fille vas-y elle sait pas si déjà elle elle arrive pas le français elle veut encore que j'apprenne le néerlandais
- M1: voilà comme moi
- [...]
- Mo: et vos parents? vos parents ils en pensent quoi?
- M1: mes parents ils ils
- M4: ils disent vas-y vas-y
- M1?: ouais voila il fait vas-y vas-y c'est mieux pour toi
- M5?: mais quelle hein c'est me c'est mieux pour toi ?
- Mo: donc vos parents trouvent que c'est important que vous parliez néerlandais?
- Tous: ouais ouais
- Mo: ouais et est-ce qu'eux-mêmes ils parlent néerlandais ?
- M2: non
- M1: ouais mon padre ouais
- Mo: oui ?

M1: mais moi j'sais pas  
M3: mon père eh un peu il comprend quand on lui parle en néerlandais il comprend  
Mo: chez toi?  
M2: mijn zus  
Mo: moui ta sœur  
M1: mon padre moi parce qu'il est il est avant il habitait en truc en pays-bas c' pour ça qu'i ...

Blijkbaar kan enkel de vader van M1 Nederlands, omdat hij voordien in Nederland heeft gewoond. De vader van M3 “begrijpt een beetje” en M2 heeft een zusje dat ondertussen wel in het Nederlands naar school gaat. Opmerkelijk is hier vooral dat M2 weer het initiatief neemt om “mijn zus” in het Nederlands te zeggen binnen het Franstalige gesprek. Hiermee toont ze nogmaals aan dat ze zelf ook Nederlands wil leren. M5 toont in bovenstaand fragment daarentegen dat hij niet overtuigd is van de meerwaarde van het project voor hem: “hoe is dat beter voor mij?”. Naast de attitudes van de familie ten opzichte van de aanpak zijn de **attitudes van de vrienden** op hun leeftijd vaak nog van groter belang. Wanneer de moderator peilt naar deze attitudes, zijn de meningen verdeeld. Sommige vrienden vragen zich af wat ze daar in hemelsnaam uithangen, anderen vinden dat de leerlingen geluk hebben. Opnieuw vinden sommige leerlingen dat hun vrienden gemakkelijk praten hebben, aangezien de meesten zelf geen Nederlands spreken:

(73)

Mo: et vos amis en fait ils en pensent quoi de l'immersion déjà s'il y a des amis qui  
M1: il dit que ouais qu'est-ce que tu fais là-bas vas-y bouge dehors(?)  
(??)  
?: si si  
M2: moi ils m'ont dit ça c'est bien  
Mo: t'en as d' la chance  
M1: à côté déjà  
Mo: quelque chose comme ça ?  
(M5 rit)  
M2: (??)  
M3: non moi y en a quelques-uns qui font aaah c'est bien  
M2: non c'est bien  
M3: c'est facile de dire ça hein c'est facile regarde (??)  
M2: non mais  
M3: si t'as pas (??)  
M2: déjà personne qui t' dise ce qu'il ... ouais  
M1: rappelle-les si ils pensent quoi euh devant vous  
M3: ils vont repartir pour sauter chez té( ?)  
Mo: et vous avez des amis qui parlent néerlandais ou ?  
M3: oui  
M2: oui  
M1: euh j'ai des cousins qui parlent néerlandais  
M4: ouais j'parle pas  
M3: j'ai des cousins euh j'ai des (??)  
M1: parce qu'il habite à Anderlecht  
Mo: ok (*rises*)  
M3: han-derlekt  
M2: handeuh (*rises*)



Verder hebben de leerlingen wel enkele vrienden of neven die Nederlands spreken, maar het zijn duidelijk niet de mensen met wie ze het meest omgaan. Bovendien spreken ze met hen waarschijnlijk toch Frans, aangezien de leerlingen niet echt in staat zijn om een gesprek te voeren in het Nederlands. Meer nog dan de attitudes van ouders, familie en vrienden, is de Franstalige context waarin de leerlingen leven (thuis, op school, in de buurt) bepalend voor de moeilijkheden die ze ondervinden in het project. In het volgende onderdeel spitsen we ons toe op de geografische context van de buurt en het land.

### 5.2.6 *Het geografische milieu: attitudes t.o.v. Brussel en België*

In de loop van het gesprek verwijzen de leerlingen herhaaldelijk naar “*le quartier*”, dat duidelijk hun belangrijkste referentiekader vormt. Met “de buurt” wordt in de eerste plaats Schaarbeek bedoeld maar soms ook Sint-Joost-Ten-Node, waardoor de term eigenlijk samenvalt met de twee gemeenten waarin de leerlingen wonen. Het belang van de buurt is al gebleken uit de impact die ze heeft op de motivatie van de leerlingen om Nederlands te leren (zie fragment 50). Wanneer de moderator later specifiek peilt naar de attitudes van de leerlingen ten opzichte van de buurt zelf, blijkt dat de meesten zeer gehecht zijn aan de **sfeer** en de **vriendenkring** die ze er hebben:

(74)

Mo: et vous en pensez quoi alors de Schaerbeek ?

M1: tranquille madame

M3: c'est bien et l'ambiance

M1: moi tranquille moi sans euh tout le monde est ...

M5: c'est le seul endroit où j'me sens en sécurité la vérité

Mo: oui ?

M3: heeein sécurité t'attends de t' faire tuer ouais

M1: si t'as des

M3: t'apprends à recevoir(?) (*autre langue ? zinep*) aujourd'hui

(*rires*)

M1: eeh si t'as des potes dans n'importe quel quartier

M3: ouais ouais

M1: tu peux être tranquille si t'as pas ...

M1 definieert de buurt in de eerste plaats als “*tranquille*”, wat in deze context eerder “cool” en “op het gemak” betekent dan rustig. M3 valt hem bij en vermeldt meteen de sfeer. Hun voorkeur kennende qua sfeer, kan men zich hierbij het een en ander voorstellen. Mogelijk springt hun voorliefde voor geanimeerde en luidruchtige toestanden zelfs voort uit wat ze gewend zijn in hun buurt. Verder beweert M5 “dat het de enige plek is waar hij zich veilig voelt”. Deze bewering wordt echter met spot ontvangen door M3. M5 is immers niet de

grootste of breedste jongen van de groep en M3 is niet overtuigd dat M5 werkelijk “veilig” is in de buurt. Hierop introduceert M1 het gegeven dat het vooral belangrijk is om vrienden te hebben, wil je gerust zijn en dit in om het even welke buurt. In onderstaand fragment komt M1 tot het besluit dat je de mensen van de buurt moet kennen en andersom als je op je gemak wil zijn:

(75)

Mo: mais donc vous êtes ‘fin on est d’accord qu’il faut pas se promener seul euh ?

M4?: non faut pas ...

M3: non

M1: c’est pas ça madame euh [...] moi ça fait 6 ans que j’habite ici madame tout le monde il me connaît ici vous voyez ce que je veux dire ?

Mo: mhmm

M2: (*imite*) vous voyez c’ que j’v (*rire*)

M1: si y a alors euh si y a quelqu’un qui m’ connaît pas son pote il me connaît son cousin il me connaît alors j’suis tranquille dans ce dans ce quartier

Mo: donc il faut connaître les gens c’est ça?

M3: faut connaître les gens ouais (??)

M1: ouais par exemple moi quand j’suis venu ici j’étais comme lui (*montre M5*) de la taille

(*M3 explose de rire*)

M3: c’est enregistré putain

M1: c’ pas grave hein

Mo: oui vas-y

M1: j’parle eh j’sais pas truc euh ah ouais tout le monde genre euh il m’ frappait et tout ça après

M3: ouais mais la différence c’est qu’ lui (*M5*) on le frappe pas tu vois on le gifle

M5: non mais avant on m’avait frappé hein (*rit*) crois-moi pour toi même on m’avait bien raqué hein

[...]

M1: y avait des grands à la gare ils m’ donnaient des gifles et tout ça maintenant c’tout hein maintenant c’est moi qui contrôle la gare

(*rires*)

M1: nan sérieux

M3: quoi ?

M1: les grands ils travaillent maintenant ils ont ils ont une femme et tout

Blijkbaar is het dus **cruciaal om een uitgebreid sociaal netwerk op te bouwen in de buurt** als je problemen wil vermijden. Want problemen kan je gemakkelijk krijgen in deze buurt. M1 vertelt dat hij vroeger een stuk kleiner was – zoals M5 nu – en dat “de groten aan het station hem sloegen”. Nu de groten echter getrouwd zijn en werken, is M1 zelf groot en is hij diegene die het station “beheert” of “controleert”. Hieruit blijkt dat M1 het normaal vindt dat er een beetje geweld of intimidatie heerst in de buurt. Bovendien lijkt hij deze praktijken als een soort inwijdingsrite te beschouwen: hij onderging het vroeger zelf en herhaalt het gedrag nu op kleinere jongeren. Terwijl M1 dit vertelt kibbelen M3 en M5 voort over de gestalte van M5 en zijn “veiligheid” in de buurt. M3 daagt M5 enigszins uit door te zeggen dat het verschil tussen M1 en M5 is dat M5 niet echt geslagen zou worden, maar amper een mep zou krijgen. M5 verdedigt zich echter door te zeggen dat hij vroeger wel geslagen werd en zelfs “goed beroofd is geweest”. Hieruit blijkt dat M5 de noodzaak voelt om te bewijzen

dat hij de inwijdingsrite effectief doorstaan heeft. Dit bevestigt nogmaals dat de drie leerlingen die actief deelnemen aan dit deel van de discussie (M1, M3 en M5) deze praktijken normaal vinden. Bijgevolg gaan ze aanvankelijk ook niet akkoord met de stereotype dat Brussel een gevaarlijke stad is:

(76)

- Mo: mais donc vous êtes pas vraiment d'accord avec le stéréotype que la ville de Bruxelles c'est dangereux ?  
M3: non  
M1: non ... non  
Mo: si toi oui ?  
M1: moi j'suis pas d'accord  
M3: si si ça si ça dépend avec qui tu es t'sais qu'y a des voyous ici et les voyous d'ici ...  
M1: ouais ça dépend  
M3: ... qui sont très très connus ils sont réputés pour tuer mais non parce que j'les connais parce mon grand frère ils étaient dans des bandes donc comme j'suis sa petite sœur je les connais aussi donc ces gens là c'est des gens tu tu passes comme ça tu regardes comme ça tu tu vas aller chez toi tu vas avoir ta maison brûlée tu vas t' faire tuer t'sais même pas c'est tout ça parce que tu l'as regardé comme ça c'est  
M1: 20% jusqu'à 20% mais 80% c'est pas (??)  
M3: y en a blindé gare du Nord 'xcusez-moi gare du Midi y en a partout partout  
M4: (??)  
[...]  
M1: madame mais euh les problèmes avec euh les voyous si tu es avec quelqu'un ou si tu es grand ils te touchent pas si tu es petit (*rires*) ou si tu es toute seule alors ils te euh  
M3: non moi  
M2: madame madame j'avais un copain encore qui kote(?) dans un quartier d' riches à audergem toujours y aura deux y aura toujours un ou deux voyous  
Mo: oui  
M2: tout le temps tout le temps j'trouve c'est pas ça mais bon

M3 nuanceert dit echter door aan te duiden “dat het afhangt met wie je bent, want er zijn ook gangsters hier”. M3 gebruikt het woord “*voyous*” hier immers in een veel zwaardere betekenis dan M2 over de onrespectvolle jongens op school. M3 heeft het over intimiderende bendeleden die je niet eens mag aankijken als je geen risico's wil lopen. Hoewel haar verhaal waarschijnlijk een beetje overdreven is, weet ze uit ervaring – haar broer zat in zo'n bende – dat deze mensen gevaarlijk zijn en dat je best niet in hun weg kan lopen. M1 meent echter dat dit slechts een klein percentage betreft. Volgens hem loop je geen risico met het geboefte van de buurt “zolang je met iemand bent of als je groot bent” want “dan raken ze je niet aan”. Ben je echter klein of alleen, dan kan je beter uitkijken. Op dat moment voegt M2 toe dat je “zelfs in een rijke buurt, zoals Oudergem, altijd een paar boefjes zult hebben”. Niet dat ze hiervan gelukkig wordt. M2 is in dit deel van het gesprek nogal op de achtergrond gebleven omdat ze zelf niet zo op haar gemak is in deze buurt. Ze is naar eigen zeggen “niet van dit milieu”:

(77)

- Mo: mais mais M2 toi t'as pas l'air d'être très à l'aise dans ce quartier ?  
M2: non madame  
Mo: non  
M2: j'suis pas de ce milieu

M3: putain elle vit en Colombie où tout le monde se fait tuer mais elle est pas dans ce milieu  
(*rires*)  
M3: (*autre langue ?*) woulah elle vivante  
Mo: ok  
M2: j'sais pas moi mais ma mère et mon père surtout ma mère elle est comme ça  
Mo: mhmm  
[...]  
M2: c'est parce que toi tu es habituée à être dans ce milieu là  
M3: c'est vrai  
M2: moi non tu vois moi non  
M5: moi non  
M2: de toute façon  
M3: mais non c'est pas euh (??) ça fait quand même d'jà mhmm ça fait quatre ans qu' j'suis ici tu vois c'est pas une question d'habitude ou quoi c'est juste que t'es là t'es là  
M2: ouais voilà mais moi par contre non tu vois moi je

Op de uitspraak van M2 dat ze niet uit dit milieu komt, reageert M3 enigszins spottend en ongelovig: “ze komt uit Colombia, waar iedereen wordt vermoord, maar ze is niet van dit milieu”. Even later verdedigt M2 haar uitspraak echter door erop te wijzen dat M3 gewend is aan dit milieu en zij niet. Aanvankelijk stemt M3 hiermee in, maar daarna meent ze echter dat het weinig met gewoonte te maken heeft: “als je daar bent, ben je daar gewoon”. Hiermee bedoelt M3 dat je niet echt de keuze hebt ten opzichte van je buurt: aangezien je er woont, kan je je maar beter aanpassen en ermee leren leven. Hoewel M2 dit standpunt begrijpt blijft ze volharden dat ze deze buurt niet gewend is, aangezien ze de enige van de groep is die niet in Schaarbeek woont. M2 woont namelijk in Sint-Joost-Ten-Node, maar volgens de rest van de groep is dat “nog erger” als buurt:

(78)

M2: j' traîne par exemple moi ici moi j' traîne jamais hein  
Mo: donc c'est le quartier en fait que t'aimes pas ?  
(??)  
M3: moi j'aime bien hein la crèche  
Mo: t'habites euh ici ? t'habites dans le ...  
M2: non à Saint-Josse  
Mo: Saint-Josse  
M3: encore pire  
M1: encore pire voilà  
M3: encore pire  
M1: encore pire  
M2: ça va là ça va  
M3: comment tu t'es mis à Saint-Josse ? t'sais que c'est la commune la plus pauvre ? elle me fait pitié hein  
M2: ça va ça va

(79)

M3: parce qu' ici y a y a rien je vais rien apprendre ici  
M5: arrête  
M2?: non non non  
M1: ouah (*rires*)  
M3: eeh encore moins Saint-Josse encore moins c'qu'i veulent c'est taper ch' pas  
M1: ouais tu sors et y a des Turcs(?) y a tout le monde avec sa clope  
M3: woulah

Deze negatieve reacties van de groep op de buurt van M2 moeten hier met een korrel zout genomen worden. M2 heeft voor meerdere deelonderwerpen van het gesprek een geïsoleerde positie ingenomen: ze houdt niet van de sfeer van de school en niet van die van de buurt, ze is wel deels gemotiveerd om Nederlands te leren, enz. Hoewel de leerlingen waarschijnlijk oprecht menen dat Sint-Joost-Ten-Node geen betere buurt is dan Schaarbeek, doen ze er hier nog een laagje bovenop. Zo dringt M3 aan op het feit dat Sint-Joost de armste gemeente is en dat ze “medelijden heeft met M2”. Verder blijkt uit de twee bovenstaande fragmenten dat de leerlingen M2 ergens wel gelijk geven. Door te verkondigen dat Sint-Joost “nog erger” is dan Schaarbeek en dat er ze er “nog minder gaan leren”, geven ze toe dat Schaarbeek misschien ook niet de beste buurt is. Fragment 79 is het vervolg op de vraag waar de leerlingen hogere studies zouden willen volgen (zie fragment 69). Hoewel de meeste leerlingen dus zeer gesteld zijn op hun buurt, haar sfeer en de vrienden die ze er hebben, beseffen ze dat deze buurt voor hen **geen toekomst** biedt. Willen ze studeren, een goede job vinden of simpelweg ergens geraken in het leven, dan moeten ze volgens hen de buurt verlaten. M1 had in fragment 55 al aangegeven dat er niet veel werk te vinden is in Sint-Joost. In onderstaand fragment maakt M3 duidelijk dat ze niet van plan is om de rest van haar leven in Schaarbeek te slijten, aangezien daar “niets is”:

(80)

M3: mais j'veux pas mourir(?) à Schaerbeek y a quoi à Schaerbeek

Verder vraagt de moderator de leerlingen ook wat ze vinden van de stereotype dat de bevolking in Brussel gepolariseerd is in “Belgen” en “vreemdelingen”. Blijkbaar zijn de leerlingen hier niet zo gevoelig voor, aangezien ze niet echt buiten hun buurt en vriendenkring komen. M3 is echter wel van mening dat de bevolkingsgroepen eerder naast elkaar leven dan met elkaar omgaan:

(81)

Mo: et euhm est-ce que vous ressentez très fort à Bruxelles aussi euh le côté étranger - belge ou pas du tout ?

M3: si

Mo: ça existe pour vous ou c'est ...

M5: de quoi

M3: elle veut dire si y a la différence entre les belges et les gens d'autres cultures tu vois

M1: euh

M3: j'sais pas ensemble

M1: parfois ouais parfois non

M2: y a que de belges ils sont (??)

M3: (??) même pas 'xcuse-moi tu vois

Mo: ouais ?

M3: des marocains ils vont traîner avec des belges ? ... écoute écoute quoi ça sert

M1: bah ouais

M4: non

Aangezien niet iedereen onmiddellijk overtuigd is van de scheiding tussen de bevolkingsgroepen, illustreert M3 haar standpunt door de groep te vragen of ze het geloofwaardig vinden dat Marokkanen zouden rondhangen met Belgen. Hier antwoordt ze dan meteen zelf op: “tot wat zou dat dienen”. Dit aspect schijnt de leerlingen echter niet zo te boeien. Interessanter vinden ze het om te bespreken hoe de bevolkingsgroepen met elkaar in contact komen en met elkaar omgaan in de Belgische context. Een van de plaatsen waar de bevolkingsgroepen elkaar ontmoeten is de school. M3 geeft aan dat ze het ergens toch triestig vindt (voor de Belgen) dat de school vooral buitenlandse leerlingen telt en dat zij de enkele inheemse leerlingen dan nog “voor Belg of Vlaming uitschelden, terwijl het hun land is”:

(82)

M3: alors que c'est leur pays

Mo: mhmm

M3: j'trouve ça quand même assez triste ... que j'trouve que c'est leur pays et qu'on les insulte de belges encore de de flamands j'sais pas comment on peut ... j'sais pas hein comment on peut se ... permettre de dire ça alors que voilà c'est leur territoire (ouais)

M1: mais eux aussi quand ils te regardent euh étranger

M3: ouais beh nous aussi franchement ça fait plus mal quand nous on leur dit bande de belges nananana moi s'il me dit ça de moi écoute je suis fière de qui j'suis euh (*rires*) mais bon t'vois

Volgens M1 gedragen de Belgen zich echter op exact dezelfde manier als hen “wanneer ze naar hen kijken: vreemdeling”. Hieruit blijkt dat de leerlingen zich duidelijk opstellen als vreemdelingen in de *ingroup*, terwijl de *outgroup* uit Belgen bestaat. Dit fragment bewijst verder dat het samenleven van de verschillende bevolkingsgroepen voor de leerlingen niet altijd even vlot verloopt. De 9 fragmenten van dit subonderdeel over Brussel toonden reeds aan dat, hoewel de meeste leerlingen zeer gehecht zijn aan de buurt waarin ze leven, hun toekomst waarschijnlijk ergens anders ligt. Verder dringt de problematiek van de verschillende bevolkingsgroepen zich op, wat bovendien niet vergemakkelijkt wordt door de complexe situatie van België. In de eerste plaats zijn de leerlingen niet zo gesteld op België omdat ze het maar een **triestig land zonder sfeer of gezelligheid** vinden:

(83)

Mo: quand vous regardez 'fin parce que la Belgique c'est quand même un com

M3?: triste

Mo: un p'tit pays compliqué

M2: triste

Mo: euhm qu'est-ce qui est triste ?

M2: c'est triste hein madame y a pas d'ambiance vous êtes tous

(*Mo rit*)

M2: vous êtes morts comme ça faut encore un peu d'ambiance

M3: en plus vous bougez même pas vous savez même pas bouger

(*rires*)

De meisjes menen dat er een “doodse sfeer” heerst in België en dat de Belgen niet kunnen bewegen – lees dansen en plezier maken. Bovendien vindt M4 dat de Belgen **geen gastvrije mensen** zijn in vergelijking met zuiderse mensen. Hij mist de warmte van de Mediterrane volkeren en vindt de mensen in België grauw en kil:

(84)

- M4: en fait dans ils sont ils sont pas accueillants j'trouve  
M2: ouais voilà  
M4: ils ont pas euh  
Mo: qui ça ils ?  
M4: ils cachent leur euh les les gens d' Belgique j'trouve  
Mo: mhmm  
M4: ceux d'Méditerranée ça c'est plus des gens chauds ouais voilà ils sont plus accueillants et tout ça et ils par exemple ils vont me voir euh dans la rue ils vont pas ils vont pas passer devant toi comme ça ils vont pas t' baisser tandis que j'trouve qu'y a des autres gens ouais y en a que ils vont te baisser mais y a des autres gens ils en ont rien à foutre ça va s'ils restent là ... c'tout  
Mo: mhmm  
M2: ouais  
Mo: donc vous trouvez ça un peu froid comme  
M4: ouais hein c'est blindé froid  
Mo: ... comme ambiance ?  
M5: mhmm  
M2: tout c' qui est tropical chez nous  
M3: c'est clair  
M2: c'est clair

De anderen treden M4 hierin bij, aangezien ze naar eigen zeggen meer tropische atmosferen gewend zijn. Daarom zoeken de leerlingen ook buurten of scholen op waar er naar hun normen meer “ambiance” is, wat door Belgen vaak bestempeld wordt als luidruchtig of rumoerig. Bovendien voelen de leerlingen zich absoluut geen Belgen en identificeren ze zich eerder met hun land van herkomst of het land van hun (groot)ouders. Hoewel M1 in het eerstvolgende fragment aangeeft dat er eigenlijk wel Belgen zijn in hun school, aangezien ze allemaal wel een Belgische identiteitskaart hebben, blijkt uit het tweede fragment dat de leerlingen zich op vlak van identiteit of cultuur niet als Belgen beschouwen:

(85)

- M1: on EST Belges, y a des Belges

(86)

- Mo: mais y a personne de vous qui se considère belge ?  
M3: non j'suis  
M1: si  
M3: j'ai la carte belge mais  
M5: 't façon on parle français mais bon euh  
Mo: non mais j'veux dire euh niveau identité euh ?  
M5: non  
M3: non  
Mo: culture non ?  
M3: moi non  
M1: non (*riant*)

M2: j' m'appelle latina  
M3: ouais yeah ... yeah 100%

Deze identiteitskwesie kan deels verklaard worden door het feit dat de leerlingen verder weinig begripen van de complexe situatie van België, die hen bovendien niet werkelijk interesseert. Ze stellen gewoon vast dat het in de politiek al volledig misloopt en dat het onder de mensen nog erger:

(87)

Mo: d'accord mais c' que j'voulais dire c'est la situation vraiment euh donc de la Belgique avec toutes ces langues euh avec la politique vachement compliquée qu'est-ce que vous en pensez ? ça vous intéresse, ça vous intéresse pas ?  
M2: comment ça ?  
M4: mais d'jà  
Mo: donc  
M4: d'jà comme ça part euh ça part d'jà mal d'jà en politique ça part d'jà mal  
Mo: mhmm  
M4: les gens c'est encore pire  
Mo: mhmm  
(rires)  
M4: j'sais pas moi  
M1: ouais c'est vrai il a raison

Even later geeft M2 aan dat ze niet begrijpt wat het probleem is tussen de Walen en de Vlamingen: "het is toch één land". Volgens haar moeten mensen binnen een land zich verenigd voelen. Verder begrijpt ze ook niet waarom er twee talen zijn in België, terwijl de mensen in de praktijk allen maar één taal spreken en het tenslotte maar één land is:

(88)

M2: et aussi c' que j'comprends pas pourquoi entre les wallons les flamands et les ... une sorte de rivalité comme ça alors que c'est un pays quoi c'est de Belgique  
M4: ouais  
[...]  
Mo: euhm mais donc tu disais tu comprends pas qu'il y a une rivalité parce que pour toi c'est c'est un pays ? (mais)  
M2: le ouais hein c'est un pays j'sais pas ils doivent être euh unis  
Mo: mhmm  
M2: j'sais pas pourquoi ils parlent deux langues alors qu'ils parlent tous une seule langue ... c'est un seul pays  
Mo: donc pour toi ce serait plus facile qu'il y ait qu'une seule langue euh ?  
M5: ouais  
M2: non pas ça mais  
M5: oooh  
M2: j'parle déjà entre vous-mêmes  
Mo: mhmm  
M2: entre entre belges  
Mo: mais  
M2: c' que j'vois c'est que  
Mo: c'est deux cultures aussi ... sauf que c'est deux cultures au sein d'un pays donc c'est clair que c'est une situation qui est déjà pas facile à la base  
M2: ouais même gérer(?) entre vous-mêmes  
Mo: mhmm et vous croyez pas que c'est quelque chose de plus politique que vraiment entre les gens ?



...  
M2: mais non si ce s'rait comme ça ... pourquoi ils seraient (??)

De leerlingen voelen zich niet meteen betrokken bij het probleem, maar deze complexe situatie maakt het voor hen niet gemakkelijker om zich te integreren. Bovendien krijgen ze de indruk dat de Belgen onder elkaar al niet overeenkomen, wat niet bevorderend werkt. Op de vraag of ze niet van mening zijn dat het meer een politieke kwestie is dan een werkelijke rivaliteit tussen verschillende bevolkingsgroepen, is het antwoord negatief. De leerlingen kregen blijkbaar al herhaaldelijk zeer negatieve reacties op hun gebrekkige of onbestaande kennis van het Nederlands, hoewel ze zich als buitenstaanders opstellen in deze typisch Belgische kwestie. In het onderstaande fragment legt M2 uit dat ze op het vliegveld haar uiterste best deed om zich uit te drukken in het Nederlands, maar enkel werd afgesnauwd in plaats van aangemoedigd. Dit terwijl de vrouw Frans kon en wist dat M2 zich beter zou kunnen uitdrukken in het Frans:

(89)

Mo: non et la tension entre flamands et wallons euh vous vous situez 'fin flamands wallons et bruxellois ?

M1: c'est pas (??)

M3: j'suis pas d'dans moi

Mo: tu disais ?

M1: c'est pas une bonne attention

Mo: non

M3: j'suis même pas d'dans euh moi j'dis si on parle en néerlandais j'quitte le pays si on parle en français je reste là

M2: non madame à moi à moi ça m'énerve c'est que j'suis allé à (??)

Mo: attendez attendez attendez

M2: parce que j'devais euh j'partais en Colombie et y avait que moi qui ma p'tite sœur si elle était là mais elle était fatiguée elle dormait y avait que moi qui comprenais le néerlandais j'essaye de parler là elle me crie encore plus j'ai fait eeh vous vous calmez hein aah vous parlez français j'fais oui j'parle français alors qu'elle savait que je parlais français elle sait dès que j'me suis énervée elle parle tu vois j'sais pas

M4: ouais

M2: j'sais pas ils sont

M4: on parle tout haut on veut parler français puis ils veulent pas

M2: ils vous parlent ouais

M3: ouais

M4: (??) français néerlandais

M5: alors qu'ils savent parler français

M4: alors qu'ils savent parler français pourquoi nous on doit s'obliger de parler

M1: ouais ouais ouais

Mo: donc ça vous comprenez pas donc les gens qui refusent euh

M4: mais ouais hein et nous pour euh acheter une maison

M2: alors pourquoi nous nous nous aussi on peut refuser d' parler

M4: pour acheter une maison on est obligés de parler néerlandais

?: mmmm

M4: obligés à Vilvorde alors on parle pas néerlandais on peut pas habiter à Vilvorde

M3: c'est un peu de ... d' la dictature

M2: un peu raciste

M3: voilà c'est vraiment

M4: (??) c'est trooop ...

Het type situatie dat M2 in het bovenstaande fragment schetst, is voor de leerlingen volledig surrealistisch. Ze begrijpen niet dat een gesprekspartner niet overschakelt naar het Frans als hij of zij dit kan. Erger nog, dat een gesprekspartner duidelijk weigert om die moeite te doen, uit principe. Bovendien had M2 in dit geval effectief al blijk gegeven van goede wil door toch te proberen om zich in het Nederlands uit te drukken. Op het einde van het fragment haalt M4 een andere Belgische situatie aan die hij niet begrijpt: “om een huis te kopen in Vilvoorde moet je verplicht Nederlands spreken, dus als je geen Nederlands spreekt mag je niet in Vilvoorde wonen”. M3 en M2 begrijpen deze voorwaarde evenmin en noemen het “dictatoriaal” en “een beetje racistisch”. Wanneer de moderator vraagt hoe de leerlingen in zulke gespannen situaties reageren, vertellen de leerlingen nog meer surrealistische anekdotes waarin zij moeite doen maar hun gesprekpartners duidelijk weigeren te convergeren:

(90)

Mo: et dans ce genre de situation là euhm ‘fin ça vous arrive d’essayer alors de parler néerlandais ou euh

M2: ouais dans le bus

Mo: ou de suite votre réaction c’est si eux parlent pas nous on parle pas non plus ?

M3: non non si j’essaye par exemple quand j’veux demander la direction ou quoi j’dis euh

M4: ouais

M5: ok salut (*rit*)

M3: hier à propos pour aller à Trône(?) j’m suis tapée la ( ??)

(*rires*)

M3: j’attendais le bus le 200 j’sais pas quoi j’demande à une fille elle non c’tait pas une flamande donc j’ lui demande euh c’est où elle me fait ouh j’sais pas non plus et j’monte dans le bus le type il fait ik niet spreek frans ik niet spreek frans il fait comme ça et puis la fille elle fait mhm welke de bus par là-bas

(*rires*)

M3: moi j’croyais que c’tait une flamande qu’elle allait gérer elle fait welke de mhm de bus euhm par là-bas j’fais okééé okééé et j’ai rien compris après le type il fait ... mais lui aussi pour trouver un travail il doit parler français et néerlandais non ? comment ça se fait qu’il s’est retrouvé là ? j’pense qu’il parle flamand c’est ça ?

M2: parce que et c’est de lijn c’est truc euh flamand

M1: de lijn c’est

M3: ouais et alors un boulot c’est un boulot hein faut parler néerlandais et français parce qu’on est en Belgique

In het bovenstaande fragment probeert M3 de weg te vragen aan een buschauffeur van De Lijn, maar deze maakt duidelijk dat hij geen Frans spreekt (of wil spreken). Terwijl M3 dit vertelt, onderbreekt ze haar verhaal wanneer ze beseft dat die man dus een job gevonden heeft zonder Nederlands én Frans te spreken. De verklaring van M2 dat De Lijn Vlaams is, vindt M3 onvoldoende. Er is haar zo vaak op het hart gedrukt dat je voor een job in België Nederlands en Frans moet kunnen spreken, dat ze dit graag in de praktijk bevestigd zou zien. Ook M1 heeft een soortgelijke situatie meegemaakt met De Lijn:

(91)

M1: madame moi moi euh vous voyez ma petite sœur elle est elle était à Inkendaal vous voyez c’est côté flamand

Mo: mhmm  
M1: et moi j'prenais toujours lijn pour partir là-bas et j'sais pas j'ai essayé deux trois fois de parler français mais ils ont fait (non) hein ? après j'fais j'parlais en truc euh  
M2: en anglais  
M1: en anglais mais alors que madame euh j'demandais juste un ticket et il m'a fait HEIN après j'fais  
M2: ticket c'est la même chose hein  
M1: ouais mais j'sais pas c' qui se passe avec eux  
M2: aaah  
M1: c'est ça le problème moi j'fais un ticket s'il vous plaît il fait quoi un ticket un ticket il fait QUOI j'fais one ticket please il après il m'a donné  
Mo: mhmm  
M2: ticket c'est la même chose  
M3: moi il m'dit ouuuh  
*(rires)*  
M3: de de de paki  
Mo: et donc c'est ça vous ... ça vous comprenez vraiment pas quoi ?  
M1: ouais c'est c'est bizarre madame  
Mo: mhmm  
M1: c'est vraiment bizarre

Om zijn zusje in het ziekenhuis te bezoeken nam M1 regelmatig bussen van De Lijn. Een aantal keer is hij in het Frans begonnen tegen de buschauffeur, maar de reacties waren telkens negatief. Hij vertelt dat hij eens in het Frans een buskaartje vroeg, maar dat de buschauffeur hem niet verstond (of toch zo deed). Na enkele herhalingen vroeg M1 het in het Engels, waarop de chauffeur hem het kaartje gaf. De leerlingen vinden het zeer ongeloofwaardig dat de buschauffeur de vraag in het Frans niet had verstaan, aangezien er amper een verschil is tussen het Franse en het Engelse woord “*ticket*”. Bijgevolg gaan de leerlingen ervan uit dat het gedrag van de chauffeur doelbewust divergerend was. Dit gedrag vinden de leerlingen uitermate vreemd, ze begrijpen niet wat er in de mensen omgaat opdat ze zo zouden reageren. Om te bewijzen dat het anders kan, vergelijkt M1 de Belgische situatie met de meertalige situatie in Pakistan:

**(92)**  
M1: madame c'est la même chose euh chez nous vous voyez quand vous allez au dans le bureau et tout ça où vous êtes obligés de parler anglais mais si y a quelqu'un qui parle pas anglais qui parle euh langue pakistanais ils le refusent pas alors que moi-même y a des ... y a des bl y a des blancs des anglais qui travaillent là par exemple euh dans les bureaux et tout ça mais s'ils savent parler ils parlent en en pakistanais ils disent pas no i can't euh speak euh urdu  
Mo: mhmm  
M3: urdu ?  
M2: urdu  
M1: c'est une langue pakistanais eeet  
M3: t'sais parler combien de langues paki ?  
M1: moi j'sais deux langues pakistanais, anglais, français  
M3: inch'allah ... inch'allah  
M1: ils le refusent pas alors que euh le personne il voit qu' c'est un blanc c'est possible qu'il sait pas parler mais si s'il sait parler il parle  
Mo: ouais donc vous comprenez p 'fin c' qui c' qui vous étonne c'est l'attitude euh (j'peux comprendre mais)  
M1: voilà ils donnent euh l'att le signe deuh du racisme  
Mo: mouais

- M1: honnêtement ... si par exemple madame euh vous êtes en euhm moi j'suis en train de partir euh j'suis à Vilvorde j'suis en train de traîner j'viens chez vous 'fin vous parlez français j'viens chez vous euh j'fais truc j'demande quelque chose et alors que vous savez parler français vous faites euh non i euh
- Mo: mhmm
- M1: ikke niet frans spreek frans ... tu m' dis ça remarque
- Mo: ouais

In Pakistan is de officiële taal voor administratie en handel het Engels, maar daarnaast worden er ontzettend veel verschillende talen en dialecten gesproken waarvan Urdu meestal de voertaal is. Bijgevolg gebeurt het in Pakistan, net zoals in België, dat iemand op een administratieve dienst terecht komt maar de administratietaal niet (goed) spreekt. Het verschil in Pakistan is echter dat die persoon dan niet geweigerd wordt. Wel is het mogelijk dat de beambte “een blanke” is en dus niet goed Urdu spreekt, maar als de beambte de taal enigszins kan spreken zal hij dat ook doen. Dit punt benadrukt M1 in het bijzonder aangezien de tegenovergestelde reacties in België het meeste onbegrip opwekken bij hem. Als je een taal kan spreken, waarom zou je dan uit principe weigeren om dit te doen? M1 vindt zo'n instelling racistisch en begrijpt niet dat mensen in Vilvoorde bijvoorbeeld zo zijn. Uit de vier laatste fragmenten blijkt dat de leerlingen jammer genoeg slechte ervaringen hebben met de problematiek rond de Belgische taalpolitiek. Ze zijn bijgevolg duidelijk teleurgesteld en ontmoedigd door de negatieve attitudes van sommige Vlamingen, die hen niet aanzetten om Nederlands te leren of zich te integreren. Dit subonderdeel toont aan dat de complexe situatie en taalpolitiek van België een negatieve impact heeft op de attitudes en motivatie van de leerlingen, hoewel ze de Belgische situatie als buitenstaanders bekijken en zich niet betrokken voelen bij de spanningen van dit sfeerloze en grauwe land. In een dergelijke context betekent een immersieproject natuurlijk dubbel zoveel uitdagingen, die met nog meer energie, positivisme en doorzettingsvermogen dan gewoonlijk moeten worden aangepakt. Helaas was dit niet het geval in dit ITCM-project.

## 6 Conclusies

Op basis van de casestudy kan men eerst en vooral besluiten dat het ‘ITCM-project’ absoluut geen succes is. De mislukking van dit immersieproject is hoofdzakelijk het directe gevolg van de zeer negatieve attitudes en het totale gebrek aan motivatie van de leerlingen ten opzichte van de aanpak en het specifieke project. Uit de analyse van de *focusgroup* blijkt dat de onderliggende redenen hiervoor talrijk zijn en onder andere verband houden met hun leeftijd en milieu. In de eerste plaats hebben de leerlingen niet doelbewust gekozen voor dit immersieproject, waarin ze wegens plaatstekort of andere ‘negatieve’ keuzes zijn beland. Bijgevolg zijn de leerlingen zeker niet intrinsiek gemotiveerd voor het project, waardoor ze snel opgeven bij moeilijkheden en de slechte resultaten niet op zich laten wachten. Deze ondermaatse prestaties schrijven de leerlingen echter onmiddellijk toe aan de aanpak zelf (en eventueel aan de leerkracht) eerder dan aan zichzelf, waardoor hun motivatie zo mogelijk nog afneemt terwijl hun faalangst en negatieve attitudes toenemen. Bovendien worden deze nog versterkt door het feit dat de twee vorige projectjaren al geen succes waren en er bij gebrek aan geslaagden geen uitbouw naar de hogere jaren kon plaatsvinden. De leerlingen zien hierin het ultieme bewijs dat het probleem niet bij hen ligt, maar bij de aanpak zelf. Ook de slinkende groep bevestigt dit volgens de leerlingen. Bovendien geraken de leerlingen hierdoor steeds meer geïsoleerd binnen de school en voelen ze zich onbegrepen, verwaarloosd en niet gesteund. Uiteraard komt dit hun attitudes en motivatie niet ten goede.

Hieruit blijkt al hoe belangrijk de steun en attitudes van het milieu zijn voor de attitudes en motivatie van de leerlingen. Naast de context van de school die niet echt stimulerend is, moedigt de context van de buurt hen ook niet aan voor het project. Het milieu waarin de leerlingen leven is overduidelijk dominant Franstalig, waardoor ze geen contact hebben met het Nederlands en dus ook geen (onmiddellijke) behoefte ervaren om de taal te leren. Daarenboven koesteren de leerlingen negatieve attitudes ten opzichte van het Nederlands zelf, omdat het niet in veel landen gesproken wordt en het in Brussel niet als een “geliefde” taal gepercipieerd wordt. Bovendien ondervinden de leerlingen een negatieve impact van de communautaire spanningen in België, aangezien ze al (te) vaak geconfronteerd werden met negatieve attitudes en divergerende gedragingen van Nederlandstaligen. Dit geeft hen zeker geen motivatie om ‘hun’ taal te leren. Verder leven de leerlingen ook in een kansarm milieu, met vaak moeilijke thuissituaties. De attitudes van de ouders ten opzichte van het project mogen dan wel positief zijn, ze wegen niet op tegen de volledige context en het gebrek aan steun die ze thuis kunnen krijgen.

Ook de leeftijd speelt een belangrijke rol voor de attitudes en motivatie ten opzichte van het project. Op jonge leeftijd verwerven kinderen een vreemde taal immers op een natuurlijke manier, wat vaak gepaard gaat met intrinsieke motivatie en positieve attitudes. Vanaf het moment waarop kinderen leren lezen en schrijven, wordt het leren van talen een explicieter proces. Hoewel leerlingen op elke leeftijd in staat zijn om een vreemde taal te verwerven, betekent dit vanaf dan meer expliciete inspanningen, terwijl de motivatie vanaf de puberteit vaker instrumenteel is. In dit geval hebben de leerlingen niet eens een instrumentele motivatie, of toch niet in de nabije toekomst. Bijgevolg zorgt dit nogmaals voor negatieve attitudes. Bovendien zijn alle leerlingen in dit project twee jaar ouder dan het normale schoolparcours voorziet. Dit betekent dat ze al meerdere mislukkingen hebben opgestapeld en slechte schoolervaringen hebben. Hun attitudes ten opzichte van het onderwijs in het algemeen zijn bijgevolg eveneens negatief, net zoals hun motivatie om inspanningen te leveren zeer laag is.

Uit het bovenstaande kan men bijgevolg besluiten dat attitudes, motivatie, milieu en leeftijd een niet te onderschatten rol spelen bij het implementeren van CLIL en hierin ook onderling verbonden zijn. Naast de onmiskenbare rol van deze vier begrippen, toont dit onderzoek ook de cruciale rol aan van de leerkracht op dit vlak. Uit de *focusgroup* analyse blijkt immers dat de leerlingen ook zeer negatieve attitudes koesteren ten opzichte van de leerkracht, die ze tevens vaak verwarren met de aanpak. Ze vinden de leerkracht boeiend noch motiverend en zijn teleurgesteld doordat ze weigert om ludieke activiteiten of uitstappen te organiseren. De leerlingen zijn dan ook niet bereid om inspanningen te leveren voor haar, aangezien ze weten dat ze er nooit iets voor terug zullen krijgen. Verder blijkt uit de klasobservaties dat er vaak een negatieve klasdynamiek heerst, waarbij de leerlingen elkaar demotiveren in een soort negatieve competitiviteit. De leerkracht treedt hier vaak niet dynamisch en/of autoritair genoeg op, waardoor er ruimte ontstaat voor storend klasgedrag en allerlei afwijkingen van de CLIL-aanpak. Uiteraard staat de leerkracht in deze casestudy voor een enorme uitdaging, gezien de negatieve attitudes en de amotivatie waaruit de leerlingen vertrekken. Net daarom is de rol van de leerkracht zo cruciaal.

Het mag duidelijk zijn dat de mislukking van het 'ITCM-project' niet te wijten is aan een alleenstaande factor, maar aan het samengaan van onderling verbonden problemen. Om deze moeilijkheden te vermijden in toekomstige projecten is het nodig om het kluwen aan onderling verbonden hindernissen te ontrafelen en op verschillende vlakken aan te pakken. Zo is uit deze casestudy het essentiële belang van een motiverende, dynamische, ludieke maar strenge leerkracht gebleken. Dit zou al veel kunnen veranderen aan de attitudes en motivatie

van de leerlingen. Toch kan de leeftijd van de leerlingen en de daaraan verbonden opgestapelde mislukkingen een probleem blijven vormen. Bijgevolg is het aan te raden om een motiverende leerkracht te combineren met een jongere startleeftijd. Zo'n combinatie zou veel positievere attitudes en samengaande motivatie moeten garanderen. Enkel het milieu blijft in dit actieplan onveranderd: Franstalig, kansarm en ondermaats stimulerend. Om een immersieproject in die context maximale slaagkansen te geven, moet ook het milieu aangepakt worden. Hiervoor moeten de school en de buurt de handen in elkaar slaan om zowel de leerlingen als de ouders te betrekken bij het project, begeleiding en steun aan te bieden alsook doeltaalactiviteiten binnen en buiten de schoolcontext aan te reiken.

## 7 Referentielijst

- ADLER, P.A. & P. ADLER** (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- ADLER, P.A. & P. ADLER** (1994). "Observational techniques" in N.K. DENZIN & Y.S. LINCOLN (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 377-392.
- ANGROSINO, M.V.** (2008). "Recontextualising observation: ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda" in N.K. DENZIN & Y.S. LINCOLN (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage Publications, p. 161-183.
- BELLINGHAM, L.** (2000). "Language acquisition after forty: a review of the literature" in *Babel*, volume 35/1, p. 24-27.
- BOGAARDS, P.** (1993). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier.
- BOLLEN, K. & K. BATEN** (2010). "Bilingual Education in Flanders: Policy and Press Debate (1999-2006)" in *Modern Language Journal*, volume 94/3, p. 412-433.
- CEULEERS, E.** (2008). *Language and Identity in Brussels. Language Use, Identity, Self-Confidence, and Motivation of Adolescents in a Multilingual, Urban Context*. Brussels, VUB. [Thesis]
- CLÉMENT, R. & B.G. KRUIDENIER** (1983). "Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence" in *Language Learning*, volume 33, p. 272-291.
- DECI, E.L. & R.M. RYAN** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DENZIN, N.K. & Y.S. LINCOLN** (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- EURYDICE** (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission.
- FISHBEIN, M. & I. AJZEN** (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.



- FONTANA, A. & J.H. FREY** (2008). "The interview: from neutral stance to political involvement" in N.K. DENZIN & Y.S. LINCOLN (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage Publications, p. 115-159.
- GARDNER, R.C. & W.E. LAMBERT** (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury
- JOHNSTONE, R.** (2002). *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*. Strasbourg, Council of Europe. Reference Study. Language Policy Division.
- LABOV, W.** (1972). *Sociolinguistic patterns*. Oxford: Blackwell.
- LASAGABASTER, D. & J.M. SIERRA** (2010). "Immersion and CLIL in English: more differences than similarities" in *ELT Journal*, volume 64/4, p. 367-375.
- LENNEBERG, E.** (1967). *Biological Foundations of Language*, New York: John Wiley.
- LOCHTMAN, K. & E. CEULEERS** (2005). "Tweede- en vreemde-taalverwerving in een meertalige context. De rol van imago, attitudes en motivatie" in *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen. Meertaligheid zonder meer*, volume 74/2, p. 93-102.
- MACNAMARA, J.** (1976). "Comparison between first and second language learning" in *Die Neueren Sprachen*, volume 75, p. 175-188.
- MARSCH, D.** (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: Continuing Education Centre.
- MERTON, K., M. FISKE, P. KENDALL** (1956). *The focused interview: A manual of problems and procedures*. Glencoe, IL: Free Press.
- NIKOLOV, M.** (1999). "Why do you learn English? 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation" in *Language Teaching Research*, volume 3/1, p. 33-56.
- NOELS, K.A., L.G. PELLETIER, R. CLEMENT, R.J. VALLERAND** (2000). "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory" in *Language Learning*, volume 50/1, p. 57-85.
- NUTTIN, J.** (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.
- PINTRICH P.R. & D.H. SCHUNK** (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- SINGLETON, D.** (1989). *Language acquisition: the age factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- SMET, P.** (2011). *Conceptnota. Samen taalgrenzen verleggen. 22 juli 2011*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (Voor het laatst geraadpleegd op 16 mei 2012 via [http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennaota\\_2011.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennaota_2011.pdf))

- STERN, H.H.** (1976). "Optimum age: myth or reality?" in *Canadian Modern Language Review*, volume 32, p. 15-23.
- TARONE, E.** (1978). "The phonology of interlanguage" in J. RICHARDS (ed.), *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches*. Rowley, MA: Newbury House, p. 15-33.
- VALLERAND, R.J.** (1997). "Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation" in M.P. ZANNA (ed.), *Advances in experimental social psychology*, volume 29. San Diego, CA: Academic Press, p. 271-360.
- VAN DE CRAEN, P.** (2002). "Honderd jaar meertalig onderwijs in België" in J. LEMAN & L. TOP (red.), *Intercultureel en meertalig onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, p. 17-29.
- VAN DE CRAEN, P. & E. CEULEERS** (2005a). "Meertalig onderwijs: wanneer? Voor welke doelgroepen? Welke methodes? Ideeën voor een meertalig taalbeleid in België" in P. HILIGSMANN, G. JANSSENS & J. VROMANS (red.), *Woord voor woord, zin voor zin. Liber amicorum Siegfried Theissen*. Gent: Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde, p. 389-399.
- VAN DE CRAEN, P., E. CEULEERS, L. ALLAIN** (2005b). "Vier jaar stimulerend meertalig onderwijs in Brussel (STIMOB). Resultaten en toekomstvisie" in *School en samenleving*, volume 10, p. 1-16.
- VAN DE CRAEN, P., E. CEULEERS, K. MONDT, L. ALLAIN** (2008). "European Multilingual Language Policies in Belgium and Policy-Driven Research" in K. LAURIDSEN & D. TOUDIC (eds.), *Language at Work in Europe. Festschrift in Honour of Wolfgang Mackiewicz*. Göttingen: V&R Press, p. 139-151.
- VAN DE CRAEN, P., K. MONDT, E. CEULEERS, E. MIGOM** (2010). "EMILE a douze ans. Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives" in *Synergies – Monde* n° 7, p. 127-140.
- WEINER, B.** (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- WERNER, O. & G.M. SCHOEPFLE** (1987). *Systematic fieldwork*, Vol. 1: *Foundations of ethnography and interviewing*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Witboek** (1995). *Onderwijzen en leren. Naar een cognitieve samenleving*. Brussel: Europese Commissie.

## **Internetsites**

Institut Technique Cardinal Mercier – Notre Dame du Sacré Coeur

<http://www.cardinalmercier.be/secondaire>

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles,

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

<http://www.enseignement.be>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming

<http://www.ond.vlaanderen.be>

**Bijlage :**  
**enquêteformulier**

Prénom :

Nom :

## RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

Date de naissance : .. / .. /....      Lieu de naissance : .....

Dans quelle commune habites-tu ? .....

Nationalité de ton père : .....

Nationalité de ta mère : .....

Ta (tes) langue(s) maternelle(s) : .....

---

A la maison, on parle ...	toujours le français entre nous <input type="checkbox"/>	parfois le français, parfois une autre langue <input type="checkbox"/>	surtout une autre langue (laquelle ?) <input type="checkbox"/>
---------------------------	--	--	--

---

La plupart du temps, tu vis avec ...	Tes deux parents <input type="checkbox"/>	Un seul de tes parents <input type="checkbox"/>	Un de tes parents et quelqu'un d'autre <input type="checkbox"/>	Ailleurs que chez tes parents <input type="checkbox"/>
--------------------------------------	---	---	---	--

---

Situation professionnelle de ton père	Travaille <input type="checkbox"/>	Au chômage <input type="checkbox"/>	Pensionné, malade ou invalide <input type="checkbox"/>	Autre <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	---------------------------------------	--	--	-----------------------------------

---

Situation professionnelle de ta mère	Travaille <input type="checkbox"/>	Au chômage <input type="checkbox"/>	Pensionnée, malade ou invalide <input type="checkbox"/>	Autre <input type="checkbox"/>
--------------------------------------	---------------------------------------	--	---	-----------------------------------

---

Quel est le diplôme le plus élevé obtenu par ton père ?	Primaire <input type="checkbox"/>	Secondaire <input type="checkbox"/>	Supérieur (hors université) <input type="checkbox"/>	Université <input type="checkbox"/>	Sans diplôme <input type="checkbox"/>	Je ne sais pas <input type="checkbox"/>
--	--------------------------------------	--	--	--	---	---

---

Quel est le diplôme le plus élevé obtenu par ta mère ?	Primaire <input type="checkbox"/>	Secondaire <input type="checkbox"/>	Supérieur (hors université) <input type="checkbox"/>	Université <input type="checkbox"/>	Sans diplôme <input type="checkbox"/>	Je ne sais pas <input type="checkbox"/>
---	--------------------------------------	--	--	--	---	---

---

As-tu déjà doublé ?	Jamais <input type="checkbox"/>	1x <input type="checkbox"/>	2x <input type="checkbox"/>	3x ou plus <input type="checkbox"/>	(quelle(s) année(s) ?)
---------------------	------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--	------------------------

---

As-tu déjà été exclu d'une école ?	Jamais <input type="checkbox"/>	1x <input type="checkbox"/>	2x <input type="checkbox"/>	3x ou plus <input type="checkbox"/>
------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

---

Combien de fois as-tu changé d'école en primaire ?	Jamais <input type="checkbox"/>	1x <input type="checkbox"/>	2x <input type="checkbox"/>	3x ou plus <input type="checkbox"/>
... en secondaire ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

A la maison, disposes-tu d'une pièce calme pour étudier ? .....

... d'une chambre personnelle ? .....

---

## L'IMMERSION

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Parfois vrai/ parfois faux	Plutôt faux	Tout à fait faux
1. J'ai envie d'apprendre le néerlandais (=NL).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je ne pense pas être capable d'apprendre le NL.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je pense que je suis trop âgé(e) pour apprendre le NL.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'ai l'impression d'avoir progressé en NL cette année.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pour moi, l'immersion est une difficulté en plus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A cause de l'immersion, j'ai des difficultés en gestion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Le néerlandais ne m'intéresse pas, du coup je fais parfois semblant de ne pas comprendre la prof.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je trouve important de savoir parler néerlandais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je ne pense pas avoir besoin du néerlandais maintenant ou plus tard.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## L'ECOLE : INSTITUT TECHNIQUE CARDINAL MERCIER

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Parfois vrai/ parfois faux	Plutôt faux	Tout à fait faux
1. J'aime bien l'ambiance de cette école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je me sens en sécurité dans cette école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il y a un bon dialogue entre les élèves, les profs, les éducateurs et la direction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Les professeurs sont compréhensifs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il y a beaucoup de violence dans cette école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'aurais préféré être dans une autre école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## L'ENSEIGNEMENT

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Parfois vrai/ parfois faux	Plutôt faux	Tout à fait faux
1. Je suis intéressé(e) par ce qu'on apprend à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. L'école, ça ne sert vraiment à rien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je ne veux surtout pas rater à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La plupart des cours m'ennuient profondément.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je ne vois pas l'intérêt des cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je ne vois pas l'intérêt d'étudier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je trouve important de bien réussir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je compte faire des études supérieures après.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Parfois vrai/ parfois faux	Plutôt faux	Tout à fait faux
9. Ce qu'on apprend à l'école me servira dans des emplois futurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Pour moi, les choses importantes de la vie se passent en dehors de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je suis dégoûté(e) de l'école par les échecs que j'ai accumulés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Je pense que je ne suis pas capable de réussir des études supérieures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Je viens à l'école parce que c'est obligatoire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. J'aurais un problème en moins si j'arrêtais l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **MON ENTOURAGE**

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Parfois vrai/ parfois faux	Plutôt faux	Tout à fait faux
1. Mes parents trouvent que c'est important de bien réussir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mes parents espèrent que je vais poursuivre mes études le plus longtemps possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mes parents font tout ce qu'ils peuvent pour m'aider à réussir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Si j'ai un problème à l'école, je peux en parler à mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. C'est important pour mes parents que je fasse de mon mieux à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. En général, mes amis veulent faire des études après.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'ai des amis qui ont abandonné l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. La plupart des mes amis trouvent important de réussir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Certains de mes amis pensent à arrêter l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>