

Vlaamse overheid



**Wetenschappelijke begeleiding  
en evaluatie van  
de CLIL-projecten in het secundair  
onderwijs in Vlaanderen**

Vlaams Ministerie  
van Onderwijs en Vorming



# Wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van de CLIL-projecten in het secundair onderwijs in Vlaanderen

SAMENVATTING VAN DE ONDERZOEKSRÉSULTATEN EN DE AANBEVELINGEN

Dit onderzoeksrapport is gebaseerd op de resultaten van de studie  
in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs, uitgevoerd  
door Lies Strobbe en promotor prof. dr. Lies Sercu, KULeuven

April 2011



## Voorwoord

Dit eindrapport biedt een synthese van de bevindingen uit de driejarige 'Content-and-Language-Integrated-Learning' (CLIL)-proeftuin. De volgende negen secundaire scholen fungeerden als proeftuinschool gedurende de schooljaren 2007-2008, 2008-2009 en 2009-2010: Hotelschool Ter Duinen VZW Koksijde, Instituut Zusters Maricolen Middenschool Maldegem, Koninklijk Atheneum Geel, KTA 3 Hotelschool Hasselt, Onze-Lieve-Vrouwe-instituut Poperinge, Sint-Aloysiuscollege Ninove, Sint-Amandscollege Kortrijk, Sint-Lodewijkcollege Brugge en de Stedelijke humaniora Dilsen. De resultaten van de wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van de CLIL-projecten vormen het uitgangspunt voor het onderzoeksteam om aan Vlaams Minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel Pascal Smet een aantal beleidsadviezen te formuleren over deze nieuwe onderwijsvorm in Vlaanderen. Het KULeuven-team heeft het ontwerp van eindrapport op de CLIL-stuurgroepvergadering van 24 november 2010 gepresenteerd, waar het werd besproken.

De opdracht van het KULeuven-team bestond uit drie delen:

1. het begeleiden van leerkrachten en negen proeftuinscholen bij het implementeren van CLIL;
2. het documenteren van het implementatieproces in negen proeftuinscholen;
3. het wetenschappelijk evalueren van CLIL in negen proeftuinscholen.

Voor dat laatste luik, de wetenschappelijke evaluatie-opdracht, brengen we graag de belangrijkste onderzoeksthema's onder de aandacht. De onderzoeksvragen richten zich op vier niveaus. Op **leerlingenniveau** bekeken we motivatiefactoren die meespelen in de keuze voor CLIL, en dit zowel aan de start als in de loop van een CLIL-project (instroom, doorstroom en uitstroom). Daarnaast brachten we het leerrendement voor de vreemde taal, het Nederlands en de zaakvakken in kaart. Op **leerkrachtenniveau** gingen we na welke competenties vereist zijn voor CLIL-onderwijs en of de lerarenkorpsen in de proeftuinscholen over deze competenties beschikten. Bovendien observeerden we verschillende didactische aanpakken van de CLIL-lessen. We kregen eveneens een beeld van de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten bij de implementatie van CLIL-onderwijs. Op **schoolniveau** ten derde, onderscheidden we verschillende vereisten voor het organiseren van CLIL wat betreft infrastructuur, uurroosters, personeelsbeleid... Daarnaast zochten we samen met de scholen naar de ideale samenstelling en grootte van een CLIL-programma. We onderzochten de invloed van CLIL op de gewone zaakvak- en taallessen. Ook bekeken we of CLIL een stimulans voor het talenbeleid van de proeftuinscholen kan betekenen. Ten slotte onderzochten we twee **tijdsfactor-gerelateerde aspecten** van CLIL: enerzijds bekeken we hoeveel tijd scholen nodig hebben

om een CLIL-project op te starten, anderzijds gingen we na of er een initieel vertragingseffect is bij het verwerven van vakinhouden door CLIL-leerlingen.

Prof. Dr. Lies Sercu, projectleider en Lies Strobbe, projectmedewerker

# Inhoudstafel

<b>Voorwoord</b> .....	5
<b>1. Beknopte literatuurstudie <i>Content and Language Integrated Learning (CLIL)</i></b> .....	12
<b>1. Wat is CLIL?</b> .....	12
1.1. Definitie .....	12
1.2. De vier C's van CLIL .....	13
1.3. Leerrendement van CLIL in internationaal onderwijseffectiviteitsonderzoek .....	14
<b>2. Wetenschappelijke evaluatie van het     CLIL-proeftuinproject</b> .....	18
<b>2.1. Onderzoeksvragen</b> .....	18
<b>2.2. Onderzoeksmethodologie</b> .....	20
2.2.1. Kwalitatieve studie .....	21
2.2.2. Kwantitatieve studie .....	23
<b>2.3. Onderzoeksvragen, analyses en resultaten</b> .....	27
2.3.1. Leerlingenniveau .....	28
2.3.1.1. Welke leerlingen kiezen voor CLIL, welke leerlingen kiezen voor het Nederlandstalige traject? .....	28
2.3.1.2. Waarom kiezen leerlingen voor CLIL, waarom kiezen leerlingen voor het Nederlandstalige traject? .....	34
2.3.1.3. Blijven leerlingen gemotiveerd voor CLIL? .....	40
2.3.1.4. Welke leerlingen stromen uit en waarom? .....	41
2.3.1.5. Zijn er verschillen tussen moedertaalsprekers en niet-moedertaalsprekers van het Nederlands wat betreft in- en uitstroom, reacties en welbevinden, leerprestaties? .....	43
2.3.1.6. Scoren de CLIL-leerlingen na afloop van het CLIL-project significant beter, slechter of even goed voor de vakinhouden uit het CLIL-traject in vergelijking met de niet-CLIL-leerlingen? .....	49
2.3.1.7. Scoren de CLIL-leerlingen na afloop van het CLIL-project even goed voor Nederlands als de niet-CLIL-leerlingen? .....	57
2.3.1.8. Scoren de CLIL-leerlingen significant beter voor de vreemde taal uit het project dan de niet-CLIL- leerlingen na afloop van het CLIL-project? .....	60
2.3.2. Leerkrachtenniveau .....	71
2.3.2.1. Wat zijn de mogelijke knelpunten bij implementatie van CLIL op leerkrachtenniveau? .....	71
2.3.2.2. Waarom stappen leerkrachten uit het CLIL-project? ....	80

2.3.2.3.	Taalbeheersingsniveaus van de CLIL-leerkrachten . . . . .	81
2.3.2.4	Welke didactische methoden gebruiken de leerkrachten om de interactie tijdens de CLIL-lessen te verhogen? . . . . .	83
2.3.2.5.	Hoe ervoeren de CLIL-leerkrachten het project? . . . . .	85
2.3.2.6.	Hoe gaan leerlingen en leerkrachten om met codewisseling? . . . . .	87
2.3.2.7.	Wat maakt CLIL-lessen verschillend van reguliere zaakvak- en taallessen? . . . . .	89
2.3.2.8.	Welke taalvaardigheden komen het meest aan bod in de CLIL-lessen? . . . . .	91
2.3.2.9.	Welk materiaal gebruiken de CLIL-leerkrachten? . . . . .	92
2.3.2.10.	Hoe percipiëren niet-CLIL-leerkrachten het CLIL-project? . . . . .	93
2.3.3.	Schoolniveau . . . . .	94
2.3.3.1.	Welke organisatorische veranderingen bracht de implementatie van CLIL met zich mee? . . . . .	94
2.3.3.2.	Heeft het organiseren van CLIL gevolgen voor de infrastructuur van de school? . . . . .	96
2.3.3.3.	Welke factoren faciliteerden de implementatie van CLIL in de proeftuinscholen? . . . . .	97
2.3.3.4.	Vergrootte het CLIL-project de aantrekkingskracht van de scholen? . . . . .	99
2.3.3.5.	Wat is de geschikte samenstelling van een CLIL-pakket? . . . . .	100
2.3.3.6.	Hoe groot moet een CLIL-pakket zijn? . . . . .	109
2.3.3.7.	Heeft het CLIL-project een invloed op de taallessen? . . . . .	114
2.3.3.8.	Heeft het CLIL-project een invloed op de zaakvaklessen? . . . . .	116
2.3.3.9.	Welke ondersteuningsbehoeften hebben CLIL-scholen? . . . . .	116
2.3.4.	Tijdsfactor . . . . .	118
2.3.4.1.	Hoeveel tijd is er nodig voor de opstart van een CLIL-project? . . . . .	118
2.3.4.2.	Ontstaat er een initiële vertraging bij de verwerving van vakinhouden en -vaardigheden? . . . . .	119

### 3 Beleidsaanbevelingen en algemene conclusies . . . . . 122

#### 3.1. Maatschappelijke relevantie van CLIL . . . . . 122

#### 3.2. Wetenschappelijke onderzoeksresultaten rond CLIL . . . . . 123

##### 3.2.1. Internationaal onderwijseffectiviteitsonderzoek naar CLIL . . . . . 124

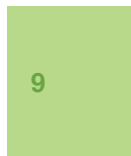
##### 3.2.2. Onderwijseffectiviteitsonderzoek naar CLIL in Vlaamse proeftuinscholen . . . . . 124

#### 3.3. CLIL in Vlaamse secundaire scholen? . . . . . 125

##### Beleidsaanbeveling 1: CLIL invoeren in Vlaamse secundaire scholen wanneer randvoorwaarden vervuld zijn. . . . . 125



Beleidsaanbeveling 2: Elke school die CLIL wil implementeren krijgt een aanlooperperiode van twee jaar waarin zij een aantal voorbereidende stappen moet realiseren. . . . .	125
Beleidsaanbeveling 3: Het systeem van parallelle trajecten en keuzevrijheid garanderen. . . . .	129
Beleidsaanbeveling 4: Bestaande beperkingen versoepelen. . . . .	129
Beleidsaanbeveling 5: Het aantal uren taallessen behouden. . . . .	131
Beleidsaanbeveling 6: In extra werkingsmiddelen voor de scholen voorzien. . . . .	131
Beleidsaanbeveling 7: In functie van gelijke onderwijskansen CLIL in alle onderwijstypes mogelijk maken. . . . .	132
Beleidsaanbeveling 8: De kwaliteit van het CLIL-onderwijs bewaken. . . . .	133
Beleidsaanbeveling 9: In de opleiding van CLIL-leerkrachten investeren. . . . .	135
Beleidsaanbeveling 10: Een coördinerende instelling / afdeling in het Departement Onderwijs en Vorming oprichten. . . . .	136
<b>3.4. Algemene conclusie. . . . .</b>	<b>137</b>
<b>Overzicht van de bijlagen. . . . .</b>	<b>138</b>
<b>Referenties. . . . .</b>	<b>139</b>
<b>Colofon. . . . .</b>	<b>141</b>





# Hoofdstuk 1

## Beknopte literatuurstudie Content and Language Integrated Learning (CLIL)



# 1. Beknopte literatuurstudie *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)

In het eerste deel van dit eindrapport starten we met het definiëren van de term 'CLIL'. Hierbij vergelijken we de CLIL-onderwijsaanpak met verwante onderwijsvormen zoals immersie-onderwijs en inhoudsgerichte taallessen (*content-based language learning*). Daarna gaan we in op vier onderdelen die CLIL-aanpakken kenmerken, namelijk *Content, Communication, Cognition en Culture*. Ten slotte bespreken we een aantal belangrijke resultaten uit internationaal onderzoek naar het leerrendement van CLIL-onderwijs. Hierbij gaan we kort in op onderzoeksresultaten wat betreft leerwinst voor de moedertaal, het zaakvak en de instructietaal uit het CLIL-programma. Daarnaast halen we een aantal resultaten aan van studies naar enerzijds attitudes ten opzichte van vreemde talen en culturen bij CLIL-leerlingen, en anderzijds de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden bij CLIL-leerlingen. Dit literatuuroverzicht heeft niet tot doel exhaustief te zijn. Wel willen we voldoende achtergrondinformatie bieden om de gegevens en resultaten uit het Vlaamse CLIL-proeftuinproject te kunnen contextualiseren en interpreteren.

12

## 1. Wat is CLIL?

### 1.1. Definitie

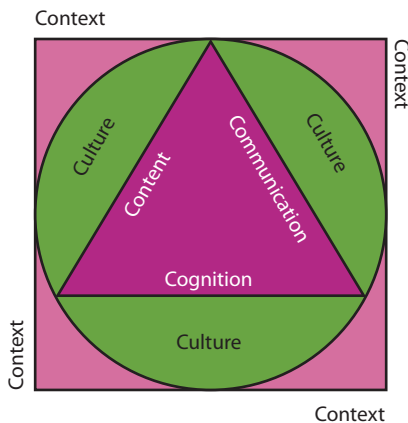
CLIL is een acroniem dat staat voor *Content and Language Integrated Learning*. CLIL is een onderwijsvorm waarbij zaakvakinhouden in een vreemde taal worden onderwezen. Vlaamse leerlingen volgen bijvoorbeeld wiskundelessen in het Frans of Franse leerlingen volgen geschiedenislessen in het Engels.

CLIL is verwant aan onderwijsaanpakken zoals immersie-onderwijs en inhoudsgerichte taallessen (*content-based language learning*) waarbij telkens zaakvakinhouden een functionele context bieden voor het leren en gebruiken van vreemde talen. Toch zijn er een aantal verschillen te noteren tussen deze onderwijsaanpakken. Waar immersie-onderwijs impliceert dat leerlingen voor een groot deel van hun lessenspakket in een vreemde taal worden onderwezen, volgen leerlingen in een CLIL-traject een beperkter deel van hun lessenspakket in een vreemde taal. Wat CLIL van inhoudsgerichte taallessen onderscheidt, is de duale focus die steeds met CLIL gepaard gaat: vakinhouden en talige inhouden komen geïntegreerd aan bod. Hierbij streven de leerkrachten zowel vakinhoudelijke als talige doelstellingen na.

## 1.2. De vier C's van CLIL

Do Coyle (1999, 2007) onderscheidt in haar theoretisch raamwerk voor CLIL vier essentiële onderdelen voor deze onderwijsaanpak, de vier C's: *Content*, *Communication*, *Cognition* en *Culture*. Coyles theoretisch kader heeft de bedoeling om het samenspel en de interacties tussen de vier onderdelen van CLIL conceptueel voor te stellen, waarbij *Content*, *Communication* en *Cognition* ingebed in *Culture*. Deze vier C's zijn op hun beurt ingebed in Context, zoals onderstaand schema visueel weergeeft:

Figuur I.1.: Het vier C's raamwerk (Coyle et al. 2010)



Succesvol CLIL-onderwijs is het resultaat van een samenspel tussen de vier C's, waarbij leerkrachten de volgende doelstellingen moeten beogen:

- *Content*: vooruitgang van kennis, vaardigheden van de *content*;
- *Communication*: interactie in de communicatieve context en de ontwikkeling van talige kennis en vaardigheden;
- *Culture*: verwerving van een intercultureel bewustzijn;
- *Cognition*: bevorderen van cognitieve processen.

Om een goed samenspel tussen de vier C's te bereiken, zijn er een aantal principes waarop succesvol CLIL-onderwijs steunt (Coyle et al. 2010):

- CLIL is ingebed in een onderwijscontext die bepalend kan zijn voor het al dan niet slagen van CLIL. Bij het organiseren van een CLIL-traject moeten scholen deze onderwijscontext in rekening brengen.
- Onder de noemer *Content* verstaan we niet enkel het verwerven van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden, maar ook het creëren van eigen kennis en begrip en het ontwikkelen van vaardigheden door de leerlingen zelf (*personalized learning*).
- *Content* staat in verbinding tot leren en denken (*Cognition*). Om de leerlingen toe te laten hun eigen interpretatie te geven aan de



*Content*, moet deze geanalyseerd worden op het vlak van linguïstische vereisten: welke talige aspecten moeten leerlingen al beheersen of verwerven om tot een goede verwerving van vakinhouden te komen?

- Denkprocessen (*Cognition*) moeten eveneens geanalyseerd worden op het vlak van linguïstische vereisten.
- Leerlingen moeten de taal leren die verbonden is aan de leercontext, om de *Content* te interpreteren en te construeren, om denkprocessen uit te voeren. Deze taal moet transparant en toegankelijk zijn.
- Interactie in de leercontext is cruciaal voor het leerproces. CLIL-leerkrachten moeten specifiek aandacht besteden aan het verhogen van de interactie in de vreemde taal met en tussen leerlingen.
- De relatie tussen talen en culturen is complex. CLIL moet een middel zijn om intercultureel bewustzijn aan te wakkeren.

Er bestaan internationale studies die de vier C's van CLIL onderzoeken (cf. infra). Zo besteedden onderzoekers aandacht aan het leerrendement voor de vreemde taal en het zaakvak van een CLIL-traject of aan de ontwikkeling van de moedertaal. Daarnaast brachten onderzoekers de cognitieve processen en attitudes ten opzichte van vreemde talen en culturen bij CLIL-leerlingen in kaart. Binnen de CLIL-proeftuin onderzochten we de componenten *Communication en Content* (cf. infra).

### 1.3. Leerrendement van CLIL in internationaal onderwijseffectiviteitsonderzoek

De effecten van CLIL- en/of immersieonderwijs zijn in verschillende onderzoeken beschreven. In Lyster (2007)<sup>1</sup> worden de belangrijkste bevindingen uit internationale onderzoeken naar het **leerrendement** van CLIL en immersie gebundeld<sup>2</sup>. Uiteraard zijn de resultaten van de onderwijseffectiviteitsonderzoeken sterk afhankelijk van de kwaliteit van het aangeboden CLIL-onderwijs en van de grootte van het CLIL-pakket. Bovendien vormt de duur van het immersie-/CLIL-traject een derde mediërende variabele bij het bepalen van de leereffecten van CLIL.

#### **CONTENT: effecten van CLIL op kennis van zaakvak en vakspecifieke vaardigheden**

Wat betreft de verwerving van vakinhouden en -vaardigheden bij CLIL- en immersielearlingen bereikten onderzoekers nog geen consensus.

- 
- 1 De aangehaalde onderzoeksresultaten onder rubriek 1.3. zijn terug te vinden in R. Lyster (2007), tenzij apart opgenomen in de referentielijst.
  - 2 Lyster gebruikt de term *immersion* om naar zowel immersie als CLIL te verwijzen.



### Minder goede verwerving voor CLIL- of immersieleerlingen

Met (1998) merkt op dat het niveau van taalbeheersing van de CLIL-instructietaal de verwerving van vakinhoudelijke aspecten kan verhinderen of belemmeren. Baker (2006) bevestigt deze stelling en voegt eraan toe dat bij een te gebrekkige taalbeheersing leerlingen er niet toe komen om mathematisch of wetenschappelijk te denken in de vreemde taal. Johnstone (2002) stelt dat brugprogramma's begeleid door een vakleraar en een taalleraar nodig zijn om leerrendement voor het zaakvak te realiseren wanneer het zaakvak complexe vaardigheden vergt en de beheersing van de taal nog onvoldoende is.

### Even goede of betere verwerving voor CLIL- of immersieleerlingen

Turnbull, Lapkin & Hart (2001) vergelijken de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden van CLIL-leerlingen met die van niet-CLIL-leerlingen en merken geen niveauverschillen. Deze bevinding wordt bevestigd in onderzoek van Genesee (2006) en Marsh & Hill (2009). Marsh verfijnt deze resultaten door een verschil te maken tussen kennis- en procedurevragen. Hij merkt een licht voordeel voor niet-CLIL-leerlingen op kennisvragen en een licht voordeel voor CLIL-leerlingen op procedurevragen en vaardigheden.

## **COMMUNICATION: effecten van CLIL op moedertaal**

Onderzoeken naar immersie- en CLIL-programma's noteren steeds positieve effecten van CLIL met betrekking tot de leerwinst op het vlak van de moedertaal van de leerlingen (Genesee 1987, Lambert & Tucker 1972, Swain & Lapkin 1982, Turnbull, Lapkin & Hart 2001). Het taalvaardigheidsniveau van de CLIL-leerlingen voor de moedertaal is even hoog of beter dan dat van de niet-CLIL-leerlingen.

## **COMMUNICATION: effecten van CLIL op vreemde taal**

Het positieve effect van CLIL op de taalvaardigheid in de instructietaal is in talrijke kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeken bewezen (o.a. Harley et al. 1990, Howard, Christian & Genesee 2004, Lasagabaster 2008):

'Research has clearly demonstrated that immersion students, regardless of program type, develop much higher levels of second language proficiency than do non-immersion students studying the second language as a regular subject (e.g. for one period per school day).' (Lyster 2007, p. 14)

Dit positieve leereffect voor CLIL geldt niet enkel voor sterke leerlingen, maar ook voor zwakkere leerlingen (Genesee 1992). In een aantal internationale onderzoeken merkt men zelfs dat taalzwakkere leerlingen op het

einde van een CLIL-programma dezelfde taalvaardigheid of zelfs een betere taalvaardigheid kunnen bereiken als taalsterke leerlingen die geen CLIL-programma volgden (Lyster 2007).

De CLIL-leerlingen blijken in staat om vlot en effectief te communiceren in de vreemde taal, maar ze zijn wel vaak ongrammaticaal of niet-idiomatisch in hun woordkeuze en uitdrukkingen (bv. Lyster 2004, Harley et al. 1990). Bovendien beperkt de taalverwerving zich vaak tot het vakdomein van de onderwezen CLIL-vakken (o.a. Auger 2002, Tarone & Swain 1995). Een gedetailleerd overzicht van de effecten van CLIL op vreemdetaalverwerving is terug te vinden in Lyster 2007.

### **COGNITION EN CULTURE: neveneffecten**

CLIL-leerlingen ondervinden een minder grote sociale afstand met vreemdetaalsprekers. Ze ontwikkelen een **positieve attitude ten opzichte van vreemde talen en culturen**. Hierbij moeten we wel opmerken dat onderzoekers dit effect slechts terugvinden bij leerlingen die aan vroege immersie deelnemen. Het effect zou geleidelijk afnemen bij oudere leerlingen (Genesee & Gándara 1999). Een aantal onderzoeken aan de VUB toont aan dat CLIL bijdraagt tot de ontwikkeling van de **cognitieve vaardigheden** van de CLIL-leerlingen (Van de Craen et al. 2007). Het onderzoek van Marsh & Hill (2009) bevestigt deze bevindingen. Bovendien tonen Marsh & Hill een positief verband aan tussen meertaligheid – o.a. via onderwijsvormen als CLIL – en **creativiteit**: meertalige mensen zijn gemiddeld creatiever dan mensen die slechts één taal beheersen.

### **CONCLUSIE**

Content and Language Integrated Learning is een onderwijsvorm met veel leerpotentieel. Vooral de effecten op de verwerving van de vreemde taal, de moedertaal, en positieve attitudes ten opzichte van vreemde talen en culturen zijn zeer goed empirisch ondersteund. Het effect van CLIL op de verwerving van zaakvakinhouden is minder eenduidig.



# Hoofdstuk 2

## Wetenschappelijke evaluatie van het CLIL-proeftuinproject



## 2. Wetenschappelijke evaluatie van het CLIL-proeftuinproject

Deel II van dit eindrapport biedt een antwoord op de onderzoeksvragen uit de opdracht *'Wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van de CLIL-projecten in het secundair onderwijs in Vlaanderen'* (15/09/2007 - 14/09/2010) en op een aantal bijkomende onderzoeksvragen. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen steunen we op de kwantitatieve en kwalitatieve data die we gedurende de drie projectjaren in de proeftuinscholen verzamelden. In wat volgt geven we ten eerste een overzicht van de onderzoeksvragen van dit CLIL-onderzoek. Ten tweede gaan we dieper in op de gehanteerde methodologie. De gevolgde analysemethoden en de resultaten van de kwalitatieve studie en van de kwantitatieve studie worden ten slotte uitgebreid besproken.

### 2.1. Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen van dit CLIL-proeftuinproject werden omschreven in de projectoproep en overgenomen in de overeenkomst *'Wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van de CLIL-projecten in het secundair onderwijs in Vlaanderen'* (15/09/2007-14/09/2010). Deze onderzoeksvragen zijn op vier niveaus gesitueerd: leerlingenniveau, leerkrachtniveau, schoolniveau en de tijdsfactor. Hieronder volgt een samenvatting van deze onderzoeksvragen.

#### Op leerlingenniveau

De overheid wil dat twee leerlingengroepen worden gevolgd: de groep CLIL-leerlingen en de parallelgroep (die hetzelfde vak in het Nederlands volgt). De overheid wil

1. vanuit de aandacht voor kansengelijkheid, weten welke leerlingen de CLIL-trajecten volgen en welke leerlingen de parallelgroep Nederlands bevolken;
2. weten welke leerlingen het CLIL-traject voortijdig stopzetten en waarom;
3. weten of er verschillen zijn tussen leerlingen in het paralleltraject Nederlands en in het CLIL-traject voor leerprestaties, betrokkenheid en welbevinden;
4. weten of de receptieve vaardigheden, de receptieve woordenschat en de productieve vaardigheden in de CLIL-taal beter zijn bij de CLIL-leerlingen dan bij de leerlingen uit de controlegroep;
5. weten of het vakjargon van het CLIL-vak ook in het Nederlands op voldoende wijze beheerst wordt in vergelijking met de parallelgroep;

6. registreren hoe het leerproces gebeurt bij de CLIL-leerlingen in de formele taal; m.a.w. de overheid wenst een beschrijving van het effect van de CLIL-benadering op de formele taal;
7. de behoefte inzake ondersteuning bij de deelnemende scholen in kaart brengen bij de implementatie van CLIL. Ze wil een zicht krijgen op de aard van de knelpunten. Dat laat toe om na te gaan welke beleidsmaatregelen bij een eventuele algemene implementatie van CLIL nodig zijn om de knelpunten te verhelpen.

### Op leerkrachtniveau

Het onderzoek moet zich ook richten op het didactisch handelen of de professionaliteit van de leerkracht. We wensen te weten:

1. in welke mate de kwaliteit van de instructietaal het al of niet succesvol zijn van CLIL bepaalt;
2. welke taken worden ingeschakeld, die leiden naar interactie;
3. welke taalvaardigheden van de CLIL-taal het meest aan bod komen in de lessen: luisteren, lezen, spreken, mondelinge interactie, schrijven;
4. in welke mate taalleerkrachten erin slagen de doelstellingen van de vakvakken in de CLIL-taal te realiseren.

### Op schoolniveau

De overheid wil weten:

1. wat het effect is van de verandering door het CLIL-aanbod op de leerkrachten in het project en op de leerkrachten die niet betrokken zijn bij het CLIL-project;
2. welk materiaal er wordt gebruikt voor welke vakken in welke CLIL-taal;
3. of in de school via het project het inzicht groeit dat taal in het algemeen van cruciaal belang is voor het didactisch proces: of CLIL impact heeft op het talenbeleid;
4. of zich een wijziging voordoet in de aantrekkingskracht van de school.

### Tijdsfactor

Omdat het aspect tijd een belangrijke factor is voor een succesvolle implementatie van CLIL wil de overheid dat het rapport aan deze factor op elk niveau (leerling, leerkracht, school) aandacht besteedt via onderzoek naar

1. de tijd die nodig is bij de opstart (hele team, in de les);
2. de toegestane instructietijd;
3. de mogelijke vertraging t.o.v. het traject in het Nederlands.

Bovenstaande onderzoeksvragen veronderstellen een combinatie van verschillende dataverzamelmethode, kwalitatieve en kwantitatieve analysemethoden. In wat volgt bespreken we de gevolgde methodologie.

## 2.2. Onderzoeksmethodologie

school	instructietaal	zaakvakken in CLIL-programma	ontdubbelde taallessen	coh. 1		coh. 2	
				'07-'08	'08-'09	'08-'09	'09-'10
1	Engels	informatica, esthetica, keukentechnologie, hotelorganisatie	Neen	23 22	16 19	26 22	21 12
2	Frans	diverse projecten	Neen	17 20	16 13	12 15	22 19
3	Frans	seminarie voeding, hotel	Ja	13 15	10 20	15 13	13 22
4	Engels	LO, epidemiologie, gedragswetenschappen, schaken, film, fysica, wetenschapsfilosofie, statistiek, kansberekening	Neen	24 0	14 11	17 3	17 2
5	Engels	Latijn, esthetica	Ja	20 30	19 30	11 28	11 29
6	Frans	bedrijfseconomie	Neen	18 15	15 15	18 9	12 13
7	Engels	integrale projecten, informatica	Ja	31 22	14 16	24 21	18 20
8	Engels	biologie, chemie, fysica, aardrijkskunde	Ja	16 19	15 18	24 23	20 21
9	Frans	aardrijkskunde, geschiedenis, breintraining, leefsleutels, economie, LO, media, esthetica	Neen	23 21	9 8	67 34	46 18
Totaal Aantal Clil-Leerlingen				185	128	214	180
Totaal Aantal Niet-Clil-Leerlingen				164	150	168	156

Tabel II.1.: Overzicht van de CLIL-projecten en het aantal leerlingen in de CLIL-groep en de controlegroep

Tabel II.1. biedt een overzicht van de proeftuinscholen, het aangeboden CLIL-pakket en de proefpersonen in dit CLIL-onderzoek. De niet-vetgedrukte getallen in kolommen 5 t.e.m. 8 geven het aantal CLIL-leerlingen per cohorte en per schooljaar weer. De vetgedrukte getallen in deze kolommen verwijzen naar het aantal niet-CLIL-leerlingen in de controlegroep per cohorte en per schooljaar.

### **2.2.1. Kwalitatieve studie**

Voor het kwalitatieve luik van dit proeftuinonderzoek gebruikten we diverse data, verzameld via verschillende methoden en informatiekanalen over de drie projectjaren heen (2007-2010):

#### **kennismakings- en implementatiegesprekken met schooldirecties en CLIL-teams (september 2007)**

In deze gesprekken gingen we na wat de plannen en verwachtingen van de scholen waren. Verder was het belangrijk om te weten over welke competenties de leerkrachten al beschikten en welke ondersteuning ze dachten nodig te hebben. Uit deze gesprekken kwamen een aantal problemen naar voren.

#### **eindvergaderingen met evaluatie- en functioneringsgesprekken met het volledige CLIL-team en schooldirecties (juni 2008, juni 2009 en juni 2010)**

Tijdens deze overlegmomenten keken we terug op het voorbije schooljaar en blikten we vooruit op de toekomst van het CLIL-project in de school. De scholen voerden onder begeleiding van het KULeuven-team een sterkte-zwakteanalyse uit van hun CLIL-project.

#### **interviews (14 & 28 november 2007, 5 & 26 november 2008, 6 maart 2010)**

Tijdens de interviews konden leerkrachten casussen voorleggen aan collega's en aan het begeleidingsteam van de KULeuven, ervaringen uitwisselen, problemen bespreken, oplossingen zoeken...

#### **bijkomende persoonlijke vragen (op regelmatige basis gedurende de drie projectjaren)**

Leerkrachten en directieleden konden het KULeuven-team gedurende het volledige proeftuinproject telefonisch of per email bijkomende vragen stellen. Deze vragen gingen o.a. over het aanbrengen van nieuwe woordenschat, de integratie van taaldidactiek in de CLIL-lessen, de evaluatie van de CLIL-vakken, het zoeken naar de juiste vakterminologie... De gestelde vragen bieden een inzicht in vaak voorkomende problemen en overwegingen die scholen aanbrachten.



### **voorbeeldmateriaal en lesvoorbereidingen (gedurende de drie projectjaren)**

Het KULeuven-team verzamelde lesvoorbereidingen en voorbeeldmateriaal uit CLIL-lessen. Deze documenten bieden inzicht in gebruikte didactische methoden, de aangeboden leerstof, het niveau van taal- en vakinhouden...

### **klasobservaties (op regelmatige basis gedurende de drie projectjaren)**

Tijdens de klasobservaties ging bijzondere aandacht naar de specifieke kenmerken waaraan een goede CLIL-didactiek moet voldoen, o.a. een voldoende beheersing van de instructietaal door de leerkracht, een aanpassing van de taal aan het niveau van de leerlingen, het bereiken van de doelstellingen voor de zaakvakken in de CLIL-taal, het bieden van vakinhoudelijke en talige ondersteuning, het gebruik van interactieve werkvormen en visuele hulpmiddelen... Om een goed beeld te krijgen van de toegepaste didactische methoden stelde het KULeuven-team vijf observatieschema's op die teruggaan op de volgende thema's: feedback, *comprehensible input*, lesopbouw, taal in de CLIL-les en werkvormen. Deze observatieschema's vindt u terug op de onderwijswebsite, samen met dit eindrapport (<http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/links>). Het KULeuven-team maakte ook een aantal video-opnames van CLIL-lessen.

22

### **interviews met en vragenlijsten voor CLIL- en niet-CLIL-leerlingen (gedurende de drie projectjaren)**

Deze interviews verliepen enerzijds op een informele wijze, anderzijds voerden we *formele interviews* uit. Informele gesprekken met leerlingen werden voor, tijdens en na klasobservaties gehouden. Daarnaast namen we drie types formele interviews af. Ten eerste vulden CLIL- en niet-CLIL-leerlingen aan de start van het CLIL-project (december 2007, september 2008) een vragenlijst in waarin we peilden naar hun motivatiefactoren om al dan niet voor CLIL te kiezen. Ook bevatte de lijst een identificatie met informatie over het talenprofiel van de leerlingen. Deze vragenlijst vindt u eveneens terug als bijlage. Ten tweede gingen we tijdens *semi-gestructureerde*<sup>3</sup>, formele interviews met CLIL- en niet-CLIL-leerlingen dieper in op hun motivatie en welbevinden, de reacties van hun ouders, de ervaringen tijdens de CLIL-lessen, de perceptie van niet-CLIL-leerlingen van het CLIL-project, de werkdruk die ze ervaren, de vooruitgang op talig gebied, de beheersing van vakinhouden.... Voorbeeldvragen uit deze mondelinge interviews zijn als bijlage terug te

---

3 *semi-gestructureerd interview* = een flexibel interview waarbij nieuwe vragen kunnen voortkomen uit de antwoorden die de geïnterviewde geeft. Naast de nieuwe vragen stelt de interviewer voorbereide vragen rond thema's waar hij/zij een beeld wil van krijgen.



vinden. Ten slotte namen we op het einde van het CLIL-project (juni 2009, juni 2010) een enquête af bij de CLIL-leerlingen van elke proeftuinschool om een beeld te krijgen van wat ze positief en negatief vonden aan de CLIL-lessen, wat ze anders zouden willen zien, wat hun bevindingen zijn op het vlak van taalvaardigheid en vakbeheersing.... Deze enquête vindt u in de bijlagenbundel bij dit eindrapport op de onderwijswebsite.

### **interviews CLIL- en niet-CLIL-leerkrachten (gedurende de drie projectjaren)**

Deze interviews verliepen enerzijds op een informele wijze, anderzijds voerden we *formele interviews* uit. Informele gesprekken met leerkrachten werden voor en na klasobservaties of taaltestafnames gehouden. In de wandelgangen of in de leraarskamer verstrekten zowel CLIL- als niet-CLIL-leerkrachten heel wat nuttige informatie over het verloop van het project in hun school. Naast informele gesprekken namen we een aantal *semi-gestructureerde interviews* af van CLIL-leerkrachten. We stelden onder meer vragen over het verloop van het project (Hoe zijn de eerste CLIL-lessen verlopen? Zie je nu al verschillen tussen CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen op het vlak van taalbeheersing, beheersing van vakinhouden, motivatie...? Brengt het CLIL-project een significant hogere werkdruk met zich mee?), de aanpak van de CLIL-lessen (Gebruik je bestaand lesmateriaal of eigen materiaal? Welke verschillen merk je tussen de aanpak in de CLIL-lessen en de gebruikte methodiek in de reguliere lessen? Hoe sta je tegenover het gebruik van het Nederlands in de CLIL-lessen?... ) en de evaluatie van de CLIL-vakken (Gebruik je permanente of summatieve evaluatie of een combinatie van beide? Wat is het gewicht van de component taal, wat is het gewicht van de component vakinhouden?...). De vragenlijst van de semi-gestructureerde interviews vindt u als bijlage van dit eindrapport terug.

### **gesprekken met directieleden (gedurende de drie projectjaren)**

Naast formele gesprekken met directieleden tijdens start- en eindvergaderingen voerden we ook informele gesprekken in de loop van de drie projectjaren. Tijdens deze gesprekken werd bijvoorbeeld nagegaan wat de invloed van CLIL is op de aantrekkingskracht van de school, wat de implementatie van CLIL met zich meebrengt op organisatorisch vlak, wat de reacties van ouders zijn tijdens informatiemomenten en dergelijke.

### **2.2.2. Kwantitatieve studie**

Voor het in kaart brengen van de vakinhoudelijke en van de talige leerwinst verzamelde het KULeuven-team de resultaten van CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen voor de **examens van de zaakvakken en de vreemde talen** betrokken in het CLIL-project. Deze resultaten hebben betrekking op vier verschillende momenten, verspreid over twee jaar: een nulmeting tijdens de eerste examenperiode (december 2007 voor



leerlingengroep 1, december 2008 voor leerlingengroep 2), twee tussentijdse metingen (juni 2008, december 2008 voor leerlingengroep 1; juni 2009, december 2009 voor leerlingengroep 2), een eindmeting tijdens een laatste examenperiode (juni 2009 voor leerlingengroep 1, juni 2010 voor leerlingengroep 2). Naast de scores voor de examens van de vakken en vreemde talen betrokken in het CLIL-project, verzamelden we van de tweede leerlingengroep de resultaten voor het vak Nederlands aan de start en het einde van het laatste projectjaar (december 2009, juni 2010). De resultaten voor de vakken, vreemde talen en Nederlands werden door de leerkrachten zelf toegekend op basis van de geziene leerstof.

Daarnaast voorzagen we op vier momenten (start en einde project: januari 2008 en juni 2009 voor leerlingengroep 1, september 2008 en juni 2010 voor leerlingengroep 2) twee tussentijdse metingen: juni 2008 en september 2008 voor leerlingengroep 1, juni 2009 en september 2009 voor leerlingengroep 2) **taaltesten** om de vooruitgang op het vlak van taal bij CLIL- en niet-CLIL-leerlingen op te volgen. Deze taaltesten bestonden telkens uit vijf onderdelen: grammatica, woordenschat, schrijven, luisteren en lezen. Spreekvaardigheid konden we - wegens de omvang van het project - niet in kaart brengen via gestandaardiseerde taaltesten.<sup>4</sup>

Tijdens het eerste projectjaar namen we de taaltesten digitaal af. Daarbij zochten we naar geschikte software die aan de volgende vereisten voldeed:

- Het programma moest alle antwoorden kunnen bewaren in een databank, zodat die gegevens beschikbaar waren voor statistische verwerking;
- Het moest mogelijk zijn om feedback te geven aan leerlingen. De leerlingen moesten hun scores per subtest kunnen zien ter motivatie om de testen zorgvuldig af te leggen;
- Het moest mogelijk zijn om de tijd op te meten die leerlingen aan een oefening besteedden;
- Het moest mogelijk zijn om audiofragmenten één keer af te spelen zodat de leerlingen de luistertest op eigen tempo konden doorlopen;
- Het programma moest de mogelijkheid bieden om afbeeldingen te tonen;
- Het programma moest verschillende vragentypes ondersteunen: meerkeuzevragen, open vragen, kleine invulvelden...

Na het aftoetsen van deze mogelijkheden aan softwarepakketten zoals Questionmark Perception, Idiomatic, Hot Potatoes en EloV, viel de keuze

---

4 Informatie over spreekvaardigheid zit wel vervat in de scores voor de taalexamens en in de data van de kwalitatieve studie.





op het gebruik van Questionmark Perception. Aangezien het afspelen van audiofragmenten op individuele PC's problemen zou kunnen opleveren (vb. oude geluidskaarten, geen koptelefoon...), stapten we van dat idee af en verliep de luistertest klassikaal met een draagbare CD-speler. Deze CD-speler werd aangesloten op grote boxen zodat de geluidskwaliteit gegarandeerd bleef voor alle leerlingen.

Het vinden van bestaande en gevalideerde taaltesten op het niveau van de leerlingen, bleek geen sinecure. Tijdens het eerste projectjaar werkten we met taaltesten van Dialang, die ontwikkeld zijn in opdracht van de Europese Commissie en de Raad van Europa. Dialang bevat taaltesten voor de volgende onderdelen: grammatica, woordenschat, schrijven, luisteren, lezen en herkennen van woordstructuren. Dialang is gebaseerd op het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader (ERK) en bestaat uit zes verschillende niveaus<sup>5</sup>. Voor de leerlingen uit het eerste middelbaar kozen we de Dialangtest Frans voor het niveau A1. Voor het derde middelbaar kozen we voor de testen Frans één niveau hoger, met name het niveau A2. De leerlingen uit de derde graad die de CLIL-lessen met instructietaal Engels volgden, legden de Dialangtesten voor het niveau B2 af.

Op het einde van het eerste projectjaar evalueerde het KULeuven-team de gebruikte taaltesten. Uit die evaluatie bleek dat de taaltesten Frans van Dialang te moeilijk waren voor de leerlingen uit het eerste en het derde jaar, ondanks het feit dat we voor de laagste twee niveaus van het ERK opteerden (A1 en A2). Door de te hoge moeilijkheidsgraad en de lengte van de testen ontstond een gevoel van demotivatie bij de leerlingen, waardoor ze de moeite niet meer namen om de testen naar behoren in te vullen. De verkregen resultaten waren hierdoor vertekend. Bovendien zorgde de te hoge moeilijkheidsgraad voor een lage score bij alle leerlingen, zodat de testen geen discriminerend vermogen hadden: we konden taalsterke en taalzwakke leerlingen niet van elkaar onderscheiden. De data van de taaltesten Frans van het eerste projectjaar werden om de aangehaalde redenen niet opgenomen in de statistische analyses (cf. onderzoeksvraag 1.8.).

Bij de taaltesten voor Engels dient opgemerkt dat de niveaus van Dialang het taalvaardigheidsniveau van onze leerlingen onderschatten. Dat is zeker zo voor grammatica en woordenschat: het B2-niveau wordt door bijna elke leerling aan de start van het vijfde jaar gehaald.

Om voldoende onderscheid te kunnen maken tussen taalsterke en taalzwakkere leerlingen opteerde het KULeuven-team voor het aanvullen van de Dialangtesten voor Engels met eigen toetsitems. Voor het tweede

---

5 Meer informatie over de verschillende taalbeheersingsniveaus (A1, A2, B1, B2, C1 & C2) van het Europees Referentiekader (ERK) is te vinden op <http://www.erk.nl/docent/europeestaalportfolio/>.

en voor het derde projectjaar pasten we eveneens de taaltesten Frans aan. Voor deze testen kozen we voor een combinatie van vragen uit reeds bestaande testen en handboeken. De onderstaande tabel biedt een overzicht van het gebruikte materiaal voor de taaltesten van het tweede en het derde projectjaar.

Frans, eerste jaar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voorbeeldvragen uit peiling eindtermen basisonderwijs</li> <li>- Aanvullingen uit handboeken basisonderwijs en eerste jaar secundair onderwijs</li> <li>- Aanvullingen uit A1-niveau DELF/DALF-testen</li> </ul>
Frans, tweede jaar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vragen uit handboeken eerste en tweede jaar secundair onderwijs</li> <li>- Vragen uit A1- en A2-niveau DELF/DALF-testen</li> </ul>
Frans, derde jaar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vragen uit handboeken tweede en derde jaar secundair onderwijs</li> <li>- Vragen uit A2-niveau DELF/DALF-testen</li> </ul>
Frans, vierde jaar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vragen uit handboeken derde en vierde jaar secundair onderwijs</li> <li>- Vragen uit A2- en B1-niveau DELF/DALF-testen</li> </ul>
Engels, vijfde jaar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vragen uit Dialang test B2-, C1- en C2-niveau</li> <li>- Aanvullingen met eigen vragen</li> </ul>
Engels, zesde jaar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vragen uit Dialang C2-niveau</li> <li>- Aanvullingen met eigen vragen</li> </ul>

Tabel II.2.: Overzicht gebruikte materiaal voor taaltesten Frans en Engels

Naast het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen hielden we bij het opstellen van de taaltesten rekening met de volgende twee factoren:

- Een goede balans tussen verschillende vaardigheden en subvaardigheden  
Zo testten we leerlingen bijvoorbeeld niet enkel op hun globale leesvaardigheid (*skimmen*), maar ook op het lezen en begrijpen van details (*scannen*).
- Een aantal vakspecifieke opdrachten  
Zowel de testen Engels als Frans bevatten een aantal vakspecifieke opdrachten die verschillend waren voor elke proeftuinschool. Op die manier konden we de talige leerwinst voor de CLIL-leerlingen binnen het vakspecifieke domein nagaan.

Rekening houdend met bovenstaande factoren werkten we taaltesten uit die zo betrouwbaar mogelijk het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen voor Frans en Engels in kaart konden brengen. De nieuwe taaltesten konden we echter wegens tijdsdruk niet valideren alvorens ze tijdens het tweede projectjaar te gebruiken. De behaalde scores op

de taaltesten tijdens het tweede en het derde projectjaar bevestigen wel hun discriminerend vermogen: de testen maken een onderscheid tussen taalsterke en taalzwakke leerlingen. Bovendien is gebleken dat de moeilijkheidsgraad van de testen beter aangepast was aan het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen in vergelijking met de oorspronkelijke Dialangtesten. Daardoor waren de leerlingen meer gemotiveerd om de testen naar behoren in te vullen.

De testen, zowel bij de start als op het einde van het tweede en het derde projectjaar, werden in papieren versie afgenomen, niet meer digitaal. Immers, tijdens het schooljaar 2007-2008 ondervonden we - ondanks geslaagde testen met een pilootversie van de testen in alle proeftuinscholen - een aantal technische problemen bij het afnemen van de digitale testen: verbindingen met de KULeuven-server vielen uit, leerlingen sloten ongewild hun internetvenster en moesten alle testen opnieuw doorlopen...

#### OPMERKING

Bij de analyse van de data moeten we steeds rekening houden met de beperkte **representativiteit** van de steekproef. Er werd immers slechts met 9 scholen gewerkt. De scholen die aan het proeftuinproject deelnamen, stonden open voor innovatie. Ze hadden zichzelf geselecteerd of ze werden door pedagogische begeleiders aangesproken die ze geschikt achtten voor het project. Ook de deelnemende leerkrachten waren over het algemeen zeer dynamisch en ondersteunden onderwijsveranderingen. De scholen en leerkrachten in het project zijn met andere woorden voortrekkers. De resultaten verkregen in de proeftuinscholen kunnen hierdoor niet zomaar als representatief beschouwd worden voor 'de doorsnee school in Vlaanderen'. We kunnen bijgevolg de onderzoeksresultaten niet zomaar veralgemenen. Uiteraard geven de resultaten wel een indicatie van de effecten van CLIL in Vlaamse scholen die warmlopen voor het project. Waar nodig of aangewezen, confronteren we onze resultaten met bevindingen uit internationale onderzoeken naar CLIL-onderwijs, zodat we ons een goed beeld kunnen vormen van de effecten van deze onderwijsvorm in de Vlaamse onderwijscontext.

### 2.3. Onderzoeksvragen, analyses en resultaten

De onderzoeksvragen focussen op vier verschillende domeinen: het leerlingenniveau, het leerkrachtenniveau, het schoolniveau en de tijdsfactor.

## 2.3.1. Leerlingenniveau

### 2.3.1.1 Welke leerlingen kiezen voor CLIL, welke leerlingen kiezen voor het Nederlandstalige traject?

Met deze onderzoeksvraag willen we nagaan wat het profiel is wat betreft schoolprestaties van een leerling die voor niet-CLIL kiest (groep 0 = controlegroep) en van een leerling die voor CLIL kiest (groep 1 = experimentgroep). Op basis van de observaties en bevindingen van CLIL-leerkrachten formuleren we de hypothese dat vooral taalsterke leerlingen voor CLIL kiezen. Taalzwakke leerlingen opteren voor het Nederlandstalige traject.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag maken we gebruik van de examenresultaten die de leerlingen uit groep 0 en groep 1 behaalden aan de start van het project voor de instructietaal en voor de zaakvakken die betrokken zijn in het CLIL-traject. We bekijken of er significante verschillen zijn tussen de scores van de twee groepen voor alle vakken afzonderlijk en voor het volledige vakkenpakket, dus telkens een pakket van minimum twee vakken (vb. voeding en Frans) tot maximum vijf vakken (vb. esthetica, informatica, hotelorganisatie, keukentechnologie, Engels).

Voor de data die een normaalverdeling hebben en voldoen aan de assumptie van homogeniteit van covariantie matrices, passen we een multivariate variantie-analyse toe. Bij een significant verschil gaan we via een discriminantanalyse en univariate variantie-tests na bij welke vakken het verschil zich situeert. Data die de assumpties van normaliteit en homogeniteit van covariantie matrices schenden, analyseren we via de niet-parametrische Mann-Whitneytest. De resultaten van deze test worden meteen volgens vak uitgesplitst. Bij een lichte afwijking van één van de assumpties van de parametrische testen, voerden we zowel de Mann-Whitney- als de multivariate variantie-analyse uit: de multivariate variantie-analyse is namelijk vrij robuust ten opzichte van een lichte schending van de assumpties en heeft een grotere kans dan de niet-parametrische test om significante effecten te detecteren. Een combinatie van beide tests verschaft ons bij data uit de grijze zone inzicht in de effecten en de grootte ervan. Aangezien de resultaten van de Mann-Whitneytests en de multivariate variantie-analyses voor onze data niet van elkaar afwijken, rapporteren we enkel de resultaten van de test waarvoor alle assumpties volledig vervuld zijn.  $\mu_0$  staat voor het gemiddelde van groep 0,  $\mu_1$  voor het gemiddelde van groep 1. We gebruiken een 95% betrouwbaarheidsinterval en bijgevolg een probabiliteitswaarde van 0.05. Dit wil zeggen dat we verschillen tussen de groepen pas als statistisch significant beschouwen bij een p-waarde van minder of gelijk aan 0.05.

De data van twee scholen kunnen we voor onderzoeksvraag 1.1. niet analyseren. Bij een van beide is hiervoor een dubbele reden. Ten eerste

is het modulaire systeem zo vrijblijvend dat de samenstelling van de experimentgroep en van de controlegroep veel te vaak wisselt. Ten tweede werkt deze school projectmatig. Het samenstellen van een 'CLIL-pakket' voor de zaakvakken om het profiel van de leerlingengroepen te bepalen, is dus niet mogelijk. Voor de andere school geldt dat de leerlingen tijdens het eerste projectjaar geen vrije keuze hadden tussen het CLIL-traject en het Nederlandstalige traject. Dit heeft tot gevolg dat hun keuze in het tweede projectjaar sterk beïnvloed is door hun ervaringen met het CLIL-project tijdens het eerste projectjaar. Het bepalen van een groepsprofiel voor schoolprestaties op basis van de groepsindeling die uit deze vrije keuze voortvloeide, zou tot een vertekening van de algemene resultaten voor de groepsprofielen kunnen leiden. De tweede leerlingengroep uit deze school had wel meteen de vrije keuze tussen de twee trajecten, maar de groepen zijn ongebalanceerd: slechts twee leerlingen kozen voor het Nederlandstalige traject. Een valide vergelijking van experimentgroep en controlegroep is bijgevolg niet mogelijk.

EERSTE GRAAD	Eerste cohorte	Tweede cohorte
School 9	Frans: $\mu_0 = 78.00$ , $\mu_1 = 80.78$ , $p = 0.448$  Aardrijkskunde: $\mu_0 = 74.34$ , $\mu_1 = 77.27$ , $p = 0.105$ Geschiedenis: $\mu_0 = 81.09$ , $\mu_1 = 77.31$ , $p = 0.105$	Totaalpakket: $p = 0.137$ Frans: $\mu_0 = 78.49$ , $\mu_1 = 79.42$ , $p = 0.593$ Aardrijkskunde: $\mu_0 = 76.96$ , $\mu_1 = 76.33$ , $p = 0.757$ Geschiedenis: $\mu_0 = 58.62$ , $\mu_1 = 65.33$ , $p = 0.133$
School 3	Totaalpakket: $p = 0.000$ Frans: $\mu_0 = 47.50$ , $\mu_1 = 69.64$ , $p = 0.000$ Voeding: $\mu_0 = 60.00$ , $\mu_1 = 76.36$ , $p = 0.000$	Frans: $\mu_0 = 72.56$ , $\mu_1 = 71.42$ , $p = 0.30$ Voeding: $\mu_0 = 72.50$ , $\mu_1 = 65.00$ , $p = 0.07$
TWEDE GRAAD	Eerste cohorte	Tweede cohorte
School 6	Frans: $\mu_0 = 68.20$ , $\mu_1 = 71.56$ , $p = 0.107$ Bedrijfseconomie Nederlandstalige gedeelte: $\mu_0 = 63.60$ , $\mu_1 = 64.63$ , $p = 0.433$ Bedrijfseconomie CLIL-gedeelte: $\mu_0 = 78.00$ , $\mu_1 = 79.75$ , $p = 0.471$	Frans: $\mu_0 = 64.33$ , $\mu_1 = 70.47$ , $p = 0.083$ Bedrijfseconomie Nederlandstalige gedeelte: $\mu_0 = 72.33$ , $\mu_1 = 65.29$ , $p = 0.069$ Bedrijfseconomie CLIL-gedeelte: $\mu_0 = 66.56$ , $\mu_1 = 67.94$ , $p = 0.446$
DERDE GRAAD	Eerste cohorte	Tweede cohorte

School 5	<p>Totaalpakket: <math>p = 0.003</math></p> <p>Latijn: <math>\mu_0 = 66.11, \mu_1 = 72.28, p = 0.027</math></p> <p>Esthetica: <math>\mu_0 = 75.23, \mu_1 = 81.92, p = 0.038</math></p> <p>Engels: <math>\mu_0 = 70.13, \mu_1 = 78.92, p = 0.000</math></p>	<p>Totaalpakket: <math>p = 0.003</math></p> <p>Latijn: <math>\mu_0 = 73.79, \mu_1 = 62.94, p = 0.003</math></p> <p>Esthetica: <math>\mu_0 = 76.84, \mu_1 = 78.11, p = 0.759</math></p> <p>Engels: <math>\mu_0 = 74.24, \mu_1 = 75.59, p = 0.627</math></p>
School 8	<p>Totaalpakket: <math>p = 0.001</math></p> <p>Aardrijkskunde: <math>\mu_0 = 62.10, \mu_1 = 71.18, p = 0.015</math></p> <p>Biologie: <math>\mu_0 = 62.94, \mu_1 = 76.65, p = 0.002</math></p> <p>Fysica: <math>\mu_0 = 56.66, \mu_1 = 62.07, p = 0.040</math></p> <p>Engels: <math>\mu_0 = 60.89, \mu_1 = 70.05, p = 0.008</math></p> <p>Chemie: <math>\mu_0 = 71.61, \mu_1 = 69.42, p = 0.492</math></p>	<p>Engels: <math>\mu_0 = 64.40, \mu_1 = 66.91, p = 0.196</math></p> <p>Aardrijkskunde: <math>\mu_0 = 60.28, \mu_1 = 71.55, p = 0.000</math></p> <p>Biologie: <math>\mu_0 = 53.91, \mu_1 = 66.33, p = 0.000</math></p> <p>Chemie: <math>\mu_0 = 62.29, \mu_1 = 68.33, p = 0.031</math></p> <p>Fysica: <math>\mu_0 = 53.43, \mu_1 = 56.22, p = 0.132</math></p>
School 7	<p>Totaalpakket: <math>p = 0.007</math></p> <p>Engels: <math>\mu_0 = 61.23, \mu_1 = 57.19, p = 0.594</math></p> <p>IP: <math>\mu_0 = 64.41, \mu_1 = 62.76, p = 0.001</math></p> <p>CLIL<sup>6</sup>: <math>\mu_0 = 71.90, \mu_1 = 62.00, p = 0.041</math></p>	<p>Totaalpakket: <math>p = 0.496</math></p> <p>Engels: <math>\mu_0 = 62.95, \mu_1 = 61.04, p = 0.491</math></p> <p>Informatica: <math>\mu_0 = 59.55, \mu_1 = 62.21, p = 0.488</math></p> <p>IP: <math>\mu_0 = /, \mu_1 = 64.70, p = /</math></p>
School 1	<p>Totaalpakket: <math>p = 0.569</math></p> <p>Engels: <math>\mu_0 = 54.24, \mu_1 = 57.53, p = 0.150</math></p> <p>Esthetica: <math>\mu_0 = 55.48, \mu_1 = 52.86, p = 0.308</math></p> <p>Informatica: <math>\mu_0 = 70.12, \mu_1 = 69.14, p = 0.829</math></p> <p>Hotelorganisatie: <math>\mu_0 = 60.27, \mu_1 = 55.25, p = 0.241</math></p> <p>Keukentechnologie: <math>\mu_0 = 78.93, \mu_1 = 77.17, p = 0.364</math></p>	<p>Totaalpakket: <math>p = 0.122</math></p> <p>Engels: <math>\mu_0 = 52.93, \mu_1 = 58.81, p = 0.017</math></p> <p>Esthetica: <math>\mu_0 = 65.27, \mu_1 = 65.05, p = 0.937</math></p> <p>Informatica: <math>\mu_0 = 68.87, \mu_1 = 72.73, p = 0.210</math></p> <p>Hotelorganisatie: <math>\mu_0 = 50.11, \mu_1 = 56.38, p = 0.108</math></p> <p>Keukentechnologie: <math>\mu_0 = 66.49, \mu_1 = 65.03, p = 0.677</math></p>

Tabel II.3.: Resultaten multivariate variantie-analyses en Mann-Withneytests, nulmetingen talen en zaakvakken uit de CLIL-programma's van de proeftuinscholen

Uit de cijfers blijkt dat de CLIL-leerlingen gemiddeld beter scoren dan de niet-CLIL-leerlingen. In totaal bemerken we 21 statistisch significante verschillen tussen de leerlingengroepen voor schoolprestaties. Talige prestaties en prestaties voor de zaakvakken nemen hierin een vergelijkbaar aandeel in.

#### CLIL'ers scoren gemiddeld hoger dan niet-CLIL'ers

- In 62% van de gevallen scoort de groep CLIL-leerlingen gemiddeld hoger dan de niet-CLIL-leerlingen voor één welbepaald vak.
- In 14% van de gevallen scoort de groep CLIL-leerlingen gemiddeld hoger dan de niet-CLIL-leerlingen voor het totaalpakket, d.w.z. voor de volledige combinatie van zaakvakken en instructietaal.

#### Niet-CLIL'ers scoren gemiddeld hoger dan CLIL'ers

- In 14% van de gevallen gaat het over de groep niet-CLIL-leerlingen die hoger scoort dan de CLIL-leerlingen voor één welbepaald zaakvak.
- In 10% van de gevallen scoort de groep niet-CLIL-leerlingen hoger dan de CLIL-leerlingen voor het totaalpakket, d.w.z. voor de volledige combinatie van zaakvakken en instructietaal.

Uit de kwantitatieve data kunnen we een aantal verschillen tussen graden en scholen afleiden. Ten eerste is het opvallend dat de **eerste en de tweede graad** het kleinste aantal significante verschillen tussen leerlingengroepen optekenen. Enkel bij de eerste cohorte van school 3 is er een significant verschil wat betreft schoolprestaties aan het begin van het proeftuinproject: de CLIL-leerlingen scoren gemiddeld significant hoger dan de niet-CLIL-leerlingen voor het totaalpakket. Dit verschil in schoolprestatie is te wijten aan de selectie die school 3 tijdens het eerste projectjaar doorvoerde: enkel leerlingen met goede resultaten voor de vakken uit het CLIL-pakket mochten CLIL volgen. Tijdens het tweede projectjaar respecteerde de school de keuzevrijheid wel, wat - zoals in scholen 9 en 6 - tot een groepsindeling van leerlingen met een niet-significant verschillend profiel leidde. Dit gelijke startniveau kunnen we o.a. verklaren vanuit de kwalitatieve data over de motivatie van leerlingen voor het al dan niet kiezen voor CLIL (cf. onderzoeksvraag 1.2.). Daaruit blijkt dat de leerlingen uit de eerste en de tweede graad intrinsiek gemotiveerd zijn voor CLIL om hun taalvaardigheid aan te

---

6 In school 7 volgden zowel CLIL-leerlingen als niet-CLIL-leerlingen tijdens het eerste projectjaar CLIL-lessen Integrale Projecten. Alle leerlingen kregen dus een CLIL-cijfer in juni 2008. Dit cijfer kon voor een aantal leerlingen doorslaggevend geweest zijn in hun keuze al dan niet voor CLIL aan de start van het tweede projectjaar. Daarom nemen we dit cijfer op in deze analyse.





scherpen. Tegelijk tonen de data dat de sturende kracht van ouders en van de school een invloedrijke externe motivatiefactor voor CLIL vormt. De zelfinschatting van leerlingen en de gepercipieerde moeilijkheidsgraad van het CLIL-programma spelen in de eerste graad nog geen rol. In de tweede graad blijft de rol van deze factoren in school 6 ook beperkt.

Ten tweede bemerken we een groot aantal significante verschillen in schoolprestaties tussen de leerlingengroepen van de **derde graad**. De meeste verschillen uiteten zich in het voordeel van de CLIL-leerlingen: gemiddeld hebben zij betere schoolprestaties in scholen 5 (cohort 1), 8 (cohortes 1 en 2) en 1 (cohort 2). In tegenstelling tot school 1, waar de CLIL-leerlingen gemiddeld enkel voor Engels beter scoren dan de niet-CLIL-leerlingen, verschillen de leerlingengroepen in school 8 voor het grootste deel van de vakken. Dit ligt in de lijn van de communicatie die de school met haar leerlingen voert: aangezien de CLIL-leerlingen op kortere tijd in het Nederlandstalige gedeelte van het lessenpakket de eindtermen voor de wetenschapsvakken moeten behalen, stelt zij hoge eisen aan deze leerlingen. Een aantal leerlingen schrikt dit af. Bovendien stelt de school ook expliciet dat zij het CLIL-project niet te sterk wil promoten, zodat zij geen leerlingen aantrekt die de richting wetenschappen - wiskunde enkel en alleen omwille van CLIL volgen, maar er in feite te zwak voor zijn. Op die manier trekt de school bijna uitsluitend leerlingen aan met een sterk profiel voor CLIL.

32

School 5 vormt een ander voorbeeld van de invloed van de communicatie en promotie door de school op het keuzeproces van leerlingen. De school nam het vak Latijn op in haar CLIL-programma. Het opnemen van dit richtingspecifieke en traditioneel 'moeilijke' vak werkte bij heel wat leerlingen als een rem op hun keuze voor CLIL. De categorie 'vakinhouden te moeilijk' werd bijgevolg het vaakst aangehaald als reden om niet voor CLIL te kiezen. Daarnaast beschouwden de leerlingen een te laag taalvaardigheidsniveau voor Engels als een obstakel voor het volgen van CLIL. School 5 vroeg het begeleidingsteam van de KULeuven om in de loop van het eerste projectjaar inzicht te krijgen in de motivatiefactoren van haar leerlingen met de bedoeling om tijdens haar informatiemoment voor CLIL rekening te houden met de overwegingen en onzekerheden die leven bij haar leerlingen. Ondanks het feit dat nog veel leerlingen vanuit de zelfde overwegingen als tijdens het eerste projectjaar niet voor CLIL kozen, heeft de school een tweede leerlingengroep kunnen aantrekken voor CLIL met een betere balans van sterkere en zwakkere leerlingen. Voor Latijn scoren deze CLIL-leerlingen bij de start van het projectjaar zelfs significant minder goed als de niet-CLIL-leerlingen.

Ook in school 7 scoren de niet-CLIL-leerlingen gemiddeld hoger voor het totaalpakket en voor de zaakvakken dan de CLIL-leerlingen van de eerste cohort. Dit heeft te maken met de keuze van de school tijdens het eerste projectjaar om rekening te houden met het niveau en het profiel van de leerlingen bij de deelname aan CLIL: klassen waarvan leerlingen over het





algemeen zwakker scoren voor Engels en voor de zaakvakken werden bij het project betrokken zodat de leerlingen hun niveau van taalvaardigheid konden opkrikken. Sterkere klassen volgden het Nederlandstalige traject. In het tweede projectjaar kregen alle leerlingen wel keuzevrijheid, wat resulteerde in een gelijkaardig profiel van de leerlingen in het CLIL- en in het niet-CLIL-traject.

Uit het grote aantal significante verschillen in schoolprestaties tussen de leerlingengroepen van de derde graad in het voordeel van de CLIL-leerlingen kunnen we afleiden dat de zelfinschatting van leerlingen en de gepercipieerde moeilijkheidsgraad van het CLIL-traject een grote rol lijken te spelen in het keuzeproces. Deze observatie wordt bevestigd door de kwalitatieve data van onderzoeksvraag 1.2. (cf. infra). Verder is het opvallend dat de grootste verschillen tussen leerlingengroepen gesitueerd zijn in de aso-scholen. In de tso-scholen (scholen zijn de profielen wat betreft schoolprestaties - bij vrije keuze - in beide leerlingengroepen gelijkaardig.

## CONCLUSIE

In de eerste en in de tweede graad is het profiel wat betreft schoolprestaties van de leerlingen uit groep 0 en groep 1 bij vrije keuze gelijkaardig. Voor de leerlingen uit de derde graad merken we een aantal statistisch significante verschillen tussen de leerlingengroepen waarbij - bij volledige keuzevrijheid - een gelijkaardig aandeel van die verschillen toe te schrijven is aan talige prestaties en aan zaakvakprestaties. De hypothese dat vooral taalsterke leerlingen voor CLIL kiezen is correct voor de derde graad. Maar evenzeer geldt dat ook leerlingen die sterk presteren voor zaakvakken voor CLIL kiezen. Bovendien wijst de analyse uit dat deze bevindingen een grotere geldigheid hebben binnen aso-scholen dan binnen tso-scholen. Daarnaast blijkt ook dat de scholen in hun communicatie met leerlingen een grote invloed kunnen uitoefenen op het keuzeproces van leerlingen. Deze onderzoeksresultaten zijn niet zomaar veralgemeenbaar, aangezien ze slechts op zeven proeftuinscholen betrekking hebben. Bovendien baseerden we onze berekeningen op slechts één meetmoment (examenresultaten van één examenperiode) vóór de start van het CLIL-traject. Hadden we met meerdere meetmomenten kunnen werken, zou dit bijgedragen hebben tot de robuustheid van onze data. Het valt immers niet uit te sluiten dat sommige leerlingen die tijdens één examenperiode minder goed presteerden, algemeen gezien toch goed zijn voor een bepaald vak.

### OPMERKING: vrije keuze, verplichting of selectie?

Het is opmerkelijk dat in een aantal proeftuinscholen de tendens bestaat tot een zekere **selectie** van leerlingen voor het CLIL-traject. Deze selectie kan plaatsvinden bij de inschrijvingen of na een klassenraad. Het algemene percentage voor alle schoolvakken vormt hierbij een selectie-

criterium, naast de resultaten voor de instructietaal en voor het CLIL-vak. Een aantal proeftuinscholen zou algemeen gesproken graag een selectie doorvoeren omdat de CLIL-leerlingen wegens de strikte taalwetgeving op een kortere termijn de eindtermen en basisdoelstellingen van bepaalde vakken moeten halen of omdat zij extra examens moeten afleggen en dus een hogere examenlast ondervinden. Voor alle duidelijkheid: deze wens is niet ingegeven door het negeren van het fundamenteel humane principe van 'gelijke onderwijskansen voor elk kind', maar wel door de beperkende taalwetgeving die het voor minder knappe leerlingen minder evident maakt om de minimale doelstellingen in het Nederlands op korte termijn te behalen, om daarnaast in CLIL ook hun taalvaardigheid in het Engels te kunnen bijspijkeren.

Naast scholen die een selectie van CLIL-leerlingen zouden doorvoeren, zijn er scholen die **volledige keuzevrijheid** willen blijven garanderen en scholen die alle leerlingen willen **verplichten** tot het volgen van het CLIL-traject. De scholen die een volledige keuzevrijheid willen garanderen, hechten eraan hun leerlingen zeer goed te informeren bij de aanvang van het project, zodat de uitstroom beperkt blijft. Naast goede informatie is ook een voldoende grote groep (van ongeveer 12) geïnteresseerde leerlingen een randvoorwaarde voor de keuzevrijheid. Het is opmerkelijk dat de scholen die alle leerlingen willen verplichten tot het volgen van het CLIL-traject tso-scholen zijn met in hun CLIL-programma een combinatie van richtingspecifieke vakken en minder veeleisende, speelsere vakinhouden. De scholen baseren zich voor hun beslissing op het principe van gelijkekansenonderwijs: ze willen alle leerlingen de kans geven om CLIL te volgen, ook de minder sterke leerlingen of de leerlingen die hierin niet gestimuleerd worden door hun ouders.

### 2.3.1.2. **Waarom kiezen leerlingen voor CLIL, waarom kiezen leerlingen voor het Nederlandstalige traject?**

Welke overwegingen maken leerlingen in hun keuzeproces om al dan niet CLIL te volgen? Welke motivatiefactoren zetten aan tot het kiezen voor CLIL en welke zetten aan tot het kiezen voor het Nederlandstalige traject? Om inzicht te krijgen in deze overwegingen analyseren we de kwalitatieve data verkregen uit de interviews met CLIL- en niet-CLIL-leerlingen en de vragenlijsten die we van twee leerlingengroepen afnamen aan de start van hun traject.

De redenen waarom leerlingen voor het Nederlandstalige traject of het CLIL-programma kiezen, verschillen van school tot school en van graad tot graad. Hierbij is het opvallend dat de manier waarop de proeftuinscholen hun project voorstellen en de doelstellingen die ze met dit project wensen te bereiken een grote invloed hebben op de motivatiefactoren die de uiteindelijke keuze van de leerlingen bepalen (cf. supra). **Deze sturende invloed van de school** kan worden aangewend tijdens informatiemomenten om in te gaan op vooroordelen die onder leerlingen

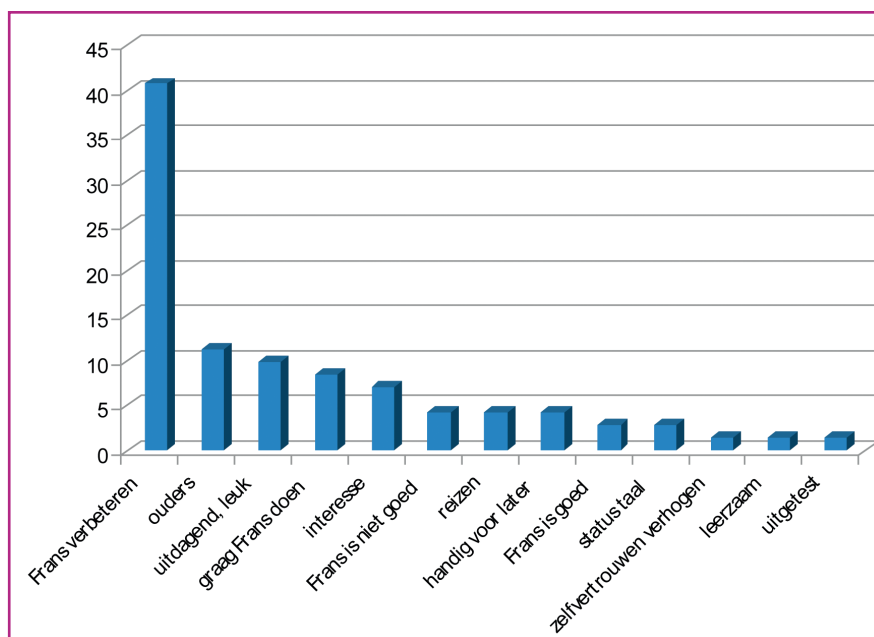
of ouders spelen. Een voorbeeld van zo'n vooroordeel is het niet kiezen voor CLIL wegens een te laag taalvaardigheidsniveau. CLIL heeft net ook de bedoeling leerlingen die zwakker zijn voor talen extra kansen te bieden. Een aantal keren geven de leerlingen tijdens interviews aan dat CLIL-lessen niet nuttig zijn. Ook dit kan opgevangen worden door de voordelen te benadrukken: een goede kennis van het Engels en van het Frans is van vitaal belang voor het vinden van een goede positie op de arbeidsmarkt, Engels is belangrijk voor iedereen die verder studeert, ook voor degenen die geen talen zullen studeren, aangezien cursusmateriaal vaak in het Engels is opgesteld, veel websites enkel in het Engels bestaan, wanneer je wilt reizen, is het nuttig dat je vreemde talen kent, enz.

Aangezien elke school een andere invulling aan het project geeft en andere accenten legt, zijn de motivatiefactoren van leerlingen schoolafhankelijk. Onderstaand overzicht geeft de belangrijkste algemene bevindingen per graad weer.

- **Leerlingen uit de eerste graad**

In de eerste graad geven de leerlingen aan dat ze voor CLIL kiezen omdat ze de instructietaal goed willen beheersen (intrinsieke motivatie) en/of omdat hun ouders willen dat ze die lessen volgen (externe motivatie). Voorts percipiëren de leerlingen de CLIL-lessen als leuk, uitdagend en leerrijk. Ze appreciëren de opdrachten om spelenderwijs Frans te leren en ze vinden de projectkeuze of vakkenkeuze goed. Vooral de uitstappen verbonden aan de CLIL-lessen (stadspel, bedrijfsbezoek) waarderen ze sterk. Andere positieve punten vormen de kansen die de leerlingen krijgen om de vreemde taal te spreken en het gebruik van multimediale middelen.

De interviews met niet-CLIL-leerlingen wijzen uit dat zij niet voor CLIL kozen omdat hun ouders daar niet op aanstuurden en/of omdat de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs al groot is. Een aantal leerlingen geeft ook aan dat ze CLIL geen meerwaarde vinden. De gegevens van de niet-CLIL-leerlingen konden we, wegens het ontbreken van volledige informatie, niet systematisch in kaart brengen.



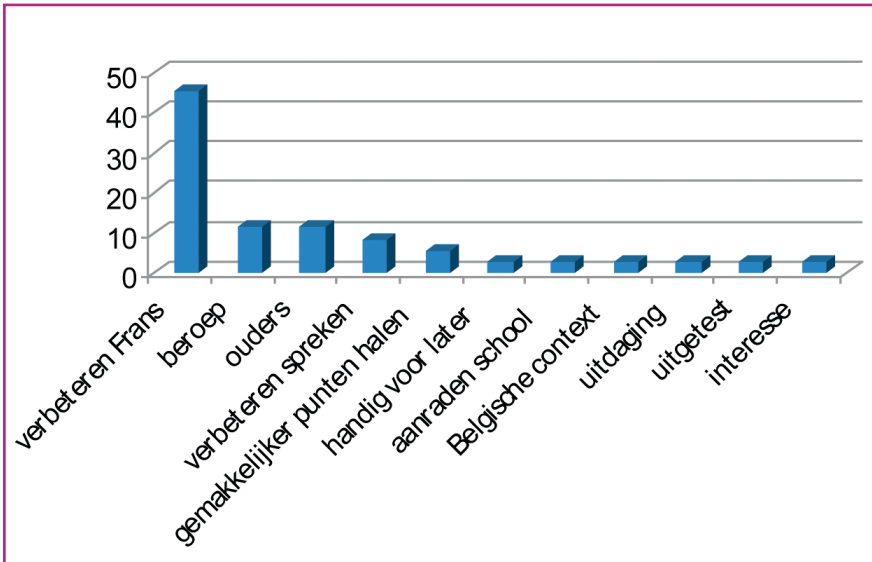
Figuur II.1.: Motivatiefactoren CLIL-leerlingen eerste graad<sup>7</sup>

#### - **Leerlingen uit de tweede graad**

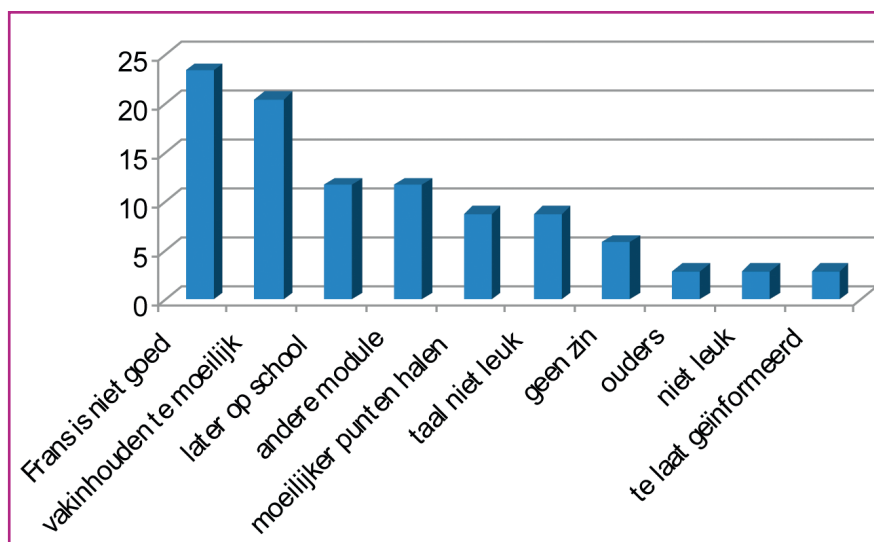
De leerlingen uit de tweede graad kiezen eveneens voor CLIL omdat ze de instructietaal goed willen beheersen (intrinsieke motivatie) en/of omdat hun ouders willen dat ze die lessen volgen (externe motivatie). De ouders hebben in de tweede graad nog een even grote invloed als bij de leerlingen uit de eerste graad. De perceptie van de CLIL-lessen daarentegen speelt een minder grote rol. De invloed van de klasgroep en het toekomstperspectief nemen wel toe. Leerlingen kunnen voor het CLIL-traject of voor het Nederlandstalige programma kiezen in functie van hun latere beroep of studiekeuze in het voortgezet onderwijs. Bijgevolg krijgen niet-richtingspecifieke CLIL-vakken grote concurrentie van meer richtingspecifieke vakken in het Nederlandstalige programma. Zo blijkt dat een aantal leerlingen niet voor CLIL kiest omdat een Nederlandstalige module, met een sterk richtingspecifieke profilering zoals 'bedrijfsbeheer' of 'onderzoekskompetenties wetenschappen', beter aansluit bij hun latere studiekeuze. De gepercipieerde moeilijkheidsgraad van het CLIL-programma speelt uiteraard ook een rol in het keuzeproces: richtingspecifieke CLIL-vakken kunnen als heel moeilijk worden beschouwd en schrikken dan af. Het onvoldoende beheersen

<sup>7</sup> categorie 'uitgetest' = De leerlingen uit de eerste cohorte in school 9 konden tijdens het eerste semester van het eerste projectjaar een 'CLIL-proefles' bijwonen. Zo kregen ze een beeld van wat CLIL-lessen precies inhouden vooraleer een keuze te maken voor het CLIL- of niet-CLIL-traject.

van de instructietaal is voor de leerlingen uit de tweede graad het grootste bezwaar tegen CLIL. Leerlingen die later op een CLIL-school instromen, kiezen ook sneller voor het Nederlandstalige traject.



Figuur II.2.: Motivatiefactoren CLIL-leerlingen tweede graad



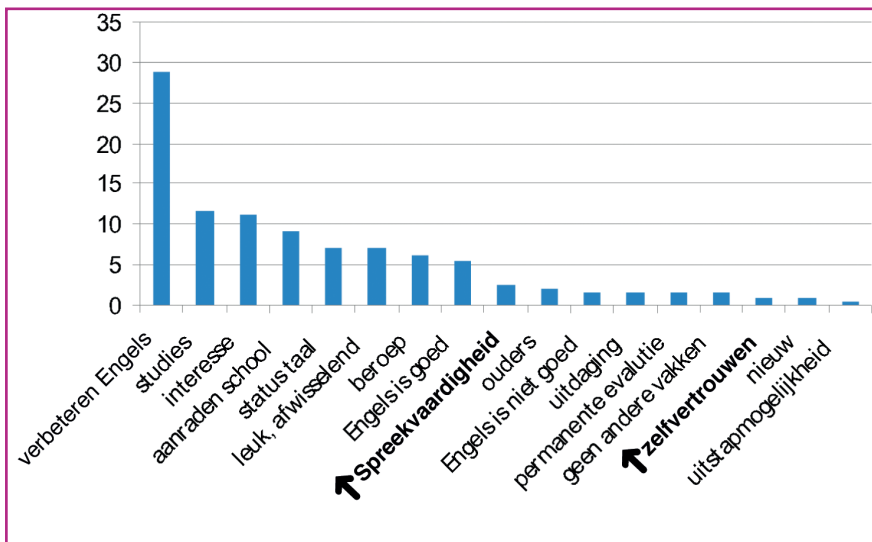
Figuur II.3.: Motivatiefactoren niet-CLIL-leerlingen tweede graad<sup>8</sup>

#### - Leerlingen uit de derde graad

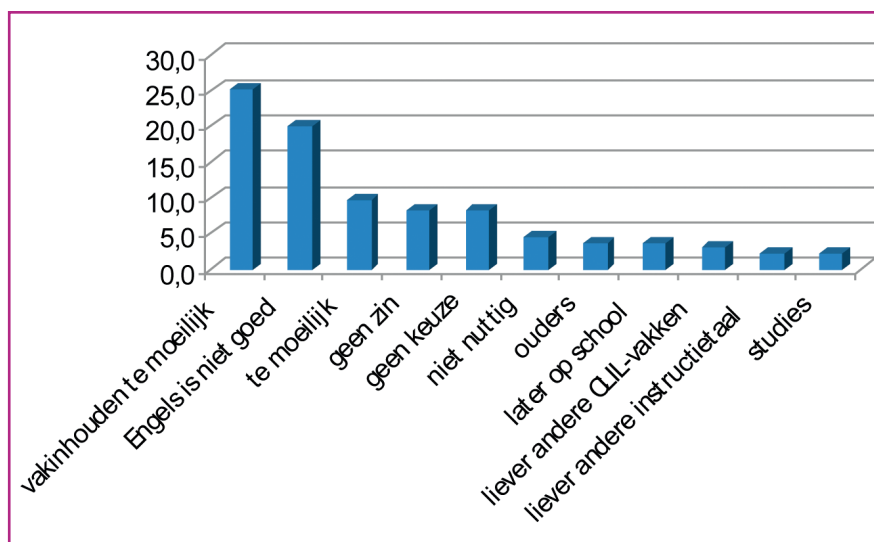
Bij de leerlingen uit de derde graad vinden we dezelfde motivatiefactoren terug als bij de leerlingen uit de tweede graad. Hierbij komt dat de zelfinschatting van de leerlingen met betrekking tot hun taalbeheersingsniveau en hun vakinhoudelijke kennis en vaardigheden aan belang wint. Zo zijn CLIL-leerlingen gemotiveerd om aan het CLIL-traject te beginnen omdat ze het gevoel hebben dat hun taalbeheersingsniveau voor het Engels voldoet om de lessen probleemloos te volgen. Bovendien denken ze voldoende marge te hebben voor het vak om de leerinhouden in een vreemde taal te verwerven. In de derde graad blijkt ook de status van de instructietaal een vrij grote rol te spelen in het keuzeproces. Het Engels is een wereldtaal, dus is het van belang de Engelse taalvaardigheid via het CLIL-traject aan te scherpen. Het vlot beheersen van de instructietaal is vooral belangrijk in de beroepscontext van de leerlingen of bij de studiekeuze in het voortgezet onderwijs. Bij een sterke richtingspecifieke profilering van het CLIL-programma is het CLIL-aanbod minder in concurrentie met het Nederlandstalige programma, omdat de leerlingen de keuze maken in het licht van hun toekomstige beroep of studierichting in het voortgezet onderwijs. De keerzijde hiervan is dat de gepercipieerde moeilijkheidsgraad van de aangeboden vakinhouden het grootste bezwaar tegen CLIL vormt. Het taalbeheer-

<sup>8</sup> Categorie 'later op school' = leerlingen die uit een andere school kwamen en instroomden in de proeftuinscholen konden niet meer deelnemen aan het CLIL-traject (vierde middelbaar) of durfden niet deelnemen aan CLIL (derde middelbaar) wegens een vermoedelijk grote talige en vakinhoudelijke achterstand t.o.v. leerlingen die al twee jaar CLIL gevolgd hadden.

singsniveau speelt uiteraard nog steeds een rol in het keuzeproces, maar de invloed hiervan is over het algemeen minder groot dan bij de leerlingen in de tweede graad waar een onvoldoende taalbeheersingsniveau van de instructietaal nog het grootste bezwaar tegen CLIL vormt. CLIL wordt ook door veel niet-CLIL-leerlingen algemeen als te moeilijk beschouwd. Verder zijn er nog een aantal versnipperde factoren die niet op de grafiek zijn weergegeven, maar samen 9,62% van de redenen uitmaken om niet voor CLIL te kiezen, zoals klasgroep, dyslexie, niet graag talen doen, te innovatief, te laat geïnformeerd, aanraden school, leerkrachten niet goed voor Engels, moeilijker punten halen.



Figuur II.4.: Motivatie CLIL-leerlingen derde graad



Figuur II.5.: Motivatie niet-CLIL-leerlingen derde graad

### 2.3.1.3. Blijven leerlingen gemotiveerd voor CLIL?

Voor de leerlingen in alle scholen en van alle leeftijden geldt dat de motivatie voor de intensieve CLIL-programma's na één of twee jaar kan dalen. Tijdens één van de interviews van het tweede projectjaar werd over dit **motivatieprobleem** een casus voorgesteld, met een aantal voorstellen en oplossingen tot gevolg. Hieronder volgt een korte beschrijving van de problematiek, oorzaken en symptomen. De voorgestelde oplossingen zijn tijdens het proeftuinproject uitgetest en goed bevonden.

#### Probleemstelling:

Na één of twee jaar in het CLIL-traject kunnen leerlingen hun motivatie voor de CLIL-lessen verliezen. Deze motivatieproblematiek deed zich zeer duidelijk voor in twee scholen tijdens dit proeftuinproject, maar kan in alle CLIL-scholen en alle graden voorkomen.

#### Oorzaken:

o.a. Leerlingen volgen het CLIL-traject onder druk van hun ouders, leerlingen investeren veel studietijd in de CLIL-vakken, leerinhouden van CLIL-vakken overlappen nog te veel, leerinhouden zijn te theoretisch, het volgen van de CLIL-lessen vraagt extra inspanningen...

#### Symptomen:

o.a. Nederlands in de les, demotivatie voor CLIL expliciet verwoorden, discussies met CLIL-leerkracht...



## Oplossingen:

aangepaste didactiek met activerende werkvormen, gebruik van spelvormen, bonussysteem bij evaluatie, motiverende uitstap voor CLIL-leerlingen, kwalitatieve feedback, projectwerk met afwisselende thema's...

### 2.3.1.4. Welke leerlingen stromen uit en waarom?

In alle proeftuinscholen merkten we een vrij goede doorstroom van de CLIL-leerlingen naar het volgende leerjaar met een CLIL-programma. Deze vaststelling druist in tegen wat het uitstromingspercentage van 30,81% na het eerste projectjaar doet vermoeden. Dit vrij hoge uitstromingspercentage had echter verschillende oorzaken, die niet steeds op CLIL terug te voeren waren. In één school was er een problematische uitstroom van leerlingen: veel leerlingen vonden de CLIL-lessen niet nuttig en besloten naar het Nederlandstalige traject over te stappen. Het feit dat de leerlingen het programma niet nuttig vonden, had verschillende oorzaken die gerelateerd zijn aan de problemen waarmee deze school kampte. In deze school 4 was er eveneens een grote uitstroom van leerlingen. Deze uitstroom is te wijten aan het feit dat de school bij de aanvang van het eerste projectjaar alle leerlingen in de richting wiskunde-wetenschappen verplichtte tot het volgen van het CLIL-programma. Tijdens het tweede projectjaar kregen deze leerlingen wel de vrije keuze tussen het Nederlandstalige traject en het CLIL-traject. Daarenboven ondervond deze school problemen met een CLIL-leerkracht die de lat te hoog legde voor de CLIL-leerlingen. Ook hierdoor haakten een aantal leerlingen af. In tegenstelling tot het eerste projectjaar kregen de leerlingen uit een derde school in het tweede projectjaar wel de vrije keuze tussen het CLIL-traject en het Nederlandstalige programma. Opnieuw was dit de verklaring voor de vrij grote uitstroom. Ten slotte verlieten heel wat leerlingen het CLIL-traject in de vierde school. Zij schakelden niet over naar het Nederlandstalige traject van dezelfde richting, maar kozen voor een andere school of richting. De onderstaande tabel geeft een overzicht van het aantal leerlingen in de CLIL-trajecten van elke proeftuinschool en de uitstroom bij de overgang van het eerste naar het tweede projectjaar en in de loop van het tweede projectjaar.

school	leerjaar	aantal CLIL-leerlingen schooljaar 2008-2009	aantal CLIL-leerlingen uitgestroomd t.o.v. schooljaar 2007-2008
EERSTE GRAAD			
School 3	eerste jaar	15	3
	tweede jaar	10	
TWEDE GRAAD			



School 2	derde jaar vierde jaar	12 16	1
School 6	derde jaar vierde jaar	18 15	3
<b>DERDE GRAAD</b>			
School 1	vijfde jaar zesde jaar	26 16	7
School 4	vijfde jaar zesde jaar	17 14	10
School 5	vijfde jaar zesde jaar	11 19	1
School 7	vijfde jaar zesde jaar	24 14	17
School 8	vijfde jaar zesde jaar	24 15	1
School 9	eerste jaar tweede jaar	67 9	14
<b>TOTAAL</b>		<b>342</b>	<b>57</b>

Tabel II.4.: Doorstroom en uitstroom van CLIL-leerlingen, overgang projectjaar 1 naar projectjaar 2 en in de loop van het tweede projectjaar

Bij de overgang van het tweede naar het derde projectjaar en in de loop van het derde projectjaar bleef de uitstroom van leerlingen uit het CLIL-traject beperkt. De uitstroominterviews met twee leerlingen uit school 9 die overschakelden in de loop van het derde projectjaar van het CLIL-traject naar het Nederlandstalige traject wezen uit dat een motivatieprobleem voor CLIL aan de basis voor deze overstap lag (cf. supra). Bij één van deze leerlingen speelde ook faalangst een rol. 19 andere leerlingen uit school 9 verlieten het CLIL-traject en opteerden voor een andere richting of school. In school 1 stapten minder CLIL-leerlingen dan niet-CLIL-leerlingen over naar een ander traject of een andere richting (school 1: 4 C, 11 NC). In school 2 kozen de leerlingen per semester tussen een aantal modules, o.a. een CLIL-module. De leerlingen konden dus één tot vier semesters CLIL volgen. Op het einde van het CLIL-proeftuinproject volgden 22 leerlingen CLIL, wat een toename van 10 leerlingen ten opzichte van schooljaar 2008-2009 betekende.

school	leerjaar	aantal CLIL-leerlingen schooljaar 2009-2010	aantal CLIL-leerlingen uitgestroomd t.o.v. schooljaar 2008-2009
--------	----------	---	---



EERSTE GRAAD			
School 3	tweede jaar	13	2
School 9	tweede jaar	46	21
TWEDE GRAAD			
School 2	vierde jaar	22	+10
School 6	vierde jaar	12	6
DERDE GRAAD			
School 1	zesde jaar	21	4
School 4	zesde jaar	17	0
School 5	zesde jaar	11	0
School 7	zesde jaar	18	6
School 8	zesde jaar	20	3
School 9	eerste jaar tweede jaar	67 9	14
TOTAAL		180	32

43

Tabel II.5.: Doorstroom en uitstroom van CLIL-leerlingen, overgang projectjaar 2 naar projectjaar 3 en in de loop van het 3de projectjaar

### 2.3.1.5. Zijn er verschillen tussen moedertaalsprekers en niet-moedertaalsprekers van het Nederlands wat betreft in- en uitstroom, reacties en welbevinden, leerprestaties?

Bij het plannen van een CLIL-beleid is het van belang om na te gaan of ook allochtone, sociaal kwetsbare en kansarme leerlingen baat hebben bij CLIL-onderwijs. Binnen het gelijke-onderwijskansenbeleid van de Vlaamse regering wordt gewerkt met vijf indicatoren om deze jongeren te identificeren:<sup>9</sup>

- de ouders behoren tot de trekkende bevolking: d.w.z. dat de ouders binnenschippers, kermis- of circusexploitanten of -artiesten, of woonwagendwoneers zijn;
- de moeder is niet in het bezit van een diploma secundair onderwijs of van een daarmee gelijkwaardig studiebewijs;

<sup>9</sup> GOK-indicatoren zoals gedefinieerd op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13678> referentie: SO/2005/07, publicatiedatum: (25/06/2008)

- de leerling wordt tijdelijk of permanent buiten het eigen gezinsverband opgenomen;
- het gezin ontving in het schooljaar, voorafgaand aan het schooljaar waarop de inschrijving van de leerling betrekking heeft, minstens één schooltoelagen (sic) van de Vlaamse Gemeenschap;
- de taal die de leerling in het gezin spreekt is niet het Nederlands: d.w.z. indien de leerling slechts één gezinslid heeft en noch met moeder, vader, broers of zussen Nederlands spreekt. Of indien de leerling meer dan één gezinslid heeft en met geen of met maximum één van de volgende gezinsleden Nederlands spreekt: moeder, vader, broers of zussen. Verschillende broers en zussen worden steeds als één gezinslid beschouwd.

Binnen dit proeftuinproject peilden we enkel naar de thuistaal van de leerlingen. De andere GOK-indicatoren brachten we - om haalbaarheidsredenen - niet in kaart. Aangezien we slechts één GOK-indicator in rekening brachten, kunnen we aan de hand van de verzamelde data geen conclusies trekken over de relatie tussen CLIL-onderwijs en gelijke onderwijskansen. In wat volgt bespreken we bijgevolg enkel de resultaten met betrekking tot de thuistaal van de leerlingen. Daarna gaan we kort in op internationale onderzoeksresultaten naar het leerrendement van CLIL bij kansarme leerlingen.

44

### Proeftuinproject

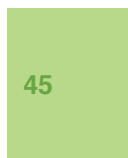
In december 2007 en september 2008 vulden alle CLIL- en niet-CLIL-leerlingen uit het proeftuinproject een vragenlijst in waarin we peilden naar hun motivatiefactoren om al dan niet voor CLIL te kiezen (cf. onderzoeksvraag 1.2. en de vragenlijst in de bijlagenbundel). Ook bevatte de lijst een identificatiefiche met informatie over het talenprofiel van de leerlingen. 509 leerlingen, verdeeld over de negen proeftuinscholen, vulden de vragenlijst volledig in. Tabel II.6. biedt een overzicht van het aantal leerlingen, al dan niet met het Nederlands als moedertaal, die instroomden in het CLIL- of in het niet-CLIL-traject van hun school.

moedertaalsprekers van het Nederlands	CLIL	257
	niet-CLIL	228
niet-moedertaalsprekers van het Nederlands	CLIL	15
	niet-CLIL	9

Tabel II.6.: Overzicht aantal (niet-)moedertaalsprekers van het Nederlands in het CLIL- en niet-CLIL-traject, instroom

Niet-moedertaalsprekers van het Nederlands maakten bij aanvang van het project slechts 5,5% van de leerlingen uit in het CLIL-traject. In het Nederlandstalige traject was hun aandeel 3,8%. De groep niet-moedertaalsprekers was divers. De grootste talendiversiteit was

terug te vinden in de CLIL-groep: Spaans, Arabisch, Marokkaans, Russisch, Portugees, Hindi en Engels werden telkens door één leerling vertegenwoordigd. Verder volgden twee Turkstalige en zes Franstalige leerlingen CLIL. Hierbij moeten we opmerken dat de Franstalige leerlingen enkel voor een CLIL-traject kozen in proeftuinscholen die een Engelstalig CLIL-programma aanboden. Franstalige leerlingen opteerden dus niet voor een CLIL-traject met Frans als instructietaal. In de controlegroep zaten naast één leerling met het Berbers als moedertaal, één Poolstalige, één Russischtalige en zes Franstalige leerlingen. De verdeling van leerlingen die niet het Nederlands als moedertaal hebben over de graden heen ziet er als volgt uit:





	CLIL	niet-CLIL
eerste graad	Arabisch: 1, Engels: 1	Pools: 1
tweede graad	Portugees: 1	Frans: 1
derde graad	Frans: 6, Turks: 2, Spaans: 1, Marokkaans: 1, Russisch: 1, Hindi: 1	Frans: 5, Russisch: 1, Berbers: 1

Tabel II.7.: Verdeling niet-moedertaalsprekers van het Nederlands over de verschillende graden

Aangezien er over alle proeftuinscholen slechts 24 niet-moedertaalsprekers van het Nederlands aan het project deelnamen, van wie 15 leerlingen in het CLIL-traject, kunnen we geen vergelijking tussen moedertaalsprekers en niet-moedertaalsprekers van het Nederlands maken wat betreft uitstroom, leerprestaties, reacties en welbevinden: kwantitatieve analyses – waaronder bijvoorbeeld het berekenen van correlaties tussen instroom en moedertaal, moedertaal en leerprestaties – kunnen niet worden uitgevoerd op zulke kleine steekproeven. Ook kwalitatieve analyses van de data van een dergelijk klein aantal leerlingen kunnen nauwelijks het niveau van het anekdotische overstijgen. Bovendien kunnen we bij casestudy's niet garanderen dat de gekozen leerlingen ook representatief zijn voor alle leerlingen die voor CLIL kiezen en niet het Nederlands als moedertaal hebben. Het leerlingenprofiel van onze negen scholen wat betreft de verhoudingen Nederlandstalig versus niet-Nederlandstalig, laat ons dus niet toe om voor deze variabele analyses uit te voeren die betrouwbare onderzoeksgegevens opleveren. We gaan dus na of het internationaal onderzoek hierover meer sluitende gegevens kan opleveren.

### Internationaal onderzoek

Het effect van CLIL-onderwijs bij leerlingen van allochtone afkomst en leerlingen met een andere moedertaal dan de gangbare instructietaal van de school, is ook in internationaal onderzoek nog niet voldoende bestudeerd. Eén van de moeilijkheden waarmee onderzoekers kampen, is het **grote aantal mediërende factoren** die een invloed hebben op het effect van CLIL-onderwijs. Zo speelt niet alleen de moedertaal van de CLIL-leerlingen een rol, maar ook andere factoren zoals de talige afstand tussen de CLIL-taal en de moedertaal van de CLIL-leerlingen, socio-economische factoren (vb. opleiding en inkomen ouders), toegepaste didactische methoden, motivatie, leerbegeleiding en -ondersteuning...

Baetens Beardsmore (in García, 2009: 139) stelt dat de meningen verdeeld zijn over welke leerlingen het meest profiteren van bilinguale onderwijsvormen zoals CLIL. In de gangbare publieke opinie zijn vooral jonge jongeren uit de middenklasse geschikte kandidaten voor



CLIL-onderwijs. De praktijk wijst echter uit dat CLIL-programma's voor zeer diverse groepen opgesteld worden. Ten eerste richt een aantal scholen zich expliciet tot leerlingen die tot de sociale elite behoren (vb. internationale scholen zoals het Lycée International de Saint-Germain-en Laye of de International School of Geneva). Ten tweede zijn er CLIL-programma's die specifiek gericht zijn op migranten en vluchtelingen die de taal van de meerderheid uit het gastland willen leren (vb. *transitional bilingual education programs in de VS*). Ten slotte volgen leerlingengroepen uit diverse bevolkingsgroepen, met verschillende leeftijden, sociale en talige achtergronden, CLIL-lessen. Onderzoek heeft uitgewezen dat succesvolle CLIL-programma's - met een hoog leerrendement voor de vreemde taal en het zaakvak - voor elk van de bovenstaande doelgroepen kunnen worden uitgetekend.

Naast een hoog leerrendement voor de vreemde taal en het zaakvak zijn CLIL-programma's ook succesvol op het socio-cultureel vlak. In de *transitional bilingual education programs* in de VS volgen Latino-leerlingen lessen in het Engels en in het Spaans. De onderzoeksresultaten bij deze groep leerlingen zijn positief:

Many minority children feel much *more motivated and respected* in bilingual education programs. For example, it is widely accepted that immigrant Latino students in U.S. transitional bilingual education programs enjoy school more, as shown by their higher rates of *attendance* (Paulston, 1992). Leman (1993: 94) summarizes: "Additional criteria for rating the success of the bicultural programme are the *social and mental maturity* achieved by the target-group children and their degree of feeling at ease at school. The target-group children score very positively in these respects. [cursivering toegevoegd]

(Baetens Beardsmore in García 2009)

Dit hoge welbevinden van de CLIL-leerlingen uit de *transitional bilingual education programs* wordt bevestigd in onderzoek van Krashen (1999, in Baker 2006). In zijn onderzoek concludeert Krashen dat de uitstroom van CLIL-leerlingen van allochtone afkomst significant lager ligt dan die van niet-CLIL-leerlingen met een gelijkaardig profiel.

#### **ONDERZOEKSVRAGEN 1.6., 1.7. en 1.8.**

- 1.6. Scoren de CLIL-leerlingen na afloop van het CLIL-project significant beter, slechter of even goed voor de vakinhouden uit het CLIL-traject in vergelijking met de niet-CLIL-leerlingen?
- 1.7. Scoren de CLIL-leerlingen na afloop van het CLIL-project even goed voor Nederlands als de niet-CLIL-leerlingen?
- 1.8. Scoren de CLIL-leerlingen significant beter voor taal dan de niet-CLIL-leerlingen na afloop van het CLIL-project?

Voor het onderzoek naar het leerrendement van CLIL op het vlak van de vreemde taal, zaakvakken en Nederlands vergelijken we leerlingengroepen uit de CLIL-trajecten met leerlingengroepen uit de parallelle Nederlandstalige trajecten aan de hand van examenresultaten voor de respectieve vakken. Bij deze onderzoekswijze gelden vier belangrijke opmerkingen:

1. Om verschillende redenen zijn doorgedreven wetenschappelijke analyses niet steeds mogelijk. Ten eerste zijn alle **leerlingengroepen vrij klein**, wat de statistische analyse van de kwantitatieve data vaak complex en soms ook onmogelijk maakt. Ten tweede zijn leerlingengroepen in een aantal proeftuinscholen **ongebalanceerd** (vb. 2 niet-CLIL-leerlingen t.o.v. 16 CLIL-leerlingen) zodat vergelijkingen van de groepen niet meer mogelijk zijn. Verder zijn er nog specifieke **schoolgerelateerde problemen**: data uit scholen waar aanvankelijk geen vrije keuze was tussen het Nederlandstalige en het Franstalige / Engelstalige CLIL-traject, waar CLIL tijdens het eerste projectjaar een minimale invulling kreeg of waar de samenstelling van leerlingengroepen vaak wisselde kunnen we niet (volledig) analyseren. Bij elke onderzoeksvraag geven we aan waarom we bepaalde data al dan niet gebruiken.
2. Door de opzet en de voorwaarden van het proeftuinproject wordt een aantal noodzakelijke **assumpties van traditionele statistische testen** geschonden:
  - assumptie van de willekeurige steekproef en representativiteit  
Binnen het proeftuinproject werken we slechts met negen scholen. De scholen die aan het proeftuinproject participeerden, staan open voor innovatie. Ze selecteerden zichzelf of ze werden door pedagogische begeleiders aangesproken die ze geschikt achtten voor het project. Ook de deelnemende leerkrachten zijn over het algemeen zeer dynamisch en ondersteunen onderwijsveranderingen. Kortom, de scholen en leerkrachten in het project zijn voortrekkers. De resultaten verkregen in de proeftuinscholen kunnen hierdoor niet zomaar als representatief beschouwd worden voor 'de doorsnee school in Vlaanderen'. We kunnen bijgevolg de onderzoeksresultaten niet zomaar veralgemenen.
  - assumptie van onafhankelijkheid  
Een belangrijke voorwaarde bij traditionele statistische technieken is dat de proefpersonen op louter toevallige wijze worden toegekend aan een experimentgroep (CLIL-groep) en aan een controlegroep (niet-CLIL-groep). Aangezien de leerlingen de vrije keuze moesten krijgen tussen het Nederlandstalige en het Franstalige of Engelstalige traject waren we genoodzaakt te werken met gegeven groepen die niet zonder meer vergelijkbaar zijn. Zo kunnen er bij de instroom selectie-effecten spelen. In een aantal scholen trok de CLIL-groep wat de aanvangsprestaties voor de instructietaal en/of voor de



zaakvakken uit het CLIL-programma betreft een sterker publiek aan dan de niet-CLIL-groep (cf. onderzoeksvraag 1.1.). Bij zo'n selectie-effect wordt de assumptie van onafhankelijkheid geschonden.

- ontbrekende data

Er zijn heel wat situaties die kunnen leiden tot het ontbreken van onderzoeksgegevens. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld ziek zijn tijdens testafnames of elektronische apparaten kunnen dienst weigeren tijdens luistertests. Daarnaast kunnen leerlingen starten in de experimentgroep of controlegroep, maar na een bepaalde tijd overstappen naar een andere richting. Wanneer er van een kleine leerlingengroep te veel informatie ontbreekt, dan worden statistische analyses problematisch.

3. Dit proeftuinproject liet geen onderzoek op langere termijn toe. We kunnen enkel het leerrendement op korte termijn meten via de resultaten die de leerlingen behalen op het einde van elke examenperiode en via de resultaten op de gestandaardiseerde taaltests van het KULeuven-team. Het leerrendement van CLIL op langere termijn, bijvoorbeeld de effecten van CLIL bij leerlingen die doorstromen naar het hoger onderwijs, kunnen we (nog) niet nagaan.
4. Het meten van het leerrendement van CLIL is niet evident. In dit onderzoek gaan we ervan uit dat de examenresultaten van de leerlingen uit de CLIL- en de niet-CLIL-groep in combinatie met de gestandaardiseerde taaltests het leerrendement van CLIL in kaart kunnen brengen. Deze kwantitatieve data vullen we aan met kwalitatieve data uit de interviews met leerlingen en leerkrachten, uit klasobservaties. Zo proberen we ook rekening te houden met een eventuele toename van zelfvertrouwen, spreekdurf, welbevinden en studiemotivatie. Gezien de geografische spreiding van de negen proeftuinscholen, het totale leerlingenaantal en het beperkte onderzoeksteam konden we een eventuele toename van spreekvaardigheid bij CLIL-leerlingen niet systematisch in kaart brengen. Een significante stijging in spreekvaardigheid bij CLIL-leerlingen wordt evenwel door bijna alle leerlingen en leerkrachten in het proeftuinproject gerapporteerd, wat spoort met de bevindingen van internationale onderzoekers (o.a. Baetens Beardsmore, Coyle, Hood, Lyster, Marsh en Mehisto).

### **2.3.1.6. Scoren de CLIL-leerlingen na afloop van het CLIL-project significant beter, slechter of even goed voor de vakinhouden uit het CLIL-traject in vergelijking met de niet-CLIL-leerlingen?**

Eén van de onderzoeksvragen uit de CLIL-projecttekst (Sercu, 2007) focust op de beheersing van de vakinhouden door de CLIL-leerlingen. Er is in internationaal onderzoek nog geen consensus rond dit thema bereikt:

Wie vraagtekens plaatst bij de verwerving van vakinhouden en -vaardigheden, merkt op dat het niveau van taalbeheersing de verwerving van de vakinhouden en -vaardigheden kan beperken (Met, 1998). Bij een te gebrekkige taalbeheersing komen leerlingen er niet toe om mathematisch of wetenschappelijk te denken in de vreemde taal (Baker, 2006: 274). Bij volledige vroege of late immersie<sup>10</sup> of in Europese scholen, lijden vakinhouden niet onder het feit dat de instructietaal niet de moedertaal van de leerlingen is (Baker, 2006; Housen, 2002). Op basis van een meta-analyse van bestaand internationaal onderzoek, stelt Johnstone (2002) dat brugprogramma's, begeleid door een vakleraar én een taalleraar, nodig zijn wanneer het vak complexe vaardigheden vergt en de beheersing van de taal nog onvoldoende is, vooraleer de leerling vakinhouden in een vreemde taal kan verwerven.

De CLIL-leerkrachten en -leerlingen uit het proeftuinproject lieten tijdens interviews verstaan dat zij geen verschil zagen op het vlak van de beheersing van vakinhouden en -vaardigheden tussen de CLIL- en de niet-CLIL-groep. De leerkrachten uit één school vormden hierop een uitzondering: zij rapporteerden een minder goede vakbeheersing bij hun CLIL-leerlingen voor het vak keukentechnologie. Op basis van de bevindingen van de meeste CLIL-leerkrachten en -leerlingen formuleren we de hypothese dat er geen verschil tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen is wat betreft de vakbeheersing.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag maken we gebruik van de examenresultaten die de leerlingen uit de niet-CLIL-groep (groep 0) en de CLIL-groep (groep 1) aan het einde van het project behaalden voor de zaakvakken uit het CLIL-programma. We bekijken of er significante verschillen zijn tussen de scores van deze twee groepen voor alle vakken afzonderlijk en voor het volledige vakkenpakket, d.w.z. telkens voor één vak (vb. voeding) tot maximum vier vakken (vb. esthetica, informatica, hotelorganisatie, keukentechnologie).

Voor de analyse van de data volgen we dezelfde analysemethoden als bij onderzoeksvraag 1.1., namelijk multivariate variantie-analyse, Mann-Whitney-analyse, univariate variantie-tests en discriminantanalyse. In tegenstelling tot de Mann-Whitney-analyse geven de multivariate variantie-analyses niet enkel de significantiewaarden per vak, maar ook van het totaalpakket aan zaakvakken weer (cf. onderzoeksvraag 1.1.). Om dezelfde redenen als bij onderzoeksvraag 1.1. voeren we zowel de

---

10 Immersie staat voor taalbad en is dus niet te vergelijken met een CLIL-aanpak van 3 of 4 uur per week.

Mann-Whitney- als de multivariate variantie-analyse uit bij data die een lichte afwijking van één van de assumpties van de parametrische tests vertonen.

Voor vier scholen konden we de data voor deze onderzoeksvraag om verschillende redenen niet analyseren. In één school ligt het aan het modulaire systeem dat zo vrijblijvend was dat de samenstelling van de experimentgroep en van de controlegroep te vaak wisselt. Ook werkt deze school projectmatig. Het samenstellen van een 'CLIL-pakket' voor de zaakvakken om het profiel van de leerlingengroepen te bepalen en hun schoolprestaties te vergelijken, is dus niet mogelijk. Een tweede school gaf de CLIL-leerlingen op het einde van het traject geen cijfer voor het CLIL-gedeelte van het vak. De leerinhouden van het Nederlandstalige gedeelte van dit vak (i.c. hotel) staan volgens de leerkrachten, coördinator en pedagogische adviseur te ver af van de CLIL-inhouden om dit resultaat te gebruiken in de statistische verwerking. Nog een andere school organiseert CLIL-seminaries in de vrije ruimte voor de leerlingen uit de eerste cohorte. Deze seminaries worden volledig anders ingevuld dan de seminaries van de niet-CLIL-leerlingen (vb. de niet-CLIL-leerlingen krijgen een uur Duits, de CLIL-leerlingen krijgen een uur statistiek). De resultaten voor de verschillende seminaries vergelijken, heeft dus geen zin. Voor de tweede leerlingengroep zou dit in principe voor vakken zoals gedragswetenschappen wel lukken, aangezien zowel CLIL-leerlingen als niet-CLIL-leerlingen gelijkaardige inhouden bestuderen. De ongebalanceerde groepsindeling (2 niet-CLIL-leerlingen en 16 CLIL-leerlingen) maakt echter de vergelijking van leerprestaties voor de vakinhouden onmogelijk. Tot slot is er de school waar de eerste cohorte leerlingen tijdens het eerste projectjaar en in het eerste semester van het tweede projectjaar slechts één uur CLIL per week volgde. Het analyseren van de resultaten voor deze leerlingen zou tot onbetrouwbare resultaten voor het effect van CLIL leiden.

Voor beide cohortes CLIL- en niet-CLIL-leerlingen uit vijf scholen en voor de tweede cohorte leerlingen uit een zesde school beschikken we wel over voldoende data voor de leerprestaties voor de zaakvakken: we verzamelden en analyseerden alle examenresultaten voor de zaakvakken uit het CLIL-pakket voor juni 2009 (einde CLIL-project eerste cohorte leerlingen) en juni 2010 (einde CLIL-project tweede cohorte leerlingen). Bovendien is de groepsindeling in deze scholen voldoende gebalanceerd om een vergelijking tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen mogelijk te maken. Tabel II.8. toont de resultaten van de statistische analyses voor deze scholen.  $\mu_0$  staat voor het gemiddelde van groep 0,  $\mu_1$  voor het gemiddelde van groep 1. We gebruiken een 95% betrouwbaarheidsinterval en bijgevolg een probabiliteitswaarde van 0,05. Dit wil zeggen dat we verschillen tussen de groepen pas als statistisch significant beschouwen bij een p-waarde van minder of gelijk aan 0,05.

School	Eerste cohorte	Tweede cohorte
<b>EERSTE GRAAD</b>		
School 9	Aardrijkskunde: $\mu_0 = 67,01$ ; $\mu_1 = 68,07$ ; $p = 0,801$ Geschiedenis: $\mu_0 = 65,17$ ; $\mu_1 = 67,39$ ; $p = 0,729$ Socio-economische initiatie: $\mu_0 = 76,33$ ; $\mu_1 = 73,61$ ; $p = 0,736$ LO: $\mu_0 = 85,57$ ; $\mu_1 = 81,74$ ; $p = 0,111$	Aardrijkskunde: $\mu_0 = 73,87$ ; $\mu_1 = 75,37$ ; $p = 0,519$ Geschiedenis: $\mu_0 = 60,99$ ; $\mu_1 = 66,82$ ; $p = 0,104$ Socio-economische initiatie: $\mu_0 = 71,65$ ; $\mu_1 = 72,83$ ; $p = 0,710$
<b>TWEEDE GRAAD</b>		
School 6	Totaalpakket: $p = 0,779$ Bedrijfseconomie Nederlandstalig gedeelte: $\mu_0 = 65,18$ ; $\mu_1 = 69,73$ ; $p = 0,487$ Bedrijfseconomie CLIL-gedeelte: $\mu_0 = 70,09$ ; $\mu_1 = 71,93$ ; $p = 0,762$	Totaalpakket: $p = 0,287$ Bedrijfseconomie Nederlandstalig gedeelte: $\mu_0 = 70,36$ ; $\mu_1 = 67,08$ ; $p = 0,492$ Bedrijfseconomie CLIL-gedeelte: $\mu_0 = 71,29$ ; $\mu_1 = 74,92$ ; $p = 0,492$
<b>DERDE GRAAD</b>		
School 5	Esthetica: $\mu_0 = 75,91$ ; $\mu_1 = 77,92$ ; $p = 0,635$ Latijn: $\mu_0 = 75,41$ ; $\mu_1 = 70,05$ ; $p = 0,129$	Totaalpakket: $p = 0,003$ Esthetica: $\mu_0 = 81,01$ ; $\mu_1 = 80,80$ ; $p = 0,980$ Latijn: $\mu_0 = 79,80$ ; $\mu_1 = 67,10$ ; $p = 0,000$
School 8	Aardrijkskunde: $\mu_0 = 63,86$ ; $\mu_1 = 70,69$ ; $p = 0,005$ Biologie: $\mu_0 = 67,11$ ; $\mu_1 = 77,57$ ; $p = 0,000$ Chemie: $\mu_0 = 60,02$ ; $\mu_1 = 65,59$ ; $p = 0,022$ Fysica: $\mu_0 = 59,80$ ; $\mu_1 = 68,60$ ; $p = 0,026$	Aardrijkskunde: $\mu_0 = 58,38$ ; $\mu_1 = 65,89$ ; $p = 0,006$ Biologie: $\mu_0 = 64,06$ ; $\mu_1 = 65,90$ ; $p = 0,745$ Chemie: $\mu_0 = 61,33$ ; $\mu_1 = 66,81$ ; $p = 0,192$ Fysica: $\mu_0 = 54,82$ ; $\mu_1 = 72,08$ ; $p = 0,000$
School 7		Informatica: $\mu_0 = 58,47$ ; $\mu_1 = 67,78$ ; $p = 0,002$ Integrale projecten: $\mu_0 = 62,58$ ; $\mu_1 = 73,17$ ; $p = 0,004$
School 1	Informatica: $\mu_0 = 67,12$ ; $\mu_1 = 63,78$ ; $p = 0,490$ Keukentechnologie: $\mu_0 = 83,51$ ; $\mu_1 = 70,29$ ; $p = 0,002$ Hotelorganisatie: $\mu_0 = 62,63$ ; $\mu_1 = 56,06$ ; $p = 0,010$ Esthetica: $\mu_0 = 67,01$ ; $\mu_1 = 68,61$ ; $p = 0,225$	Informatica: $\mu_0 = 71,67$ ; $\mu_1 = 66,80$ ; $p = 0,303$ Keukentechnologie: $\mu_0 = 68,17$ ; $\mu_1 = 70,22$ ; $p = 0,504$ Hotelorganisatie: $\mu_0 = 59,43$ ; $\mu_1 = 52,40$ ; $p = 0,066$ Esthetica: $\mu_0 = 71,43$ ; $\mu_1 = 71,14$ ; $p = 0,626$

### Tabel II.8.: Resultaten multivariate variantie-analyses en Mann-Withneytesten, eindmetingen zaakvakken uit de CLIL-programma's van de proeftuinscholen<sup>11</sup>

Uit de cijfers blijkt dat CLIL-leerlingen gemiddeld beter scoren dan niet-CLIL-leerlingen voor de zaakvakken uit het CLIL-traject.

In de **eerste en in de tweede graad** zijn de verschillen voor de CLIL-zaakvakken tussen beide groepen steeds niet-significant. Abstractie makend van het significante verschil tussen de leerlingengroepen tijdens het eerste projectjaar in school 3 (deze leerlingen konden niet vrij kiezen tussen het Nederlands- en het Franstalige programma) sluit deze bevinding aan bij de resultaten voor de leerlingen uit de eerste en de tweede graad uit onderzoeksvraag 1.1.: Waar de leerlingengroepen aan de start van het proeftuinproject niet significant van elkaar verschilden voor leerprestaties met betrekking tot de CLIL-zaakvakken, doen ze dit ook niet op het einde van het proeftuinproject. Hieruit kunnen we afleiden dat de CLIL-leerlingen in de eerste en in de tweede graad de vakinhouden en -vaardigheden *even goed* beheersen als hun niet-CLIL-medeerlingen.

In de **derde graad** zijn de resultaten voor de analyses meer uiteenlopend dan in de eerste en in de tweede graad. Enerzijds duiden een aantal resultaten op een even goede beheersing van vakinhouden en -vaardigheden bij CLIL- en niet-CLIL-leerlingen. Anderzijds tonen andere resultaten een voordeel voor de leerlingen uit het Nederlandstalige traject of voor de leerlingen uit het Engelstalige traject.

### Niet-CLIL-leerlingen en CLIL-leerlingen scoren even goed

In de derde graad merken we wel veel significante verschillen tussen de leerlingengroepen: Slechts bij twee van de zeven bestudeerde leerlingengroepes scoren de niet-CLIL-leerlingen en de CLIL-leerlingen even goed voor de CLIL-zaakvakken. Voor de tweede cohort uit school 1 vormt dit resultaat een afspiegeling van de startsituatie (cf. onderzoeksvraag 1.1.). De CLIL-leerlingen uit de eerste cohort van school 5 verliezen wel de voorsprong die ze hadden voor zowel esthetica als Latijn. Zij beheersen echter nog steeds in dezelfde mate als de niet-CLIL-leerlingen de leerinhouden van deze vakken. We kunnen dus stellen dat ze geen achterstand hebben opgelopen op het vlak van de beheersing van het zaakvak.

---

11 School 9: De leerprestaties voor media en esthetica van de CLIL-leerlingen kunnen we niet vergelijken met leerprestaties van de niet-CLIL-leerlingen omdat deze laatste groep deze vakken niet kreeg. De complementaire ruimte voor de leerlingen uit het niet-CLIL-traject kreeg namelijk een andere invulling (met o.a. een extra lesuur Nederlands en Frans) dan de complementaire ruimte voor de CLIL-leerlingen. De eerste cohort CLIL-leerlingen volgde LO in plaats van esthetica in het CLIL-traject.

## Niet-CLIL-leerlingen scoren beter dan CLIL-leerlingen

De tweede cohorte CLIL-leerlingen uit school 5 presteert significant slechter dan de niet-CLIL-groep voor het totaalpakket (Latijn en esthetica samengenomen) en voor het vak Latijn afzonderlijk. Dit resultaat is vergelijkbaar met de startsituatie van de tweede cohorte in deze school (cf. onderzoeksvraag 1.1.). In vergelijking met de startsituatie daalde het behaalde algemene percentage zowel in de CLIL-groep als in de niet-CLIL-groep voor esthetica en Latijn:

- Waar de niet-CLIL-leerlingen voor esthetica aanvankelijk gemiddeld 81,01% scoorden, behalen ze op het einde van de derde graad 75,23%. Voor de CLIL-groep daalt het gemiddelde percentage voor esthetica van 80,80% naar 78,11%. Het verschil tussen beide leerlingengroepen is zowel aan de start als op het einde van de derde graad niet significant.
- Waar de niet-CLIL-leerlingen voor Latijn aanvankelijk gemiddeld 79,80% scoorden, eindigen ze de derde graad met 73,79% voor het vak. Voor de CLIL-groep daalt het gemiddelde percentage voor Latijn van 67,10% naar 62,94%. Het verschil tussen beide leerlingengroepen is zowel aan de start als op het einde van de derde graad significant.

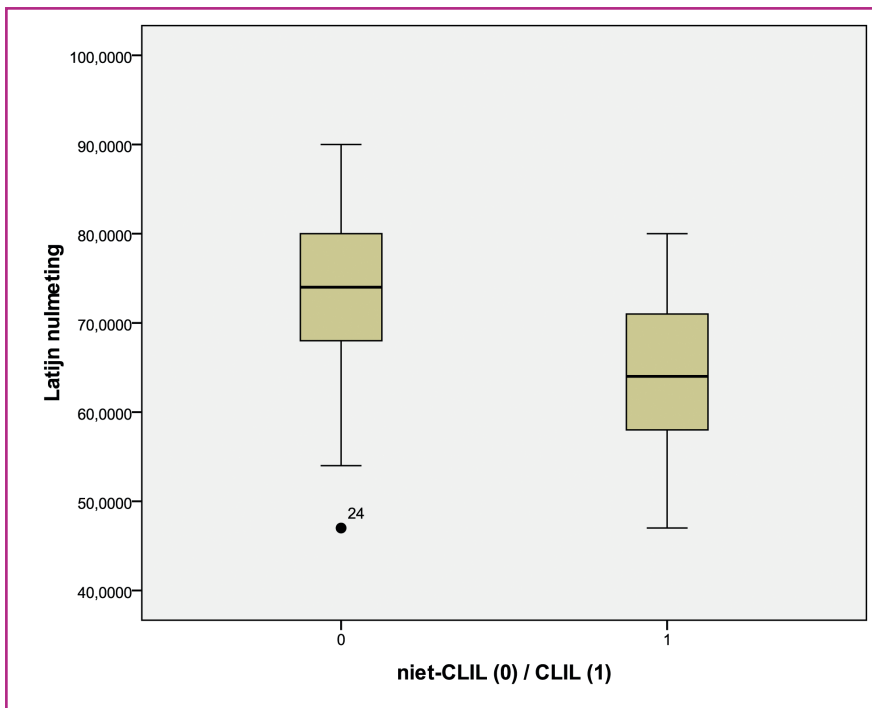
Wanneer we de data voor het vak Latijn aan de start en het einde van het proeftuinproject bekijken, kunnen we uitmaken of de achterstand van de CLIL-leerlingen die ze al aan de start hadden nog vergroot, gelijk blijft of gedeeltelijk ingelopen wordt.

- Resultaten voor Latijn voor de tweede cohorte uit school 5, start CLIL-traject
  - Niet-CLIL-groep:  $\mu_0 = 72,59$ ; standaard deviatie = 10,75; minimum score = 47; maximum score = 90; bereik<sup>12</sup> = 43
  - CLIL-groep:  $\mu_1 = 63,70$ ; standaard deviatie = 10,29; minimum score = 47; maximum score = 80; bereik = 33
- Resultaten voor Latijn voor de tweede cohorte uit school 5, einde CLIL-traject
  - Niet-CLIL-groep:  $\mu_0 = 78,81$ ; standaard deviatie = 9,26; minimum score = 57; maximum score = 94; bereik = 37
  - CLIL-groep:  $\mu_1 = 66,70$ ; standaard deviatie = 8,41; minimumscore = 56; maximum score = 79; bereik = 23

Figuren II.6. en II.7. visualiseren de kenmerken van de bovenstaande data in box plots met 95% betrouwbaarheidsintervallen. De Y-as geeft de percentages voor het zaakvak weer, de X-as splitst de leerlingen in een niet-CLIL-groep (groep 0) en een CLIL-groep (groep 1). Uit deze figuren en uit de bovenstaande data kunnen we afleiden dat het verschil tussen de CLIL-groep en de niet-CLIL-groep op het einde van het CLIL-project

12 Bereik = *range* = het verschil tussen de maximum- en de minimumscore

vergelijkbaar is met het verschil aan de start van het project. De leerlingen die aan de start van de derde graad minder goed scoorden voor Latijn zijn zowel in de CLIL-groep als in de niet-CLIL-groep vooruitgegaan. De leerlingen die bij de start zeer goed presteerden, doen dit nog steeds aan het einde van de derde graad. De variantie tussen leerlingen is zowel in de CLIL-groep als in de niet-CLIL-groep wat gedaald, wat betekent dat de scores tussen de leerlingen onderling dichter bijeen komen te liggen.



Figuren II.6. en II.7.: Box plots voor de niet-CLIL- en de CLIL-leerlingengroepen voor de nul- en eindmeting voor Latijn

Naast de tweede CLIL-leerlingengroep in school 5 scoorden ook de CLIL-leerlingen uit de eerste cohort in school 1 significant slechter dan hun medeleerlingen uit de controlegroep voor twee van de vier CLIL-zaakvakken, namelijk voor de richtingspecifieke vakken keukentechnologie en hotelorganisatie. Aan de start van het CLIL-project scoorden beide leerlingengroepen nog even goed. We kunnen dus concluderen dat de CLIL-leerlingen in de loop van hun CLIL-traject een achterstand ten opzichte van de leerlingen uit het Nederlandstalige traject ontwikkelden. Deze bevinding komt overeen met het aanvoelen van de leerkrachten keukentechnologie: zij ondervonden dat de CLIL-leerlingen de vakinhouden en -vaardigheden minder goed beheersten dan de leerlingen uit het Nederlandstalige traject. Deze opgelopen achterstand zouden we kunnen verklaren vanuit de problemen waarmee één school vanaf de start van het projectjaar te kampen had:





- een te lage taalvaardigheid voor Engels bij de CLIL-leerkrachten keukentechnologie en hotelorganisatie;
- een minder goede integratie van taal- en vakdidactiek waardoor de leerlingen te weinig talige ondersteuning genoten en te weinig actief de leerinhouden verwerkten;
- de twee bovenstaande redenen brachten bovendien een dalende motivatie bij de CLIL-leerlingen teweeg.

Vanaf het tweede projectjaar pakte het team deze problemen aan, bijvoorbeeld via het aanstellen van een taalassistent tijdens de CLIL-lessen en het werken met duo-teaching, het leren van vakterminologie en klastaal door de CLIL-leerkrachten... Deze aanpak leidde tot kwalitatief hoogstaandere CLIL-lessen waarbij de CLIL-leerlingen ook talige ondersteuning genoten. Bij de tweede cohorte CLIL-leerlingen is dit hoogstwaarschijnlijk de reden waarom zij geen achterstand ten opzichte van hun medeleerlingen voor de zaakvakken opliepen.

### **CLIL-leerlingen scoren beter dan niet-CLIL-leerlingen**

De CLIL-leerlingen uit één school en de CLIL-leerlingen van de tweede cohorte uit een andere school scoorden aan het begin van het CLIL-traject beter dan de leerlingen uit het Nederlandstalige traject. Voor de eerste school geldt dat dit een afspiegeling is van de startsituatie: in deze school kozen leerlingen voor CLIL als ze sterk waren voor de zaakvakken uit het CLIL-traject (cf. onderzoeksvraag 1.1.). Daar presteert de eerste CLIL-leerlingengroep significant beter dan de niet-CLIL-leerlingen voor alle zaakvakken uit het CLIL-programma, namelijk voor aardrijkskunde, biologie, chemie en fysica. Voor de CLIL-leerlingen uit de tweede cohorte is dit ook zo voor de vakken aardrijkskunde en chemie.

Aan de start van het CLIL-project vertoonden de CLIL-leerlingen uit de tweede school een gelijkaardig profiel als hun medeleerlingen uit het Nederlandstalige traject wat betreft hun schoolprestaties voor de zaakvakken uit het CLIL-programma. Aan het einde van het project hebben zij zowel voor het vak informatica als voor het vak integrale projecten een significante voorsprong op deze leerlingen gecreëerd.

### **CONCLUSIE**

Wanneer scholen kwalitatief hoogstaand CLIL-onderwijs aanbieden, dus wanneer taalvaardige leerkrachten met een goede vakkennis erin slagen om CLIL-lessen te onderwijzen waarbij zij vakdidactische en taaldidactische methoden integreren, zien we in onze data geen significante verschillen tussen leerlingengroepen. Er is met andere woorden geen effect dat wijst op een achterstand van de CLIL-leerlingen ten opzichte van de niet-CLIL-leerlingen voor de examenresultaten die zij voor de zaakvakken uit het CLIL-programma op het einde van het



project behalen. De vooropgestelde hypothese - nl. dat CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen op het einde van het proeftuinproject over een even goede vakbeheersing beschikken – wordt alvast niet weerlegd.

### **2.3.1.7. Scoren de CLIL-leerlingen na afloop van het CLIL-project even goed voor Nederlands als de niet-CLIL-leerlingen?**

In Vlaanderen bestaat de bezorgdheid dat het invoeren van CLIL de ontwikkeling van het Nederlands bij CLIL-leerlingen zou kunnen belemmeren. Enerzijds leeft de vrees dat de CLIL-leerlingen enkel Frans- of Engelstalig vakjargon zullen beheersen en dus niet meer in staat zullen zijn om over een bepaald vakdomein in het Nederlands te communiceren. Anderzijds is er de bekommernis om de algemene taalvaardigheid in het Nederlands bij CLIL-leerlingen.

In wat volgt vergelijken we ten eerste de beheersing van het vakjargon voor de vakken uit het CLIL-pakket bij CLIL- en niet-CLIL-leerlingen. Ten tweede focussen we op de algemene Nederlandse taalvaardigheid van beide leerlingengroepen.

#### **Beheersing vakjargon in het Nederlands**

Wegens de grote verscheidenheid aan vakinhouden en thema's in de CLIL-pakketten van de negen proeftuinscholen kon het KULeuven-team geen vakspecifieke, gevalideerde en betrouwbare tests aanmaken voor het nagaan van de kennis van het vakjargon in het Nederlands bij niet-CLIL-leerlingen en bij CLIL-leerlingen. Om enigszins een indicatie te krijgen van deze beheersing van het Nederlandstalige vakjargon en eventuele verschillen tussen beide leerlingengroepen, kunnen we gebruikmaken van de data uit onderzoeksvraag 1.6.. Vele examenresultaten voor de zaakvakken uit het CLIL-pakket zijn namelijk opgebouwd uit twee onderdelen:

- een score voor de leerstof die in het Nederlandstalige gedeelte van de vakken aan bod komt bij de CLIL-groep en bij de niet-CLIL-groep;
- een score voor de leerstof die voor de CLIL-leerlingen in het CLIL-gedeelte onderwezen wordt. Voor de niet-CLIL-leerlingen komt deze leerstof eveneens in het Nederlands aan bod.

Zo onderwees een leerkracht biologie een aantal thema's in het Nederlands en een aantal thema's in de CLIL-taal. De leerlingen werden tijdens de examenperiode over alle thema's ondervraagd, deels in het Nederlands en deels in de doeltaal. Aangezien leerstofonderdelen en vooral vaktermen overlaptten over de verschillende thema's heen, kun je er dus van uitgaan dat een CLIL-leerling die een hoge score behaalde voor het volledige zaakvak de vakterminologie zowel in de CLIL-taal als in het Nederlands beheerst.



De data uit vijf scholen komen in aanmerking voor de onderzoeksvraag naar de beheersing van vakterminologie in het Nederlands.

- School 1: de cijfers voor hotelorganisatie en keukentechnologie bestaan uit een score voor het CLIL-gedeelte en een score voor het Nederlandstalige gedeelte.
- School 6 splitst het resultaat voor bedrijfseconomie op in een cijfer 'bedrijfseconomie Nederlands' en een cijfer 'bedrijfseconomie CLIL'.
- School 7: de cijfers voor integrale projecten en informatica bestaan uit een score voor het CLIL-gedeelte en een score voor het Nederlandstalige gedeelte.
- School 8: de cijfers voor de wetenschapsvakken bevatten componenten van het Engelstalige en het Nederlandstalige gedeelte.
- School 9: de cijfers voor geschiedenis, aardrijkskunde, LO en socio-economische initiatie bevatten enkel scores uit het Nederlandstalige gedeelte. Voor de leerstof uit het CLIL-traject krijgen de CLIL-leerlingen een apart CLIL-cijfer.

De examenresultaten voor Latijn en esthetica voor het einde van het CLIL-project bevatten enkel scores voor het CLIL-gedeelte van die lessen, aangezien esthetica volledig in CLIL werd onderwezen en Latijn tijdens het tweede semester volledig in CLIL werd onderwezen. We kunnen voor deze school de beheersing van de vakterminologie in het Nederlands voor deze vakken dus niet onderzoeken aan de hand van de examenresultaten voor esthetica en Latijn in juni 2009 en 2010.

Uit de conclusies van onderzoeksvraag 1.6. kunnen we afleiden dat de beheersing van de vakterminologie in het Nederlands door de CLIL-leerlingen niet significant verschilt van deze bij niet-CLIL-leerlingen: in alle proeftuinscholen presteren de CLIL-leerlingen even goed of significant beter dan hun medeleerlingen voor de zaakvakken uit het CLIL-pakket. Eén uitzondering betreft een eerste leerlingengroep waar de CLIL-leerlingen voor hotelorganisatie en keukentechnologie significant slechter presteren dan de niet-CLIL-leerlingen op het einde van het CLIL-traject. We kunnen echter niet uitmaken of dit significant verschil te wijten is aan een minder goede beheersing van de vakterminologie dan wel aan een minder degelijke vakkennis of minder goed verworven vakvaardigheden.

### **Algemene Nederlandse taalvaardigheid**

In het proeftuinproject volgden de leerlingen een zeer beperkt vakkenpakket van slechts drie of vier lessen per week in het CLIL-programma. We kunnen er dus van uitgaan dat het onwaarschijnlijk is dat de algemene taalvaardigheid voor Nederlands bij CLIL-leerlingen bij deze organisatievorm in het gedrang zou komen. Deze hypothese sluit aan bij de resultaten van internationale onderzoeken naar de effecten van CLIL en immersie - met uitgebreidere vakkenpakketten in de vreemde



taal – op moedertaalverwerving (cf. overzicht in Lyster 2007 van de volgende studies: Genesee 1987, Lambert & Tucker 1972, Swain & Lapkin 1982, Turnbull, Lapkin & Hart 2001). Deze onderzoeken noteren een positief effect voor CLIL en immersie: Het taalvaardigheidsniveau van de CLIL-leerlingen voor de moedertaal is even hoog of beter dan dat van de niet-CLIL-leerlingen.

Om de algemene Nederlandse taalvaardigheid van CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen in kaart te brengen, verzamelden we de examenresultaten die zij behaalden voor het vak Nederlands op het einde van het CLIL-project. Deze data verzamelden we voor de tweede leerlingengroep in elke school. Via T-testen voor onafhankelijke steekproeven of via de niet-parametrische Mann-Whitneytests bekijken we of er significante verschillen zijn tussen de scores van deze twee groepen. Hiervoor gebruiken we een 95% betrouwbaarheidsinterval en bijgevolg een probabiliteitswaarde van 0,05. Dit wil zeggen dat we verschillen tussen de groepen pas als statistisch significant beschouwen bij een p-waarde van minder of gelijk aan 0,05. Tabel II.9. toont de resultaten van de statistische analyses waarbij  $\mu_0$  staat voor het gemiddelde van de niet-CLIL-leerlingen,  $\mu_1$  voor het gemiddelde van de CLIL-leerlingen.<sup>13</sup>

EERSTE GRAAD	
School 9, tweede cohorte	$\mu_0 = 69,45; \mu_1 = 76,26; p = 0,003$
TWEDE GRAAD	
School 6, tweede cohorte	$\mu_0 = 63,64; \mu_1 = 65,25; p = 0,573$
DERDE GRAAD	
School 5, tweede cohorte	$\mu_0 = 75,83; \mu_1 = 74,88; p = 0,207$
School 8, tweede cohorte	$\mu_0 = 63,59; \mu_1 = 65,09; p = 0,617$
School 7, tweede cohorte	$\mu_0 = 62,95; \mu_1 = 68,56; p = 0,05$
School 1, tweede cohorte	$\mu_0 = 72,65; \mu_1 = 73,61; p = 0,365$

Tabel II.9.: Resultaten T-tests en Mann-Withneytests, eindmetingen Nederlands

De resultaten van de statistische analyses tonen een positief resultaat voor de leerprestaties van de CLIL-leerlingen voor het vak Nederlands: in vijf van de zes scholen scoren de CLIL-leerlingen op het einde van het proeftuinproject even goed als de niet-CLIL-leerlingen voor het vak Nederlands. In één school noteren we een significant verschil tussen de leerlingengroepen in het voordeel van de CLIL-groep.

13 Om dezelfde redenen als bij onderzoeksvraag 1.5. analyseren we enkel de data uit zes scholen.

## CONCLUSIE

De vergelijking van de examenresultaten van de niet-CLIL-leerlingen en van de CLIL-leerlingen voor de zaakvakken uit het CLIL-programma geeft een indicatie dat de beheersing van de vakterminologie in het Nederlands bij CLIL-leerlingen niet achterop hinkt ten opzichte van deze bij niet-CLIL-leerlingen. Afgaande op de examenresultaten van de niet-CLIL-leerlingen en de CLIL-leerlingen voor het vak Nederlands aan het einde van het proeftuinproject merken we geen effect dat wijst op een achterstand van CLIL-leerlingen voor Nederlands. Wel integendeel, in één van de proeftuinscholen noteren we een positief effect voor de CLIL-leerlingen: zij scoren significant beter dan hun medeleerlingen voor het vak Nederlands. Deze bevindingen liggen in de lijn van internationale onderzoeken naar moedertaalverwering in CLIL- en immersiecontexten.

### 2.3.1.8. Scoren de CLIL-leerlingen significant beter voor de vreemde taal uit het project dan de niet-CLIL-leerlingen na afloop van het CLIL-project?

Voor het in kaart brengen van het leerrendement voor de vreemde taal bij CLIL-leerlingen verzamelde het KULeuven-team twee soorten data, namelijk kwantitatieve en kwalitatieve data. In wat volgt bespreken we eerst de analysemethoden en resultaten van de kwantitatieve studie. Ten tweede gaan we dieper in op de resultaten van de zelfevaluatie van talige vooruitgang door de CLIL-leerlingen zelf. Daarnaast komen ook kort de bevindingen van CLIL- en taalleerkrachten aan bod. Ten slotte leggen we de resultaten van de proeftuin naast de resultaten van internationaal onderzoek naar CLIL.

#### Kwantitatieve studie

Om het leerrendement voor de vreemde taal te bepalen, verzamelden we in elke proeftuinschool aan de start en het einde van het project de resultaten van de CLIL-groepen en de niet-CLIL-groepen voor de **taalexamens**. Bovendien stelde het KULeuven-team **taalvaardigheidstests** Engels en Frans op voor de vaardigheden luisteren, schrijven, lezen en voor grammatica en woordenschat. Naast algemene inhoud kwam in de vijf subtests een aantal vakspecifieke vragen aan bod. Voor leerlingen uit de hotelscholen bijvoorbeeld bevatte de woordenschattest een aantal kooktermen, voor de leerlingen uit de scholen met een CLIL-vak esthetica waren er een aantal leesvaardigheidsvragen over Griekse kunstvormen. Deze taalvaardigheidstests namen we af bij beide leerlingengroepen aan de start en aan het einde van elk schooljaar.

Om een zicht te krijgen op de data voor beide leerlingengroepen gebruikten we ten eerste **beschrijvende statistiek** en bekeken we of er significante verschillen zijn tussen de scores van de twee leerlingengroepen op de taalexamens en taaltests aan het einde van het CLIL-project. De normaalverdeelde data analyseerden we via T-tests, de

niet-normaalverdeelde data via **Mann-Whitneytests**. Tabel II.10. biedt een overzicht van de resultaten per leerlingengroep. De data van een aantal leerlingengroepen kwamen niet in aanmerking voor analyse wegens schoolspecifieke problemen, zoals ongebalanceerde groepen en minimale invullingen van CLIL-pakketten (cf. onderzoeksvraag 1.6.). De resultaten op de taaltests in school 1 zijn niet valide: de leerlingen waren niet gemotiveerd om de tests af te leggen en vulden de tests dan ook te snel en onzorgvuldig in. Bijgevolg weerspiegelen de resultaten op de taaltests niet hun werkelijke capaciteiten. Daarom sluiten we deze data uit in onze analyse.

School	Eerste cohorte	Tweede cohorte
<b>EERSTE GRAAD</b>		
School 9	Frans taalexamen: $\mu_0 = 62,57$ ; $\mu_1 = 69,00$ ; $p = 0,189$ Frans taaltesten: $\mu_0 = 66,13$ ; $\mu_1 = 70,00$ ; $p = 0,209$	Frans taalexamen: $\mu_0 = 61,51$ ; $\mu_1 = 73,18$ ; $p = 0,000$ Frans taaltesten: $\mu_0 = 65,03$ ; $\mu_1 = 73,45$ ; $p = 0,001$
School 3	Frans taalexamen: $\mu_0 = 59,40$ ; $\mu_1 = 68,20$ ; $p = 0,007$ Frans taaltesten: $\mu_0 = 55,47$ ; $\mu_1 = 58,20$ ; $p = 0,562$	
<b>TWEDE GRAAD</b>		
School 6	Frans taalexamen: $\mu_0 = 59,36$ ; $\mu_1 = 64,67$ ; $p = 0,127$ Frans taaltesten: $\mu_0 = 63,81$ ; $\mu_1 = 62,00$ ; $p = 0,601$	Frans taalexamen: $\mu_0 = 59,86$ ; $\mu_1 = 61,08$ ; $p = 0,577$ Frans taaltesten: $\mu_0 = 62,00$ ; $\mu_1 = 65,47$ ; $p = 0,158$
<b>DERDE GRAAD</b>		
School 5,	Engels taalexamen: $\mu_0 = 68,67$ ; $\mu_1 = 71,58$ ; $p = 0,404$ Engels taaltesten: $\mu_0 = 59,39$ ; $\mu_1 = 69,42$ ; $p = 0,007$	Engels taalexamen: $\mu_0 = 75,24$ ; $\mu_1 = 70,70$ ; $p = 0,156$ Engels taaltesten: $\mu_0 = 62,68$ ; $\mu_1 = 70,60$ ; $p = 0,033$
School 8	Engels taalexamen: $\mu_0 = 63,00$ ; $\mu_1 = 70,40$ ; $p = 0,085$ Engels taaltesten: $\mu_0 = 59,41$ ; $\mu_1 = 61,87$ ; $p = 0,439$	Engels taalexamen: $\mu_0 = 73,26$ ; $\mu_1 = 74,44$ ; $p = 0,968$ Engels taaltesten: $\mu_0 = 61,16$ ; $\mu_1 = 68,61$ ; $p = 0,004$
School 7		Engels taalexamen: $\mu_0 = 60,74$ ; $\mu_1 = 64,29$ ; $p = 0,273$ Engels taaltesten: $\mu_0 = 63,21$ ; $\mu_1 = 65,29$ ; $p = 0,570$
School 1	Engels taalexamen: $\mu_0 = 58,41$ ; $\mu_1 = 60,94$ ; $p = 0,338$	Engels taalexamen: $\mu_0 = 53,92$ ; $\mu_1 = 59,33$ ; $p = 0,330$

Tabel II.10.: Resultaten T-tests en Mann-Whitneytests, eindmetingen vreemde taal



Bij een probabiliteitswaarde van 0,05 merken we bij vijf leerlingengroepes significante verschillen tussen de CLIL-groep en de niet-CLIL-groep. Deze verschillen zijn telkens in het voordeel van de CLIL-leerlingen. De eerste CLIL-leerlingengroepen uit scholen 3 en 5 scoren net zoals aan de start van het project beter dan hun medeleerlingen voor de taal uit het CLIL-pakket. Daarnaast merken we ook drie 'nieuwe' significante verschillen: daar waar er in scholen 9 (tweede cohorte), 5 (tweede cohorte) en 8 (tweede cohorte) aan de start van het project nog geen significante verschillen voor taal waren, zijn die er op het einde van het project wel. Verder constateren we dat significante startverschillen voor taal in het voordeel van de CLIL-leerlingen ook kunnen verdwijnen (school 8, eerste cohorte; school 1, tweede cohorte).

De resultaten van de bovenstaande analyses wijzen in verschillende richtingen: enerzijds verhoogt de taalvaardigheid van de CLIL-leerlingen meer dan die van de niet-CLIL-leerlingen (school 9, tweede cohorte; school 6, eerste cohorte en school 8, tweede cohorte) of blijven de relatieve verschillen tussen de leerlingengroepen gelijk (school 5, eerste cohorte; school 8, eerste cohorte). Anderzijds merken we dat de niet-CLIL-leerlingen uit scholen 3 (eerste cohorte) en 1 (tweede cohorte) hun significante achterstand voor de vreemde taal ingehaald hebben. Bovenstaande resultaten hebben echter enkel betrekking op de prestatiescores van de leerlingen op het einde van het project: de statistische berekeningen hielden enkel rekening met de eindscores. Het startniveau werd nog niet in de berekeningen opgenomen.

Om het effect van de CLIL-onderwijsmethode te kunnen isoleren, is het belangrijk ook rekening te houden met het startniveau van alle leerlingen voor de vreemde taal. We gaan dus na in welke mate de verschillen in eindniveau (eindmetingen) toe te schrijven zijn aan verschillen in startniveau (startmetingen) en in onderwijsmethode (CLIL of niet-CLIL). **Covariantie-analyses** (ancova) laten toe een covariabele die geen onderdeel van het experiment is, maar die wel een invloed heeft op de afhankelijke variabele, in rekening te brengen:

- afhankelijke variabele: eindniveau vreemde taal
- onafhankelijke variabele: onderwijsmethode CLIL of niet-CLIL
- covariabele: startniveau vreemde taal

Covariantie-analyse is een traditionele statistische techniek waaraan een aantal assumpties voorafgaan:

- Onafhankelijke covariabele: Het startniveau voor de vreemde taal mag tussen de CLIL-leerlingen en de niet-CLIL-leerlingen niet significant verschillen (cf. onderzoeksvraag 1.1.).
- Normaal-verdeling: De data van beide leerlingengroepen vertonen een klokvormige curve (Gauss-curve).
- Homogeniteit van variantie: De varianties in de data van beide leerlingengroepen moeten vergelijkbaar zijn.



- Homogeniteit van regressiehelling: We veronderstellen dat zowel de regressierechte van de niet-CLIL-groep als die van de niet-CLIL-groep positief is. Beide leerlingengroepen maken dus vooruitgang op talig gebied.

Bij een schending van deze assumpties levert de analyse vertekende resultaten op. Tabel II.11. geeft een overzicht voor elke leerlingengroep of aan de vier assumpties voldaan is. 'x' duidt erop dat aan de assumptie is voldaan, '---' staat voor een schending van de assumptie. Zodra aan één assumptie niet voldaan is, krijgt de rest van de rij in de tabel een '---'-teken. De data van een aantal leerlingengroepes kunnen we niet analyseren wegens schoolspecifieke problemen (cf. supra).

Scholen / cohortes	Schoolspecifieke voorwaarden	Onafhankelijke covariabele	Normaalverdeling	Homogeniteit variantie	Homogeniteit regressiehelling	Ancova
<b>EERSTE GRAAD</b>						
School 3, 1 <sup>ste</sup> coh.	x	---	---	---	---	
School 3, 2 <sup>de</sup> coh	x	x	---	---	---	
School 9, 1 <sup>ste</sup> coh.	x	x	x	x	x	0,240
School 9, 2 <sup>de</sup> coh	x	x	x	x	x	0,259
<b>TWEDE GRAAD</b>						
School 2, 1 <sup>ste</sup> coh.	---	---	---	---	---	
School 2, 2 <sup>de</sup> coh	---	---	---	---	---	
School 6, 1 <sup>ste</sup> coh.	x	x	x	x	x	0,413; 0,953
School 6, 2 <sup>de</sup> coh	x	x	x	x	x	0,614; 0,897
<b>DERDE GRAAD</b>						
School 1, 1 <sup>ste</sup> coh	x	x	x	x	x	0,565
School 1, 2 <sup>de</sup> coh	x	---	---	---	---	
School 4, 1 <sup>ste</sup> coh.	x	---	---	---	---	
School 4, 2 <sup>de</sup> coh	---	---	---	---	---	



School 5, 1 <sup>ste</sup> coh.	x	---	---	---	---	
School 5, 2 <sup>de</sup> coh.	x	x	x	x	x	0,208
School 7, 1 <sup>ste</sup> coh.	---	---	---	---	---	
School 7, 2 <sup>de</sup> coh.	x	x	---	---	---	
School 8, 1 <sup>ste</sup> coh.	x	---	---	---	---	
School 8, 2 <sup>de</sup> coh.	x	x	x	x	x	0,246; 0,089

Tabel II.11.: Resultaten covariantie-analyses voor de eindmetingen vreemde taal

De laatste kolom van tabel II.11. toont voor de data waarvoor aan alle assumpties voldaan is de significantiewaarden voor een verschil tussen de leerlingengroepen. We gingen voor zowel de *taalexamens* als voor de **taaltests** de assumpties en significantiewaarden na<sup>14</sup>. Bij een probabileriteitswaarde van 0,05 schrijven we geen enkel statistisch significant verschil toe aan de prestaties van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen op de taalexamens en -tests op het einde van het CLIL-project. Die significantie wordt wel benaderd bij de tweede cohorte leerlingen van school 8 met een p-waarde van 0,089 voor de verschillen tussen prestaties op de taaltests.

Aangezien voor een vrij grote hoeveelheid data de assumpties geschonden worden, exploreerden we met de hulp van statistici van het Leuven Statistisch Onderzoekscentrum andere, minder traditionele mogelijkheden voor data-analyse. Multiniveau-analysetechnieken laten toe om data te analyseren die geclusterd zijn en die dus de assumptie van onafhankelijkheid van de covariabele of van andere onderzoekseenheden op het laagste niveau schenden (cf. supra). De selectie-effecten die in een aantal scholen en cohortes een rol speelden aan de start van het project - waarbij CLIL-leerlingen van meet af aan sterker zijn voor de taal en/of voor de vakinhouden uit het CLIL-programma – zijn bij deze techniek dus niet problematisch. Bovendien kunnen we met deze statistische techniek rekening houden met de gelaagdheid van de data: Op microniveau onderscheiden we de relevante leerlingkenmerken, namelijk de scores op het taalexamen en de gemiddelde score op de taaltests van het KULeuven-team bij nulmetingen en bij eindmetingen. Op macroniveau onderscheiden we de leerlingengroepen, namelijk de CLIL-groep en de niet-CLIL-groep.

14 Significantiewaarden op basis van de scores voor de taaltests zijn onderstreept, significantiewaarden op basis van de scores voor de taalexamens zijn schuin gedrukt.

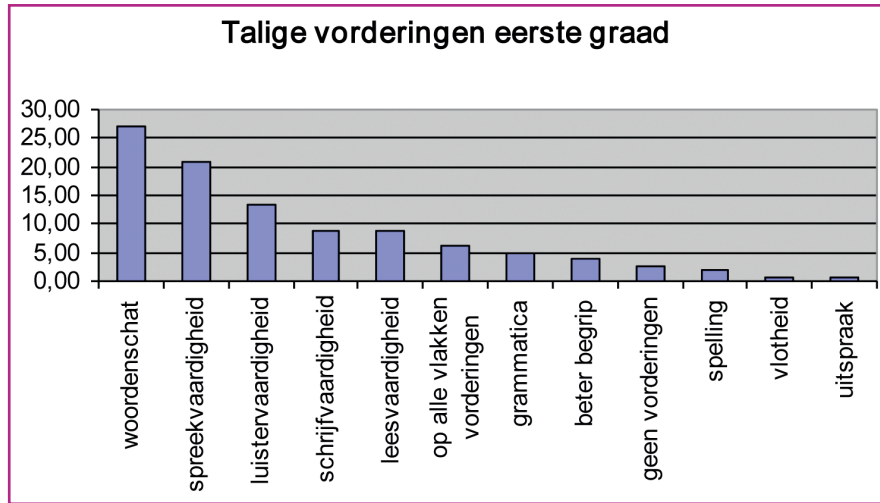


Ook met deze analysemethoden botsen we echter op de beperkingen van onze data: idealiter is er minimum een twintigtal groepen in de data om het model te schatten. Wij werken slechts met twee (CLIL en niet-CLIL) groepen. Het samenbrengen van alle data uit alle scholen zou meer data opleveren en drie niveaus creëren: leerlingenniveau (metingen taal), groepsniveau (CLIL / niet-CLIL) en schoolniveau (9 scholen). We kunnen dit echter niet doen, aangezien er te veel verschillen zijn tussen de negen proeftuinscholen (o.a. verschillende vakken, verschillende talen, verschillende leeftijden, verschillende groottes van CLIL-pakketten...). De beperkte groeps groottes beletten eveneens dat we de resultaten van de CLIL-leerlingen en de niet-CLIL-leerlingen op de nulmeting en op de eindmeting voor de subtests (grammatica, woordenschat, luisteren, lezen en schrijven) kunnen vergelijken om te bepalen op welk vlak de CLIL-leerlingen de grootste talige vooruitgang boeken. In de kwalitatieve studie proberen we hierop een zicht te krijgen.

### **Kwalitatieve studie: leerlingen en leerkrachten**

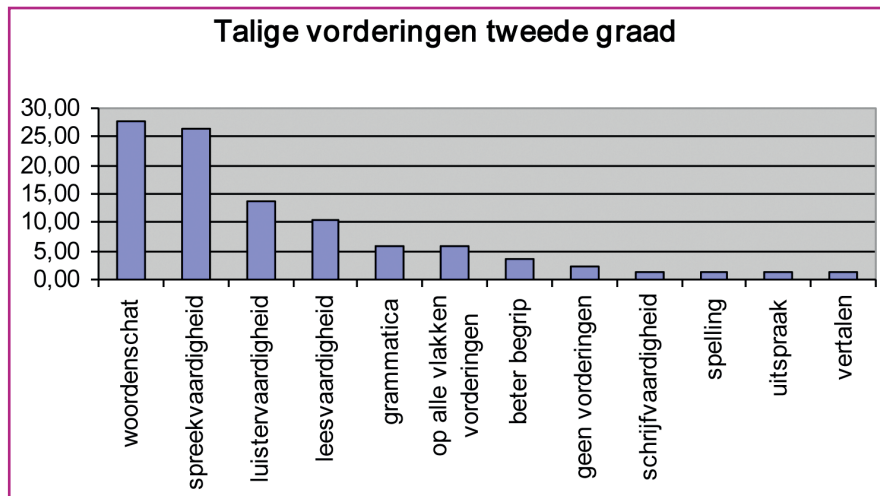
De CLIL-leerlingen die het volledige CLIL-traject in hun school doorliepen, maakten een zelfevaluatie over hun talige vooruitgang dankzij CLIL. We namen hiervoor enquêtes en interviews af van de leerlingen op het einde van het CLIL-traject. Uiteraard zijn de resultaten van deze zelfevaluatie deels afhankelijk van de doelstellingen die de school met het project wenst te bereiken. Sommige scholen wensen bijvoorbeeld hun leerlingen voor te bereiden op studies in het hoger onderwijs, waar de leerlingen vooral vertrouwd moeten zijn met vakterminologie en de informatie uit Engelstalig cursusmateriaal moeten kunnen verwerken. In deze scholen merken de leerlingen vooral vooruitgang voor woordenschat en de receptieve vaardigheden. De resultaten van de zelfevaluatie zijn dus schoolafhankelijk, maar toch is er een aantal algemene tendensen in terug te vinden, zoals uit de onderstaande grafieken blijkt. De X-assen geven de verschillende domeinen van talige vooruitgang weer, de Y-assen geven de relatieve frequentie voor de verschillende domeinen.

## Eerste leerlingengroep

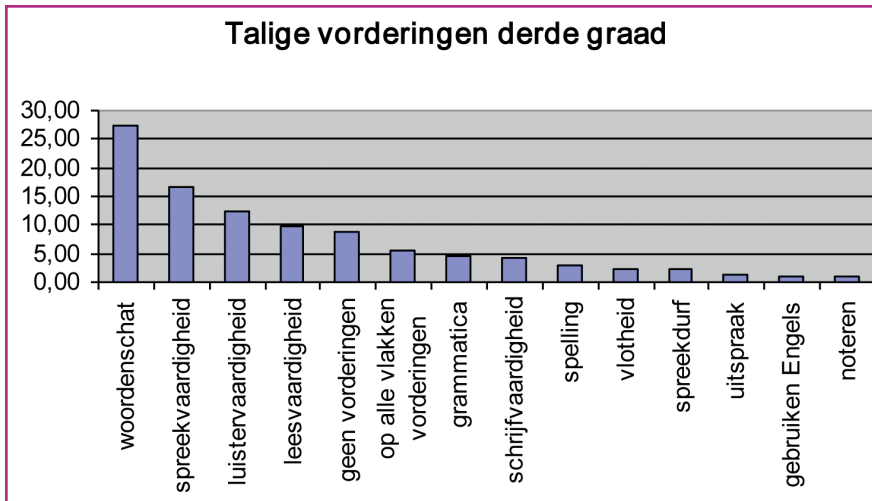


Figuur II.8.: Zelfevaluatie talige vooruitgang bij CLIL-leerlingen eerste cohort, eerste graad

66



Figuur II.9.: Zelfevaluatie talige vooruitgang bij CLIL-leerlingen eerste cohort, tweede graad



Figuur II.10.: Zelfevaluatie talige vooruitgang bij CLIL-leerlingen eerste cohorte, derde graad

In alle graden is de top-4 van talige vooruitgang dezelfde. In de eerste plaats merken de leerlingen een gevoelige uitbreiding van hun woordenschatkennis. Daarnaast is er ook vooruitgang op het vlak van de spreek-, luister- en leesvaardigheid. Bij verduidelijkende interviews blijkt dat de leerlingen met een vooruitgang voor spreekvaardigheid vooral doelen op de toename aan vlotheid en spreekdurf:

*'Merk je ook een vooruitgang op het vlak van spreken?'*

*'Ja toch wel, want voordien had ik toch redelijk veel, of toch wat problemen met in het Engels praten voor de klas. En nu onlangs was het [een presentatie geven in het Engels] voor die mensen die uit gans Europa kwamen, dat ging wel goed en ik had daar niet veel problemen mee.'*

*'Ik merk dat zeker dat je veel bijleert. Vandaag had ik het er nog over met een paar vrienden dat je in CLIL echt veel meer bijleert om echt te spreken met elkaar dan in de gewone lessen Frans.'*

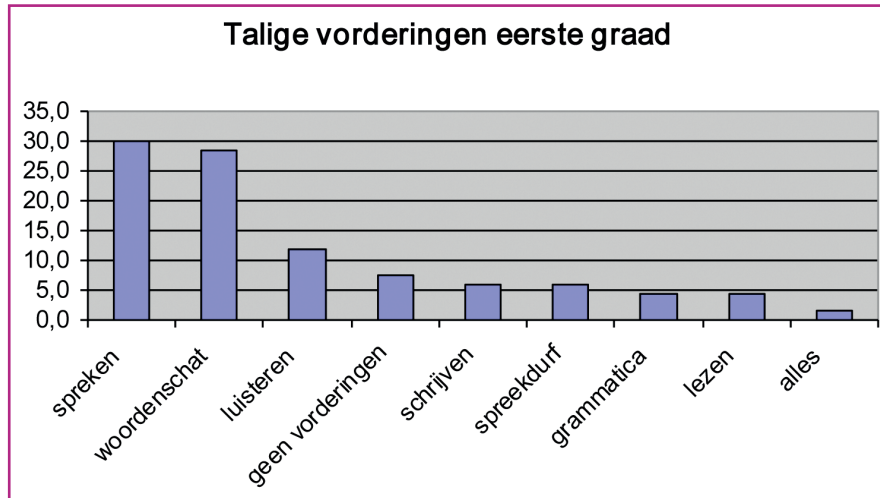
Volgens een leerling zorgden de CLIL-lessen ervoor dat hij in staat was om een boek te lezen in het Engels binnen het vakdomein van de CLIL-lessen:

*'Het verschil is wel, bijvoorbeeld voor wetenschapsfilosofie, ik ben daar nu mijn eindwerk voor aan het doen. Ik lees daarvoor een boek in het Engels, dat ook met wetenschapsfilosofie te maken heeft dus ik merk dan dat, omdat ik wetenschapsfilosofie in het Engels gehad heb, dat ik dat wel allemaal begrijp en dat had ik anders niet gehad.'*

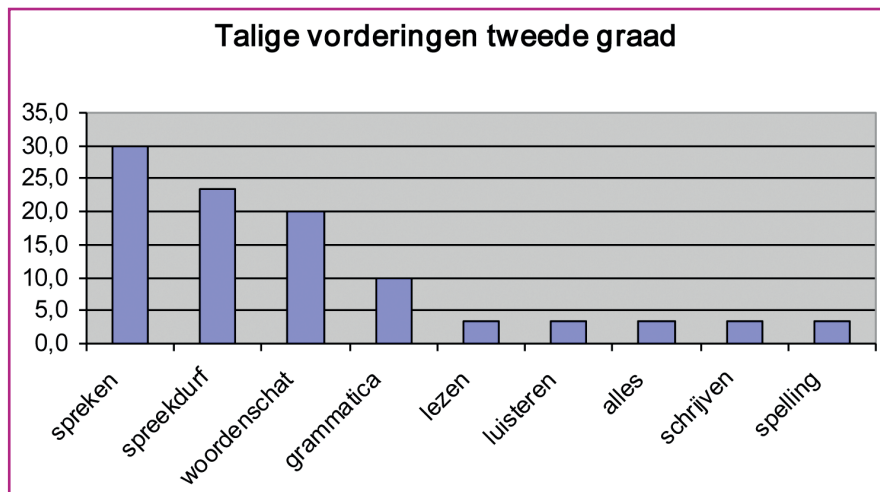
Een aantal leerlingen geeft aan ook leerwinst op het vlak van schrijfvaardigheid te boeken. Naast de woordenschatuitbreiding en de verbetering van alle talige vaardigheden, merken sommige leerlingen vorderingen

op het vlak van grammatica. In de eerste en in de tweede graad heeft dit vooral te maken met een correcter gebruik van werkwoordsvervoegingen. In de derde graad is deze vooruitgang vooral merkbaar bij de leerlingen van één van de scholen, die dankzij CLIL-Latijn meer inzicht verwierven in de grammaticale kenmerken van het Latijn, het Engels en het Nederlands.

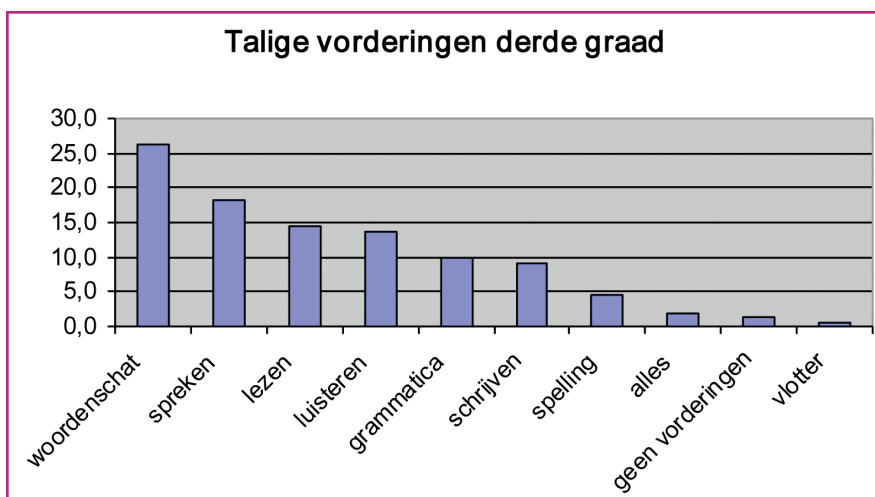
### Tweede leerlingengroep



Figuur II.11.: Zelfevaluatie talige vooruitgang bij CLIL-leerlingen tweede cohort, eerste graad



Figuur II.12.: Zelfevaluatie talige vooruitgang bij CLIL-leerlingen tweede cohort, tweede graad



**Figuur II.13.: Zelfevaluatie talige vooruitgang bij CLIL-leerlingen tweede cohorte, tweede graad**

Bij de zelfevaluatie door leerlingen van de eerste graad (tweede cohorte) vinden we dezelfde talige domeinen terug in de top-3 als bij de eerste cohorte leerlingen. De factor 'geen talige vorderingen' staat op de vierde plaats en wijst op het motivatieprobleem bij de CLIL-leerlingen uit één school. Dat had te maken met overlappende leerinhouden in het CLIL-traject voor het eerste en het tweede jaar en te theoretische leerinhouden in de CLIL-lessen economie. De school kon weliswaar beletten dat veel CLIL-leerlingen uitstroomden omwille van dit motivatieprobleem, maar de minder positieve evaluatie door de CLIL-leerlingen bleef ('geen talige vorderingen').

Bij de leerlingen uit de tweede graad staan – net zoals bij de leerlingen van de eerste cohorte – spreken en woordenschat bovenaan het lijstje van talige vorderingen. Opnieuw blijkt spreekdurf een groot aandeel in deze vooruitgang te hebben. In tegenstelling tot de eerste leerlingenghorte uit de tweede graad, halen de leerlingen lees- en luistervaardigheid slechts in beperkte mate aan als domeinen waarop ze vooruitgang merken. Grammatica is wel een domein waar ze vooruitgang menen te boeken. Aangezien de didactische aanpakken in de twee proeftuinscholen die CLIL in de tweede graad aanbieden niet fundamenteel veranderden tijdens het proeftuinproject, kunnen we deze verschuiving in talige domeinen niet verklaren.

Bij de leerlingen in de derde graad vinden we dezelfde talige domeinen in de top-4 terug als bij de leerlingen uit de eerste cohorte: woordenschat, spreken, lezen en luisteren. In tegenstelling tot de zelfevaluatie bij de eerste leerlingenghorte neemt de factor 'geen vorderingen' slechts een verwaarloosbaar aandeel in. De redenen hiervoor kunnen zijn dat school

1 didactisch bijstuurde en scholen 4 en 7 vanaf het tweede projectjaar gemotiveerdere leerlingen voor het CLIL-traject aantrokken via de vrije keuze.

### CLIL- en taalleerkrachten

De meeste CLIL-leerkrachten en taalleerkrachten geven aan dat zij een vooruitgang merken bij de CLIL-leerlingen op verschillende talige vlakken. Ze merken een stijging in het zelfvertrouwen bij het spreken in de vreemde taal, in het gebruik van typische taalstructuren zoals 'Il y a', 'What do you call...'; in het vlotter hanteren van de vreemde taal. De keerzijde hiervan is volgens een aantal leerkrachten dat de CLIL-leerlingen een zekere nonchalance vertonen op het vlak van correctheid. Deze attitude komt vooral voor bij de CLIL-leerlingen uit de eerste en de tweede graad. In de derde graad besteden de CLIL-leerlingen meer aandacht aan vormcorrectheid. Een taalleerkracht stelt dat ze een grote verbetering merkt op het vlak van schrijfvaardigheid. De CLIL-leerlingen gebruiken minder vaak 'kromme' constructies waarbij bijvoorbeeld de woordvolgorde niet correct is.

### CONCLUSIE

De positieve bevindingen uit de kwalitatieve studie van het proeftuinproject naar het leerrendement voor de vreemde taal bij CLIL-leerlingen sluiten aan bij internationale onderwijs-effectiviteitsonderzoeken naar CLIL. Onze kwantitatieve studie kan deze bevindingen - mede door statistische beperkingen die kleine steekproeven met zich meebrengen - niet bevestigen.

We kunnen concluderen dat het niet evident is om het leerrendement van CLIL te vatten en te meten (zie ook opmerkingen bij onderzoeksvragen 1.6., 1.7. en 1.8.); hiervoor is een grootschalige en langdurige meting nodig. Zowel de taalexamen als de taaltests, waarbij we het startniveau van de leerlingen in rekening brengen, tonen volgens onze analysemethoden geen significante verschillen in leerrendement aan tussen CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen. Dit staat echter in contrast met de ervaringen en bevindingen van de CLIL-leerlingen en leerkrachten: de meesten onder hen schrijven wel een merkbare talige vooruitgang toe aan het CLIL-project. Bovendien mogen we de extra effecten van CLIL niet onderschatten, waarbij de leerlingen meer spreekdurf krijgen en een groter zelfvertrouwen ontwikkelen. Daarnaast geven CLIL-leerlingen bijvoorbeeld in interviews aan gemotiveerder te zijn voor de vakken uit het CLIL-pakket:

*'Je schrijft ook dat je normaal gezien Latijn wat beu bent. Is dat nu nog steeds zo of is dat verbeterd door CLIL?'*

'Dat is wel verbeterd ja, allé, het blijft nog altijd les, je zit daar. Je zit liever op andere plaatsen dan daar. Maar het is beter dan dat het in het Nederlands was. Dat is misschien omdat er iets meer van uitdaging is ofzo, met dat Engels.'

Naast de internationale onderzoeksresultaten, de kwalitatieve studie en de extra effecten van CLIL, pleit ook het grote enthousiasme voor CLIL bij de meeste CLIL-leerkrachten, taalleerkrachten, ouders en CLIL-leerlingen voor het project. Ter illustratie geven we enkele voorbeelden uit de leerlingeninterviews van het tweede projectjaar:

Ik vind Frans heel interessant, het is de belangrijkste taal. Ik zal ermee [met CLIL] blijven doorgaan tot het einde.

*'Zou je iemand uit het zesde leerjaar adviseren om CLIL te kiezen?'*

'Ik zou zeggen dat ze er zeker voor moeten gaan, want het is een hele belevenis. Je leert er echt wel heel veel mee bij. Dat komt misschien wel later, in aardrijkskunde, dat we Frankrijk bekijken, en het is natuurlijk ook de taal, je leert echt wel heel veel woorden bij. Bijvoorbeeld als er gewoon in het Frans een leerkracht binnenkomt, dan weten wij echt wel wat ze zegt, terwijl dat bij andere klassen niet zo is. In het begin is het wel een hele grote aanpassing, want ze zeggen niets in het Nederlands. Als je zo zit te denken van wat is dat hier, maar na een tijdje word je dat gewoon en het is heel tof om te doen.'

'Voor CLIL was mijn procent voor Frans veel lager. Want eerst had ik altijd een zes of een zeven en nu een negen of zo. En dat komt door het project. Soms spreek ik thuis ook Frans met mijn zus. Mijn zus zit nu op een andere school, want ze kon de richting die ze nu doet niet op deze school doen. Ik leer soms ook samen met mijn zus: dan leer ik mijn woordjes met haar en de theorie en zo. Dat is wel handig. Als ik thuis kom dan grijp ik meteen naar mijn boek van Frans en dan herhaal ik de woordenschat en de theorie. [...] Vroeger verstond ik echt geen Frans, maar nu toch al wel.'

## 2.3.2. Leerkrachtniveau

### 2.3.2.1. Wat zijn de mogelijke knelpunten bij implementatie van CLIL op leerkrachtniveau?

Bij de implementatie van CLIL zijn er een aantal mogelijke knelpunten op leerkrachtniveau. Deze knelpunten kwamen naar voren tijdens kennismakings- en implementatiegesprekken, eindvergaderingen, interviews, klasobservaties, interviews met leerkrachten en leerlingen, gesprekken met directieleden... Zo blijkt het vrij moeilijk te zijn om leerkrachten te vinden die bereid zijn in een CLIL-project te stappen en over de nodige vakinhoudelijke, talige en didactische competenties beschikken. Een CLIL-project moet bovendien door een volledig leerkrachtenteam worden gedragen, waarbij leerkrachten intensief



samenwerken over de grenzen van hun vakdomein heen. Daarnaast moet er oog zijn voor de hogere werkdruk waarmee CLIL-leerkrachten kampen, zeker tijdens de opstartjaren.

### knelpunt 1: competente CLIL-leerkrachten

Een CLIL-leerkracht moet over heel wat competenties beschikken die zich op verschillende domeinen situeren. Onderstaande tabel benoemt drie competentiedomeinen die door internationale onderzoekers en door het KULeuven-team als cruciaal voor succesvol CLIL-onderwijs worden beschouwd: CLIL-competentie, linguïstische competentie en methodologische competentie<sup>15</sup>.

Competentiedomein Macrocompetenties	CLIL	
	Microcompetenties	Vaardigheden
CLIL-kennisbasis	Op de hoogte zijn van: <ul style="list-style-type: none"> <li>- theorieën over CLIL</li> <li>- verschillende CLIL-aanpakken</li> <li>- het leerrendement van CLIL</li> <li>- denkstrategieën</li> <li>- de 4 C's: Content, Communication, Cognition, Culture</li> </ul>	Kan de meest geschikte aanpak kiezen Kan verderbouwen op de ervaringen van anderen
CLIL-beleid	De context van het project kennen	Kan CLIL-onderwijs verstrekken volgens de bepalingen van het Ministerie van Onderwijs en van de wetgeving Kan CLIL inpassen in het schoolbeleid en in de schoolcultuur
Conceptuele kennis	Ontwikkeling materiaal Plannen	Kan inhoud en taal aanpassen aan de CLIL-context Kan geschikte didactische aanpakken selecteren

15 Vertaald en aangepast schema, bron: <http://ccn.infoweb.as.tietotalo.fi/English>



Integratie	Leerplannen zaakvak en taal Duale focus	Kan mogelijkheden voor CLIL detecteren in de leerplannen voor het zaakvak en het taalvak Kan taal integreren in vak Kan vak integreren in taal Kan verschillende kennisgebieden integreren en cognitieve, affectieve en sociale vaardigheden aanspreken
Competen- tiedomein Macrocompe- tenties	TAAL	
	Microcompeten- ties	Vaardigheden
Algemene taalvaar- digheid	Taal als communi- catiemiddel	Kan de geschikte taal hanteren in de communicatie met leerlingen
Academische taalvaar- digheid	Taal als onderwijs- en leermiddel	Kan vakterminologie gebruiken in de instructietaal Kan conceptualiseren in de instructietaal Kan schooltaal hanteren in de instructietaal Kan teksten uit het vakdomein correct interpreteren
Verwerving van de vreemde taal	De basis van vreemde-taalver- werving toegepast op onderwijzen en leren in een CLIL-context	Heeft notie van taalgebruik in een CLIL-les en beheerst onderstaande didactische principes: <ul style="list-style-type: none"><li>- intentioneel en incidenteel leren stimu- leren</li><li>- verstaanbaarheid nastreven</li><li>- feedbacktechnieken bij fouten kunnen hanteren</li><li>- technieken beheersen om codewisseling tegen te gaan.</li></ul>
Sociolin- guïstiek en pragmatiek	Sociolinguïstische aangepastheid	Kent de onderliggende cultuur van de instructietaal Kent verschillende taalregisters en kan aangepaste registers gebruiken
Klasmanage- ment	Leeromgeving	Kan een veilige omgeving creëren die aanzet tot communiceren
Competen- tiedomein Macrocompe- tenties	METHODOLOGIE	
	Microcompeten- ties	Vaardigheden

Materiaalontwikkeling	Het kennen van bronnen Het ontwikkelen van materiaal Het opstellen van materiaal met duale focus	Kan een jaarplan opstellen dat voorziet in een graduele geïntegreerde opbouw van talige en vakinhoudelijke kennis en vaardigheden Kan anderstalig materiaal vinden en toegankelijk maken Kan zaakvak en taalgerelateerde taken opstellen voor leerlingen met verschillende leerstijlen Kan de goede verhouding taal vs. vakinhouden bereiken Kan op vakinhoudelijke en talige behoeften anticiperen Kan kansen tot actief taalgebruik/sprekkansen integreren in de zaakvaklessen
Pedagogie	Het kennen van interactieve werkvormen Kennis rond mondelinge vaardigheden in CLIL Talige component bepalen	Kan de leerling centraal stellen Kan interactie verhogen via diverse interactieve werkvormen Kan bepalen wanneer er overgeschakeld moet worden naar de moedertaal om de begrijpbaarheid van het aangereikte voor de leerlingen te garanderen (codewisseling) Kan de talige componenten identificeren die de leerlingen nodig hebben voor het verwerven van vakinhouden
Rol leerkracht	Samenwerking	Kan samenwerken met ouders, school Kan nauw samenwerken met vak- en taalcollega's (eventueel leerkrachten-tandems) Kan een analyse met de behoeften van de leerlingen binnen het eigen vakdomein bezorgen aan een collega; kan een collega introduceren in zijn/haar expertisedomein.
Vernieuwende onderwijsmethoden	ICT als hulpmiddel gebruiken Op de hoogte blijven van nieuwe onderwijsmethoden	Kan ICT gebruiken als pedagogisch hulpmiddel en als middel om internationale samenwerkingsverbanden op te starten Kan nieuwe onderwijsmethoden integreren in zijn/haar didactiek
Evaluatie	Kennis rond evaluatie	Kan geschikte evaluatiemethode voor CLIL opstellen Kan evalueren in de vreemde taal Kan achterhalen of een fout te wijten is aan talige of vakinhoudelijke kennis en/of vaardigheden Kan evaluatie voor zowel kenniscomponent als taalcomponent uitvoeren

Interculturaliteit	Materiaal in instructietaal kennen Cultuurbesef	Kan materiaal uit internationale handboeken selecteren en aanpassen Kan de interesse van leerlingen opwekken voor de cultuur die samengaat met de instructietaal Kan de cultuurkennis van leerlingen verbreden
Cognitie	Kennis over cognitieve strategieën	Kan materiaal aanpassen aan de ontwikkelingsfasen van de leerlingen Kan cognitieve vaardigheden aanscherpen Kan leerstrategieën aanleren

Tabel II.12.: Overzicht van de competenties van een CLIL-leerkracht

Ten eerste is er de **CLIL-competentie**, waartoe een aantal kenniselementen en vaardigheden behoren, zoals de vaardigheid in het zoeken naar mogelijkheden voor CLIL binnen de beperkingen van de wetgeving en de leerplannen. Een CLIL-leerkracht moet bovendien op de hoogte zijn van het CLIL-beleid van de overheid en van de inpassing van CLIL in het eigen schoolbeleid. Daarnaast is het van belang dat een CLIL-leerkracht een notie heeft van de theoretische funderingen van CLIL, verschillende aanpakken die mogelijk zijn, het leerrendement dat men met CLIL kan bereiken en de vier pijlers van CLIL (Communication, Cognition, Content en Culture). Deze vier pijlers zijn terug te vinden bij verschillende competentiegebieden in bovenstaand schema.

Ten tweede moet een CLIL-leerkracht over een aantal **linguïstische vaardigheden** beschikken, zoals algemene en academische taalvaardigheid, kennis over taalverwerving en klasmanagement via taaldidactische methoden. De algemene en academische taalvaardigheid die van een CLIL-leerkracht bij aanvang van een CLIL-project wordt verwacht stemt overeen met **minstens een B2-niveau** van het Europese Referentiekader voor talen<sup>16</sup>, waarbij de taalleerder – in dit geval de CLIL-leerkracht – een onafhankelijke taalgebruiker is met de volgende kenmerken:

De taalleerder begrijpt de hoofdlijnen van complexe teksten met concrete of abstracte thema's, o.a. ook technische discussies uit zijn vakgebied. Hij kan vloeiend en spontaan interageren met moedertaalsprekers van de vreemde taal. De taalleerder kan een duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een brede waaier

16 Meer uitleg over de verschillende niveaus van het Europese Referentiekader voor talen op [http://www.languages.unimaas.nl/Cursussen/Niveaus\\_Common\\_European\\_Framework\\_Reference/CEF\\_Nederlands.htm](http://www.languages.unimaas.nl/Cursussen/Niveaus_Common_European_Framework_Reference/CEF_Nederlands.htm)

aan onderwerpen. Bovendien kan hij voor- en nadelen van bepaalde stellingen formuleren en hierbij ook een eigen mening vormen en beargumenteren.

In de loop van een CLIL-project moet een CLIL-leerkracht in staat zijn om zijn/haar taalvaardigheid in de instructietaal op te krikken naar het C1-niveau van het Europese Referentiekader. CLIL-leerkrachten moeten eveneens beschikken over een functionele kennis van taalverwerving, waarbij ze o.a. in staat zijn om de taal in de CLIL-klas te manipuleren, correctieve feedback te geven bij vaak voorkomende en functioneel beperkende taalfouten, en technieken uit de taaldidactiek toe te passen om codewisseling bij leerlingen te beperken. Verder is het van belang dat CLIL-leerkrachten een veilige omgeving kunnen creëren voor hun leerlingen waarin zij de vreemde taal durven en kunnen gebruiken.

Ten derde moet een CLIL-leerkracht een aantal **methodologische competenties** verwerven met betrekking tot het samenstellen van een cursus, het gebruiken van interactieve werkvormen, het ontwerpen van activiteiten met een duale focus op talige en vakinhoudelijke componenten. Voor het samenstellen van een cursus moet een CLIL-leerkracht een aantal bronnen kennen voor het vinden van lesmateriaal, over de vaardigheid beschikken om dat lesmateriaal aan te passen aan de noden van zijn of haar leerlingen en een geleidelijke opbouw van gemakkelijk naar moeilijker kunnen realiseren. Dit houdt in dat de leerkracht in voldoende talige en vakinhoudelijke ondersteuning voorziet, door o.a. te werken met visueel materiaal en woordverklaringen, en door de leerstof op te delen in kleinere leerinhouden. Bovendien moet een CLIL-leerkracht verschillende interactieve werkvormen kennen en kunnen toepassen. Het gebruik van dergelijke werkvormen stelt de leerling centraal, verhoogt de participatie van de leerling en zorgt voor voldoende kansen om taalstructuren en vakinhouden te verwerken en uiteindelijk te verwerven. Een andere belangrijke competentie van een CLIL-leerkracht is het kunnen achterhalen of een fout van de leerlingen te wijten is aan een lacune in talige of vakinhoudelijke kennis en/of vaardigheden.

Ten slotte vermeldt het competentieschema **het kunnen werken in team** als één van de meest cruciale competenties van een CLIL-leerkracht. Het belang van deze competentie wordt onderstreept door de lange lijst aan diverse competenties van CLIL-leerkrachten: het is zeer moeilijk om al deze competenties in één persoon te vinden. Daarom is het samenbrengen van de kennis en ervaringen van collega's en pedagogische begeleiders met verschillende expertisedomeinen cruciaal. Het uitwisselen van expertise is enkel mogelijk wanneer er een CLIL-team bestaat dat op regelmatige basis overlegt en over principes, leerdoelen en leerinhouden van het eigen vak kan communiceren (cf. infra).

In Vlaanderen bezitten we, zeker voor de eerste en de tweede graad, voldoende potentieel in lerarenkorpsen om CLIL aan te bieden. In de

eerste en de tweede graad binnen het proeftuinproject verzorgen professionele bachelors de CLIL-lessen; zij hebben een bekwaamheidsbewijs voor zowel de instructietaal als het zaakvak, de CLIL-lessen. Een aantal proeftuinscholen dat op deze manier werkt, hecht eraan de CLIL-leerkracht enkel voor de CLIL-lessen en het zaakvak in te schakelen in de CLIL-groep en niet voor het taalvak. Dit heeft te maken met de normverschillen voor vormcorrectheid op talig gebied: tijdens een taalles kun je meer vormcorrectheid van de leerlingen vragen, tijdens een CLIL-les staan de zaakvakinhouden centraal en wordt voornamelijk de functionele taalvaardigheid ingeoeffend (begrijpend luisteren en lezen en functioneel spreken en schrijven). De rollen van de CLIL-leerkracht en de taalleerkracht vallen dus volgens een aantal proeftuinscholen niet zomaar te combineren.

In de derde graad werken de proeftuinscholen met masters/licentiaten talen of masters/licentiaten zaakvakken voor het verzorgen van het CLIL-onderwijs. De masters talen moeten zich inwerken in de leerinhouden van de zaakvakken die in het CLIL-traject zijn opgenomen en in de didactische methoden die veelal toegepast worden binnen die vakdomeinen. De CLIL-vakken die de taalleerkrachten geven, zijn humane vakken die aansluiten bij hun interesses. Zowel op het vlak van taalbeheersing als op het vlak van vakkennis zijn deze leerkrachten meestal voldoende onderlegd. Problemen kunnen zich gemakkelijker voordoen bij zaakvakleerkrachten die CLIL-lessen verzorgen: zo bleek in de proeftuinscholen hoe sommige leerkrachten weinig aandacht besteden aan taal, gebruiken geen actieve werkvormen en komen niet tot een integratie van talige en vakinhoudelijke doelstellingen. Andere leerkrachten beheersen de instructietaal onvoldoende.

De ervaring van de leerkrachten en scholen in het proeftuinproject leert dat er een aantal oplossingen bestaan om deze problemen weg te werken. Een afdoende oplossing voor het eerste probleem is het vormen van leerkrachtentandems (cf. infra). Voor de problemen met de taalvaardigheid van de CLIL-leerkracht blijken de volgende maatregelen een positieve invloed te hebben:

- volgen van nascholingen

Leerkrachten kunnen nascholingen volgen die gericht zijn op taaldidactiek en taalbeheersing.

De trainingsdatabank van Comenius groepeerd een verscheiden aanbod aan bijscholingscursussen, studiebezoeken en *job shadowing* mogelijkheden voor verschillende disciplines (<http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase>). Bij *job shadowing* kan men een collega tijdens een aantal lessen volgen. Op die manier kunnen leerkrachten leren van collega's in andere land(s)en: er bestaan o.a. mogelijkheden tot het observeren van nieuwe onderwijsmethoden en tot het uitwisselen van ervaringen.



- exploreren van uitwisselingsmogelijkheden  
Men kan zoeken naar uitwisselingsmogelijkheden in Wallonië, Frankrijk of de UK. Hiervoor kunnen Comeniusprogramma's in aanmerking komen, maar ook de partnerscholen van de proeftuinscholen kunnen een CLIL-leerkracht voor een bepaalde periode ontvangen.
- aanstellen van een taalassistent  
Deze taalassistent kan aanwezig zijn in de klas tijdens de CLIL-lessen (duo-teaching). Deze leerkracht kan instructies geven aan de leerlingen, het talige gedeelte van de leerlingen evalueren en persoonlijke feedback geven aan de CLIL-leerkracht.
- maken van filmopnames en klasobservaties  
Samen met de taalassistent en een taalleerkracht kan de CLIL-leerkracht opnames bekijken met de bedoeling de gebruikte instructietaal te analyseren om zo tekorten te ontdekken en weg te werken.
- instuderen van woordenschat  
De CLIL-leerkracht kan zich toeleggen op het instuderen van de vakterminologie, de semantische velden die daarbij in verband worden gebracht én de woordenschatvelden die nodig zijn om handelingen uit te leggen. Bovendien kan het typische classroom English of français scolaire worden ingeoeffend.

## **knelpunt 2: rolverdeling, doorstroom van de informatie en samenwerking**

Een CLIL-project wordt door veel meer mensen gedragen dan alleen door CLIL-leerkrachten. Zo zijn ook zaakvakleerkrachten, taalleerkrachten, directieleden, coördinatoren, pedagogische adviseurs en begeleiders betrokken partij en moet het volledige lerarenkorps op de hoogte zijn van wat het project inhoudt en wat de consequenties ervan zijn voor het curriculum en de organisatie van de school. Elk teamlid heeft een eigen, volwaardige rol binnen het project. Deze rol wordt van school tot school anders ingevuld, afhankelijk van de gevolgde werkmethode en van het aantal teamleden.

In het eerste projectjaar functioneerden de CLIL-teams niet in alle proeftuinscholen even goed. Dit had twee oorzaken: enerzijds kon de organisatie van de teams aan de oorsprong van de problemen liggen, anderzijds kon een lage betrokkenheid van de directie voor problemen zorgen.

In scholen met een minder goede organisatie van het team werd bijvoorbeeld geopteerd om maar één ondersteunende taalleerkracht bij het project te betrekken. In één enkele school was dit zelfs een leerkracht die tot voor kort geen ervaring in het onderwijs had. Deze problemen zijn tijdens het tweede projectjaar opgelost door een uitbreiding van de teams naar een voldoende groot, **uitgebalanceerd team van ervaren**



**zaakvak- en taalleerkrachten.** Een team is voldoende groot als er per twee CLIL-leerkrachten één ondersteunende taalleerkracht of één ondersteunende zaakvakleerkracht in het team wordt opgenomen.

De tweede oorzaak voor het slecht functioneren van CLIL-teams tijdens het eerste projectjaar had te maken met de lage **betrokkenheid van de directies**: leerkrachten uit het CLIL-team verwachtten dat directieleden belangstelling toonden voor hun project, eens een les bijwoonden... In scholen waar dit niet gebeurde, ervoeren de leerkrachten dit als heel negatief en demotiverend.

Uit het proeftuinproject blijkt dat het cruciaal is voor het welslagen van een CLIL-project dat alle leden uit het CLIL-team nauw samenwerken. Op die manier kan de expertise van elk lid maximaal worden benut en verhoogt de kwaliteit van het CLIL-onderwijs gevoelig: men kan gemakkelijker een integratie van talige en vakinhoudelijke leerinhouden, doelstellingen en didactische methoden bereiken via een nauwe samenwerking. Om die goede samenwerking te bereiken is het cruciaal om in het lessenrooster een **vast overlegmoment** voor alle leden van het CLIL-team in te roosteren. Dit overlegmoment is noodzakelijk om te overleggen over didactische methodes, doelstellingen, leerlijnen over de graden heen, lesinhouden die niet overlappen enzovoort.

Een werkmethode die in het proeftuinproject succesvol bleek, is die waarbij de school **'leerkrachtentandems'** van taalleerkrachten/zaakvakleerkrachten en CLIL-leerkrachten vormt. De ideale situatie hierbij is dat per CLIL-leerkracht één ondersteunende taalleerkracht of één ondersteunende vakleerkracht – afhankelijk van de scholing van de CLIL-leerkracht – ter beschikking staat. Het vormen van zulke duo's bevordert de integratie van taal- en zaakvakdidactiek, waardoor de leerlingen extra ondersteuning genieten op het vlak van taal. Zo kunnen bepaalde thema's aan bod komen tijdens de CLIL-lessen en gerecycleerd worden tijdens de taallessen of omgekeerd. Deze lessen snijden hetzelfde thema aan vanuit verschillende invalshoeken en doelstellingen, maar met dezelfde woordenschat. Bovendien bieden de tandems een extra mogelijkheid voor de evaluatie: de taalleerkracht kan het evalueren van de taalvaardigheid van leerlingen tijdens CLIL-lessen en CLIL-examens op zich nemen. De zaakvakleerkracht kan de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden van de leerlingen beoordelen. CLIL-leerlingen ervaren deze evaluatiemethode als heel eerlijk. Het vormen van leerkrachtentandems werkt enkel wanneer beide leerkrachten veel input hebben: **eenrichtingsverkeer** kan tot conflicten leiden.

### **knelpunt 3: werkdruk**

Tijdens het eerste projectjaar en in mindere mate tijdens het tweede projectjaar gaven alle leerkrachten uit het CLIL-team aan dat er een **substantiële toename van de werkdruk** was. Dit was te wijten aan het



ontwikkelen van nieuw materiaal en de intensieve CLIL-lessen zelf. De hoge werkdruk kon de continuïteit van het project in gevaar brengen. Tijdens het tweede projectjaar genoten de CLIL-leerkrachten een groter pedagogisch comfort. Waar tijdens het eerste jaar de verhoogde werkdruk werd gekwantificeerd als '1 CLIL-uur staat gelijk aan 2 lessen in het reguliere traject bij ervaren en gedreven leerkrachten' zou men kunnen stellen dat na twee jaren CLIL '1 CLIL-uur staat aan 1,5 lessen in het reguliere traject voor leerkrachten die al wat CLIL-ervaring hebben of terechtkomen in een goed functionerend CLIL-team dat al expertise heeft opgebouwd.' Deze kwantificering van de werkdruk komt voort uit de ervaringen van de CLIL-leerkrachten uit het proeftuinproject. – Ondanks de verwijzingen in internationale literatuur naar een verhoogde werkdruk bij CLIL-leerkrachten – kon het KULeuven-team een internationale richtlijn niet terugvinden.

### 2.3.2.2. Waarom stappen leerkrachten uit het CLIL-project?

Zes van de negen scholen kenden in de loop van het proeftuinproject één of meer wissels in het CLIL-team. In totaal waren er tien wissels in de CLIL-teams. Van de uitstappende leerkrachten heeft het begeleidingsteam van de KULeuven een uitstapinterview afgenomen om de redenen voor de uitstap te achterhalen. Samenvattend zien deze redenen er als volgt uit:

Reden uitstap	Aantal
verandering school	3
verandering functie/ werk	2
werkdruk	1
protest leerlingen	1
spanningen team	1
negatieve ervaring	1
taalvaardigheidsniveau	1

Tabel II.13.: Uitstroom CLIL-leerkrachten

Een aantal scholen wisselde van *CLIL-leerkracht*. Zo besloot één leerkracht na afloop van het tweede projectjaar in samenspraak met het volledige team om uit het project te stappen wegens een te lage taalvaardigheid voor Frans en een te klein groeipotentieel om deze taalvaardigheid tot op een voldoende hoog niveau te brengen. In een ander geval stapte een CLIL-leerkracht 'wiskunde' en 'fysica' na het eerste projectjaar uit het proeftuinproject na een negatieve evaluatie van het seminarie 'wiskunde'. De leerlingen vonden de afstand tussen de Nederlandstalige lessen wiskunde en het CLIL-seminarie te groot. De leerkracht had de lat te hoog gelegd voor de leerlingen. Dit probleem was niet enkel aan CLIL gerelateerd: ook in het Nederlandstalige traject was deze leerkracht



zeer veeleisend voor de leerlingen en lag de lat soms wat te hoog. Deze leerkracht functioneerde nadien nog als CLIL-leerkracht, zij het buiten het proeftuinproject en met een nieuwe groep CLIL-leerlingen. Wissels van CLIL-leerkrachten gebeurden om diverse redenen. Eén CLIL-leerkracht in de CLIL-proeftuinscholen stapte op wegens een te grote werkdruk. Die beginnende leerkracht was echter tegelijk in twee proeftuinprojecten ingeschakeld. De combinatie van twee proeftuinprojecten voor een onervaren leerkracht was te zwaar. Een andere leerkracht stapte over naar de privésector. Door de verhuis naar een andere provincie veranderde nog een andere CLIL-leerkracht na twee projectjaren van school. Nochtans ervoer die het CLIL-project en het *duo-teaching* als heel positief. Nog een andere CLIL-leerkracht kon voltijds in een andere school aan de slag voor het schooljaar 2010-2011. Ook hier waren de ervaringen met het CLIL-project positief, al hadden ze beter gekund: door het ontbreken van overlegmomenten met de CLIL-collega met wie duo-teaching werd verzorgd, verliepen de CLIL-lessen niet steeds vlot. In één case gaven negatieve ervaringen met het CLIL-project de doorslag: de CLIL-leerlingen in het tweede jaar raakten hun motivatie voor CLIL kwijt. Teveel leerinhouden overlaptten met die van het eerste jaar, de leerinhouden waren te theoretisch etcetera. Hoewel de school een nieuwe aanpak en nieuwe leerinhouden voor het schooljaar 2010-2011 plande, stapte de CLIL-leerkracht uit het project.

Eén school voerde een wissel door van de *ondersteunende taalleerkracht*. De jonge taalleerkracht die er tijdens het eerste projectjaar instond voor de vertaling van lesmateriaal, het geven van talige feedback aan de CLIL-leerkrachten en het bijwonen van intervisies en seminaries, veranderde bijvoorbeeld van school. Als jonge leerkracht was het moeilijk gebleken om ervaren leerkrachten feedback te geven. Ook het doorgeven van informatie van de bijscholingen was als nieuweling op de proeftuinschool niet evident. Een ervaren taalleerkracht binnen de school nam de functie over.

Tot slot was er een school die zowel de *CLIL-leerkracht* als de *ondersteunende taalleerkracht* verving. Eén ondersteunende taalleerkracht verliet het CLIL-team hoogstwaarschijnlijk wegens spanningen in het lerarenkorps. De taken werden door twee nieuwe ondersteunende taalleerkrachten overgenomen. In diezelfde school werd de CLIL-leerkracht biologie adjunct-directeur en nam een nieuwe CLIL-leerkracht biologie de lessen over.

### **2.3.2.3. Taalbeheersingsniveaus van de CLIL-leerkrachten**

Bij de keuze van de vakken die de scholen zouden opnemen in het CLIL-traject was de aanwezige expertise binnen het lerarenkorps doorslaggevend. Hierbij waren de talige en vakinhoudelijke competenties van de leerkrachten de belangrijkste factor: een leerkracht kon er

bijvoorbeeld voor kiezen om lessen biologie in het Frans en niet in het Engels te verzorgen omdat die zich enkel voor het Frans competent genoeg voelde.

Om de talige competentie van leerkrachten te bepalen, werden geen taalvaardigheidstests afgenomen. De directies en leerkrachten van de proeftuinscholen bepaalden zelf wie voldoende competent was om in het project te stappen. Een aantal scholen hanteerde het bezitten van een **competentiebewijs** voor de instructietaal - bij voorkeur in combinatie met een competentiebewijs voor een zaakvak – als voorwaarde om aan het project deel te nemen. Aangezien zeer weinig leerkrachten competentiebewijzen hadden voor zowel een taal als een zaakvak, vertrouwden de meeste scholen op de **zelfinschatting** van leerkrachten wat betreft hun taalvaardigheidsniveau en kennis van het zaakvak. Enerzijds waren er masters talen die de CLIL-lessen verzorgden. Zij moesten zich inwerken in de leerinhouden van de zaakvakken die in het CLIL-traject waren opgenomen. Deze zaakvakken waren dan humane vakken die aansloten bij de interesses van de leerkrachten (vb. esthetica). Zowel op het vlak van taalbeheersing als op het vlak van vakkennis merkten we bij deze leerkrachten geen problemen. Anderzijds waren er chef-koks en masters wetenschappen, economie, informatica... die de CLIL-lessen verzorgden. Bij vier CLIL-leerkrachten onder hen waren er (initieel) taalvaardigheidsproblemen omdat ze niet het vereiste B2-niveau van het Europese Referentiekader voor talen haalden. Dit zorgde voor onduidelijkheid bij instructies, een stroef lesverloop en frustratie bij leerlingen: 'CLIL-lessen die door leerkrachten gegeven worden die zelf niet goed Engels spreken, is zeer frustrerend. Je let meer op de fouten die ze maken, dan dat je nog de les volgt.', 'Leerkrachten zijn niet voldoende geschoold en maken veel fouten'. De te lage taalvaardigheid, het gebrek aan integratie van taaldidactiek en de beperkte opname van taalondersteunende leerkrachten in een aantal CLIL-teams tijdens het eerste projectjaar wijzen op een initiële duidelijke **onderschatting van de talige component** van de CLIL-lessen.

Om de kwaliteit van de instructietaal te garanderen, zou een startende CLIL-school moeten voldoen aan de vereiste enkel CLIL-leerkrachten in te schakelen die een taalvaardigheid bezitten op **ten minste het B2-niveau** (CEFR) voor alle deelvaardigheden. Die vereiste is ook van toepassing binnen het tweetalig onderwijs in Nederland (Maljers, 2007). De ervaringen uit het proeftuinproject leren ons dat dit minimumniveau niet enkel noodzakelijk is voor het garanderen van de kwaliteit van de instructietaal, maar eveneens voor het haalbaar houden van de werkdruk bij het voorbereiden van de CLIL-lessen. Aangezien we op het einde van een CLIL-traject van de leerlingen een taalvaardigheidsniveau voor de instructietaal van minstens B2 verwachten, moeten CLIL-leerkrachten in staat zijn om na twee jaar CLIL hun taalvaardigheidsniveau op te krikken naar het **C1-niveau** van het Europese Referentiekader. Naast een minimaal competentieniveau voor alle CLIL-leerkrachten is het aan te

raden een gebalanceerd CLIL-team van ervaren leerkrachten in te zetten, waarbij idealiter per CLIL-leerkracht één ondersteunende taalleerkracht ter beschikking staat. Het vormen van zulke leerkrachtentandems zorgt voor een kwaliteitsvolle talige input, bevordert de integratie van taal- en vakdidactiek en biedt kansen voor de evaluatie van talige en vakinhoudelijke componenten van CLIL-lessen.

#### 2.3.2.4 Welke didactische methoden gebruiken de leerkrachten om de interactie tijdens de CLIL-lessen te verhogen?

De didactische methoden die CLIL-leerkrachten uit het proeftuinproject toepasten, waren vergelijkbaar met de aanpak binnen **taalgericht vakonderwijs**<sup>17</sup>. Bij deze onderwijsmethode gaat men ervan uit dat taal een belangrijke rol speelt binnen een leerproces, en dit bij alle vakinhouden. Drie vitale pijlers van taalgericht vakonderwijs - en bij uitbreiding van CLIL-lessen - zijn een *rijke context*, *taalsteun* en *interactie*.

Het aanpassen van de taal aan het niveau van de leerlingen, het bieden van ondersteuning en het gebruiken van actieve werkvormen zijn drie voorbeelden van strategieën die de CLIL-leerkrachten aanwendden om de interactie en de participatiegraad van leerlingen te verhogen.

#### Het aanpassen van de taal aan het niveau van de leerlingen

Dat leerlingen met een laag taalvaardigheidsniveau voor Frans toch CLIL-lessen in die taal kunnen volgen en examens in die taal kunnen afleggen, bewezen de beide scholen in de eerste graad en twee scholen in de eerste en de tweede graad. Om dit mogelijk te maken, moesten de CLIL-leerkrachten uiteraard hun taalgebruik aanpassen aan het niveau van de leerlingen. Idealiter boden zij talige input aan op een taalvaardigheidsniveau dat één trapje hoger staat dan dat van de leerlingen (Krashens 'i+1'-niveau uit de inpuithypothese)<sup>18</sup>. Op die manier begrepen de leerlingen de leerkracht en konden ze nieuwe taalstructuren en ook zaakvakinhouden bijleren.

Concreet betekent dit dat de CLIL-leerkrachten zorgden voor een rijk taalaanbod, o.a. via het geven van synoniemen, door te parafaseren, door cruciale woordenschat op het bord te schrijven, door leerlingen woorden te laten opzoeken in een woordenboek... De leerkrachten pasten authentiek anderstalig materiaal aan het taalvaardigheidsniveau van hun leerlingen aan, zodat het materiaal toegankelijk werd. Het toegankelijk

17 Meer informatie over taalgericht vakonderwijs op <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl>.

18 Een korte inleiding op deze hypothese op [http://en.wikipedia.org/wiki/Comprehensible\\_input](http://en.wikipedia.org/wiki/Comprehensible_input)



maken van het materiaal kon op diverse manieren verlopen. Zo deelden leerkrachten bijvoorbeeld complexe zinnen op in enkelvoudige zinnen, vervingen ze moeilijke woorden door omschrijvingen of synoniemen, lieten ze irrelevante informatie weg... Langere teksten kregen een duidelijke structuur door een opdeling in kleinere onderdelen met elk een eigen subtitel. In klassen waar vereenvoudiging niet meer of slechts in geringe mate nodig bleek, werd het materiaal uiteraard niet tot onder het bereikte taalvaardigheidsniveau van de leerlingen vereenvoudigd. Tijdens het lesverloop kregen leerlingen steeds korte, heldere opdrachten die de leerkracht in eenvoudige taal formuleerde. Bij de examens van de CLIL-vakken stelden de leerkrachten minder open vragen die lange antwoorden vereisen. Wel moesten de leerlingen bijvoorbeeld combinaties maken, iets inkleuren, een sfinx tekenen, identiteitskaarten van Egyptische goden invullen (mannelijk, vrouwelijk, naam...). Waar bij instructietaal Nederlands een examenvraag bijvoorbeeld 'Geef de vier functies van de Nijl' zou kunnen zijn, kan de leerkracht bij een CLIL-examen een afbeelding van de Nijl geven met een pijl naar de vier functies zodat de leerlingen enkel vier woorden of korte zinnestjes erbij moeten schrijven.

De CLIL-leerkrachten uit de derde graad maakten veelal gebruik van authentiek Engelstalig materiaal waarbij de leerinhouden overeenstemden met die uit de leerplannen, maar waarvan de taal niet werd aangepast. Het aanpassen van de taal was voor de leerlingen uit de derde graad niet langer nodig.

### Het bieden van ondersteuning

Om leerlingen actief aan de lessen te laten deelnemen, stelden leerkrachten vast dat het belangrijk is voldoende ondersteuning te bieden bij o.a. het begrijpen van de taal en de leerinhouden en bij het verwoorden van hun gedachten wanneer ze opdrachten maken. De CLIL-leerkrachten uit het proeftuinproject gebruikten verschillende strategieën om hun leerlingen hierbij te helpen. Zo zorgden ze voor een goede visuele ondersteuning via het tonen van filmmateriaal, tekeningen, foto's, projecties van schema's en dergelijke. Ook gebruikten de leerkrachten paralinguïstische middelen, zoals lichaamstaal en gebaren, om het begrip bij leerlingen te bevorderen. Daarnaast selecteerden een aantal CLIL-leerkrachten de taalstructuren die leerlingen zouden nodig hebben voor het verwerven en verwerken van de vakspecifieke inhouden. Zij brachten deze taalstructuren en terminologie aan vooraleer de vakspecifieke inhouden te bekijken<sup>19</sup>. Verder activeerden de leerkrachten de voorkennis van leerlingen om die vervolgens in te zetten als ondersteuning voor het aanbrengen van nieuwe leerinhouden.

---

19 Een concreet voorbeeld van deze werkwijze voor een CLIL-les biologie is terug te vinden in het *Vademecum voor pedagogische begeleiders*.



Ze modelleerden ook de lees- en luisterstrategieën voor de leerlingen wanneer die gebruikt konden worden als ondersteuning voor de verwerking van leerinhouden.

### Activerende werkvormen

Voor de CLIL-lessen was het van groot belang een grote variatie aan actieve werkvormen te voorzien. Eén van de CLIL-leerkrachten uit het proeftuinproject formuleerde deze nood als volgt:

‘Bij CLIL heb ik ook het gevoel dat er heel veel variatie in de werkvormen moet zitten, meer nog dan in andere lessen. Bij CLIL moet je als het ware steeds opnieuw werkvormen uitvinden en uittesten.’

CLIL-leerkrachten die van hun leerlingen actieve participatie verwachtten, gebruikten zeer concrete en in kleine subtaken opgedeelde opdrachten waarbij leerlingen aan duo-werk deden, discussies leerden houden, presentaties van hun resultaten gaven... Veelal waren deze lessen via de OVUR-methode opgebouwd, waarbij de leerlingen een stappenplan volgden waarin een oriënteringsfase, een voorbereidingsfase, een uitvoeringsfase en een reflectiefase elkaar opvolgen. Daarnaast maakten vooral twee scholen gebruik van BZL-opdrachten, waarbij ze een hoge participatiegraad en een actieve verwerking van de leerinhouden door elke individuele leerling eisten. Een andere school werkte een economisch project uit, waarbij de CLIL-leerlingen samen met de niet-CLIL-leerlingen een bedrijf met een Franstalige en een Nederlandstalige afdeling opstartten (mini-onderneming). De leerlingen kochten hun koopwaren aan, deden de boekhouding, bedachten promotiecampagnes voor Franstalige en Nederlandstalige klanten, verkochten hun producten enzovoort. Een aantal scholen bedacht vakoverschrijdende opdrachten waarbij de leerlingen veel kansen kregen om productieve inhoudelijke en talige vaardigheden in te oefenen en te demonstreren. Zo moesten de leerlingen bijvoorbeeld een kunstwerk dat gebaseerd is op een antieke mythe, kiezen en voorstellen. Voor deze opdracht moesten de leerlingen een beroep doen op hun kennis en vaardigheden uit de CLIL-lessen Latijn, esthetica en Engels. Naast deze grotere projecten zorgden ook kleine ingrepen in het lesverloop van CLIL-lessen voor een actievere participatie van leerlingen. Zo stelden leerkrachten bijvoorbeeld tijdens een onderwijsleergesprek vragen, maar verwachtten ze niet meteen een antwoord in de vreemde taal: de leerlingen kregen eerst even de tijd om te overleggen over de inhoud van het antwoord en de talige formulering.

#### 2.3.2.5. Hoe ervoeren de CLIL-leerkrachten het project?

Alle CLIL-leerkrachten uit het proeftuinproject gaven aan dat de CLIL-lessen een grote aanpassing vroegen. Die aanpassing kunnen we op verschillende vlakken situeren. Ten eerste moesten CLIL-leerkrachten hun rol als zaakvak- of taalleerkracht leren combineren met die als

CLIL-leerkracht: niet enkel inhoudelijke, maar ook talige aspecten moesten zij onder de aandacht van hun leerlingen brengen. Het binnenbrengen van zo'n duale focus in de lessen had tot gevolg dat de leerkrachten hun didactische methoden in vraag moesten stellen en methoden uit de zaakvak- en taaldidactiek moesten integreren. Bij een aantal CLIL-leerkrachten ontstond er een transfer van deze didactische methoden naar hun niet-CLIL-lessen, zodat ook deze lessen interactiever werden. Niet enkel ontdekten de CLIL-leerkrachten nieuwe didactische methoden, ze maakten ook kennis met nieuw lesmateriaal en verschillende bronnen. Daarnaast gaf een aantal leerkrachten aan dankzij het CLIL-project vlotter te werken met multimediale middelen.

Doorheen het proeftuinproject maakten de CLIL-leerkrachten een evolutie door. Aan de start van het project voelden vrijwel alle leerkrachten zich heel onzeker:

Hoe zijn de eerste CLIL-lessen verlopen?

Ik zal misschien wat minder zekerheid gehad hebben op het niveau van de taal. Je vraagt je natuurlijk af: gaat het vlot genoeg zijn, ga ik vlot uit mijn woorden kunnen komen, ga ik het een heel uur kunnen doen, zonder al te veel vast te komen zitten? Mijn Engels was vrij behoorlijk. Maar je moet het toch onderhouden door Engelse tv te kijken en Engels te lezen. Je hebt het nog nooit in een klassituatie gehad, dus dat was de grote onzekerheidsfactor. Van het geschreven Engels en lezend Engels was ik wel vrij zeker. De grootste onzekerheid, ook voor volgend jaar, zal zijn voor de vakinhoud esthetica. Wat ik nu geef, is eigenlijk ideaal: het is nu visuele kunsten, maar als het volgend jaar een heel jaar is moet ik daar ook de muziek bij geven en dat is mijn zwak punt voor esthetica. Dus daar ga ik zeker ook nog moeten voor bijwerken.

Waar veel leerkrachten zich in het eerste projectjaar nog onzeker voelden, ebde die onzekerheid grotendeels weg: de CLIL-leerkrachten voelden zich steeds zekerder over hun kennis op het vakinhoudelijke gebied en over hun talige competenties<sup>20</sup>. Dit had een stijgende motivatie tot gevolg. Deze **toegenomen motivatie** was ook te danken aan een groter pedagogische comfort tijdens het tweede en het derde projectjaar: de CLIL-leerkrachten kregen meer uren voorbereidingstijd en konden materiaal uit het eerste projectjaar aanpassen en opnieuw gebruiken. Daarnaast was de stijgende motivatie bij CLIL-leerkrachten toe te schrijven aan de effecten van CLIL die zij bij hun leerlingen observeerden. De leerkrachten merkten dat leerlingen zelfvertrouwen kregen om in een vreemde taal over bepaalde onderwerpen te communiceren.

---

<sup>20</sup> Deze toename van taalvaardigheid bij CLIL-leerkrachten deed zich niet bij elke leerkracht voor. Onderzoeksvraag 2.3. geeft meer informatie over het taalvaardigheidsniveau van de CLIL-leerkrachten.

De toename van de motivatie van CLIL-leerkrachten in de loop van het proeftuinproject was belangrijk voor het welbevinden van alle leerkrachten uit het CLIL-team. Waar CLIL-leerkrachten aanvankelijk anekdotes en grapjes die zij steeds vertelden tijdens Nederlandstalige lessen weglieten in hun CLIL-lessen, vertelden ze die na verloop van tijd wél aan hun CLIL-leerlingen. Dit duidt erop dat de CLIL-leerkrachten na een aantal maanden hun eigen lesstijl en persoonlijkheid volledig in hun CLIL-lessen wisten te integreren. Veel CLIL-leerkrachten beschouwden dit project als een verrijking van hun onderwijs carrière en van hun persoonlijke ontwikkeling:

CLIL biedt mij de kans om mijn Engels te verbeteren en om ook eens wat compleet anders te doen, om wat variatie te brengen in mijn onderrichtsvering. Mijn ambitie is ook om later esthetica te geven, ik heb dat altijd een interessant vak gevonden.

Het samenkomen tijdens intervisies om ervaringen te delen met CLIL-leerkrachten uit andere proeftuinscholen bleek voor de meeste leerkrachten van groot belang. Een laatste cruciale punt voor het welbevinden van CLIL-leerkrachten was de evolutie van een heel hoge naar een haalbare werkdruk:

Ik denk dat het vooral het begin was dat heel zwaar was, voor mij vooral de termen dan bijeen te sprokkelen en dan de blaadjes op te stellen. Maar ik denk nu, nu ik ingewerkt ben dat het wel redelijk meevalt. Alleen het verbeteren van die toetsen duurt sowieso langer dan toetsen die je anders zou geven.

### **2.3.2.6. Hoe gaan leerlingen en leerkrachten om met codewisseling?**

*Codewisseling* verwijst naar het overschakelen naar een andere taal binnen eenzelfde uiteenzetting. In de context van de CLIL-lessen gaat het dan over een leerling of een leerkracht die overschakelt van het Frans/Engels naar het Nederlands.

In alle proeftuinscholen beperkten de CLIL-leerkrachten codewisseling tot een absoluut minimum. De CLIL-leerkrachten schakelden enkel over naar het Nederlands als dit noodzakelijk en functioneel was. Dit hield in dat de leerkrachten enkel naar het Nederlands overschakelden wanneer bleek dat de leerlingen de uitleg na meerdere herformuleringen in de vreemde taal nog niet begrepen. In de eerste graad maakten de CLIL-leerkrachten vaker gebruik van functionele codewisseling dan CLIL-leerkrachten in de tweede en de derde graad. Ook de CLIL-leerlingen in de eerste graad converseerden uit noodzaak (te kleine woordenschatbasis) vaker in het Nederlands dan de leerlingen in de tweede en de derde graad.

Om onnodige overschakelingen naar het Nederlands te vermijden maakten de leerkrachten - zeker in de eerste graad - vaak gebruik van



lichaamstaal, gebaren, tekeningen. Ook bij leerlingen probeerden zij het gebruik van codewisseling in te perken. Hiervoor pasten ze een aantal strategieën toe, o.a.

- *Werken met vakoverschrijdende projecten*  
Bij een vakoverschrijdend project zijn vaak meerdere leerkrachten betrokken en/of wordt aan *duo-teaching* gedaan. Wanneer alle leerkrachten benadrukken dat de vreemde taal gebruikt moet worden, heeft dit meer effect dan wanneer slechts één leerkracht dit vraagt. Deze werkwijze bleek codewisseling te kunnen tegengaan.
- *Constructieve gesprekken met de CLIL-leerlingen*  
De leerlingen konden niet enkel hun mening geven over de CLIL-lessen, maar werden ook gewezen op het feit dat ze tijdens alle CLIL-lessen Engels/Frans moesten praten.
- *Creëren van een Engelstalige/Franstalige omgeving*  
De leerkrachten gebruikten enkel Engelstalige/Franstalige liedjes, bekeken dvd's met Engelstalige/Franstalige onderschriften, hingen een aantal Engelstalige/Franstalige posters op in de CLIL-klas... De leerkrachten en de leerlingen in één school zetten een Franse hoed op of deden een Franse das om wanneer de CLIL-les begon. Dit visualiseerde het verplichte gebruik van het Frans in de CLIL-klas.
- *Consequent zijn bij het beantwoorden van vragen*  
De leerkrachten beantwoordden enkel vragen die in de vreemde taal werden gesteld. Daarbij kon het gaan om correct geformuleerde vragen, maar ook om vragen waarbij de leerling een inspanning deed om de vraag in de vreemde taal te stellen. De vreemde taal mocht immers geen barrière vormen voor het begrijpen en verwerven van zaakvakinhouden.
- *Talige en vakinhoudelijke ondersteuning*  
Via het analyseren van talige behoeftes van leerlingen konden de CLIL-leerkrachten de nodige taalstructuren en terminologie aanbieden, zodat de leerlingen niet wegens lacunes in hun talenkennis moesten overschakelen naar het Nederlands.
- *Creëren van een veilige omgeving*  
De leerlingen werden niet afgerekend op talige fouten, maar werden gestimuleerd via bijvoorbeeld een beloning in de evaluatie wanneer ze zich consequent hadden ingespannen om de vreemde taal te gebruiken.

Niet enkel de leeftijd en het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen was bepalend voor de mate waarin leerlingen overschakelden naar het Nederlands. De mate waarin leerlingen een beroep deden op codewisseling hing ook af van de lessen, de leerkrachten en de scholen. De leerlingen beschouwden projectmatige CLIL-vakken vaak als vrijblijvend, waardoor ze ook meer aan codewisseling deden dan de leerlingen die richtingspecifieke CLIL-vakken volgden. Ook tijdens het



CLIL-vak LO merkten scholen een stijging van het Nederlands bij het spontane taalgebruik van leerlingen. Niet enkel spontaan taalgebruik, maar ook onvoldoende talige ondersteuning tijdens het eerste projectjaar, zorgden ervoor dat leerlingen gemakkelijker overschakelden naar het Nederlands. Wanneer leerlingen de gewoonte hadden om in de vreemde taal te werken en dat na verloop van tijd niet meer deden, kon dit op een motivatieprobleem wijzen. Twee scholen hadden hiermee te maken.

### 2.3.2.7. Wat maakt CLIL-lessen verschillend van reguliere zaakvak- en taallessen?

CLIL-didactiek bestaat uit een combinatie van de 'best practices' uit de vak- en talendidactiek en is gelijkaardig aan de methoden toegepast in het taalgericht zaakvakonderwijs<sup>21</sup>. Deze stelling strookt met de bevindingen van de leerkrachten uit het proeftuinproject, het KULeuven-team en internationale onderzoeken naar CLIL. Samenvattend kunnen we stellen dat CLIL-didactiek op de volgende pijlers steunt:

- Startpunt: vakinhoudelijke en talige doelstellingen opstellen en meedelen aan leerlingen. Dit draagt bij tot de duale focus van de CLIL-lessen.
- Variatie aan materiaalsoorten  
o.a. audiovisueel, geschreven, beeldmateriaal, verschillende soorten teksten...
- Ondersteuning op talig en vakinhoudelijk gebied (scaffolding)
  - vereenvoudigen materiaal
  - verduidelijkende toevoegingen aan materiaal  
o.a. verduidelijking van woorden in de context van de tekst, belangrijke begrippen vetjes maken in de tekst
  - maximale visuele ondersteuning
  - rijke talige input
  - stimuleren van het gebruik van leesstrategieën
  - activeren van voorkennis
- Variatie aan actieve werkvormen
  - OVUR-methode, met bijzondere aandacht voor het reflectiemoment. De reflectie kan inzicht verschaffen in het belang van het leren van de zaakvakinhouden en van de taal die essentieel is om over die zaakvakinhouden te kunnen communiceren.
  - stimuleren van coöperatief leren

---

21 Een gedetailleerde beschrijving van deze methoden met voorbeeldmateriaal uit CLIL-lessen is terug te vinden in het *Vademecum voor pedagogische begeleiders*.

- variatie aan opdrachten waarbij leerlingen actieve participanten zijn en dus niet enkel luisteren naar de leraar. Via actieve opdrachten verwerken ze de leerstof en onthouden ze die ook beter.

Het bovenstaande lijstje maakt duidelijk dat de gebruikte didactiek in CLIL-lessen wezenlijk niet verschilt van de didactische methoden toegepast in zaakvaklessen en taallessen. De didactiek die de CLIL-leerkrachten in de proeftuinscholen gebruikten, vormde een integratie van de didactische methoden uit zaakvaklessen en taallessen. Wel vinden we een grotere variatie en een combinatie van didactische methoden terug in de CLIL-lessen. Bovendien ligt het accent – meer nog dan in reguliere taallessen en zaakvaklessen – op het leren aan de hand van actieve werkvormen. Onderstaande tabellen geven een visueel overzicht van de belangrijkste kenmerken, overeenkomsten en verschillen tussen CLIL-lessen, zaakvaklessen en taallessen.

CLIL-lessen	Zaakvaklessen
vreemde taal als instructietaal	Nederlands als instructietaal
aandacht voor talige aspect: integratie van taaldidactiek en zaakvakdidactiek	minder aandacht voor talige aspect: weinig tot geen integratie van taaldidactiek
vakinhoudelijke én talige doelstellingen	vakinhoudelijke doelstellingen
evaluatie van vakinhoudelijke en talige vooruitgang	evaluatie van vakinhoudelijke vooruitgang

Tabel II.14.: Belangrijkste verschillen tussen CLIL-lessen en zaakvaklessen

CLIL-lessen	Taallessen
vreemde taal als instructietaal	vreemde taal als instructietaal
aandacht voor vakinhoudelijke aspect: integratie van taaldidactiek en zaakvakdidactiek	minder aandacht voor vakinhoudelijke aspect: weinig tot geen integratie van zaakvakdidactiek
vakinhoudelijke én talige doelstellingen	talige doelstellingen
evaluatie van vakinhoudelijke en talige vooruitgang	evaluatie van talige vooruitgang

Tabel II.15.: Belangrijkste verschillen tussen CLIL-lessen en taallessen

### 2.3.2.8. Welke taalvaardigheden komen het meest aan bod in de CLIL-lessen?

Tijdens dit proeftuinproject woonde het KULeuven-team elk projectjaar een aantal lessen bij in iedere proeftuinschool. Om een correct beeld te krijgen van de taalvaardigheden die tijdens de CLIL-lessen het meest aan bod kwamen, is echter het systematisch bijwonen van lessenreeksen in iedere proeftuinschool vereist. Aangezien de scholen ver uiteen liggen en veel CLIL-vakken en -leerkrachten bij het project betrokken zijn, was zulk een systematische kwalitatieve observatiestudie niet mogelijk. Via de klasobservaties, het inkijken van cursusmateriaal en de interviews met leerkrachten en leerlingen kregen we wel inzicht in de lesstijlen die de CLIL-leerkrachten hanteerden. Zo konden we ons een beeld vormen van de gebruikte didactische methoden en een inschatting maken van de mate waarin taalvaardigheden en zaakvakinhouden en -vaardigheden aan bod kwamen in de CLIL-lessen.

Een aantal CLIL-leerkrachten uit het proeftuinproject slaagden er van meet af aan in om alle taalvaardigheden en de vaardigheden vereist voor het zaakvak goed te integreren in hun CLIL-lessen. Andere leerkrachten maakten een evolutie door waarbij ze in toenemende mate gebruikmaakten van actieve werkvormen en zo meer vaardigheden integreerden. Nog andere leerkrachten verkozen duidelijk een docerende lesstijl.

In twee scholen lag de klemtoon op de receptieve vaardigheden, omdat het beperkte beheersingsniveau van de CLIL-taal niet toeliet ook te focussen op spreken en schrijven.

In deze scholen leeft de intentie om in een hogere graad wel degelijk ook de productieve vaardigheden meer aan bod te laten komen tijdens de CLIL-lessen.

In twee andere scholen lag de klemtoon op luisteren en spreken. Omwille van de docerende lesstijl van één leerkracht of omwille van de content driven aanpak van een andere leerkracht, werd in de betrokken zaakvakken oorspronkelijk weinig aandacht besteed aan een taalproductieve participatie van de leerlingen. In andere zaakvakken kwam ook het spreken beter uit de verf, onder meer omwille van het inbrengen van een talige focus in de CLIL-lessen.

In de overige vijf scholen koos men voor de integratie van alle taalvaardigheden. Daarbij werd via actieve werkvormen vaak ingezoomd op spreekvaardigheid. In één van deze scholen kwamen de receptieve vaardigheden vooral aan bod in één seminarie, terwijl een ander seminarie vooral kansen bood voor het inoefenen van de productieve taalvaardigheden. In een andere school zochten leerkrachten naar luisteren en lees oefeningen om thema's in te leiden en kregen de leerlingen schrijven en spreekkansen tijdens (vakoverschrijdende) opdrachten.



### 2.3.2.9. Welk materiaal gebruikten de CLIL-leerkrachten?

Het is zeer moeilijk om materiaal te vinden dat specifiek ontwikkeld is voor CLIL-lessen. Het KULeuven-begeleidingsteam verleende tijdens de seminaries, intervisies en schoolbezoeken inzage in een aantal tekstboeken voor CLIL-klassen van de Duitse uitgeverij Cornelsen en de Engelse uitgeverij MacMillan (cf. referentielijst). Daarnaast konden de leerkrachten lesideeën vinden in *Teaching Other Subjects Through English* van Deller en Price (2007) of in *Taalgericht Vakonderwijs* van Hajer en Meestringa (2004). Verder zocht het KULeuven-begeleidingsteam een lijst met hulpmiddelen op het internet (vb. sites met CLIL-lesvoorbereidingen) bijeen. Deze lijst verspreidde het team in de negen proeftuinscholen.

Via het bovenstaand bronnenmateriaal en via eigen opzoekwerk in Franstalige/Engelstalige boekhandels en op het internet, ontwikkelden de meeste CLIL-teams zelf **materiaal** voor hun CLIL-lessen. Een aantal leerkrachten koos ervoor de Nederlandstalige cursus voor het CLIL-vak te vertalen naar de instructietaal. Alle leerkrachten die opteerden voor het vertalen van cursusmateriaal onderwezen richtingspecifieke vakken binnen het CLIL-traject. Daarom verkozen zij om dicht bij de leerplannen te blijven die gelden voor deze vakken. Naast de leerkrachten die opteerden voor het ontwikkelen van CLIL-materiaal en het vertalen van de Nederlandstalige cursus, werkte een aantal leerkrachten met **authentieke Engelstalige tekstboeken** (informatica, fysica, chemie).

Iedere werkwijze bracht een aantal voor- en nadelen met zich mee. Het vertalen van de Nederlandstalige cursus voor het CLIL-vak zorgde voor een volledige parallelle tussen het CLIL- traject en het niet-CLIL-traject. De CLIL-leerlingen konden dus zonder enig probleem overstappen naar het Nederlandstalige traject mocht dit nodig geweest zijn. Bovendien beschikten de CLIL-leerlingen over de mogelijkheid bij hun niet-CLIL-medeleerlingen de Nederlandstalige cursus in te kijken wanneer ze iets niet volledig begrepen. Deze twee voordelen zijn er niet wanneer een leerkracht werkt met authentieke tekstboeken. Het vertalen van het materiaal was echter wel heel arbeidsintensief en bracht een hoge werkdruk met zich mee. Een vertaling verhindert verder dat de leerlingen kennis maken en leren omgaan met authentiek Franstalig of Engelstalig materiaal. Om dit laatste nadeel op te vangen maakten een aantal CLIL-leerkrachten af en toe gebruik van een authentiek document, filmpje of dergelijke ter aanvulling. De drie nadelen van de vertaalwerkwijze zijn er niet wanneer met authentieke tekstboeken wordt gewerkt. Wanneer leerkrachten opteerden voor het zelf ontwikkelen van materiaal, is de mate waarin ze vertaalden en waarin ze authentiek materiaal gebruikten bepalend voor de voor- en nadelen die met deze werkwijze gepaard gingen.



De kwaliteit van het zelf ontwikkelde en vertaalde materiaal varieerde van school tot school en van leerkracht tot leerkracht. We kunnen op basis van onze observaties in het CLIL-project stellen dat CLIL-materiaal aan de volgende kwaliteitsvereisten moet voldoen:

- De talige input is van hoogstaande kwaliteit, m.a.w. het materiaal bevat geen taalfouten en bezit een rijk taalgebruik.
- De eisen die de gekozen vakinhouden aan de leerlingen stellen zijn van dezelfde aard en moeilijkheidsgraad als in het Nederlandstalige traject. Er mag m.a.w. geen verarming van vakinhouden en vereiste cognitieve vaardigheden optreden in het CLIL-traject.
- Zowel vakinhoudelijke als talige doelstellingen zijn aan het begin van lessenreeksen of hoofdstukken neergeschreven in het cursusmateriaal.
- Taal- en vakinhouden komen geïntegreerd aan bod.
- Het materiaal is toegankelijk en begrijpbaar voor leerlingen. Het materiaal biedt m.a.w. een rijke context (visuele ondersteuning, voorbeeldmateriaal, authentieke documenten, duidelijke structuur met titels en subtitels), taalsteun (glossen, inleidende talige oefeningen, mindmaps...) en kansen voor de leerlingen om te interageren over de aangeboden leerstof (opdrachten tot overleg, groepsdiscussies, begripsvragen...).
- Het materiaal is overzichtelijk gepresenteerd en vormt een samenhangend, aantrekkelijk geheel voor de leerlingen.

### **2.3.2.10. Hoe percipiëren niet-CLIL-leerkrachten het CLIL-project?**

Om na te gaan hoe niet-CLIL-leerkrachten het CLIL-project percipieerden, interviewden we in de proeftuinscholen een aantal niet-CLIL-leerkrachten, directieleden en leden van het CLIL-team. Ook tijdens interviews kregen we via de voorgestelde casussen een beeld van de reacties en attitudes van niet-CLIL-leerkrachten ten opzichte van CLIL.

De meeste proeftuinscholen hadden geen problemen met negatieve houdingen van niet-CLIL-leerkrachten ten opzichte van het CLIL-traject: directies hadden veel invloed op het lerarenkorps waardoor zij een positieve attitude tegenover CLIL konden creëren of bevorderen. In één school waren de niet-CLIL-leerkrachten aanvankelijk zeer sceptisch tegenover het CLIL-concept, maar de meesten onder hen stelden hun mening bij onder invloed van het enthousiasme van de CLIL-leerkrachten, de CLIL-leerlingen en hun ouders.

Toch waren er ook problemen. Zo besloot een aantal scholen het CLIL-project niet naar meerdere studierichtingen uit te breiden uit vrees

voor protest en weerstand bij collega's, aangezien andere vakken uit het complementaire gedeelte van het lessenpakket, bijvoorbeeld Duits of Spaans, plaats zouden moeten maken voor CLIL-vakken.

Daarnaast bleek uit een intervisie in het tweede projectjaar dat de samenwerking tussen CLIL- leerkrachten en niet-CLIL-leerkrachten niet steeds vlot verliep. De stroeve samenwerking tussen de zaakvakleerkrachten in het Nederlandstalige traject en de CLIL-leerkrachten kon toe te schrijven zijn aan de defensieve houding van een aantal collega's. Deze defensieve houding is aan verschillende factoren te wijten. Ten eerste voelden niet-CLIL-leerkrachten zich bedreigd door het CLIL-project: zij wilden geen lesuren in het Nederlandstalige traject verliezen en wilden zelf geen CLIL-lessen onderwijzen. Een tweede reden voor de defensieve houding is het feit dat de zaakvakleerkrachten hun leerstof wat anders moesten indelen om het voor de CLIL-leerlingen steeds mogelijk te maken over te stappen van het CLIL-traject naar het niet-CLIL-traject. Op die manier werd de vrijheid van de zaakvakleerkrachten wat beperkt.

Om bovenstaande problemen te vermijden of op te lossen, is het van cruciaal belang gebleken om met alle leerkrachten in het lerarenkorps duidelijk te communiceren over het CLIL-project. De niet-CLIL-collega's behoren evengoed te weten wat de CLIL-aanpak inhoudt als de leerkrachten die het CLIL-onderwijs effectief verzorgen. Voor het welbevinden van alle betrokkenen, of zij nu gekozen hebben voor CLIL of niet, is het essentieel dat er in alle openheid, constructief meegewerkt kan worden aan de verbetering van het CLIL-traject op school. Op die manier wordt een breed draagvlak voor het project gecreëerd en kunnen spanningen binnen het lerarenkorps vermeden worden.

Ten slotte dienen we op te merken dat de scholen binnen deze proeftuin over voldoende financiële middelen beschikten om in parallelle trajecten te voorzien, om hun infrastructuur aan te passen... Dit beschikbaar zijn van financiële middelen kwam niet enkel de CLIL-leerkrachten, maar het volledige lerarenkorps ten goede (vb. door aankoop van extra beamers, het ontdebellen van klasgroepen in kleinere groepen). Dit kan uiteraard bijgedragen hebben tot een - globaal genomen - positieve attitude ten opzichte van het CLIL-project bij niet-CLIL-leerkrachten.

### **2.3.3. Schoolniveau**

#### **2.3.3.1. Welke organisatorische veranderingen bracht de implementatie van CLIL met zich mee?**

Instappen in een complexe onderwijsvorm als CLIL bracht heel wat organisatorische veranderingen met zich mee. Deze veranderingen situeren zich op de volgende vier vlakken: uurroosterindeling, talenbeleid, personeelsbeleid, schoolreglement.

Bij het opstellen van de **lessenroosters** moest de school rekening houden met het CLIL-project. Ten eerste moest de school overlegmomenten voor de leden uit het CLIL-team voorzien. Ook moest de school momenten voorzien waarbij de leerkrachten uit het CLIL-team lessen bij elkaar konden observeren. Ten tweede moest de school in staat zijn een dubbel traject aan te bieden: de leerlingen moesten de vrije keuze hebben tussen het CLIL-traject en het reguliere Nederlandstalige programma. Ten slotte was het ontdebellen van de taallessen, zeker vanaf de tweede graad, aangewezen. De verschillen tussen de CLIL-groep en de niet-CLIL-groep werden immers steeds groter. Het ontdebellen van de taallessen maakte het voor de CLIL-groep mogelijk om complementair te werken in de CLIL-lessen en de taallessen. Het liet toe om met de CLIL-groep ook de verdiepende leerplandoelstellingen te bereiken, o.a. door verder te bouwen op wat de leerlingen uit de CLIL-lessen al wisten. Op die manier konden de leerkrachten de CLIL-lessen maximaal laten renderen.

Naast het ontdebellen van de taallessen, waardoor niveaugroepen gecreëerd werden, namen een aantal proeftuinscholen verschillende maatregelen in het kader van hun **talenbeleid**. Zo richtte een school een werkgroep Talen op. In andere scholen werkten taalleerkrachten en CLIL-leerkrachten aan een gezamenlijk taalportfolio of aan een stappenplan voor CLIL-opdrachten volgens het BZL-principe. Activiteiten die het CLIL-team in heel wat scholen organiseerde om de CLIL-leerlingen te motiveren, werden ook door taalleerkrachten toegejuicht omdat deze activiteiten contexten voor functioneel taalgebruik creëerden. Bovendien kregen initiatieven van taalleerkrachten, waarbij leerlingen op uitwisseling naar een Engelstalig of Franstalig gebied gaan, gemakkelijker ingang bij de directies van proeftuinscholen dankzij de CLIL-proeftuin. In het algemeen kan gesteld worden dat de scholen dankzij hun deelname aan de CLIL-proeftuin een zelfanalyse doorvoerden van de kansen die zij voor hun leerlingen creëren om dagdagelijks aan hun taalvaardigheid, in het Nederlands en in vreemde talen, te werken.

Het **personeelsbeleid** van de CLIL-scholen was van groot belang voor het welslagen van het CLIL-project en voor de continuïteit ervan: CLIL vraagt zeer degelijke zaakvakleerkrachten die bovendien de CLIL-taal tot op een zeer hoog niveau beheersen. Niet elke proeftuinschool had aanvankelijk deze expertise in haar lerarenkorps. Zoals een school aantoonde is het daarom cruciaal om bij de aanwerving van nieuwe leerkrachten na te gaan of zij over dubbele competenties beschikken. Tijdens het sollicitatiegesprek met de nieuwe CLIL-leerkracht verliep in een school een deel van het gesprek in het Frans. Verder was het tijdens het proeftuin-project essentieel dat directies leerden inschatten of een personeelslid daadwerkelijk de grote werkdruk en onzekerheden die gepaard gaan met (de invoering van) CLIL zou aankunnen en of dat personeelslid in staat zou zijn kwalitatief hoogstaand CLIL-onderwijs aan te bieden.



Een aantal proeftuinscholen ondervond problemen met niet-CLIL-collega's die wantrouwig stonden t.o.v. het CLIL-project. Vaak was de oorzaak van die argwaan terug te voeren tot een gebrek aan duidelijke communicatie over het project. Dit illustreert het cruciale belang van een duidelijke **communicatie** met alle leerkrachten bij de implementatie van CLIL, en dus niet enkel met de CLIL-leerkrachten. De niet-CLIL-collega's moeten even goed weten wat de CLIL-aanpak inhoudt als de leerkrachten die het CLIL-onderwijs effectief zullen verzorgen. Voor het welbevinden van alle betrokkenen, of zij nu gekozen hebben voor CLIL of niet, is het essentieel dat er in alle openheid constructief meegewerkt kan worden aan de verbetering van het CLIL-traject en het talenbeleid op school. Bij de aanvang van het project moeten alle belanghebbenden bij de concrete organisatie betrokken worden: taalleerkrachten, zaakvakleerkrachten van het Nederlandstalige traject en CLIL-leerkrachten. Op die manier creëert de school een breed draagvlak voor het project.

Een laatste organisatorische verandering die kon worden doorgevoerd naar aanleiding van CLIL is het inschrijven van de regelgeving rond het project in het **schoolreglement**. Zo konden de proeftuinscholen o.a. hun evaluatie- en rapporteringsbeleid via dit reglement meedelen. Ook kon de school bepalen op welke tijdstippen het voor leerlingen toegelaten is om over te stappen naar het Nederlandstalige traject (bv. na elke examenperiode). Wegens de vele onzekerheden over de toekomst van CLIL in Vlaamse scholen en de strikte taalwetgeving koos een aantal proeftuinscholen er bewust voor om de regelgeving i.v.m. hun CLIL-project niet in te schrijven in het schoolreglement.

### 2.3.3.2. Heeft het organiseren van CLIL gevolgen voor de infrastructuur van de school?

Waar het CLIL-onderwijs tijdens het eerste projectjaar van start ging binnen de bestaande infrastructuur van elke school, konden we vaststellen dat de meerderheid van de scholen tijdens het tweede en het derde projectjaar investeerde in het optimaliseren van de infrastructuur met het oog op het realiseren van beter en vlotter te organiseren CLIL-onderwijs. Alle proeftuinscholen stelden het **multimediale materiaal** dat ze voor de CLIL-lessen aankochten ook steeds ter beschikking van de leerkrachten talen. Samen met de uitbouw van communicatielokalen en mediatheken zorgde dit voor een stimulans voor het talenbeleid.

Op basis van de ervaringen van de scholen en de CLIL-leerkrachten kunnen we het volgende stellen: voor het implementeren van eigentijds, uitdagend en degelijk CLIL-onderwijs moet de school een aantal essentiële voorwaarden op het vlak van infrastructuur vervullen. De meest courante infrastructurale veranderingen hebben te maken met het verbeteren van visualiseringsmogelijkheden, het inrichten van vaste CLIL-lokale waar in een anderstalige sfeer gecreëerd kan worden en waar de basisinstrumenten voor CLIL-leren steeds standaard (zonder reservatie



vooraf!) aanwezig zijn. Tot die basisinfrastructuur behoren pc's met internetaansluiting, een laptop met beamer, en verder ook de standaard leerinstrumenten van taalleerders en van leerders van het zaakvak: authentiek materiaal, verklarende woordenboeken die ook de uitspraak van woorden kunnen weergeven en (elektronische) grammatica's, bordlatten, proefbuizen, statistische softwarepakketten enzovoort.

### 2.3.3.3. Welke factoren faciliteerden de implementatie van CLIL in de proeftuinscholen?

Wanneer scholen al een sterk verankerd talenbeleid voerden, goed vertrouwd waren met *duo-teaching*, collegiale hospitering en vakoverschrijdend werken, en verder al gebruik maakten van bestaande internationale contacten, faciliteerde dit zeker de implementatie van CLIL-onderwijs. De vlotheid van implementatie werd verder bepaald door de tijd die leerkrachten kregen om zich bij te scholen, het structureel inroosteren van overlegmomenten tussen zaakvakleerkrachten, taalleerkrachten en CLIL-leerkrachten en eventueel het ontdebelen van taallessen.

Een **internationale oriëntering** van een CLIL-school kon faciliterend werken bij de implementatie van CLIL. Enerzijds merkten we dat de proeftuinscholen reeds bestaande internationale contacten gebruikten bij het organiseren van activiteiten voor hun CLIL-lessen. Zo werden er bijvoorbeeld bedrijfsbezoeken in Frankrijk afgelegd of liepen er samenwerkingsverbanden met verscheidene Europese scholen. Ook kreeg een aantal CLIL-leerlingen stageplaatsen in het buitenland toegewezen. Anderzijds legden de CLIL-scholen nieuwe contacten voor internationale partnerschappen. Eén van de proeftuinscholen maakte bovendien gebruik van de mogelijkheid die het begeleidingsteam van de K.U.Leuven creëerde tot het vormen van partnerschappen met Waalse immersiescholen die een gelijkaardig CLIL-/immersieprogramma aanboden. De andere proeftuinscholen kunnen van deze mogelijkheid in de toekomst nog steeds gebruik maken.

Naast een internationale oriëntering van een CLIL-school kon ook een reeds bestaand **talenbeleid** een positief effect hebben bij de implementatie van CLIL. Scholen die hun lerarenkorps en leerlingen al hadden weten te motiveren om steeds aandacht te besteden aan een goede taalvaardigheid, zowel in het Nederlands als in vreemde talen, kregen het volledige lerarenkorps sneller geïnteresseerd in CLIL. Een sterk uitgewerkt talenbeleid faciliteerde dus de implementatie van CLIL, maar was hier geen noodzakelijke vereiste voor: Een tweetal proeftuinscholen had bij aanvang van het project nog geen sterke visie op talen, maar ontwikkelde deze naar aanleiding van het project.

Verder was het noodzakelijk dat de proeftuinscholen een **open houding** creëerden binnen het lerarenkorps, zodat hospiteren bij collega's en

*duo-teaching* of *group-teaching* mogelijk werden. Het frequente vakoverschrijdende werken – voornamelijk tussen de leerkrachten van het taalvak en de CLIL-vakken, en tussen de leerkrachten van de CLIL-vakken onderling – dat CLIL kenmerkt, bleek enkel goed te werken binnen een lerarenkorps met een open houding.

Bij het implementeren van CLIL moesten de scholen rekening houden met het feit dat het geven van CLIL-lessen zeer veel energie eist. Voor CLIL bestond weinig tot geen kant-en-klaar materiaal, wat tot gevolg had dat het CLIL-team heel wat materiaal moest ontwikkelen. Bovendien waren de CLIL-lessen zelf een stuk intensiever dan reguliere taallessen of zaakvaklessen: de leerkracht moest steeds aandacht besteden aan zowel de vakinhoudelijke als de talige componenten, en moest hierbij zeer regelmatig nagaan of de leerlingen de leerinhouden echt begrepen. De materiaalontwikkeling en de intensieve CLIL-lessen brachten een **verhoogde werkdruk** teweeg. De CLIL-scholen konden hiermee rekening houden door de CLIL-leerkrachten wat te ontlasten door hen bijvoorbeeld voor een aantal lesuren vrij te stellen. Zo kon de school tijd voorzien om materiaal aan te maken en om de leerlingenbegeleiding te verzorgen.

Naast de bovenstaande maatregel om CLIL-leerkrachten voldoende pedagogisch comfort te schenken, moest de school ook investeren in het **bijscholen van leerkrachten**: zaakvakleerkrachten die in een vreemde taal onderwijzen voelden zich vaak nog onzeker in die vreemde taal. Daarom was het aangewezen om hen een taalbad aan te bieden en een CLIL-bijbscholing in het binnenland of het buitenland te laten volgen (vb. scholen 3 en 4).

Om de CLIL-lessen maximaal te laten renderen was het belangrijk dat de school, zeker vanaf de tweede graad, de **taallessen** kon **ontdubbelen**. Dat was het geval in vijf scholen. Dit hield in dat de CLIL-leerlingen apart taallessen kregen en dus niet gemengd zaten met niet-CLIL-leerlingen. Op die manier kon men in de taallessen en de CLIL-lessen complementair werken: de taalleerkracht kon de CLIL-leerlingen op een hoger niveau tillen door verder te werken op wat zij leerden in de CLIL-lessen. Waar in de CLIL-lessen schrijfvaardigheid en correctheid wat achterop hinkten, kon de taalleerkracht hier verder op oefenen tijdens de taallessen. Onderwerpen die tijdens de CLIL-les aan bod kwamen, kon de taalleerkracht ter voorbereiding behandelen: hij kon woordenschat aanbrengen, een inleidende tekst lezen, taalstructuren aanleren... Zo kon de taalleerkracht tijdens de les Engels bijvoorbeeld de conditionele zinnen in het Engels aanleren om dan een week later in de CLIL-lessen fysica experimenten te doen en de resultaten daarvan accuraat te beschrijven. Het complementair werken in de taallessen en de CLIL-lessen impliceerde dat in het lessenrooster van de taalleerkracht en de CLIL-leerkracht overlegmomenten moesten worden ingeroosterd, zodat er voldoende momenten beschikbaar waren om afspraken te

maken. Tijdens het tweede en het derde projectjaar paste een aantal proeftuinscholen deze werkwijze met succes toe. De taalleerkrachten en de CLIL-leerkrachten waren overtuigd van de goede resultaten die ze met deze complementaire werkvorm bereikten.

#### **2.3.3.4. Vergrootte het CLIL-project de aantrekkingskracht van de scholen?**

De aantrekkingskracht van de proeftuinscholen vergrootte aanzienlijk sedert het invoeren van het CLIL-project. Vooral één school merkte een zeer significante stijging van de inschrijvingen voor het eerste jaar van het secundair onderwijs. Over het algemeen kunnen we stellen dat de ouders van de leerlingen uit de eerste en de tweede graad hun kinderen sterk stimuleerden om voor CLIL te kiezen. Een aantal ouders verkozen de scholen die in het CLIL-proeftuinproject zaten boven andere scholen met goede reputaties, omdat zij de meerwaarde van CLIL voor hun kinderen zagen. Bij twijfelgevallen maakten de ouders in één school sneller de keuze voor een tso-richting met de optie CLIL dan voor een aso-richting, die iets te moeilijk zou kunnen zijn voor hun kind. De ouders van leerlingen uit de derde graad stimuleerden hun kinderen om de CLIL-lessen te volgen, maar hadden minder invloed op de uiteindelijke keuze. In de meeste proeftuinscholen gaven de ouders en de leerlingen aan dat zij vragende partij waren voor een uitbreiding van het project naar verschillende richtingen en vakken.

Deze vaststellingen golden niet voor de twee hotelscholen uit het project: de ouders kozen in de eerste plaats voor de richtingen hotel, bakkerij en/of slagerij die deze scholen aanbieden. Kortom, de aantrekkingskracht van deze twee scholen vergrootte niet aanzienlijk.

Uiteraard is een goede en tijdige communicatie over de CLIL-methode daarbij van groot belang. In het lerarenkorps, maar ook bij de ouders en leerlingen bestaan heel wat onzekerheden. De proeftuinscholen hanteerden een mix aan strategieën om deze weg te nemen. Zo gaven scholen uitleg over CLIL op personeelsvergaderingen, info-avonden en inschrijvingsmomenten (o.m. over inhoud en doel project, kwaliteitsgaranties, voorstelling team, planning en werkmethode), lieten er bijvoorbeeld CLIL-leerlingen zelf in de CLIL-taal over hun eigen ervaringen vertellen, maakten CLIL op opendeurdagen aanwezig via bijvoorbeeld een rondlopende mascotte, flyers, CLIL-lokaal, filmpje van een CLIL-les, hadden oog voor potentiële leerlingen uit het basisonderwijs of uit eerste/tweede graad, opteerden voor een individuele uitleg via oudercontacten, richtten brieven aan ouders en leerlingen waarin de mogelijkheid tot het telefonisch contacteren van de CLIL-coördinator werd bekendgemaakt, trokken de aandacht op de CLIL-methodiek in de schoolkrant of -website, namen afspraken over de werkwijze en evaluatie van CLIL op in het schoolreglement. Alle ouders en leerlingen werden ook verder op de hoogte gehouden via de nieuwsbrieven met aankondigingen

van activiteiten, de verslagen in de schoolkrant of mededelingen op het elektronische buitenbord, en bij de proclamatie op het einde van het schooljaar... Specifiek voor de leerlingen werd bijvoorbeeld hun inspraak verzekerd via het afnemen van enquêtes over CLIL, via constructieve gesprekken over bijvoorbeeld de werkdruk voor CLIL-vakken, de indeling in groepen en de (vrije) keuze voor het CLIL-traject... Ook organiseerden scholen gelegenheden waarop leerlingen vragen stelden aan leerlingen die al een jaar CLIL achter de rug hadden en aan het CLIL-leerkrachtenteam.

### 2.3.3.5. Wat is de geschikte samenstelling van een CLIL-pakket?

De motivering voor de invulling van het project vinden we terug op drie vlakken: de keuze van de instructietaal, de keuze van de vakken en de keuze van de graad. In de proeftuinscholen speelden bij die keuzes telkens verschillende factoren een rol, maar de belangrijkste bepalende factoren waren zonder twijfel de competenties van de leerkrachten en hun bereidwilligheid om met het CLIL-project te starten. Naast deze belangrijkste bepalende factor van de **aanwezige expertise** in de school speelden ook andere factoren een rol in het beantwoorden van de volgende vragen:

- Voor welke graad kan een school kiezen?
- Voor welke instructietaal kan een school kiezen?
- Voor welke vakken kan een school kiezen?
- Met welke criteria kan een school het aanbod evalueren om tot een evenwichtig programma te komen?

Hierbij dienen we op te merken dat deze **factoren interageerden**: de keuze voor een zaakvak kon de keuze voor het Engels als instructietaal bijvoorbeeld impliceren omdat veel vakliteratuur Engelstalig is.

#### Voor welke graad kan een school kiezen?

Bij de keuze voor de graad waarin de CLIL-lessen worden ingevoerd, spelen twee factoren een rol. Enerzijds kan een school ervoor kiezen om de lessen te organiseren in de eerste graad vanuit de gedachte 'hoe **vroeger** men aan CLIL begint, hoe meer **leerwinst** men eruit kan halen' (4 scholen). Proeftuinscholen die in de eerste graad startten met CLIL hadden vaak al een vervolgtraject in de tweede graad voor ogen (2 scholen). Anderzijds kan een school ervoor kiezen de lessen te organiseren in de tweede of de derde graad met het oog op het **voortgezet onderwijs** of de **beroepscontext** waarin haar leerlingen terechtkomen (6 scholen). Aangezien veel vakliteratuur en cursussen in het hoger onderwijs Engelstalig zijn, kunnen CLIL-lessen met instructietaal Engels een goede

voorbereiding hierop bieden. Leerlingen kunnen in een Engelstalige of een Franstalige bedrijfswereld terecht komen of in de horeca, waar een zeer goede beheersing van vreemde talen van primordiaal belang is.

### Voor welke instructietaal kan een school kiezen?

Wanneer een school kiest voor een instructietaal is die keuze vaak **contextgebonden**: de school bevindt zich bijvoorbeeld aan de taalgrens of aan de grens met Frankrijk en vindt het daarom van belang dat haar leerlingen vlot Frans begrijpen en kunnen spreken. De keuze voor de instructietaal kan ook afhangen van de richting en de graad waarin de school de CLIL-lessen organiseert. In een derde graad in een richting waarbij de **vakliteratuur** voor richtingspecifieke vakken Engelstalig is, zal de school het Engels als instructietaal kiezen met de bedoeling haar leerlingen een degelijke voorbereiding te bieden op het voortgezet onderwijs (. Een laatste overweging die meespeelt in de keuze voor de instructietaal blijkt het niveau van de **taalbeheersing van de leerlingen** te zijn. Dit niveau kan op twee manieren een rol spelen. Ten eerste kan de school kiezen voor een taal omdat die door de leerlingen minder goed beheerst wordt of die hen minder interesseert, bijvoorbeeld het Frans, omdat de leerlingen opgegroeid zijn in een meer Angelsaksisch gerichte cultuur. Het Frans een centralere rol toekennen wordt dan de doelstelling van de school. Ten tweede kan de school ook kiezen voor een motiverende instructietaal – meestal het Engels – omdat de leerlingen in deze taal al een zeker niveau van taalbeheersing hebben bereikt en dus het gevoel zullen hebben dat ze de CLIL-lessen goed aankunnen.

### Voor welke vakken kan een school kiezen?

Een CLIL-programma kan verschillende vormen aannemen, waarbij elke invulling voor- en nadelen heeft. Bij het uitstippelen van hun CLIL-programma moesten de scholen twee belangrijke vragen beantwoorden:

- Zullen we bepaalde vakinhouden van reeds bestaande vakken in een vreemde taal aanbieden of kiezen we voor een (vakoverschrijdende) projectmatige invulling, waarbij de leerkrachten vrij hun lesinhouden kunnen bepalen en niet strikt binnen de contouren van één vak moeten blijven?
- Zullen we in het CLIL-programma richtingspecifiek werken of kiezen we voor niet-richtingspecifieke vakken en thema's?

Bij de keuze voor één van de bovenstaande opties moest elke school telkens ook de plaats van het CLIL-programma in het curriculum voor ogen houden. Zo is het belangrijk na te gaan wat de relatie is tussen de CLIL-inhouden, de andere vakken in het curriculum en de organisatie van de school. Bovendien moet de school rekening houden met de voor- en nadelen die een bepaalde keuze met zich meebrengt. Elke school kan een balans opmaken van deze voor- en nadelen, rekening houdend met

het gewicht dat ze aan deze voor- en nadelen toekent. Uiteraard kan de school ook opteren voor een combinatie van bovenstaande opties. Zo kan de school een aantal richtingspecifieke vakken en een aantal niet-richtingspecifieke vakken binnen één CLIL-programma aanbieden.

	vakinhouden van reeds bestaande vakken	projectmatige invulling
VOOR- BEELD	Bedrijfseconomie in het Frans	Projecten met diverse thema's in het Frans
VOOR- DELEN	<p>Veel mogelijkheden tot herhaling</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De leerkrachten kunnen vakinhouden uit het Nederlandstalige gedeelte van het zaakvak herhalen en uitdiepen tijdens de CLIL-lessen.</li> <li>- Ook taalstructuren kunnen doorheen de lessenreeksen van hetzelfde CLIL-vak herhaald worden.</li> </ul>	<p>Gemakkelijke instroom van niet-CLIL-leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen die vanuit het Nederlandstalige traject overstappen naar het CLIL-traject kunnen meteen in een nieuw thema stappen zonder veel achterstand op het vlak van vakterminologie of vakkennis. Uiteraard zullen de nieuwe leerlingen wel een achterstand op het vlak van talige vaardigheden moeten bijbenen.</li> </ul>
	<p>Oogt minder vrijblijvend</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen beseffen dat CLIL inspanningen vergt. Bij een volledig vrije keuze zullen dus enkel gemotiveerde leerlingen in het project stappen.</li> </ul>	<p>Zeer afwisselend</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De meeste leerlingen waarderen het afwisselende karakter van de CLIL-lessen. Leerkrachten kunnen thema's uitkiezen uit verschillende vakdomeinen en dus vakoverschrijdend werken.</li> </ul>

	<p>Minder concurrentie met andere programma's</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aangezien het CLIL-programma een specifieke, vakgerelateerde invulling krijgt, kennen de leerlingen de doelstellingen van het project goed. In het proeftuinproject merken we dat CLIL-programma's met duidelijke doelstellingen en inhoud minder concurrentie ervaren van andere (richting)specifieke invullingen van de complementaire uren in de Nederlandstalige trajecten. Leerlingen kiezen minder snel voor CLIL-programma's zonder duidelijke vakinhoudelijke doelstellingen.</li> </ul>	<p>Drempelverlagend</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Een projectmatige invulling oogt vrijblijvend voor de leerlingen, zodat ze de stap naar CLIL gemakkelijker zetten. Factoren gerelateerd aan de gepercipieerde moeilijkheidsgraad van het project spelen nauwelijks mee in het keuzeprocess.</li> </ul>
<p>NADELEN</p>	<p>Moeilijke instroom van niet-CLIL-leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen die in het CLIL-traject stappen moeten zich de vakinhouden, vakterminologie en vaardigheden in de vreemde taal eigen maken zodat ze de CLIL-lessen optimaal kunnen volgen. Dit vraagt bijkomende inspanningen van instromende leerlingen.</li> </ul>	<p>Minder mogelijkheden tot herhaling van vakinhouden en taalstructuren over de verschillende thema's heen Het nadeel van minder herhalingsmogelijkheden wordt voor de talige component echter voor een stuk gecompenseerd door het gebruik van algemene taalstructuren en typische klastaal over de verschillende thema's heen.</p>
	<p>Minder afwisselend qua thematiek dan projectmatig werken</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De leerkrachten kunnen enkel binnen een vooropgesteld vakdomein thema's uitkiezen. Zij moeten afwisseling brengen via het gebruik van een veelheid aan activerende, motiverende werkvormen.</li> </ul>	<p>Sterke concurrentie met andere programma's die in de vrije ruimte worden aangeboden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aangezien het CLIL-programma geen specifieke invulling krijgt, verkiezen sommige leerlingen pakketten waarbij richtingspecifiek wordt gewerkt.</li> </ul>



	<p>Drempelverhogend</p> <p>- De vakinhouden in het CLIL-traject kunnen als moeilijk gepercipieerd worden, wat de stap naar CLIL groter maakt. Leerlingen moeten zich bovendien zeer specifieke vakterminologie eigen maken.</p>	<p>Leerlingen zien dit meer als vrijblijvend. Hun inzet kan daardoor minder groot zijn.</p>
	<p>Moeilijker om leerlingen uit alle richtingen te laten aansluiten, zeker wanneer het over richtingspecifieke vakken gaat.</p>	<p>De leerlingen krijgen meer vrijheid. Dit kan het vaak voorkomen van <i>code switching</i> in de hand werken.</p>
	<p>Voor leerkrachten is het vaak moeilijker om met buitenlands studiemateriaal te werken. De leerplandoelstellingen en leerinhouden die in het anderstalig studiemateriaal verwerkt zijn, verschillen immers (vaak) in meerdere of mindere mate van de leerplandoelen en inhouden die in Vlaanderen vereist zijn.</p>	<p>De vooruitgang valt minder gemakkelijk te definiëren omdat er telkens met andere thema's wordt gewerkt.</p>

Tabel II.16.: Voor- en nadelen van een invulling voor CLIL met reeds bestaande vakken of projecten

Beide invullingen werkten tijdens het proeftuinproject motiverend voor de leerlingen. Het afwisselende en vakoverschrijdende – en dikwijls ook speelse – karakter van een **projectmatige invulling** van het CLIL-traject was heel aantrekkelijk voor leerlingen. Dit was zeker zo in de eerste en de tweede graad, maar deze invulling werd ook door de leerlingen uit de derde graad gesmaakt (cf. onderzoeksvragen 1.1. en 1.2.). Een traject waarbij de leerkrachten vakinhouden aanbieden uit **bestaande** – en eventueel ook richtingspecifieke – **vakken** kon ook motiveren omdat dit traject duidelijke doelstellingen bevatte. Leerlingen leken de voorkeur te geven aan deze optie omdat de vakken aansloten bij hun interessesferen, latere beroepscontext of studiekeuze. Een dergelijke invulling van het CLIL-programma leende zich dus uitstekend voor een derde graad, hoewel ook leerlingen uit de eerste en de tweede graad hiervoor interesse toonden (cf. onderzoeksvragen 1.1. en 1.2.). Bij een zaakvak waarvan een aantal vakinhouden in het Nederlands en een aantal vakinhouden in de vreemde taal worden onderwezen, is het aan te raden om voor een duidelijke afbakening tussen de beide delen te zorgen. Het ontbreken van een duidelijke afbakening veroorzaakte in een school namelijk heel wat verwarring bij de leerlingen. Verder moeten de leerkrachten nauwkeurig nagaan waarom ze bepaalde vakinhouden in het Nederlands en andere in een vreemde taal aanbieden. Hierbij moeten de leerkrachten steeds de continuïteit van het vak bewaken.



De keuze voor het **al dan niet richtingspecifiek** werken, is onlosmakelijk verbonden met de doelstellingen die de school met het CLIL-project wenst te bereiken. De meeste proeftuinscholen opteerden voor één of meer richtingspecifieke vakken in het CLIL-traject, vaak omdat ze hun leerlingen wilden voorbereiden op voortgezette studies of op meertalige beroepscontexten. Verder zagen de scholen richtingspecifieke vakken als moeilijke, maar ook als motiverende vakken. Om het CLIL-traject zo aantrekkelijk mogelijk te maken, koos een aantal proeftuinscholen ervoor de richtingspecifieke vakken aan te vullen met niet-richtingspecifieke vakken: zo betrokken ze LO of schaken in het CLIL-traject, naast een aantal moeilijkere of minder ontspannende vakken, zoals wiskunde. De onderstaande tabel geeft een overzicht van de voor- en nadelen die verbonden zijn aan een richtingspecifieke of niet-richtingspecifieke invulling van het CLIL-project.

	richtingspecifieke invulling	niet-richtingspecifieke invulling
VOOR- BEELD	Biologie, chemie, fysica en aardrijkskunde in de richting wiskunde-wetenschappen	Geschiedenis en aardrijkskunde in de moderne en de klassieke humaniora
VOOR- DELEN	Oogt minder vrijblijvend - Leerlingen beseffen dat CLIL inspanningen vergt. Bij een volledig vrije keuze zullen dus enkel gemotiveerde leerlingen in het project stappen.	Gemakkelijkere instroom - Wanneer de CLIL-uren parallel ingeroosterd worden voor de leerlingen uit verschillende richtingen, kunnen de CLIL-lessen ook voor deze verschillende richtingen opgesteld worden. Eén traject kan dus voldoende zijn om alle leerlingen te bedienen.

22 We definiëren *projectmatig werken* als werken met thema's uit verschillende vakdomeinen, in tegenstelling tot het werken met vakinhouden uit hetzelfde, al dan niet richtingspecifieke, domein.

	<p>Minder concurrentie met andere programma's</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aangezien het CLIL-programma een vrij specifieke invulling krijgt, kennen de leerlingen goed de doelstellingen van het project en kan er minder concurrentie zijn met andere (richting)specifieke invullingen van de vrije ruimte in de Nederlandstalige trajecten. Met het oog op verdere studies of een meertalige beroepscontext kiezen de leerlingen voor het richtingspecifieke CLIL-traject.</li> </ul>	<p>Drempelverlagend</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Een niet-richtingspecifieke invulling oogt vrijblijvender voor de leerlingen, zodat ze de stap naar CLIL gemakkelijker zetten dan bij een richtingspecifieke invulling. Factoren gerelateerd aan de gepercipieerde moeilijkheidsgraad van het project spelen minder mee in het keuzeproces.</li> </ul>
NADELEN	<p>Moeilijkere instroom van leerlingen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De school moet verschillende trajecten aanbieden om alle leerlingen te bedienen. Voorbeeld: Een CLIL-vak Latijn kan niet door leerlingen uit de moderne humaniora gevolgd worden. Voor die leerlingen zou men een apart traject moeten aanbieden wil men vermijden dat CLIL enkel voorbehouden is voor een bepaalde groep leerlingen (gelijke onderwijskansen).</li> </ul>	<p>Sterke concurrentie met andere programma's</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aangezien het CLIL-programma geen specifieke invulling krijgt, verkiezen sommige leerlingen pakketten waarbij richtingspecifiek wordt gewerkt.</li> </ul>
	<p>Minder afwisselend dan projectmatig werken<sup>22</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De leerkrachten kunnen enkel binnen een vooropgesteld vakdomein thema's uitkiezen.</li> </ul>	<p>Minder afwisselend dan projectmatig werken</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De leerkrachten kunnen enkel binnen een vooropgesteld vakdomein thema's uitkiezen.</li> </ul>
	<p>Drempelverhogend</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De vakinhouden in het CLIL-traject kunnen als moeilijk gepercipieerd worden, wat de stap naar CLIL groter maakt. Bij een richtingspecifieke invulling speelt dit nadeel meer dan bij een niet-richtingspecifieke invulling.</li> </ul>	<p>Drempelverhogend</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De vakinhouden in het CLIL-traject kunnen als moeilijk gepercipieerd worden, wat de stap naar CLIL groter maakt.</li> </ul>

Tabel II.17.: Voor- en nadelen van een richtingspecifieke of niet-richtingspecifieke invulling voor CLIL

Naast de beslissingen met betrekking tot het al dan niet richtings specifiek en projectmatig werken, moesten de scholen ook beslissen hoeveel vakken ze in het project zouden betrekken. Een aantal scholen koos ervoor om CLIL in verschillende vakken te organiseren, zodat de leerlingen echt voor de taal kozen en niet voor of tegen 'hét CLIL-vak'. Bovendien zorgde deze organisatie voor een breed draagvlak in de school: verschillende leerkrachten werden aangetrokken om de CLIL-lessen te verzorgen. Het project vond dus binnen een ruimer team ingang waardoor er gemakkelijker in de vervanging van afwezige (ouderschapsverlof, ziekte) CLIL-leerkrachten kon voorzien worden. Het kiezen voor één CLIL-vak bracht een minder breed draagvlak met zich, maar wel veel mogelijkheden om echt verdiepend te werken, veel terminologie en vakspecifieke vaardigheden aan te leren. Bovendien liet deze organisatie toe om rond grote thema's (vb. genetica, evolutieleer, marketing...) te werken.

### **Met welke criteria kan een school het aanbod evalueren om tot een evenwichtig programma te komen?**

Bij de evaluatie van een CLIL-programma kan de school zich de volgende vragen stellen:

1. Welke organisatievorm is de beste: het aanbieden van één CLIL-vak of het onderwijzen van verschillende vakken binnen het CLIL-traject?
2. Plaatsen we de uren CLIL in één blok, zodat de leerlingen niet te vaak moeten wisselen tussen de vreemde taal en het Nederlands, of verspreiden we de CLIL-lessen over de volledige lesweek, wat bevorderlijk is voor de concentratie tijdens elke CLIL-les?
3. Zijn de gekozen CLIL-vakken complementair voor wat betreft het verwerven van talige en zaakvak gerelateerde vaardigheden?
4. Bieden de gekozen CLIL-vakken voldoende kansen om taal- en vakinhouden en vaardigheden te oefenen en te recyclen? Zijn de vakken m.a.w. geschikt om in een CLIL-traject op te nemen?
5. Kunnen we met het huidige CLIL-pakket de doelstellingen die de school met CLIL nastreeft, effectief bereiken?

De voor- en nadelen van het aanbieden van één CLIL-vak ten opzichte van het incorporeren van verschillende vakken in het traject, werden eerder al besproken. De bevinding van de proeftuinscholen met betrekking tot de tweede vraag is dat de CLIL-vakken best niet in **één blok van drie of vier lessen**, bijvoorbeeld de volledige dinsdagvoormiddag, worden geplaatst: de CLIL-lessen zijn zeer intensief en dus veeleisend voor de concentratie van zowel de leerlingen als de leerkrachten. Een **spreiding** van de CLIL-uren over de volledige lesweek of over twee lesmomenten in plaats van één langer is dus een betere optie. Het plaatsen van twee CLIL-lessen na elkaar is voordelig: zo lijden de leerkrachten en de leerlingen niet aan concentratieverlies. Bovendien kunnen grotere projecten wel uitgevoerd worden. Het combineren van een zwaar met een ontspannend vak zoals 'lichamelijke opvoeding' of 'film' is ook goed



realiseerbaar omdat deze combinatie van een zwaarder en een lichter vak de concentratie van de leerlingen tijdens het veeleisende vak ten goede komt.

Verder is het belangrijk om na te gaan of de gekozen CLIL-vakken **complementair** zijn. De vakken kunnen dit op verschillende manieren zijn. Ten eerste kunnen de vakinhouden elkaar aanvullen. Als een school ervoor kiest om wetenschapsvakken zoals biologie, chemie, aardrijkskunde en fysica in het CLIL-traject aan te bieden, zijn er een aantal overlappende lesinhouden en terugkerende vaktermen. Dit zorgt ervoor dat de stap voor de leerlingen tot het volgen van de CLIL-lessen minder groot wordt. Aangezien het nog steeds over verschillende vakken gaat, is ook een goede afwisseling van leerinhouden verzekerd. Ten tweede kunnen de CLIL-lessen ook complementair zijn volgens de talige vaardigheden die over het volledige pakket aan bod komen: in het ene vak bijvoorbeeld ligt de nadruk op spreekvaardigheid, in het andere vak kan gefocust worden op schrijfvaardigheid. Ten slotte kunnen CLIL-vakken complementair zijn in het toelaten van vakoverschrijdende opdrachten. Zo kunnen de leerlingen bijvoorbeeld een kunstwerk presenteren waarbij ze de geziene leerstof uit de CLIL-lessen 'aesthetica' toepassen en de klassieke mythologieën uit de CLIL-lessen 'Latijn' bespreken. Naast het complementaire karakter van de CLIL-vakken onderling kunnen ook linken voorkomen met de taallessen en andere zaakvaklessen.

108

Het is van belang dat de CLIL-vakken geschikt zijn om in een CLIL-traject op te nemen. Dit wil zeggen dat de vakken **voldoende kansen moeten bieden** om taal- en vakinhouden te oefenen en te recyclen. Hierbij dient opgemerkt dat een CLIL-vak ook niet te talig mag zijn. Een vak als 'geschiedenis' bijvoorbeeld zou een heel moeilijke invulling kunnen krijgen in een CLIL-traject, waarbij de leerlingen al heel goed de vreemde taal moeten beheersen om nuances in het taalgebruik te doorgronden, meningen van feiten te onderscheiden. Zo zouden ze teksten binnen verschillende registers moeten kunnen lezen in de vreemde taal. Bij het werken met niet-authentiek, vereenvoudigd materiaal komen deze problemen uiteraard in mindere mate voor.

De school moet ook rekening houden met het **motiverende karakter** van het CLIL-vak. Het vak 'lichamelijke opvoeding' bijvoorbeeld werd in het proeftuinproject niet echt geschikt bevonden voor een CLIL-traject omdat er te weinig gecontroleerde spreekkansen waren waarbij de leerlingen niet overschakelden naar het Nederlands. In één school werd evenwel besloten het vak toch te behouden, omdat het ontspannende karakter van het vak een stimulans vormt voor de meeste CLIL-leerlingen. De vakinhouden van 'lichamelijke opvoeding' kunnen wel gedeeltelijk anders ingevuld worden, zodat spreekkansen optimaal benut worden en in een gecontroleerde omgeving kunnen plaatsvinden. EHBO en rollenspellen voor zelfverdedigingstechnieken zijn hier bijvoorbeeld geschikt voor. Het seminarie 'schaken' vormt een voorbeeld van een vak dat na evaluatie



uit het CLIL-traject geschrapt is om twee redenen. Ten eerste bood het vak te weinig kansen om tot communicatie te komen. Ten tweede bleek het vak niet in de smaak te vallen bij verschillende leerlingen. Een vak als 'esthetica' is dan weer zeer geschikt voor een CLIL-traject. In 'esthetica' is het van belang om kunstwerken te *beschrijven* en kunstbelevingen te *verwoorden*. Dit vak biedt dus veel kansen tot productief taalgebruik en tot het toepassen van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden.

Bij het evalueren of het vak al dan niet geschikt is voor het CLIL-traject moet de school steeds rekening houden met **interagerende factoren**. Zo vond een school het vak 'keukentechnologie' niet geschikt voor opname in een CLIL-traject met instructietaal Engels: binnen dit vakdomein is Frans dé taal bij uitstek. Veel vakspecifieke termen komen dan ook steeds in het Frans voor en kun je niet zomaar vertalen naar het Engels. In dezelfde school is het vak 'hotelorganisatie' dan wel weer geschikt bevonden voor een CLIL-traject met instructietaal Engels, omdat Engels de taal van de vakliteratuur en van de communicatie binnen het hotelwezen is. Bovendien beogen veel leerlingen Hotel een internationale carrière in een Engelstalige omgeving. Bij de evaluatie van een vak is het samenspel tussen de vakinhouden en de instructietaal dus van groot belang. Daarnaast moet de school ook rekening houden met de interactie tussen het vak en de graad waarin dit vak aangeboden wordt. Een vak dat in de eerste graad zeer geschikt lijkt voor CLIL, is dat misschien niet meer in de tweede graad, bijvoorbeeld omdat de moeilijkheidsgraad van de leerstof daar een heel stuk hoger ligt dan in de eerste graad. Dit kan leiden tot een gevoel van mislukking bij leerlingen: na al hun inspanningen in de eerste graad blijken ze er toch niet in te slagen om in de vreemde taal te functioneren binnen de context van het CLIL-vak. De oplossing lijkt er dan in te liggen in de tweede graad een ander CLIL-vak te kiezen dan in de eerste graad.

Ten slotte kan de school nagaan of ze met het huidige CLIL-programma de **doelstellingen** die ze met CLIL wil bereiken, kan realiseren. Wil men vooral de receptieve vaardigheden van de leerlingen aanscherpen en hen vertrouwd maken met de vakspecifieke terminologie ter voorbereiding op studies in het voortgezet onderwijs, dan kan een CLIL-vak dat minder kansen tot productief taalgebruik biedt toch globaal gezien een positieve eindevaluatie krijgen, dit evenwel enkel op voorwaarde dat de leerlingen vooruitgang boeken op het vlak van luister- en leesvaardigheid en zelf tevreden zijn met de beperking van hun vorderingen tot deze twee vaardigheden. Daarnaast moeten ze de vakterminologie beheersen, en vakspecifieke inhouden en vaardigheden verwerven.

### 2.3.3.6. Hoe groot moet een CLIL-pakket zijn?

Om te oordelen hoeveel uren CLIL wenselijk zijn, loont het de moeite om na te gaan wat de bevindingen uit het proeftuinproject zijn en hoe andere Europese landen hun CLIL-pakket samenstellen.

## Proeftuinscholen

De scholen uit het proeftuinproject dienen rekening te houden met een aantal voorwaarden voor de organisatie van CLIL, o.a. de voorwaarde met betrekking tot het maximale aantal lesuren dat zij aan CLIL mogen besteden: maximaal 10 tot 15% van de totale lestijd mocht tijdens het project aangeboden worden in de vorm van CLIL-onderwijs. In de praktijk betekent dit dat de scholen drie à vier lestijden per week CLIL aanboden. Onze ervaring in de proeftuinscholen leert ons dat een CLIL-lesurenpakket van drie of vier lesuren per week een leerrendement met zich meebrengt en dit zowel voor CLIL-leerlingen als voor CLIL-leerkrachten. De leerlingen overwinnen bijvoorbeeld hun spreekangst en ondervinden dat ze vlotter kunnen communiceren in de vreemde taal. Ook CLIL-leerkrachten merken een positief effect van het project: zij ontwikkelen een kritische reflectiezin op hun eigen onderwijsaanpak en sturen deze bij, zowel in CLIL-lessen als in niet-CLIL-lessen, om via actieve werkvormen een grotere participatie van de leerlingen te verkrijgen. Het leerrendement van een CLIL-pakket dat minimaal 10% van het volledige curriculum bedraagt, wordt door buitenlandse onderzoeken bevestigd (o.a. Marsh, Marsland & Stenberg 2001).

Hoewel een minimum van 10% van het totale lessenpakket in CLIL moet worden aangeboden om merkbare leerwinst te boeken, merken we dat het organiseren van **10 tot 15% van het totale lesurenpakket** binnen CLIL geen gemakkelijke opgave was voor de proeftuinscholen, aangezien zij steeds binnen de beperkingen van de taalwetgeving moesten blijven. Het is dus van groot belang om als startende CLIL-school tijdig verschillende invullingen te overwegen om uiteindelijk een doordachte, praktisch haalbare keuze te maken. De proeftuinscholen zijn vragende partij om het aantal CLIL-uren te verhogen naar 5 of 6 lesuren per week, ongeacht of deze uren binnen de basisvorming, het specifiek gedeelte of binnen het complementaire gedeelte van het curriculum vallen.

## Aanpakken binnen Europa

In Europa bestaan verschillende aanpakken in het opstellen van de lessenspakketten die de scholen in CLIL aanbieden. Enerzijds kiest een aantal landen en/of scholen ervoor een **vast aantal lesuren CLIL** aan te bieden doorheen de volledige cyclus van het secundair onderwijs. Anderzijds opteert een aantal landen en/of scholen voor een **variabel aantal lesuren CLIL**, waarbij het aantal lesuren wordt opgebouwd of afgebouwd. In het eerste geval bouwen de scholen het aantal lesuren CLIL geleidelijk op, zodat leerlingen kunnen wennen aan het nieuwe onderwijssysteem. Op het einde van het secundair onderwijs voorzien deze scholen veelal in volledige immersie waarbij het volledige

lessenpakket uitsluitend in de vreemde taal wordt onderwezen. In het tweede geval vermindert de school het aantal lessen CLIL naarmate de leerlingen ouder worden. Meestal opteert een school voor dit systeem als de leerlingen op het einde van het secundair onderwijs gestandaardiseerde eindexamens in de moedertaal moeten afleggen, waarbij de leerlingen vertrouwd moeten zijn met vakterminologie in de moedertaal. Onderstaande tabel<sup>23</sup> biedt een overzicht met kenmerken van het CLIL- of immersieonderwijs in een aantal Europese landen.

Land	niveau en onderwijs-systeem	implementatie	verhouding aantal uren / aantal effectieve uren CLIL	opmerkingen
België	- Wallonië KO, LO en SO	1989: pilootproject	3-7 jaar: min. 50% - max. 75%	- geen selectie van leerlingen - jaarlijkse goedkeuring van Ministerie van Onderwijs vereist
	ASO, TSO en BSO	1998: erkenning immersiemethode	8-11 jaar: min. 25% - max. 67%	
	- Brussel KO, LO	2001: Stimuleren Meertalig Onderwijs in Brussel in Nederlandstalige scholen	12-18 jaar: max. 25%  +/- 20%	
- Vlaanderen SO ASO en TSO	2005: pionierschool  2007: negen proeftuinscholen	min. 10% - max. 15%	- geen selectie van leerlingen	
Nederland	LO, SO	1989: pilootproject	LO: max. 2 lessen/week	- CLIL in LO in gering aantal scholen wegens wettelijke beperkingen - veelal selectie van leerlingen
	ASO, TSO en BSO	jaren '90: erkenning methode	SO: max. 50%	

23 Overzicht samengesteld op basis van Maljers A., Marsh, D. & Wolff, D. (eds.), 2007.

Duitsland	SO  ASO, TSO en BSO	eerste helft 20ste eeuw	max. 3 vakken	- vaakst gekozen vakken: aardrijks- kunde, politiek en geschiedenis  - 10-12 jaar: voorbe- reiding op CLIL via twee lessen extra talen
Frankrijk	SO	1951: CLIL in regionale taal  1992: CLIL sections européennes	- CLIL in regionale taal: veelal 50%  - <i>sections européennes</i> talen: 2 extra lessen / week CLIL: gedeelte van leerplan van één zaakvak	
UK	SO	jaren '90: eigen initiatieven scholen 2002-2005: 'proeftuinproject'	tot +/- 50%	- vaakst gekozen vakken: aardrijks- kunde, geschiedenis en kunst
Italië	KO, LO, SO  ASO	jaren '90: eigen initiatieven scholen  - sinds 1999: alle scholen krijgen de autonomie om te experimenteren met onderwijs- methoden	tot 5 lessen / week	



Oostenrijk	LO, SO	jaren '80: LO jaren '90: SO	LO: verplicht 1 lesuur / week SO: geen beperkingen, volledige immersie is toegestaan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vaak gekozen vakken: aardrijkskunde, biologie, geschiedenis</li> <li>- geen selectie van leerlingen</li> </ul>
Bulgarije	LO, SO  ASO, TSO, BSO	vanaf 1989	LO, TSO, BSO: beperkte integratie van zaakvakken in taallessen ASO: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 13-15 jaar: 18-20 lesuren / week</li> <li>- 16-17 jaar: 100% CLIL</li> <li>- 18 jaar: 100% Bulgaars</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geen selectie van leerlingen</li> <li>- laatste jaar SO: alles in het Bulgaars wegens gestandaardiseerde eindexamens</li> </ul>
Estland	KO, LO, SO  ASO, TSO, BSO	vanaf jaren '60: beperkt aantal scholen  vanaf jaren '90: ruime verspreiding CLIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verschillende invullingen: totale immersie, partiële immersie, late immersie...</li> <li>- laatste drie jaren SO: verplicht min. 60% in het Ests</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geen selectie van leerlingen</li> </ul>

Finland	LO, SO	eind jaren '80: beperkt aantal scholen	- verschil- lende invul- lingen: totale immersie, partiële immersie, late immersie, modulaire invullingen...	- geen selectie van leerlingen
	ASO, TSO, BSO	vanaf jaren '90: ruime verspreiding CLIL	- geen wettelijke beperkingen sinds 1991	

Tabel II.18.: Overzicht CLIL-onderwijs in een aantal Europese landen, 2007. (KO = kleuteronderwijs, LO = Lager onderwijs, SO = Secundair onderwijs)

### 2.3.3.7. Heeft het CLIL-project een invloed op de taallessen?

Zoals eerder aangehaald, opteerde een aantal proeftuinscholen ervoor de taallessen te ontdebellen zodat het CLIL-project maximaal kon renderen (vijf scholen). Dit hield in dat de CLIL-leerlingen apart taallessen kregen en dus niet gemengd zaten met niet-CLIL-leerlingen. Andere scholen kozen echter bewust voor een heterogene groep CLIL en niet-CLIL in de taallessen zodat taalsterkere leerlingen de minder sterke leerlingen op een hoger niveau konden brengen.

Het voordeel van de ontdebbelde taallessen ligt in de mogelijkheid om complementair te werken in de taallessen en de CLIL-lessen: de taalleerkracht kon de CLIL-leerlingen op een hoger niveau tillen door verder te werken op wat zij leerden in de CLIL-lessen. Waar in de CLIL-lessen schrijfvaardigheid en correctheid wat achterop hinkten, kon de taalleerkracht hier verder op oefenen tijdens de taallessen. Onderwerpen die tijdens de CLIL-les aan bod kwamen, kon de taalleerkracht ter voorbereiding behandelen: woordenschat aanbrengen, een inleidende tekst lezen, taalstructuren aanleren... Zo kon de taalleerkracht tijdens de les Engels bijvoorbeeld de conditionele zinnen in het Engels aanleren om dan een week later in de CLIL-lessen fysica experimenten te doen en de resultaten daarvan accuraat en correct te beschrijven. Het complementair werken in de taallessen en de CLIL-lessen impliceerde dat de school in het lessenrooster van de taalleerkracht en de CLIL-leerkracht overlegmomenten moest plannen, zodat er voldoende momenten beschikbaar waren om afspraken te maken. Tijdens het tweede en het derde projectjaar paste een aantal proeftuinscholen deze werkwijze met succes toe. De taalleerkrachten en de CLIL-leerkrachten waren overtuigd van de goede resultaten die ze met deze complementaire werkvorm bereikten.

Naast het complementaire werken in de CLIL-lessen en de taallessen werkten een aantal leerkrachten ook vakoverschrijdend. In één school bijvoorbeeld presenteerden de leerlingen een regionaal product

waarbij ze de geziene leerstof uit de CLIL-lessen integrale projecten en informatica toepasten. Voor de presentatie zelf gebruikten de leerlingen de presentatietechnieken die zij tijdens de taallessen Engels aangereikt kregen.

Verder merkten we vanaf het tweede projectjaar een opvallende wisselwerking tussen het taalvak en de CLIL-vakken met een tendens om talige vaardigheden binnen het CLIL-vak een centralere plaats te geven dan voorheen. Zo gaven de leerkrachten bijvoorbeeld vaker een lees- en luistertest over een welbepaalde vakinhoud, waarvan de talige evaluatie door de taalleerkracht gebeurde. Deze talige evaluaties uit de CLIL-lessen bracht de taalleerkracht ook binnen in zijn/haar vak, hetzij als startpunt om onvoldoende gekende leerinhouden opnieuw te bekijken en in te oefenen, hetzij als score om in rekening te brengen in het eindtotaal voor de taallessen. Hier dienen we wel op te merken dat het belangrijk is na te gaan welke (vorm)correctheid je vraagt van de leerlingen tijdens de CLIL-lessen en tijdens de taallessen. Het is mogelijk om tijdens spreekoefeningen in de CLIL-lessen vooral te werken aan de vlotheid van de leerlingen, maar in de taallessen ook aandacht te besteden aan de vormcorrectheid tijdens het spreken. Leerlingen moeten steeds op de hoogte zijn van de verschillende evaluatiecriteria. Om verwarring rond normverschillen tijdens de CLIL-lessen en de taallessen te vermijden, hield een aantal proeftuinscholen eraan de taallessen en de CLIL-lessen niet te laten geven door dezelfde persoon.

In geen enkele proeftuinschool vroeg men naar het verminderen van het aantal uren taallessen. Men pleitte ervoor het aantal uren zeker te behouden. De vormcorrectheid, die typisch centraal kan staan in de taallessen, verdient het om voor de hele duur van het secundair onderwijs onder de aandacht van de CLIL-leerlingen gebracht te worden. Omdat leerlingen tijdens een CLIL-les hoofdzakelijk bezig zijn met het begrijpen, verwoorden en verwerven van leerinhouden, blijft maar weinig aandacht over voor bepaalde talige aspecten, zoals de vormelijke kenmerken van de taal (uitspraak en intonatie, woordvolgorde, vervoegingen en verbuigingen), de tekstsoort (kenmerken van het genre), de pragmatiek van de tekst (Hoe overtuigt de tekst de lezer?). Deze aspecten krijgen in de taallessen wel aandacht.

Ten slotte kunnen we opmerken dat alle CLIL-leerkrachten aangeven dat het CLIL-project een verrijking betekende voor hun eigen professionalisering. Ze maakten kennis met verschillende bronnen, leerden werken met multimediale middelen en brachten vaak gebruikte didactische methoden uit het zaakvakonderwijs en het talenonderwijs samen. Bij een aantal CLIL-leerkrachten ontstond een transfer van deze didactische methoden naar hun niet-CLIL-lessen, zodat ook deze lessen interactiever werden.



### 2.3.3.8. Heeft het CLIL-project een invloed op de zaakvaklessen?

Het zaakvak kan gevolgen ondervinden van het feit dat het deel uitmaakt van het CLIL-traject van een school. Aan het begin van een CLIL-project moeten de leerlingen zich namelijk aanpassen aan het nieuwe systeem. Dit heeft volgens de leerkrachten uit vier scholen een tragere start tot gevolg voor de zaakvakinhouden, zeker in de eerste graad. Immers, in het begin ligt het accent van de CLIL-lessen vooral op het aanscherpen van de taalvaardigheid van de leerlingen en gaat er minder tijd naar het aanleren van nieuwe vakinhouden. Hierbij dient opgemerkt dat het initiële langzamere tempo bij het aanreiken van vakinhouden niet langer aangehouden moet worden wanneer de leerlingen een drie- à viertal maanden het vak in de vreemde taal volgen.

Binnen een CLIL-traject kan men ervoor kiezen een vak op te splitsen in een Nederlandstalig gedeelte en een CLIL-gedeelte, wat ook gevolgen heeft voor dit zaakvak in het Nederlandstalige traject. De proeftuinscholen moeten namelijk twee programma's voorzien, een Nederlandstalig programma en een CLIL-programma, die volledig parallel verlopen zodat de leerlingen overstapmogelijkheden hebben. Dit impliceert dat de zaakvakleerkracht van het Nederlandstalige traject ervoor moet zorgen dat dezelfde vakinhouden worden aangeboden op dezelfde tijdstippen als in het CLIL-traject, zodat de overstapmogelijkheid gegarandeerd blijft. In een school moest de tweede zaakvakleerkracht Latijn zich aan het CLIL-traject aanpassen door in het eerste semester alle eindtermen en basisdoelstellingen te realiseren en de verdiepende leerinhouden in het tweede semester te behandelen, omdat deze indeling ook door de CLIL-leerlingen gevolgd werd. Soms kan dit tot wrevel leiden bij de leerkrachten die in het parallelle traject voorzien: zij verliezen een deel van hun vrijheid om eens af te wijken van het schoolboek en hun leerlingen moeten exact hetzelfde zien als de CLIL-leerlingen op ongeveer hetzelfde moment.

### 2.3.3.9. Welke ondersteuningsbehoeften hebben CLIL-scholen?

Het invoeren van CLIL-onderwijs vraagt een aantal structurele veranderingen in scholen (cf. onderzoeksvraag 3.1.). Daarnaast moeten ook leerkrachten zich bijscholen tot competente CLIL-leerkrachten die kwalitatief hoogstaand onderwijs kunnen verschaffen. Om deze veranderingen te kunnen realiseren, hebben de scholen ondersteuning nodig. Deze ondersteuning situeert zich op drie vlakken: competentieontwikkeling, materiaal en infrastructuur, lestijden.



## competentie-ontwikkeling

CLIL-leerkrachten moeten zich bijscholen op vakinhoudelijk gebied en/of op talig gebied. Hiervoor moeten de leerkrachten tijd krijgen o.a. om trainingen te volgen. Tijdens het proeftuinproject kregen de CLIL-leerkrachten een aanlooperperiode van één semester om zich op het CLIL-project voor te bereiden. In deze periode overlegden de teams - schoolintern en in samenspraak met het KULeuven-begeleidingsteam en soms met pedagogische begeleiders - over de doelstellingen van het project, de didactische aanpak en de organisatorische consequenties. Daarnaast zochten ze geschikt cursusmateriaal en/of maakten ze zelf materiaal aan. In het eerste semester konden leerkrachten eveneens seminars en intervisies van het KULeuven-begeleidingsteam volgen en materiaalsets voor feedback opsturen. Een aantal proeftuinscholen voorzorg daarnaast zelf in een intern opleidingstraject voor CLIL-leerkrachten via lesobservaties bij collega's, het vormen van leerkrachtentandems, een aantal CLIL-lessen 'meedraaien' in de vorm van *duo-teaching*.

In het proeftuinproject merkten we vooral problemen bij de taalbeheersing van zaakvakleerkrachten die in het CLIL-project stapten. Deze leerkrachten hebben nood aan een intensieve taalvaardigheidstraining op maat, liefst vóór de aanvang van een CLIL-lesopdracht. Ook het integreren van taaldidactische methoden was voor veel zaakvakleerkrachten niet evident. Dit wijst op de nood aan intensieve scholing voor didactiek. Zulke cursussen, specifiek voor CLIL-leerkrachten, zijn nog niet ontwikkeld in Vlaanderen, maar kunnen wel in het buitenland gevolgd worden (cf. Europese trainingsdatabank op <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase> voor meer informatie).

## materiaal en infrastructuur

Bij het invoeren van CLIL moet een school een aantal investeringen voor infrastructuur en lesmateriaal doen zodat zij in eigentijds, uitdagend en degelijk CLIL-onderwijs kan voorzien. Hiervoor moet de school over voldoende werkingsmiddelen kunnen beschikken. Onderzoeksvraag 3.2. gaat in op infrastructurele en materiële noden van startende CLIL-scholen.

## lestijden

De proeftuinscholen kregen ter ondersteuning van het CLIL-project lestijden ter beschikking. Deze lestijden waren noodzakelijk voor de organisatie van het project en voor het ontwikkelen van materiaal. Concreet werden de lestijden in de proeftuinscholen voor de volgende doeleinden ingezet:

- Het creëren van twee parallelle trajecten, nl. een Nederlandstalig traject en een CLIL-traject, en bijgevolg het ontdebellen van leerlingengroepen.

- Het ontdebellen van taallessen zodat CLIL-leerlingen niet gemengd zitten met niet-CLIL-leerlingen.
- Het inroosteren van overlegmomenten met het volledige CLIL-team zodat de leerkrachten konden overleggen over didactische aanpakken, complementair konden werken, materiaal samen konden zoeken en ontwikkelen... Dit overlegmoment is eveneens belangrijk voor het uittekenen van leerlijnen voor het CLIL-traject, over de verschillende leerjaren heen. Een aantal teams gebruikte dit gemeenschappelijk overlegmoment ook voor het bekijken van de leerwinst van CLIL-leerlingen op talig en vakinhoudelijk gebied.
- Het voorzien van momenten waarop leerkrachten lessen konden bijwonen bij collega's.
- Het zoeken, aanpassen en ontwikkelen van materiaal voor CLIL-lessen.
- Het omscholen van leerkrachten tot CLIL-leerkrachten via Comenius-bijscholingen, seminars, intervisies, individuele studie, *job shadowing* in partnerscholen...

### 2.3.4. Tijdsfactor

#### 2.3.4.1. Hoeveel tijd is er nodig voor de opstart van een CLIL-project?

In het proeftuinproject hadden de scholen **één semester** om zich voor te bereiden op CLIL. In deze aanlooperperiode overlegden de teams o.a. over de doelstellingen van het project, de didactische aanpak en de organisatorische consequenties van beslissingen. Ze zochten en ontwikkelden lesmateriaal en volgden seminars en intervisies. Een aantal leerkrachten woonde lessen van collega's bij om een inschatting te kunnen maken van het niveau van hun leerlingen voor de taal en/of het vak, om technieken uit de taal- en de vakdidactiek te observeren etcetera.

Uit de problemen die zich in het eerste - en in een aantal proeftuinscholen ook in het tweede - projectjaar voordeden, kunnen we besluiten dat een aanlooperperiode van één semester te kort is. Dit is zeker zo wanneer het leerkrachtenpotentieel in het team niet voldoet: leerkrachten die zich nog grondig moeten bijscholen voor talige en/of vakinhoudelijke vaardigheden hebben meer tijd nodig. Binnen het *tweetalig onderwijs (tto)* in Nederland blijkt dat de meeste scholen **ongeveer twee jaar** voorzien om zich grondig voor te bereiden op de invoering van tto:

'Wordt er een inlooperperiode voorzien voor leerkrachten?'

'Het antwoord is stellig nee. Wij adviseren de scholen om zich grondig voor te bereiden op de invoering van tto, en de meeste scholen nemen daar circa twee jaar de tijd voor. Als men eenmaal begonnen is, kunnen docenten niet 'op halve kracht' werken.'

(persoonlijke communicatie met Onno van Wilgenburg, senior medewerker projecten - Europees platform - internationaliseren in onderwijs, 1 juli 2010)

Het voeren van een introductiegesprek aan de start van een voorbereidingsperiode is zeker aan te raden. Tijdens dit gesprek kunnen de scholen leren wat CLIL inhoudt, bekijken welke doelstellingen ze met het project willen behalen, hoe ze die doelstellingen kunnen bereiken, welke organisatorische vereisten er zijn... Een dergelijk introductiegesprek zou kunnen verlopen via een coördinerende instelling, zoals in Nederland het Europees platform of in Estland het *Estonian Language Immersion Centre*.

Een voorbereidingsperiode van twee jaar geeft leerkrachten de tijd om zich om te scholen tot CLIL-leerkrachten. Zo kunnen ze verschillende trainingen volgen en certificaten behalen:

- cursus Classroom English of Français scolaire
- certificaat Engelse taalvaardigheid: Cambridge Advanced en Cambridge Proficiency<sup>24</sup> of certificaat Franse taalvaardigheid: Diplôme Approfondi de Langue Française - DALF<sup>25</sup>
- volgen van cursussen voor CLIL-didactiek en taalvaardigheidstraining (Europese trainingsdatabank)<sup>26</sup>

Zie ook 3.4. hierboven over het belang van brede en tijdige communicatie-acties voor het lerarenkorps, (potentiële/betrokken) ouders en leerlingen.

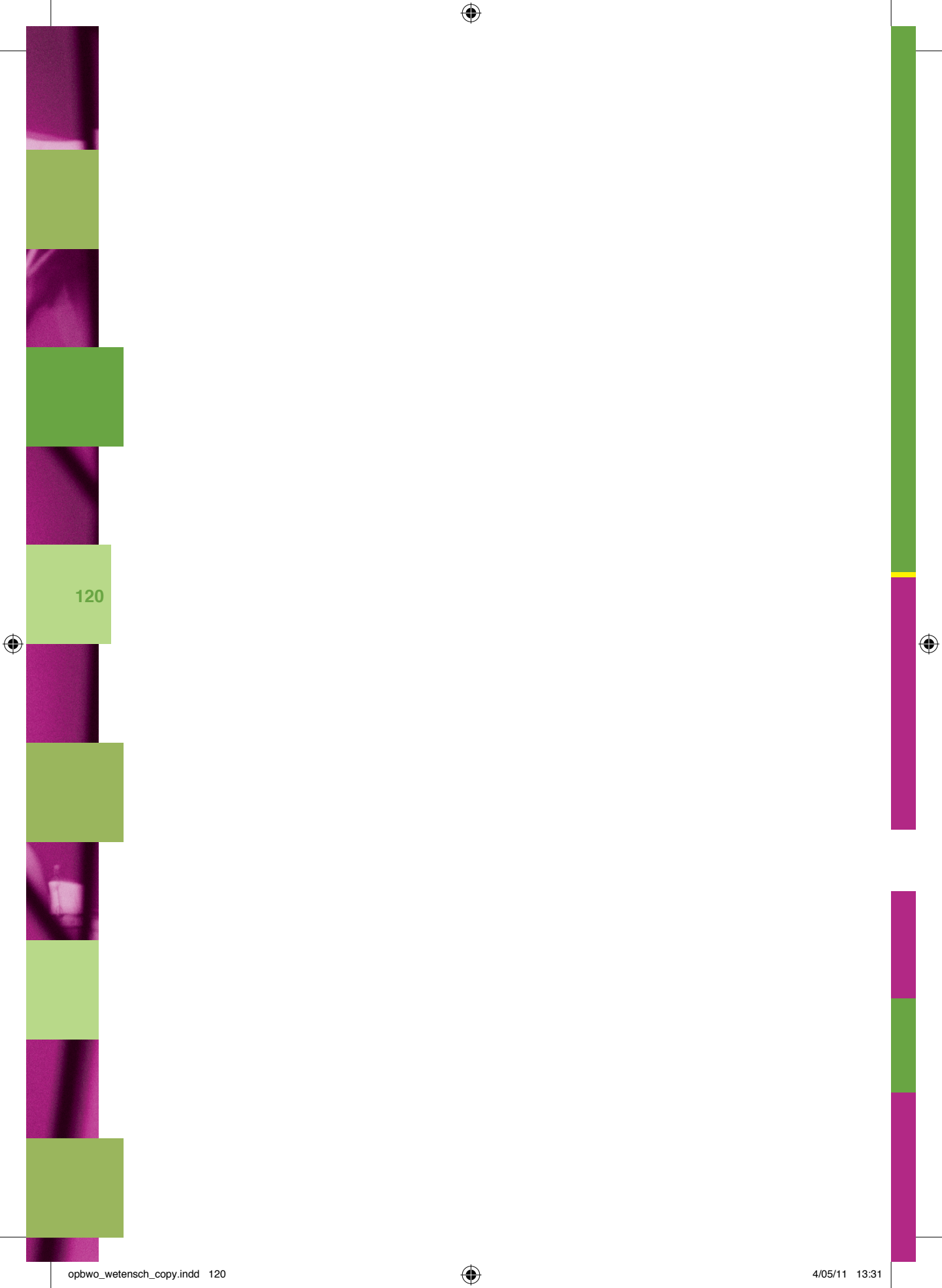
#### **2.3.4.2. Ontstaat er een initiële vertraging bij de verwerving van vakinhouden en -vaardigheden?**

Het zaakvak kan er gevolgen van ondervinden dat het deel uitmaakt van het CLIL-traject van een school. Aan de start van een CLIL-project moeten de leerlingen zich namelijk aanpassen aan het nieuwe systeem. Dit heeft een tragere start tot gevolg wat betreft de zaakvakinhouden, zeker in de eerste en de tweede graad. Immers, in het begin ligt het accent van de CLIL-lessen vooral op het aanscherpen van de taalvaardigheid van de leerlingen en gaat er minder tijd naar het aanleren van nieuwe vakinhouden. Hierbij dient opgemerkt dat het initiële langzamere tempo bij het aanreiken van vakinhouden niet langer aangehouden moet worden wanneer de leerlingen een drie- à viertal maanden het vak in de vreemde taal volgen.

24 Meer informatie op <http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/cae.html>

25 Meer informatie op <http://www.ciep.fr/en/delfdalf/index.php>

26 Europese trainingsdatabank op <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase>



120



# Hoofdstuk 3

## Beleidsaanbevelingen en algemene conclusies



### 3 Beleidsaanbevelingen en algemene conclusies<sup>27</sup>

Deel III gaat eerst kort in op de maatschappelijke relevantie van CLIL en de Europese richtlijnen en aanbevelingen rond meertaligheid en meertalig onderwijs. Vervolgens vatten we de belangrijkste tendensen en bevindingen samen uit internationaal onderzoek naar CLIL en uit het Vlaamse proeftuinonderzoek. Ten derde formuleren we beleidsaanbevelingen voor het organiseren van CLIL-onderwijs in Vlaamse secundaire scholen.

#### 3.1. Maatschappelijke relevantie van CLIL

Het beheersen van vreemde talen en het kunnen communiceren in een vreemde taal worden steeds belangrijker in een globaliserende maatschappij waarbinnen de (virtuele) mobiliteit alsmaar toeneemt. Bedrijven zijn vragende partij naar werknemers met een goede beheersing van vreemde talen. Ook binnen het – vooral voortgezet – onderwijs nemen vreemde talen een steeds belangrijkere positie in: bij het bestuderen van vakliteratuur is talenkennis van cruciaal belang. Een goede (vreemde)talenkennis is m.a.w. onontbeerlijk om toegang te krijgen tot de Europese kennismaatschappij. Dit weerspiegelt zich ook in de richtlijnen van de Europese Unie en de aanbevelingen die zij aan haar lidstaten doet:

- a. *Resolutie van de Raad van 31 maart 1995 betreffende de kwaliteitsverbetering en diversificatie van taalverwerving en taalonderwijs in de onderwijsstelsels van de Europese Unie*  
Leerlingen moeten steeds de mogelijkheid hebben om twee andere Unietalen dan hun moedertaal (of moedertalen) te leren.
- b. *Barcelona-top 2002, beginsel rond talenkennis*  
Richtlijn: moedertaal plus twee andere talen vanaf een jonge leeftijd.
- c. *Conclusies van de Raad van 19 mei 2006 over de Europese taalvaardigheidsindicator*  
Vaardigheden in vreemde talen zullen niet alleen het wederzijdse begrip tussen volkeren bevorderen, maar ook een absolute vereiste zijn voor een mobiele beroepsbevolking en bijdragen tot het concurrentievermogen van de economie van de Europese Unie.
- d. *Resolutie van de Raad van de Europese Unie van 21 november 2008*  
Deze resolutie is gebaseerd op het document 'Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment' (18.09.2008, COM

---

27 Hierbij wensen we Prof. Dr. Kris Van Den Branden (KULeuven) van harte te bedanken voor het formuleren van relevante feedback bij deel IV van dit eindrapport.

(2008) 566 final) en herhaalt de aanbevelingen van de bovenstaande documenten. Hierbij wordt eveneens het belang van *Content and Language Integrated Learning* expliciet vermeld:

The trend of the past five years has been to advance the introduction of language learning in primary education, while content and language integrated learning has gained ground, especially in secondary education. (p. 11)

Om tegemoet te komen aan de maatschappelijke veranderingen voerden heel wat Europese landen in de loop van de twintigste eeuw CLIL- of immersieonderwijs in (cf. tabel II.18.). Vanaf de jaren 1990 registreerden deze landen een exponentiële toename van CLIL- en/of immersiescholen.

### 3.2. Wetenschappelijke onderzoeksresultaten rond CLIL

De toename aan CLIL- en immersiescholen induceerde eveneens een toename in onderzoek en ondersteuningmaatregelen, zowel op internationaal als op nationaal en regionaal vlak.

De Europese Commissie bijvoorbeeld gaf David Marsh de opdracht om een overzicht te maken van bestaande CLIL-projecten en potentiële mogelijkheden voor *CLIL binnen Europa, wat in 2002 resulteerde in CLIL EMILE The European Dimension, Actions, Trends and Foresight Potential*, (Public Services Contract European Commission). Het European Centre for Modern Languages ontwikkelde een *CLIL quality matrix* (2004) die verder bouwt op *Practice & Perspectives in European Bilingual Education* (1996) van het Europees Platform in internationalisering van het onderwijs. Aan de hand van een aantal casussen van verschillende EU-landen creëerden de onderzoekers een matrix als hulpmiddel voor leerkrachten die willen nagaan welke vaardigheden en kennis vereist zijn voor het onderwijzen van CLIL. In 2006 publiceerde de Europese Commissie een Eurydice rapport over CLIL in Europa.

Op nationaal of regionaal vlak specialiseerden een aantal onderzoekers zich in CLIL en/of immersie: Peeter Mehisto in Estland; David Marsh in Finland; María Jesús Frigols en David Lasagabaster in Spanje; Do Coyle in het Verenigd Koninkrijk... Ook in België besteden steeds meer onderzoekers aandacht aan deze vernieuwende onderwijsvorm, met o.a. Hugo Baetens Beardsmore, Mary Chohey-Paquet, Lies Serceu, Lies Strobbe en Piet Van de Craen.



### 3.2.1. Internationaal onderwijseffectiviteitsonderzoek naar CLIL

De effecten van CLIL- en/of immersieonderwijs zijn in verschillende onderzoeken beschreven. In R. Lyster (2007)<sup>28</sup> worden de belangrijkste bevindingen uit internationale onderzoeken naar het **leerrendement** van CLIL en immersie gebundeld. In deel I van dit eindrapport vindt u een aantal belangrijke internationale bevindingen naar het leerrendement van CLIL terug.

### 3.2.2. Onderwijseffectiviteitsonderzoek naar CLIL in Vlaamse proeftuinscholen

Afgaand op de resultaten van het proeftuinproject beschreven in het tweede deel van het eindrapport kunnen we stellen dat CLIL-onderwijs aansluit bij belangrijke noties uit de Vlaamse leerplannen en eindtermen voor zaakvakken en talen zoals *vakoverschrijdend werken, leren leren en functionalistische benaderingen*. Wanneer scholen kwaliteitsvol CLIL-onderwijs verstrekken, d.w.z. wanneer taalvaardige leerkrachten met een goede vakkennis erin slagen om vakdidactische en taaldidactische methoden te integreren, zien we voor het Nederlands en voor de beheersing van het zaakvak dat de CLIL-leerlingen verhoudingsgewijs even goed scoren als de niet-CLIL-leerlingen, of zelfs beter. De kwantitatieve studie naar het leerrendement van CLIL voor de instructietaal brengt geen significante verschillen tussen leerlingengroepen aan het licht, dit in tegenstelling tot de kwalitatieve studie waar door de leerkrachten en leerlingen wel een hogere taalvaardigheid wordt toegeschreven aan CLIL-leerlingen. De reden voor deze tegengestelde resultaten ligt wellicht in de moeilijkheid om het leerrendement van CLIL kwantitatief vast te leggen binnen de contouren van onze relatief kortlopende en kleinschalige studie. Bovendien konden we spreekvaardigheid – één van de gebieden waar leerlingen en leerkrachten de grootste vooruitgang merken – niet opnemen in de kwantitatieve, maar wel in de kwalitatieve studie. Naast de effecten op het leerrendement merken we een groter zelfvertrouwen en een toename aan spreekdurf bij CLIL-leerlingen. We registreren bovendien een toegenomen motivatie voor vreemde talen en voor de zaakvakken bij leerlingen uit het CLIL-traject.

---

28 De aangehaalde onderzoeksresultaten onder rubriek 2.1. zijn terug te vinden in R. Lyster (2007), tenzij apart opgenomen in de referentielijst.



### 3.3. CLIL in Vlaamse secundaire scholen?

#### **Beleidsaanbeveling 1: CLIL invoeren in Vlaamse secundaire scholen wanneer randvoorwaarden vervuld zijn.**

Maatschappelijke veranderingen en wetenschappelijke resultaten pleiten in het voordeel van CLIL-onderwijs. De resultaten van de CLIL-proeftuin wijzen erop dat het invoeren van CLIL in Vlaamse secundaire scholen een goede strategie kan zijn om onze positie van sterke meertaligheid te behouden of opnieuw te versterken. CLIL vormt echter niet zomaar een wondermiddel om zonder extra uren talenonderwijs en zonder verlies voor zaakvakken het taalvaardigheidsniveau van leerlingen op te krikken: er zijn heel wat randvoorwaarden om tot kwalitatief hoogstaand en succesvol CLIL-onderwijs te komen. Het slagen van CLIL vereist zowel visionaire planning als ad rem creativiteit; de nodige competenties binnen het schoolteam op talig, vakinhoudelijk en pedagogisch vlak; en een onvoorwaardelijke inzet van de schoolleiding, de taalleerkrachten, de zaakvakleerkrachten, pedagogische begeleiders en leerlingen. In wat volgt geven we beleidsaanbevelingen gericht op het vervullen van de randvoorwaarden om kwalitatief hoogstaand en succesvol CLIL-onderwijs in Vlaamse secundaire scholen mogelijk te maken.

#### **Beleidsaanbeveling 2: Elke school die CLIL wil implementeren krijgt een aanlooperperiode van twee jaar waarin zij een aantal voorbereidende stappen moet realiseren.**

Uit de problemen die zich in het eerste - en in een aantal proeftuinscholen ook in het tweede - projectjaar voordeden, kunnen we besluiten dat een aanlooperperiode van één semester te kort is. Naar analogie met het tweetalig onderwijs (tto) in Nederland raden we een aanlooperperiode van twee jaar aan waarbij scholen en leerkrachten zich grondig kunnen voorbereiden op de invoering van CLIL.

Tijdens de aanlooperperiode van twee jaar moeten CLIL-scholen de volgende stappen ondernemen:

#### **een introductiegesprek voeren met een coördinerende instelling**

Tijdens dit gesprek kunnen de scholen leren wat CLIL inhoudt, bekijken welke doelstellingen ze met het project willen behalen, hoe ze die doelstellingen kunnen realiseren, welke organisatorische vereisten en

wettelijke beperkingen er zijn, welke ondersteuning ze mogen verwachten vanuit het Departement Onderwijs en Vorming, welk CLIL-pakket ze kunnen aanbieden...

Een dergelijk introductiegesprek zou kunnen verlopen via het Departement Onderwijs en Vorming of via een coördinerende instelling, zoals in Nederland het Europees platform, in Estland het Estonian Language Immersion Centre of de universiteit van Jyväskylä in Finland. Op die manier worden alle scholen op dezelfde manier geïnformeerd zodat ze ruim op voorhand alle procedures en vereisten voor de implementatie van CLIL kennen. Bovendien kunnen startende CLIL-scholen via zo'n coördinerende instelling een beroep doen op de expertise van scholen die reeds CLIL-ervaring hebben.

### **aanstellen en bijscholen van CLIL-leerkrachten**

De school moet tijdens de aanlooperperiode geïnteresseerde en bereidwillige leerkrachten uit haar lerarenkorps aanspreken over het CLIL-project. Eventueel kan de school nieuwe leerkrachten aanwerven die beschikken over de nodige talige en vakinhoudelijke competenties (cf. onderzoeksvraag 2.1.). Bij zowel nieuwe leerkrachten als ervaren leerkrachten uit de eigen school is het een belangrijke voorwaarde dat de leerkrachten *vrijwillig instappen* in een CLIL-project.

Alle leerkrachten, zowel bachelors als masters, moeten zich bijscholen in de CLIL-didactiek. Leerkrachten met bekwaamheidsbewijzen voor één discipline - hetzij een taal, hetzij een zaakvak - moeten zich ook bijscholen voor de andere discipline. Om de kwaliteit van het CLIL-onderwijs te verzekeren is het van groot belang dat leerkrachten competent zijn op talig, vakinhoudelijk en didactisch vlak. Daarom is het een vereiste dat alle CLIL-leerkrachten tijdens de aanlooperperiode de volgende *trainingen* volgen en *certificaten* behalen:

- volgen van ten minste één cursus voor CLIL-didactiek en taalvaardigheidstraining (Europese trainingsdatabank)<sup>29</sup>;
- cursus *Classroom English of Français scolaire*<sup>30</sup>;
- certificaat taalvaardigheid<sup>31</sup>

Engels: Cambridge Advanced en Cambridge Proficiency (C1)

Frans: Diplôme Approfondi de Langue Française – DALF C1

De taalvaardigheidstests voor Engels en Frans zijn gesitueerd op het C1-niveau van het Europese Referentiekader voor talen. Dit C1-niveau

---

29 Europese trainingsdatabank op <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase>

30 Meer informatie op <http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/cae.html>

31 Meer informatie op <http://www.ciep.fr/en/delfdalf/index.php>

moeten de CLIL-leerkrachten behalen op het einde van de aanloopperiode. Om dit niveau te bereiken is het aan te raden enkel leerkrachten voor het CLIL-project aan te stellen die aan de start van de aanloopperiode reeds over een taalvaardigheidsniveau B2 beschikken. Scholen kunnen dit niveau testen, bijvoorbeeld via het gratis programma Dialang<sup>32</sup>. Dit minimumstartniveau biedt een zekere bescherming voor scholen en leerkrachten tegen onrealistische verwachtingen, twijfel en hoge werkdruk.

### een CLIL-team vormen

Een CLIL-project wordt door veel meer mensen gedragen dan alleen CLIL-leerkrachten. Zo zijn ook zaakvakleerkrachten, taalleerkrachten, directieleden, coördinatoren, pedagogische adviseurs en begeleiders betrokken partijen. Tijdens de aanloopperiode moet de school al deze personen aanspreken en samenbrengen. Elk teamlid heeft een eigen, volwaardige rol binnen het project. Deze rol kan van school tot school anders ingevuld worden, afhankelijk van de gevolgde werkmethode en het aantal teamleden.

Cruciaal is dat de school kiest voor een voldoende groot, *uitgebalanceerd team van ervaren zaakvakleerkrachten en taalleerkrachten*. Een team is voldoende groot als er per twee CLIL-leerkrachten één ondersteunende taalleerkracht of zaakvakleerkracht in het team opgenomen wordt. Zo'n teamsamenstelling maakt het mogelijk met *leerkrachtentandems* te werken (cf. onderzoeksvraag 2.1.). In de aanloopperiode doet de school er goed aan een *open overlegcultuur* in het CLIL-team uit te bouwen, zodat vakleerkrachten en taalleerkrachten probleemloos en nauw kunnen samenwerken. Op die manier kan de expertise van elk lid maximaal worden benut en verhoogt de kwaliteit van het CLIL-onderwijs gevoelig: men kan gemakkelijker een integratie van talige en vakinhoudelijke leerinhouden, doelstellingen en didactische methoden bereiken.

### een CLIL-programma samenstellen

In de tweejarige aanloopperiode moet de school een geschikt CLIL-pakket samenstellen. Hierbij dient de school rekening te houden met de doelstellingen die centraal staan, met de wettelijke mogelijkheden, met de competenties van leerkrachten en met hun bereidwilligheid om een CLIL-project op te starten. Naast de wettelijke mogelijkheden en de **aanwezige expertise** in de school spelen nog een aantal andere factoren een rol in de keuze voor een CLIL-programma, waaronder de graad waarbinnen CLIL wordt ingevoerd, de motivatie van ouders en leerlingen, de voertaal van het vakgebied in de buitenwereld, e.d. (cf. onderzoeksvraag 3.5.). Bij het samenstellen van een CLIL-programma

---

32 Meer informatie op <http://www.dialang.org/>



en het selecteren van geschikte leerinhouden is het aangewezen dat schoolteams overleggen met pedagogische begeleidingsdiensten en met de coördinerende instelling (cf. supra) of met het Departement Onderwijs en Vorming.

### **pedagogische begeleidingsdiensten contacteren en inschakelen**

Pedagogische begeleidingsdiensten worden het best bij de aanvang van de aanlooperperiode door de school gecontacteerd en ingeschakeld in de opstart en de organisatie van een CLIL-project. Pedagogische begeleiders zijn namelijk betrokken partij in het samenstellen van CLIL-teams, het selecteren van een CLIL-pakket... Zowel op het niveau van de leerlingen, de leerkrachten als de scholen kunnen zij een belangrijke inbreng hebben in de organisatie van het CLIL-project.

### **leerkrachten, leerlingen en ouders informeren**

Het volledige lerarenkorps moet op de hoogte zijn van wat het CLIL-project inhoudt en wat de consequenties ervan zijn voor het curriculum en de organisatie van de school. Ook moet de school leerlingen en ouders voor de effectieve start van de CLIL-lessen informeren over het project. Zie 3.4. voor een aantal mogelijke strategieën om leraren, ouders en leerlingen te informeren.

### **project in talenbeleid en schoolreglement inpassen**

Een CLIL-school doet er goed aan tijdens de aanlooperperiode een zelfanalyse door te voeren van de kansen die zij voor haar leerlingen creëert om dagdagelijks aan hun taalvaardigheid, in het Nederlands en in vreemde talen, te werken. Daarbij kan ze bepalen welke plaats het CLIL-project binnen het reeds bestaande talenbeleid kan innemen en welke impulsen het project kan geven aan dat beleid. Ook het schoolreglement moet veranderingen onder invloed van het CLIL-project ondergaan, zoals bijvoorbeeld het inschrijven van tijdstippen waarop het voor leerlingen toegelaten is over te stappen naar het Nederlandstalige traject (bv. na elke examenperiode).

### **de nodige infrastructuur en lesmateriaal aankopen**

Tijdens de aanlooperperiode moet de school haar infrastructuur optimaliseren met het oog op het realiseren van kwalitatief hoogstaand en vlot organiseerbaar CLIL-onderwijs. De meest voor de hand liggende infrastructurale veranderingen hebben te maken met het verbeteren van visualiseringsmogelijkheden, het inrichten van vaste CLIL-lokalen waarin een anderstalige sfeer gecreëerd kan worden en waar de basisinstrumenten voor CLIL-leren steeds aanwezig zijn. Tot die basisinfrastructuur behoren pc's met internetaansluiting, een laptop met beamer, en verder ook de standaard-leerinstrumenten van taalleerders en van leerders van het zaakvak: authentiek materiaal, verklarende



woordenboeken die ook de uitspraak van woorden kunnen weergeven en (elektronische) grammatica's, bordlatten, proefbuizen, statistische softwarepakketten...

De beschreven voorbereidende stappen geven aan dat een school een stevig startdossier moet hebben vooraleer met CLIL te mogen starten. Het startdossier zou via een coördinerende instelling of het Departement Onderwijs en Vorming kunnen worden gecontroleerd.

### **Beleidsaanbeveling 3: Het systeem van parallele trajecten en keuzevrijheid garanderen.**

We raden aan om – net zoals binnen het proeftuinproject – de scholen te verplichten om parallele trajecten te voorzien: één Nederlandstalig traject en één CLIL-traject. Met deze organisatiemethode wordt de keuzevrijheid van de leerlingen gegarandeerd. Dit heeft een positief effect op het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen.

Een goede informatiedoorstroom naar ouders en leerlingen is een absolute vereiste bij volledige keuzevrijheid: ouders en leerlingen moeten weten wat CLIL precies inhoudt en hoe het wordt georganiseerd, wat de regels van de school zijn... vooraleer een keuze te maken. Zo blijft ook de uitstroom van CLIL naar het Nederlandstalig traject beperkt. Naast goede informatie is ook een voldoende grote groep (van ongeveer 12) geïnteresseerde leerlingen een randvoorwaarde voor het garanderen van de keuzevrijheid.

### **Beleidsaanbeveling 4: Bestaande beperkingen versoepelen.**

#### **Beperking 1: de huidige taalwetgeving**

De onderwijstaalwet van 30 juli 1963 heeft een grote impact op de ruimte die momenteel voor CLIL beschikbaar is. Deze wet stelt ten eerste dat in het Nederlandse taalgebied de onderwijstaal het Nederlands is en ten tweede dat in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest de onderwijstaal het Frans of het Nederlands is. Omdat CLIL tegen deze taalwetgeving indruist, werd onderwijsdecreet XVIII (4 juli 2008) opgesteld om te voorzien in een tijdelijke opening om CLIL binnen proeftuinscholen mogelijk te maken, maar met een belangrijke beperking: alle eindtermen en basisdoelstellingen moeten in het Nederlands behaald worden. Dit heeft tot gevolg dat leerlingen die CLIL-vakken in de basisvorming of het specifieke gedeelte volgen (vb. bedrijfseconomie in de richting handel of fysica in de richting wetenschappen-wiskunde) de eindtermen en basisdoelstellingen in het Nederlands op korte termijn moeten behalen zodat er nog ruimte overblijft voor CLIL-lessen. Voor minder knappe leerlingen is dit niet evident. Daarom merken we een tendens in een aantal proeftuinscholen naar een zekere selectie van leerlingen

voor het CLIL-traject op basis van het algemene percentage voor alle schoolvakken, de resultaten voor de instructietaal en voor het CLIL-vak. De beperkende taalwetgeving brengt m.a.w. het fundamentele principe van 'gelijke onderwijskansen voor elk kind' in gevaar.

Dankzij onderwijsdecreet XVIII (4 juli 2008) is het organiseren van CLIL in de vrije ruimte voor de proeftuinscholen geen probleem, aangezien daar geen eindtermen gelden. Toch blijkt uit de proeftuin dat de vrije ruimte niet steeds de meest optimale plaats is om CLIL te organiseren: leerlingen spannen zich minder in; collega's die geen CLIL-lessen aanbieden, maken niet graag plaats voor een CLIL-module die niet richtingspecifiek, en daarom 'minder nuttig is voor de voorbereiding op latere studies'.

De beperkingen van de huidige taalwetgeving bieden weinig kansen tot het organiseren van CLIL-onderwijs. Daarom pleiten we voor een versoepeling van de wetgeving waarbij scholen ook in de basisvorming en het specifieke gedeelte meer ruimte krijgen voor CLIL-initiatieven.

### **Beperking 2: aantal uren CLIL**

De proeftuinscholen mochten minimum drie en maximum vier lessen opnemen in een CLIL-pakket. De ervaring van de proeftuinscholen leert ons dat een CLIL-lesurenpakket van drie of vier lessen in de week een leerrendement oplevert en dit zowel voor CLIL-leerlingen als voor CLIL-leerkrachten (cf. onderzoeksvraag 3.6.). Het leerrendement van een CLIL-pakket dat minimaal 10% van het volledige curriculum bedraagt, wordt door buitenlandse onderzoeken bevestigd (o.a. Marsh, Marsland & Stenberg 2001).

Binnen Europa worden echter meestal grotere CLIL-pakketten aangeboden (cf. Tabel II.18. voor een overzicht) en registreren onderzoekers een grote vooruitgang voor taalvaardigheid in de vreemde taal en de moedertaal (cf. overzicht in Lyster 2007). Leerkrachten, leerlingen en directies van de proeftuinscholen zijn vragende partij om het aantal CLIL-uren te verhogen naar minimum **vijf à zes lessen per week**, ongeacht of deze uren binnen de basisvorming, het specifieke gedeelte dan wel binnen het complementaire gedeelte van het curriculum vallen. De ouders van CLIL-leerlingen en het KULeuven-begeleidingsteam ondersteunen deze vraag.

### **Beperking 3: instructietaal Engels**

Binnen het proeftuinproject was het gebruik van het Engels als instructietaal enkel mogelijk in de derde graad. De wens bestaat om CLIL-lessen

met instructietaal Engels ook in de tweede graad te organiseren. Het aanbod van een school hangt sterk samen met de bestaande expertise en bereidwilligheid in het lerarenkorps. Voor de scholen zou het organisatorisch gemakkelijker haalbaar zijn om een kwalitatief hoogstaand CLIL-programma (en doorgaande leer- en onderwijslijnen) samen te stellen wanneer zij voor de tweede en de derde graad kunnen kiezen tussen instructietaalen Frans, Engels en Duits. In de eerste graad lijkt de keuze voor instructietaal Frans te verdedigen als enige optie, aangezien de leerlingen enkel voor deze taal over de nodige basisvaardigheden beschikken.

### **Beleidsaanbeveling 5: Het aantal uren taallessen behouden.**

De ervaringen van een aantal proeftuinscholen en de resultaten van een aantal internationale onderzoeken naar de effecten van CLIL tonen aan dat CLIL-leerlingen in staat blijken vlot en effectief te communiceren in de vreemde taal, maar dat ze vaak grammaticaal onjuist of niet-idiomatisch zijn in hun woordkeuze en uitdrukkingen (vb. Lyster 2004, Harley et al. 1990<sup>33</sup>). Bovendien beperkt de taalverwerving zich vaak tot het vakdomein van de onderwezen CLIL-vakken (o.a. Auger 2002, Tarone & Swain 1995<sup>34</sup>). Daarom is het zeer belangrijk het aantal uren taallessen niet te verminderen: de vormcorrectheid en de algemene taalvaardigheid die typisch centraal kunnen staan in de taallessen verdienen het voor de hele duur van het secundair onderwijs onder de aandacht van de CLIL-leerlingen te worden gebracht.

### **Beleidsaanbeveling 6: In extra werkingsmiddelen voor de scholen voorzien.**

#### **startbudget voor aankoop multimediale middelen en lesmateriaal**

In de aanlooperperiode voor een CLIL-project moet de school haar infrastructuur kunnen optimaliseren (cf. beleidsaanbeveling 2). De investering in infrastructuur komt niet enkel de CLIL-leerkrachten en -leerlingen ten goede, maar de volledige school, temeer omdat CLIL-leerkrachten een belangrijke bijdrage leveren tot het vergroten van de samenhang tussen minimaal twee vakken.

#### **werkingsmiddelen in de vorm van lestijden**

Voor de organisatie van een CLIL-project is het noodzakelijk dat de scholen een aantal lestijden ter beschikking krijgen. Deze lestijden kunnen voor de volgende doeleinden ingezet worden:

---

33 Beiden geciteerd in Lyster 2007.

34 Beiden geciteerd in Lyster 2007.



- Het voorzien van momenten waarop leerkrachten **lessen** kunnen **bijwonen** bij collega's.
- Het zoeken, aanpassen en ontwikkelen van **materiaal** voor CLIL-lessen. Hiervoor moeten extra lestijden voorzien worden om de werkdruk bij CLIL-leerkrachten haalbaar te houden.
- Het **omscholen** van leerkrachten tot CLIL-leerkrachten via het volgen van Comeniusbijscholingen, seminars, intervisies, individuele studie, *job shadowing* in partnerscholen...
- Het creëren van twee **parallele trajecten**, met name een Nederlandstalig traject en een CLIL-traject, en bijgevolg het ontdebelen van leerlingengroepen.
- Het **ontdebelen van taallessen** zodat CLIL-leerlingen niet per sé gemengd hoeven te zitten met niet-CLIL-leerlingen. Het ontdebelen van de taallessen maakt het mogelijk om complementair te werken in de CLIL-lessen en de taallessen voor de CLIL-groep. Een aantal scholen in het proeftuinproject koos echter bewust voor een heterogene groep CLIL en niet-CLIL in de taallessen zodat taalsterkere leerlingen de minder sterke leerlingen op een hoger niveau konden brengen.
- Het inroosteren van **overlegmomenten** met het volledige CLIL-team zodat de leerkrachten kunnen overleggen over didactische aanpakken, complementair kunnen werken, samen materiaal kunnen zoeken en ontwikkelen enzovoort. Dit overlegmoment is eveneens belangrijk voor het uittekenen van leerlijnen voor het CLIL-traject, over de verschillende leerjaren heen.

### **Beleidsaanbeveling 7: In functie van gelijke onderwijskansen CLIL in alle onderwijstypes mogelijk maken.**

In een aantal Europese landen, zoals Finland, heeft men ervoor gekozen CLIL naar alle richtingen en onderwijstypen te verruimen vanuit de wens naar egalitarisme. Het verruimen van CLIL naar alle onderwijstypes gaat het mogelijks elitaire karakter van CLIL tegen zodat alle leerlingen kunnen genieten van de voordelen die een CLIL-programma met zich meebrengt.

Diverse internationale onderzoeken tonen aan dat **zowel sterke als zwakke leerlingen leerwinst** kunnen boeken in een CLIL-systeem. In een aantal gevallen merkt men zelfs dat taalzwakkere leerlingen op het einde van een CLIL-programma dezelfde taalvaardigheid of zelfs een betere taalvaardigheid bereiken dan taalsterke leerlingen die geen CLIL-programma volgden, dankzij de toepassing van goede didactische methoden en kwaliteitsvol CLIL-onderwijs.

'Of particular interest is the unexpected and striking finding that a low-ability class [Classroom A] excelled in their second language achievement in comparison to a high-ability class [Classroom C] that demonstrated low second language achievement. The researchers



attributed this remarkable achievement on the part of classroom A to the instructional practices they observed in that classroom and which differed from those in classroom C.' (Lyster 2007: 5)

Niet enkel op het vlak van de taalbeheersing van de vreemde taal scoren leerlingen met aanvankelijk minder goede resultaten heel goed in een CLIL-systeem. Wanneer men deze CLIL-leerlingen vergelijkt met leerlingen met eenzelfde profiel in een niet-CLIL-traject, merken onderzoekers dat zij hetzelfde niveau halen voor taalbeheersing van de moedertaal/ reguliere schooltaal en voor zaakvakken (Genesee 1992 in Lyster 2007). Bovendien profiteren alle CLIL-leerlingen, ongeacht de richting en het onderwijsniveau waarvan zij deel uitmaken, van een toename aan zelfvertrouwen om talen te gebruiken:

'If you provide a student with the opportunity to realise that they can manage to learn and do tasks in another language, it can provide a boost to that person's linguistic self-confidence. This is particularly true of students who have opted for less academic educational programmes, because these students sometimes carry lower than optimal self-esteem about the learning of what they had experienced as 'academic subjects' such as language.' (Marsh, Marsland & Stenberg 2001)

Binnen de CLIL-proeftuin hebben bijna alle scholen voor alle leerlingengroepen een passend CLIL-traject kunnen uittekenen, dat al naargelang de specifieke context minder of meer veeleisend is op het vlak van tempo, hoeveelheid leerinhouden of nieuwe taal. Bij een invoering van CLIL-onderwijs in Vlaamse secundaire scholen moet bewaakt worden dat CLIL voor alle leerlingen openstaat. Hierbij is een soepelere taalwetgeving (cf. beleidsaanbeveling 4); de sensibilisering en correcte informering van scholen, leerlingen en ouders van belang: CLIL werkt voor alle types leerlingen indien de kwaliteit van het geboden onderwijs hoog ligt. Dit punt zou door de scholen en de pedagogische begeleidingsdiensten kunnen worden opgevolgd.

### **Beleidsaanbeveling 8: De kwaliteit van het CLIL-onderwijs bewaken.**

Het bewaken van de kwaliteit van het CLIL-onderwijs is een gedeelde verantwoordelijkheid van de school, de **pedagogische begeleidingsdiensten, de coördinerende instelling, de inspectie en het Departement Onderwijs**. De school moet in staat zijn niet enkel een stevig startdossier op te stellen, maar ook aan permanente zelfevaluatie te doen. Hierbij kan de school verschillende bronnen aanpreken om het verloop van het project te monitoren, o.a. via het raadplegen van leerlingen, ouders en leerkrachten. De pedagogische begeleidingsdiensten, de coördinerende instelling, de inspectie of het Departement

Onderwijs kunnen het startdossier van de school controleren en nagaan of de school aan permanente zelfevaluatie doet. In wat volgt beschrijven we kort een aantal belangrijke kwaliteitsvereisten voor CLIL.

### **Kwaliteitsvereisten CLIL-programma**

Een CLIL-programma moet goed opgebouwd zijn naargelang de aanwezige expertise in de school (cf. onderzoeksvraag 3.5.). Aangezien elke school rekening moet houden met de aanwezige expertise in het lerarenkorps, pleiten we voor een grote vrijheid bij de keuze voor de vakken en talen in een CLIL-programma en bij de keuze voor de eerste, de tweede en/of de derde graad. Deze keuzevrijheid voor scholen bestaat ook in de meeste andere Europese landen. Bij het samenstellen van een CLIL-programma kan de school een beroep doen op de expertise van de pedagogische begeleidingsdiensten, de coördinerende instelling of het Departement Onderwijs en Vorming (cf. beleidsaanbeveling 2).

### **kwaliteitsvereisten CLIL-leerkrachten en -team**

Alle CLIL-leerkrachten moeten tijdens de aanlooperperiode trainingen volgen en taalcertificaten behalen (cf. beleidsaanbeveling 2). Daarnaast is het cruciaal dat er een voldoende groot, *uitgebalanceerd CLIL-team van ervaren zaakvak- en taalleerkrachten is*. Een team is voldoende groot als er per twee CLIL-leerkrachten een ondersteunende taal- en zaakvak-leerkracht in het team opgenomen worden (cf. beleidsaanbeveling 2).

### **kwaliteitsvereisten CLIL-didactiek en -materiaal**

Het toepassen van een doorgedreven en deskundige CLIL-didactiek en het gebruiken van kwalitatief hoogstaand lesmateriaal vormen noodzakelijke voorwaarden om successen te boeken. Dit houdt onder andere in dat de CLIL-leerkracht geen kansen laat liggen om leerinhouden via verschillende kanalen aan te bieden aan zijn/haar leerlingen (gesproken, geschreven, visueel ondersteund). Daarnaast voorziet hij/zij systematisch in kansen tot actief taalgebruik waarbij de leerlingen de taal in de context van het zaakvak zinvol kunnen gebruiken en inoefenen. Verder attendeert hij/zij leerlingen blijvend op het dubbele leerdoel, namelijk het verwerven van vakinhouden en taal, en ondersteunt hij/zij ze ook bij het bereiken van dit dubbele leerdoel (cf. onderzoeksvragen 2.4. en 2.7.). Voor het aanbieden en uitwisselen van hoogstaand lesmateriaal zou het Departement Onderwijs of de coördinerende instelling een dynamische website met mogelijkheid tot het uitwisselen van lesmateriaal kunnen creëren en onderhouden.

### **CLIL-kwaliteitslabel**

Het definiëren van een CLIL-kwaliteitslabel, een minimum te halen standaard die het voorwerp van controle door de inspectie kan zijn, zou eveneens bijdragen tot het succes van CLIL in Vlaanderen, en tot het

streven naar hoge onderwijskwaliteit die CLIL-projecten nodig hebben. Op die wijze kunnen scholen de kwaliteit van hun traject ook meten op basis van vaststaande criteria en kan een strijd om leerlingen tussen scholen op basis van de slogan 'Wij zijn een CLIL-school' - die de lading maar half en slecht dekt, vermeden worden. In Nederland heeft het Europees Platform Internationalisering in het Onderwijs in 2003 al een dergelijke standaard uitgewerkt voor *Tweetalig Onderwijs Engels-vwo*<sup>35</sup>.

### **Beleidsaanbeveling 9: In de opleiding van CLIL-leerkrachten investeren.**

De kwaliteit van het CLIL-onderwijs is zeer afhankelijk van de deskundigheid en competenties van CLIL-leerkrachten. Daarom is het cruciaal te investeren in de opleiding van CLIL-leerkrachten en dit zowel *pre-service* als *in-service*.

#### **pre-service**

Om studenten op te leiden tot competente CLIL-leerkrachten zullen de lerarenopleidingen van hogescholen en universiteiten middelen moeten krijgen om CLIL-modules op te bouwen. Een aantal hogescholen (vb. Katho Torhout, Arteveldehogeschool Gent en Xios Hogeschool Limburg) en universiteiten (vb. Hogeschool-Universiteit Brussel en KULeuven) besteedde de afgelopen jaren – zij het vaak in beperkte mate – aandacht aan CLIL-onderwijs<sup>36</sup>.

Binnen Europa investeerde een aantal landen fors in de *pre-service* opleiding van CLIL-leerkrachten. In het Verenigd Koninkrijk bijvoorbeeld kunnen studenten aan de University of Nottingham een Content and Language Integrated Learning MA<sup>37</sup> volgen. De University of Jyväskylä organiseert een zomerschool voor CLIL<sup>38</sup>. Sinds de jaren '90 biedt de faculteit pedagogie van de Charles University in Praag lerarenopleidingen waarin zaakvakken en talen geïntegreerd aan bod komen. Het Estonian Language Immersion Centre werd door het Estse Ministerie van Onderwijs en Onderzoek opgericht en voorziet in opleidingen voor CLIL-leerkrachten, zowel *pre-* als *in-service*. Het verdient aanbeveling om

---

35 zie [www.europeesplatform.nl](http://www.europeesplatform.nl)

36 Een aantal studenten uit de genoemde hogescholen maakten een bachelorproef waarbij ze lesmateriaal voor CLIL ontwikkelden. Binnen de KULeuven werd een onderwijsvernieuwend project goedgekeurd voor het uitwerken van een CLIL-module voor de lerarenopleidingen talen, wetenschappen en geschiedenis.

37 zie [www.nottingham.ac.uk/education/courses/ma-diploma/teaching-content-foreign.phtml?menu=foreign&tsub=foreign](http://www.nottingham.ac.uk/education/courses/ma-diploma/teaching-content-foreign.phtml?menu=foreign&tsub=foreign)

38 zie [https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/painoalueet/oppiminen/index\\_html/?searchterm=CLIL](https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/painoalueet/oppiminen/index_html/?searchterm=CLIL)



gelijkaardige initiatieven in Vlaanderen (zomerschool, gespecialiseerde trainingen of postgraduataten binnen hogescholen en universiteiten) op te starten en te stimuleren.

### **in-service**

De *in-service* training voor CLIL-leerkrachten zou in de tweejarige aanloopperiode heel intensief moeten zijn, maar ook na deze aanloopperiode is het belangrijk in bijscholingsmogelijkheden voor CLIL-leerkrachten te voorzien, bijvoorbeeld via de programma's voor prioritaire nascholing van het Departement Onderwijs en Vorming. De deskundigheidsbevordering tijdens het proeftuinproject nam de vorm aan van seminars en intervisies binnen en tussen scholen, persoonlijke feedbackgesprekken na lesobservaties of feedbackgesprekken met het hele CLIL-team, directieleden en pedagogische begeleiders op school. Tijdens deze gesprekken zochten we o.a. naar mogelijkheden voor het oprichten van een intern opleidingstraject waarbij leerkrachten elkaars lessen bijwonen, CLIL-leerkrachten met een jaar ervaring nieuwe CLIL-leerkrachten helpen bij het opstellen van lesmateriaal... Elke proeftuinschool werd ook vrijblijvend gekoppeld aan een Waalse immersieschool met een gelijkaardig profiel. Daarnaast kregen de scholen lijsten met referenties naar lesmateriaal voor specifieke taal-vakcombinaties en specifieke doelgroepen.

Om te blijven voorzien in bovenstaande deskundigheidsbevordering is het cruciaal een coördinerende instelling op te richten, naar het voorbeeld van Estland (Estonian Language Immersion Centre) en Nederland (Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs). Een andere mogelijkheid is om vanuit het Departement Onderwijs en Vorming in een degelijke CLIL-begeleiding voor scholen en leerkrachten te voorzien.

Ook de pedagogische begeleidingsdiensten moeten nog verder expertise opbouwen om aan de vraag van toekomstige CLIL-scholen en -leerkrachten te voldoen. Verdere kennisdeling en verspreiding van de reeds opbouwde expertise onder zaakvakbegeleiders en taalbegeleiders zijn vereist om kwaliteitsvol CLIL-onderwijs te garanderen. Ook op het niveau van begeleidingsdiensten zullen nieuwe vormen van samenwerking moeten worden opgestart. Het vormen van teams van CLIL-begeleiders waarin telkens een CLIL-taal en een zaakvak vertegenwoordigd zijn, zou een goed uitgangspunt kunnen zijn.

### **Beleidsaanbeveling 10: Een coördinerende instelling / afdeling in het Departement Onderwijs en Vorming oprichten.**

Het implementeren van CLIL-onderwijs brengt heel wat veranderingen teweeg. Bijgevolg vereist deze nieuwe onderwijsvorm een goede coördinatie. Het oprichten van een coördinerende instelling of een



afdeling in het Departement Onderwijs en Vorming – naar het voorbeeld van andere Europese landen – zou geen overbodige luxe zijn. Taken van de coördinerende instelling of afdeling kunnen zijn:

- het monitoren en stimuleren van initiatieven om de taalwetgeving te flexibiliseren;
- het informeren van scholen over de wettelijke en organisatorische bepalingen en beperkingen aangaande CLIL;
- het voeren van een introductiegesprek met geïnteresseerde scholen;
- het helpen samenstellen van een kwalitatief hoogstaand, evenwichtig CLIL-programma;
- het opleiden van leerkrachten via het aanbieden van seminaries, intervisies en workshops, het bijwonen van lessen, of het stimuleren en coördineren van een vormingsaanbod rond CLIL;
- het instaan voor, en monitoren van de kwaliteitszorg;
- het centraliseren en ter beschikking stellen van voorbeeldlesmateriaal;
- het ontwikkelen van CLIL-lesmateriaal voor diverse vakken, talen en leerlingendoelgroepen;
- het bekijken van CLIL-mogelijkheden binnen bestaande leerplannen;
- het verspreiden van informatie over CLIL naar de brede onderwijsgemeenschap, en naar het brede publiek (ouders, onderwijsflankerende instellingen, enz.);
- het stimuleren en creëren van internationale netwerking met betrekking tot CLIL;
- ...

### 3.4. Algemene conclusie

Uit het voorgaande blijkt dat CLIL in Vlaanderen conditioneel een succes kan worden en dat CLIL niet elitair hoeft te zijn. Het lijkt ons belangrijk dat scholen in de komende jaren verder CLIL-onderwijs kunnen aanbieden binnen vrijere contouren dan die waarbinnen de proeftuinscholen hebben gewerkt. Een noodzakelijke vereiste hierbij is dat zij voldoende ondersteuning genieten. We hopen dat Vlaanderen als één van de laatste niet-CLIL-regio's in Europa niet achterop blijft, maar door maatschappelijk verantwoorde keuzes te maken jonge mensen voorbereidt op een wereld vol kansen tot internationaal overleg en samenwerking.

## Overzicht van de bijlagen

Alle bijlagen voor dit eindrapport vindt u op de onderwijswebsite: <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/links>.

Het gaat om de volgende documenten:

1. Observatieschema's lesobservaties
2. Interviews leerlingen
  - 2.1. Identificatiefiche
  - 2.2. Voorbeeldvragen semi-gestructureerde interviews
  - 2.3. Enquête 'Evaluatie van CLIL-project'
3. Interviews leerkrachten
  - 3.1. Voorbeeldvragen semi-gestructureerde interviews
4. Taaltesten KULeuven-team
  - 4.1. Voorbeeldtest Frans, eerste jaar (mei/juni 2009) woordenschat, grammatica, luisteren, lezen, schrijven
  - 4.2. Voorbeeldtest Frans, tweede jaar (mei/juni 2009) woordenschat, grammatica, luisteren, lezen, schrijven
  - 4.3. Voorbeeldtest Frans, derde jaar (mei/juni 2009) woordenschat, grammatica, luisteren, lezen, schrijven
  - 4.4. Voorbeeldtest Frans, vierde jaar (mei/juni 2009) woordenschat, grammatica, luisteren, lezen, schrijven
  - 4.5. Voorbeeldtest Engels, vijfde jaar (mei/juni 2009) woordenschat, grammatica, luisteren, lezen, schrijven
  - 4.6. Voorbeeldtest Engels, zesde jaar (mei/juni 2009) woordenschat, grammatica, luisteren, lezen, schrijven

## Referenties

Baetens Beardsmore, H. (2009), 'Bilingual Education: Factors and Variables'. In: García, O. (2009), *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century. A Global Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.

Baker, C. (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4<sup>th</sup> edition. Clevedon: Multilingual Matters.

Coyle, D. (2007), 'Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research base'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5), 543-62.

Coyle, D., P. Hood & D. Marsh (2010), *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deller, S. and Price, C. (2007), *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.

European Centre for Modern Languages – ECML (2004), CLIL Quality Matrix. Beschikbaar op [http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL\\_E\\_pdesc.htm](http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_pdesc.htm). Laatst geraadpleegd op 31 augustus 2010.

European Commission (2006), *Eurydice Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*.

European Commission (2008), 'Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment' (18.09.2008, COM (2008) 566 final). Beschikbaar op [www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu). Laatst geraadpleegd op 13 september 2010.

Europees Platform, Internationaliseren in Onderwijs, [www.europees-platform.nl](http://www.europees-platform.nl). Laatst geraadpleegd op 31 augustus 2010.

Hajer, M., T. Meestringa (2004), *Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

Housen, A. (2002), 'Process and outcomes in the European School Model of Multilingual Education'. *Bilingual Research Journal* 26(1), 1-9.

Johnstone, R. (2002), *Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International Research*. Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching.

Lasagabaster, D. (2008), 'Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses'. In: *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

Lyster, R. (2007), *Learning and Teaching Languages Through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Maljers, A. (2007), 'The Netherlands'. In: Maljers, A., D. Marsh & D. Wolff (eds.), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Den Haag: European Platform for Dutch Education.

Marsh, D. et al. (2002), *CLIL EMILE The European Dimension, Actions, Trends and Foresight Potential*, Public Services Contract European Commission.

Marsh, D., Marsland, B. and Stenberg, K. (2001), *Integrating Competencies for Working Life*. Jyväskylä: Unicom.

Marsh, D. & R. Hill (2009), *Final Report. Study of the Contribution of Multilingualism to Creativity*. Public Services Contract. EACEA/2007/3995/2, Brussel, European Commission.

Met, M. (1998), Curriculum decision-making in content-based second language teaching. In: F. Genesee & J. Cenoz (eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sercu, L. (2007), Wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van tien CLIL-projecten in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Intern document.

Strobbe, L. (2010), *Vademecum voor pedagogische begeleiders*. Intern document.

Van De Craen, P., Ceuleers, E., Mondt, K. (2007), 'Cognitive Development and Bilingualism in Primary Schools: Teaching Maths in a CLIL Environment.' In: Bach, G. et al. (eds.), *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 185-200.

# Colofon



## **Auteurs**

Lies Strobbe en Lies Sercu (KULeuven)

## **Eindredactie**

Vlaamse overheid  
Departement Onderwijs en Vorming

## **Productcoördinatie**

Vlaamse overheid  
Agentschap voor Onderwijscommunicatie

## **Verantwoordelijke uitgever**

Micheline Scheys  
Strategische Beleidsondersteuning  
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

## **Grafische vormgeving**

Diensten van het Algemeen Regeringsbeleid  
Communicatie  
Suzie Favere

## **Druk**

Digitale Drukkerij  
Agentschap voor Facilitair Management  
Vlaamse overheid

## **Uitgave**

April 2011

## **Wettelijk depot**

D/2011/3241/124

Naast deze brochure geeft het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming ook tal van andere publicaties uit.

Voor een overzicht kan u terecht op de website:

[www.ond.vlaanderen.be/publicaties](http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties)

