



Twee jaar CLIL in het Vlaams secundair onderwijs: een evaluatie

Januari 2017

Inhoudstafel

1	INLEIDING	6
1.1	Situering van het onderzoek	6
1.2	Doel van het onderzoek	6
1.3	Wettelijke basis van het onderzoek	6
1.4	Onderzoekspopulatie	7
1.5	Scope van het onderzoek	7
1.6	Onderzoeksmethode	8
1.6.1	Literatuurstudie	8
1.6.2	Instrumentontwikkeling	8
1.6.3	Vooronderzoek	8
1.6.4	Werkbezoeken	9
1.6.5	Semigestructureerde interviews met stakeholders	9
1.6.6	Feedback van een klankbordgroep	9
1.6.7	Rapportering	9
2	HET MACRONIVEAU	10
2.1	Welke zijn de succesfactoren en drempels in het huidige Vlaamse CLIL-beleid? In welke mate is het CLIL-beleid faciliterend voor de implementatie?	10
2.1.1	Welke initiatieven heeft de overheid genomen om de implementatie van CLIL in het secundair onderwijs in Vlaanderen te faciliteren?	10
2.1.2	Hoe ervaren de scholen, de pedagogische begeleidingsdiensten en de adviescommissie het CLIL-beleid van de overheid?	11
2.2	Hoe wenst het onderwijsveld dat het CLIL-beleid van de overheid verder evolueert?	17
2.2.1	De scholen	17
2.2.2	De pedagogische begeleidingsdiensten	18
2.2.3	De adviescommissie	19
3	HET MESONIVEAU	20
3.1	Welke rol nemen de pedagogische begeleidingsdiensten op bij het voorbereiden, aanvragen en implementeren van het CLIL-aanbod?	20
3.1.1	Wat is hun visie op CLIL?	20
3.1.2	Vraaggestuurde procesbegeleiding	20
3.1.3	Aanbodgestuurde netwerking en professionalisering	21
3.1.4	Interne professionalisering	21
3.2	Op welke manier spelen andere instanties in Vlaanderen een rol op het vlak van professionele ontwikkeling inzake CLIL?	21
3.2.1	Universiteiten en hogescholen	21
3.2.2	Andere instanties	23
4	HET MICRONIVEAU	24
4.1	Wat zijn de kenmerken van de CLIL-scholen?	24
4.2	Wat zijn de kenmerken van de CLIL-leerlingen?	25
4.3	Wat zijn de kenmerken van de CLIL-leraren?	26
4.4	Wat zijn de kenmerken van het CLIL-aanbod	26
4.5	Wat willen de scholen bereiken met hun CLIL-aanbod?	30

4.6	Hoe verhoudt het CLIL-beleid zich tot het talenbeleid?	31
4.7	Op welke manier organiseren en ondersteunen de scholen hun communicatie over CLIL?	31
4.8	Op welke manier ondersteunt het personeelsbeleid van de scholen de implementatie van CLIL?	32
4.9	Op welke manier organiseren en ondersteunen de scholen de deskundigheids-ontwikkeling in relatie tot de CLIL-didactiek, de taalvaardigheid in de CLIL-taal en de implementatieprocessen?	33
4.10	In welke mate ondersteunt het materieel beleid van de scholen de implementatie van CLIL?	34
4.11	In welke mate hanteren de scholen een duale focus zaakvak-taal in de onderwijspraktijk?	35
4.11.1	De lespraktijk	35
4.11.2	Het lesmateriaal	36
4.12	In welke mate worden de leerplandoelen voor het zaakvak voldoende aangeboden, geëvalueerd en bereikt door de leerlingen?	36
4.13	Hoe begeleiden de scholen het leerproces van de leerlingen?	37
4.13.1	Welke selectiecriteria hanteren de toelatingsklassenraden?	37
4.13.2	Op welke manier ondersteunen de scholen de leerlingen in hun CLIL-traject?	38
4.14	Wat zijn de kenmerken van de evaluatie in de CLIL-vakken en de CLIL-talen?	38
4.15	Wat zijn de kenmerken van de rapporteringspraktijk voor de CLIL-vakken en de CLIL-talen?	39
4.16	Op welke manier bewaken de scholen de kwaliteit van de implementatie?	40
4.17	Op welke manier volgen de scholen de leervorderingen en de tevredenheid van de leerlingen op?	40
4.17.1	Monitoring van de leervorderingen voor het zaakvak	41
4.17.2	Monitoring van de leervorderingen voor de CLIL-taal	41
4.17.3	Monitoring van de tevredenheid	42
4.18	Mogelijke verbanden tussen de didactische aanpak van de CLIL-vakken en andere aspecten	42
4.18.1	Verband met de kenmerken van het CLIL-aanbod	42
4.18.2	Verband met de leerlingenkenmerken	43
4.18.3	Verband met de slaagkansen van de leerlingen	43
4.18.4	Verband met de kenmerken van de CLIL-leraren	43
4.18.5	Verband met de visie van de school op CLIL	44
4.18.6	Verband met het schoolbeleid voor de deskundigheidsbevordering	44
4.18.7	Verband met het materieel beleid van de school	44
4.19	Hebben de leerlingenkenmerken een invloed op de deelname aan het CLIL-traject?	44
4.19.1	Is er een verband tussen de leerlingenkenmerken en het al dan niet instappen in het CLIL-aanbod?	44
4.19.2	Is er een verband tussen de leerlingenkenmerken en de uitval van leerlingen uit het CLIL-traject?	44
4.19.3	Wat zijn volgens de scholen de randvoorwaarden voor de kwaliteitsvolle implementatie van CLIL?	45
4.20	Welke aspecten willen de scholen nog verder ontwikkelen?	45
5	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	46
5.1	Conclusies	46
5.2	Aanbevelingen	48
6	BIBLIOGRAFIE	50

1 INLEIDING

1.1 Situering van het onderzoek

Sedert Onderwijsdecreet XXIII van 19 juli 2013 kunnen Vlaamse secundaire scholen en centra voor deeltijds onderwijs vanaf 1 september 2014 met CLIL van start gaan. CLIL staat voor 'Content and Language Integrated Learning': vakinhouden worden in een andere taal dan de officiële onderwijstaal aangeboden. De decreetgever definieert CLIL als *“een werkvorm waarin het Frans, Engels of Duits als instructietaal wordt gebruikt om een niet-taalk vak te onderwijzen”*.

Aan de invoering ervan is een proeftuinproject voorafgegaan dat de mogelijkheid onderzocht of het haalbaar en wenselijk was om CLIL in het Vlaamse secundair onderwijs te introduceren. Onder de wetenschappelijke begeleiding van de KU Leuven experimenteerden negen secundaire scholen tussen 2007 en 2010 met de CLIL-methodiek. Een expertenpanel evalueerde het proeftuinproject in 2010 en kwam tot de bevinding dat er voldoende positieve signalen waren om van start te gaan met CLIL. Hun bevindingen, alsook deze van een aantal geconsulteerde internationale experts en de onderzoekers van KU Leuven werden opgenomen in een beleidsadviserende nota van het Departement Onderwijs, waarmee de decreetgever in grote mate rekening hield bij het bepalen van de modaliteiten.

Drieëntwintig scholen maakten van bij de start van het schooljaar 2014-2015 gebruik van de mogelijkheid om CLIL aan te bieden. Intussen is dat aantal gegroeid tot 61.

Nu het CLIL-traject in een aantal Vlaamse secundaire scholen al twee schooljaren loopt, wil minister Crevits de implementatie van CLIL evalueren. Zoals aangekondigd in haar beleidsnota Onderwijs (2014-2019): *“Ik zal CLIL voor het einde van de legislatuur evalueren”* (p. 29). Ze heeft die evaluatie toevertrouwd aan de onderwijsinspectie, die hiervoor een thematisch onderzoek uitvoerde in de 23 scholen die met CLIL gestart zijn in 2014.

1.2 Doel van het onderzoek

Het onderzoek is bedoeld als een procesevaluatie. Het richt zich op de implementatie van CLIL op de verschillende niveaus: het macro- of beleidsniveau, het mesoniveau met o.a. de pedagogische begeleidingsdiensten en het hoger onderwijs en op het microniveau, met name de school en de klas. Het moet de beleidsmakers in staat stellen om een SWOT-analyse te maken van de uitrol van het CLIL-beleid op de verschillende niveaus door sterktes, zwaktes, opportuniteiten en drempels in kaart te brengen. Het onderzoek staat volledig los van de doorlichtingen, wat impliceert dat de scholen geenszins worden beoordeeld.

1.3 Wettelijke basis van het onderzoek

Het onderzoek wordt uitgevoerd binnen de decretale klijtlijnen. De garanties voor een kwaliteitsvol CLIL-aanbod zijn opgenomen in volgende wetteksten:

- *Codex Secundair Onderwijs van 17 december 2010*, artikel 157/1, tweede lid, ingevoegd bij het decreet van 19 juli 2013 en gewijzigd bij het decreet van 25 april 2014;
- *Besluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van de kwaliteitsstandaard voor Content and Language Integrated Learning (CLIL) in het gewoon secundair onderwijs en de leertijd en aanwijzing van de bevoegde dienst voor de goedkeuring van de CLIL-plannen*, 9 mei 2014.

Beide wetteksten en een samenvatting van de regelgeving geordend volgens het CIPO-kader zijn als bijlage toegevoegd aan dit onderzoeksrapport (zie bijlage 1 en 2).

De onderwijsinspectie gebruikt als basis voor het onderzoek de kwaliteitsstandaard die in bovenvermeld Besluit van de Vlaamse Regering bepaald wordt.

1.4 Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie is beperkt tot de 23 secundaire scholen die in 2014 met CLIL gestart zijn. De onderwijsinspectie koos voor de starters in 2014 omdat deze scholen al ten minste twee opeenvolgende jaren CLIL hebben aangeboden aan een of meer groepen leerlingen. Dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek.

1.5 Scope van het onderzoek

Volgens de afspraak met het kabinet van mevrouw Crevits moet het onderzoek een antwoord bieden op volgende vragen¹:

Macroniveau

- Welke zijn de succesfactoren en drempels in het huidige Vlaamse CLIL-beleid? (vb. de CLIL-regelgeving, de aanvraag- en selectieprocedure, de communicatie)
- In welke mate is het CLIL-beleid faciliterend voor de implementatie?

Mesoniveau

- Welke rol nemen de pedagogische begeleidingsdiensten op bij de ondersteuning van scholen die een CLIL-aanbod willen voorbereiden, aanvragen en implementeren?
- Op welke manier spelen eventuele andere instanties een rol op het vlak van professionele ontwikkeling inzake CLIL?

Microniveau

- Hoe wordt CLIL geïmplementeerd op school en in de klas?
- Welke zijn de randvoorwaarden voor een kwaliteitsvolle implementatie op school?
- Hoe verhoudt CLIL zich tot het talenbeleid van de school?

De onderwijsinspectie heeft de onderzoeksvragen verder verfijnd in samenspraak met de CLIL-stuurgroep, een gezamenlijk platform van de onderwijsinspectie en het Departement Onderwijs en Vorming (afdelingen Horizontaal Beleid en Strategische Beleidsondersteuning).

¹ Bron: *Nota van het Departement onderwijs en vorming aan mevrouw Hilde Crevits*, referentie 13-CO-U-2016-00986.

1.6 Onderzoeksmethode

Om de procesevaluatie van het overheidsbeleid uit te voeren ging het onderzoeksteam in dialoog met de scholen en de andere stakeholders om zo informatie te vergaren over hun ervaringen met CLIL. Het betreft een kwalitatief onderzoek dat een antwoord wil bieden op bovenstaande onderzoeksvragen. Hierbij krijgen twee aspecten bijzondere aandacht:

- (1) de duale focus, die erop gericht is zowel doelen van de zaakvakken als leerwinst voor taalvaardigheid in de CLIL-taal te realiseren;
- (2) de globale leerplanrealisatie voor de zaakvakken op basis van een steekproef.

Het onderzoek verliep volgens volgende fasen:

1.6.1 Literatuurstudie

Om een breed wetenschappelijk kader te verwerven en kennis te nemen van bestaande theorieën over CLIL startte het onderzoek met een literatuurstudie (zie bibliografie). Zo kon het onderzoeksteam een onderbouwd onderzoeksinstrumentarium uitwerken.

1.6.2 Instrumentontwikkeling

Het onderzoeksteam selecteerde een aantal indicatoren van het CIPO-referentiekader die relevante informatie konden opleveren voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Volgende indicatoren komen aan bod: context, input, visieontwikkeling, communicatie, personeelsbeheer, logistiek beleid, curriculum, leerbegeleiding, evaluatie- en rapporteringspraktijk, kwaliteitszorg en output. Het onderzoeksteam voegde er nog een aantal rubrieken aan toe: didactiek, inspirerende voorbeelden, SWOT van de schoolwerking, SWOT van het overheidsbeleid en een out of the box denkoefening.

Deze indicatoren en rubrieken werden geordend in een excelbestand dat als registratie-instrument dienst deed. Daarnaast werden interviewleidraden (zie bijlage 3, 4 en 5) uitgeschreven om de registratie met kwalitatieve informatie te kunnen onderbouwen. Om die informatie te kunnen notuleren, ontwikkelde het onderzoeksteam registratiedocumenten voor de interviews met de directies en de CLIL-teams.

1.6.3 Vooronderzoek

Aan het werkbezoek aan de scholen ging een vooronderzoek vooraf waarbij het onderzoeksteam de instellingsprofielen van de onderwijsinspectie analyseerde om een globaal zicht te krijgen op de context- en inputkenmerken van de CLIL-scholen. Daarnaast werden de aanvraagdossiers van de CLIL-scholen doorgenomen. Scholen hadden daarin hun aanvraag onderbouwd met een beginsituatieanalyse, hun visie en doelstellingen, communicatiestrategie en de operationalisering van hun visie wat betreft onderwijskundig beleid, personeelsbeleid, logistiek beleid en kwaliteitszorg.

1.6.4 Werkbezoeken

In de loop van de maand oktober 2016 bezochten drie teams bestaande uit twee inspecteurs (een taalinspecteur en een zaakvakinspecteur) de 23 scholen van de steekproef. De zaakvakinspecteurs werden gekozen in functie van een zaakvak dat de school in een CLIL-taal aanbood. Aan de werkbezoeken ging een inservicetraining van de onderzoeksteams en een tryout in twee scholen vooraf.

Om de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen combineerden de teams volgende vormen van triangulatie:

- (1) onderzoekertriangulatie: de dataverzameling werd uitgevoerd door twee inspecteurs die samen de interviews afnamen en achteraf hun observaties met elkaar aftoetsten; de taalinspecteur en de zaakvakinspecteur waren complementair om in te schatten of de leerplandoelen voor het zaakvak op een voldoende beheersingsniveau werden aangeboden en geëvalueerd en of er leerwinst werd geboekt voor de CLIL-taal;
- (2) brontriangulatie: voor een aantal indicatoren en rubrieken namen de teams interviews af van respondenten met een verschillende positie in de school, namelijk de directie en het CLIL-team;
- (3) methodische triangulatie: de teams combineerden documentenstudie, lesobservaties en interviews om data te verzamelen.

1.6.5 Semigestructureerde interviews met stakeholders

De pedagogische begeleidingsdiensten waren van bij de opstart betrokken bij de implementatie van CLIL in een aantal scholen. De onderwijsinspectie wilde dan ook in een apart interview peilen naar hun rol en ervaringen (interviewleidraad zie bijlage 6).

Verder heeft het onderzoeksteam de adviescommissie bevroegd die bevoegd is om de aanvraagdossiers voor het aanbieden van CLIL te beoordelen. De adviescommissie onderzoekt het voorgestelde CLIL-traject en geeft groen licht als het dossier voldoende kwaliteitsgaranties biedt en oranje licht als het dossier onvolledig is. In dit laatste geval krijgen de scholen een zestal weken om een aangepaste aanvraag in te dienen met de ontbrekende informatie (interviewleidraad zie bijlage 7).

1.6.6 Feedback van een klankbordgroep

Het Departement Onderwijs en Vorming, Afdeling Secundair Onderwijs en leerlingenbegeleiding, AgODi, Afdeling Scholen en leerlingen, AHOVOKS, Afdeling Kwalificaties en Curriculum werden uitgenodigd om als klankbord te fungeren voor de conclusies en aanbevelingen.

1.6.7 Rapportering

Het onderzoek is uitgemond in voorliggend rapport dat aan de hand van de resultaten een antwoord biedt op de onderzoeksvragen en aanbevelingen formuleert.

2 HET MACRONIVEAU

2.1 Welke zijn de succesfactoren en drempels in het huidige Vlaamse CLIL-beleid? In welke mate is het CLIL-beleid faciliterend voor de implementatie?

2.1.1 Welke initiatieven heeft de overheid genomen om de implementatie van CLIL in het secundair onderwijs in Vlaanderen te faciliteren?

2.1.1.1 Initiatieven m.b.t. de regelgeving

Bij de voorbereiding van het beleid rond CLIL in Vlaanderen werden in 2011 binnenlandse en buitenlandse experts bijeengebracht om hun standpunt te verwoorden.

De decretale grond voor CLIL werd gelegd in Onderwijsdecreet XXIII (13 juli 2013). Vanaf 1 september 2014 kunnen secundaire scholen niet-taalvakken aanbieden in het Frans, het Engels of het Duits tot 20 % van het niet-talige curriculum. De voorwaarden die de Vlaamse overheid aan dit aanbod koppelt, staan vermeld in art. 157/1 van de Codex secundair onderwijs en worden verder gepreciseerd in het BVR tot bepaling van de kwaliteitsstandaard voor Content and Language Integrated Learning (CLIL) van 9 mei 2014.

In de kwaliteitsstandaard definieert de decreetgever CLIL als *“een werkvorm waarin het Frans, Engels of Duits als instructietaal wordt gebruikt om een niet-taalvak te onderwijzen”*. De kwaliteitsstandaard verschaft scholen informatie over hoe ze een CLIL-traject vorm moeten geven, hoe ze een aanvraag kunnen indienen om met CLIL te starten en hoe de kwaliteit van het CLIL-traject zal opgevolgd worden.

2.1.1.2 Initiatieven m.b.t. de aanvraag- en selectieprocedure

Op basis van de vaststellingen naar aanleiding van de proeftuinen en gezien de grote uitdagingen die CLIL met zich meebrengt, heeft de overheid voor deze innovatie voorzien in een kwaliteitsstandaard en een aanvraagprocedure. Zij wil daarmee de slaagkansen van CLIL bevorderen. Als scholen met CLIL van start willen gaan, moeten ze een aanvraagdossier indienen ten laatste op 15 december van het schooljaar voorafgaand aan de invoering. In de kwaliteitsstandaard staat beschreven uit welke onderdelen een aanvraag bestaat en welke bewijsstukken moeten voorgelegd worden.

Een adviescommissie beoordeelt de aanvragen op basis van criteria die in een appendix van de kwaliteitsstandaard beschreven zijn. De CLIL-adviescommissie bestaat uit twee afgevaardigden van de afdeling Horizontaal beleid van het Departement Onderwijs en Vorming, vertegenwoordigers van de pedagogische begeleidingsdiensten en twee onafhankelijke CLIL-deskundigen.

Scholen die een dossier afleveren dat alle gevraagde informatie en bewijsstukken bevat en waarvan de kwaliteit overwegend goed is, krijgen groen licht om met CLIL te starten. Als het aanvraagdossier onvolledig is of op een aantal punten verbeterd moet worden, krijgt de school zes weken tijd om de ontbrekende aspecten aan te vullen.

2.1.1.3 Initiatieven m.b.t. de communicatie

Via de website van het departement Onderwijs en Vorming informeert de Vlaamse overheid belangstellende scholen en andere stakeholders over de modaliteiten om met CLIL te starten. De

webstek bevat rubrieken over wat CLIL is en de voorwaarden om het aan te bieden, over de aanvraagprocedure en een lijst met publicaties en websites met tips om CLIL in de school en in de klas toe te passen.

Daarnaast organiseerde het departement vier regionale infosessies voor starters en een 'Ronde van Vlaanderen'. Met bijkomende vragen kunnen scholen terecht bij de afdeling Horizontaal Beleid. Op de website van Klascement is er de mogelijkheid om informatie en materialen te delen in verband met CLIL.

2.1.1.4 Initiatieven m.b.t. de professionalisering

Om scholen te ondersteunen bij de start van hun CLIL-traject maakte de Vlaamse Regering van CLIL een prioritair nascholingsproject in 2014-2015. Het project werd georganiseerd via twee parallelle trajecten: één aan de KU Leuven ('Met CLIL uit de startblokken') en één aan de Vrije Universiteit Brussel in samenwerking met de UCLeuven-Limburg ('Klaar voor CLIL. Van decreet tot praktijk'). Doelstelling was vanuit een stevige theoretische onderbouw te komen tot de praktische invulling van CLIL in de eigen praktijk. Er was aandacht voor zowel de praktische organisatie als voor de didactische activiteiten in de klas.

Op 21 oktober 2015 organiseerde de overheid zelf een studiedag met medewerking van de pedagogische begeleidingsdiensten en binnen- en buitenlandse CLIL-deskundigen. Op 13 februari 2017 is een nieuwe studiedag gepland.

Zowel aan infosessies als aan studiedagen werkten de proeftuinscholen mee. Ze stelden hun expertise ter beschikking van geïnteresseerde scholen. De proeftuinen hebben duidelijk gerendeerd als opstap voor de huidige implementatie van CLIL.

2.1.2 Hoe ervaren de scholen, de pedagogische begeleidingsdiensten en de adviescommissie het CLIL-beleid van de overheid?

2.1.2.1 Ervaring m.b.t. de regelgeving

Niet alle aspecten van de regelgeving worden even strikt nageleefd. Twaalf van de 23 **scholen** nemen het niet zo nauw met sommige regels die de overheid voorschrijft. De meeste inbreuken hebben te maken met kwaliteitszorg en professionalisering. Zeer weinig scholen monitoren de resultaten van de deskundigheidsbevordering (1 school) en van de taalvaardigheid Nederlands (2). Iets minder dan de helft brengt de leerwinst in kaart voor de CLIL-taal (11). In een derde van de scholen brengt de toelatingsklassenraad geen advies uit gebaseerd op een voldoende beheersing van de onderwijstaal, in casu het Nederlands. Acht scholen kunnen geen vormingsplan voor het CLIL-team voorleggen en in evenveel scholen hebben niet alle CLIL-leraren een vorming genoten op het vlak van de CLIL-methodiek. In acht scholen is het CLIL-aanbod niet ingepast in een coherent talenbeleid.

Scholen geven aan dat sommige voorschriften van de regelgeving uitgaan van onrealistische verwachtingen en belemmerend werken op hun CLIL-werking. Zij vinden ook een aantal passages in de regelgeving niet eenduidig genoeg geformuleerd. Anderzijds erkennen zij dat voor effectmeting vaak de expertise en de tijd ontbreken.

Eenentwintig van de 23 scholen vermelden aspecten van de regelgeving die zij als hinderlijk ervaren. Ze zijn in volgorde van belangrijkheid:

- (1) de vereisten wat de kennis van de CLIL-taal betreft (niveau C1 van het ERK);
- (2) de verplichting om een parallel Nederlandstalig traject aan te bieden;
- (3) de beperkingen omwille van de rechtspositie van de leraren;
- (4) de bepaling van de maximumbesteding van 20 % van de lesuren aan CLIL, de vakken moderne vreemde talen niet meegerekend;
- (5) het vereiste positief advies van de toelatingsklassenraad;

We gaan hieronder in op deze vijf ervaren drempels:

- (1) De helft van de scholen vindt het C1-niveau te hoog gegrepen. Het is een hoge drempel die sommige (ook gemotiveerde) leraren ervan weerhoudt om zich te engageren voor het CLIL-project. De scholen vinden het niet nodig om dit niveau te eisen voor alle graden en onderwijsvormen. Zij vragen zich ook af of het C1-niveau een noodzakelijke vereiste moet zijn voor alle taalvaardigheden. Zij hebben de indruk dat er geen geïjkt instrument voorhanden is om de C1-norm te bepalen. Nu menen zij incongruenties vast te stellen tussen de verschillende instellingen die het bekwaamheidsbewijs voor de CLIL-taal uitreiken. De perceptie bestaat dat de taalvaardigheidsnormen hoger zijn voor Frans dan voor Engels met als mogelijk neveneffect dat scholen meer geneigd zijn om voor Engels te kiezen. Zij wijzen ook op aanzienlijke verschillen in de kostprijs van de opleidingen.
- (2) Het verplichte parallelle Nederlandstalig traject is een tweede aspect van de regelgeving dat voor minstens de helft van de scholen een belemmering is. Het weegt op de besteding van het lestijdenpakket, te meer daar de scholen van de overheid geen extra uren krijgen voor de organisatie ervan. Doordat scholen lestijden moeten besteden aan het parallel aanbod, ontstaan soms grotere lesgroepen in andere structuuronderdelen. Bovendien is het uurroostertechnisch een complexe opgave om zowel een CLIL-aanbod als een parallel Nederlandstalig traject te organiseren. Indien alle leerlingen voor het CLIL-traject kiezen, ontsnappen de scholen aan deze verplichting. Als slechts een beperkt aantal leerlingen niet op het CLIL-aanbod ingaat, zijn de uren voor het Nederlandstalig traject een 'dure' investering. De verleiding is dan ook groot om de verplichting te ontwijken door druk uit te oefenen op ouders en leerlingen om toch in CLIL te starten. Sommige scholen respecteren de regelgeving niet door CLIL aan te bieden als een keuzemodule in het complementair gedeelte zonder een parallel Nederlandstalig traject.
- (3) De restricties die het Besluit van de Vlaamse Regering in artikel 4 vastlegt met betrekking tot de toepassing van het decreet rechtspositie van leraren, kunnen de organisatie van het CLIL-traject eveneens bemoeilijken. De scholen kunnen geen nieuwe leraren werven voor het geven van CLIL, zolang er vastbenoemde leraren zijn die aanspraak kunnen maken op de uren die aan CLIL besteed worden. Voor tijdelijke leraren dreigt vooral het risico op verlies of vermindering van opdracht, zelfs als zou blijken dat zij over alle competenties beschikken om CLIL te geven en functioneren als gemotiveerde CLIL-leraren. Artikel 4 stipuleert eveneens dat de opdracht van een tijdelijk personeelslid dat voldoet aan de voorwaarden op het vlak van competenties (3°a) en vereiste kennis van de CLIL-taal (3°b) kan verminderd of beëindigd worden als de betrokken leraar het aanbod weigert om het vak in het Frans, Engels of Duits te geven.
- (4) Minstens zeven scholen vinden de limiet van 20 % van de wekelijkse lessentabel die aan CLIL mag besteed worden, te beperkend. Zij geven aan dat het hen belet om een coherent CLIL-traject uit te tekenen en hun aanbod verticaal uit te bouwen.
- (5) Een vijfde aspect van de regelgeving waarbij een aantal scholen (5) bedenkingen hebben, is de voorwaarde dat een positief advies van de toelatingsklassenraad nodig is gebaseerd op

voldoende kennis en beheersing door de leerling van de onderwijstaal. In vele gevallen organiseren de scholen een toelatingsklassenraad pro forma of zelfs niet (8), zeker als alle leerlingen zich inschrijven voor het CLIL-traject. De meeste scholen huldigen het principe van de gelijke onderwijskansen en richten hun CLIL-aanbod op alle leerlingen. Er heerst ook verwarring over de interpretatie van het woord 'onderwijstaal'. Hiermee bedoelt de regelgever het Nederlands, maar in de CLIL-context wordt de onderwijstaal het Engels, Frans of Duits.

De leerling moet ook het engagement aangaan om het CLIL-traject gedurende het volledige schooljaar te volgen. Hierover is de regelgeving onduidelijk, waardoor de scholen gaan interpreteren. Zo zijn er scholen die leerlingen de mogelijkheid ontzeggen om uit te stappen, terwijl dit niet de bedoeling van de regelgever is. Enkele scholen willen echter aan leerlingen die niet voldoende gemotiveerd blijken te zijn of tegenvallende resultaten boeken, de gelegenheid geven om over te stappen naar het Nederlandstalig traject.

Algemeen beschouwd, als scholen het nut van een aantal bepalingen in twijfel trekken, heeft dat te maken met overwegingen als

- de ambitie om zo veel mogelijk leerlingen de kans te bieden om CLIL te volgen;
- de wens om een coherent aanbod uit te bouwen, zowel horizontaal als verticaal;
- de vrees om gemotiveerde leraren te ontmoedigen om in het CLIL-traject te stappen.

Naast hun reserve ten aanzien van boven vermelde voorschriften signaleerden de scholen een aantal onduidelijkheden in het regelgevend kader. Vooreerst geeft de kwaliteitsstandaard een zeer ruime definitie van CLIL die vele verschillende invullingen mogelijk maakt. Deze vaagheid heeft ertoe geleid dat in scholen het aanbod sterk varieert wat de aandacht voor talige doelen betreft. Verder is het voor de scholen niet duidelijk wat met de 'inbedding in een coherent talenbeleid' bedoeld wordt. Ze trekken ook de zin van het monitoren van de leerwinst voor Nederlands in twijfel.

Het statuut van de kwaliteitsstandaard zorgt eveneens voor verwarring: is het een ondersteuningstool voor een kwaliteitsvolle invulling van het CLIL-traject of is het afdwingbare regelgeving?

De **begeleidingsdiensten** delen de meeste bezorgdheden van de scholen. Zij vinden het te behalen C1-niveau ook te hoogdrempelig of zijn voorstander van een meer gedifferentieerde benadering. Zij suggereren diversificatie naargelang van de graad of onderwijsvorm of niveaudifferentiatie tussen de taalvaardigheden. Volgens hen is er een discordantie in het vereiste taalniveau bij de bachelors. Voor bachelors met een taaldiploma wordt uitgegaan van een voldoende hoog niveau. Zij hoeven de taalbeheersing niet op een bijkomende manier aan te tonen. Een bachelor of een master met bevoegdheid voor een zaakvak en zonder taaldiploma, moet een C1-certificaat behalen.

Net als de scholen hopen de begeleidingsdiensten op een verhoging van het maximum aantal uren dat scholen mogen aanbieden. Twee begeleidingsdiensten zijn ook vragende partij voor een versoepelde toepassing van het decreet rechtspositie, vooral als het erom gaat tijdelijke personeelsleden met een CLIL-opdracht te beschermen tegen vermindering of beëindiging van de opdracht.

Een aantal begeleidingsdiensten ziet evenmin de noodzaak in van het positief advies van de toelatingsklassenraad. Dat voorschrift druist in tegen het gelijke onderwijskansenprincipe om alle leerlingen de gelegenheid te bieden om op een CLIL-aanbod in te gaan. Het opent ook de weg naar selectiviteit waarbij de scholen vooral criteria gericht op de sterke leerlingen zouden gebruiken. De begeleidingsdiensten begrijpen ook niet goed waarom het advies moet gebaseerd zijn op de taalvaardigheid voor Nederlands.

Zij zijn niet principieel gekant tegen een verplicht Nederlandstalig traject, op voorwaarde dat de scholen daarvoor middelen van de overheid krijgen. De uitstap uit het CLIL-traject moet mogelijk zijn, evenwel zonder dat het een afdwingbaar recht wordt. Zij zien daarbij een rol weggelegd voor de begeleidende klassenraden.

De **adviescommissie** sluit zich aan bij de mening van scholen en begeleidingsdiensten dat het wenselijk is om de regelgeving op een aantal punten bij te stellen. Zij verwijst in dit verband ook naar het advies van de VLOR (Advies van de VLOR over onderwijsdecreet XXIII – Art. III.24, art. III.29 en art. III.30)) dat de voorwaarden die de overheid verbindt aan de organisatie van CLIL als veel te stringent beschouwt. Wel achten de leden van de adviescommissie het essentieel dat het regelgevend kader sluitende kwaliteitsgaranties inbouwt. De kwaliteitsvereisten moeten praktisch haalbaar, helder en ondubbelzinnig geformuleerd zijn.

Dit laatste is volgens de adviescommissie niet het geval voor de duale focus op zaakvak en taal. De talige focus is impliciet aanwezig in de kwaliteitsstandaard en wordt expliciet vermeld in de appendix (kwaliteitscriterium 8), maar zit niet vervat in de definitie die de regelgever aan CLIL geeft. De regelgever omschrijft ook niet wat hij precies bedoelt met een ‘coherent talenbeleid’.

Verder meent de adviescommissie dat een aantal voorwaarden in de regelgeving niet uitgaan van realistische verwachtingen. Zij denkt daarbij aan het vereiste C1-niveau dat voor vele leraren een te hoge drempel is, waardoor scholen geen aanvraag doen om CLIL aan te bieden of hun CLIL-aanbod moeten afbouwen of beknot worden in de uitbouw van hun CLIL-curriculum. Net als de andere stakeholders vindt de commissie de ongelijkheid bij de C1-vereiste een heikel punt. Een bachelor van een zaakvak zonder taal in zijn diploma moet een C1 behalen, terwijl een bachelor met een combinatie van een zaakvak met een taal dit niet moet aantonen.

Volgens de adviescommissie moet de regelgeving het Nederlandstalig karakter van het Vlaamse onderwijs bewaken, maar moet het beleid zich daarbij hoeden geen te hoge drempels op te werpen voor de organisatie van CLIL. Door de verplichte organisatie van een parallel Nederlandstalig aanbod haken een aantal scholen af, omdat zij niet over voldoende uren beschikken. Hierbij dreigen vooral kleinere scholen met een bescheiden omkadering uit de boot te vallen.

Ook de voorwaarde dat een toelatingsklassenraad een positief advies moet geven op basis van de taalvaardigheid Nederlands vindt de commissie geen realistische piste. Dit druist bovendien in tegen het gelijkkansenprincipe om alle leerlingen (ook de leerlingen met taalachterstand) de kans te geven om CLIL te volgen.

2.1.2.2 Ervaring m.b.t. de aanvraag- en selectieprocedure

In hun aanvraagdossiers hebben **scholen** die met CLIL aan de slag gingen, op basis van een beginsituatieanalyse een visie en doelen geformuleerd, een communicatiestrategie uitgewerkt en een actieplan opgesteld met betrekking tot onderwijskundig beleid, personeelsbeleid, logistiek beleid en kwaliteitszorg. Scholen konden zich bij de uitwerking ervan laten leiden door een kwaliteitsstandaard die door de overheid werd aangereikt. Op vraag van de scholen bieden de begeleidingsdiensten ondersteuning bij het invullen van hun aanvraagdossier.

De aanvragen werden door de Vlaamse adviescommissie CLIL beoordeeld en 16 van de 23 onderzochte scholen kregen onmiddellijk groen licht. Bij de acht andere moesten nog enkele aspecten uitgeklaard worden vooraleer zij van start konden gaan. De adviescommissie vond de kwaliteit van de aanvraagdossiers overwegend goed.

De struikelblokken bij een oranje licht en de aanbevelingen van de adviescommissie bij een groen licht zijn gelijklopend en hebben in volgorde van belangrijkheid betrekking op:

- de onderbouwing van de keuze van het zaakvak en de CLIL-taal (curriculum);
- de samenstelling en de deskundigheidsopbouw van het CLIL-team (personeelsbeheer);
- de ondersteuningsinitiatieven, meer in het bijzonder op het vlak van de taalvaardigheid Nederlands (leerbegeleiding);
- de scope van de communicatie die vooral gericht is op ouders en in mindere mate op het creëren van een draagvlak binnen het schoolteam;
- het luik kwaliteitszorg;
- het plan van aanpak voor het verzamelen van aangepast lesmateriaal;
- de leerlingenevaluatie, meer bepaald het aandeel van talige doelen.

Over het algemeen is er in de aanvraagdossiers weinig aandacht voor de didactische aspecten van het CLIL-traject. Naar dit aspect wordt in het aanvraagdossier overigens niet gevraagd.

Tijdens het onderzoek is gebleken dat de scholen verder blijven werken op basis van de informatie in hun aanvraagdossier. Hun visie en doelstellingen veranderen niet wezenlijk. Pragmatische overwegingen leiden soms tot verfijningen. Wel blijken de doelen en acties beschreven in de aanvraagdossiers doorgaans veel ambitieuzer dan wat in de praktijk wordt gebracht.

De grote meerderheid van de scholen (21) vinden de kwaliteitsstandaard een bruikbare leidraad om hun aanvraag in te dienen en hun CLIL-traject vorm te geven. Wel hebben ze het soms moeilijk met het taalgebruik. Dat geldt ook voor het aanvraagformulier waarin een aantal begrippen door de scholen niet altijd goed worden begrepen. Voor het overige spreken zij zich overwegend positief uit over de aanvraagprocedure, die weliswaar arbeidsintensief is, maar hen tot een denkoefening dwingt. De omvang en de diepgang van het aanvraagdossier weerhoudt scholen ervan zich te wagen aan een ondoordacht CLIL-avontuur.

Een paar scholen hebben bedenkingen van procedurele aard. Zij vinden 15 december als indiendatum voor het aanvraagdossier te vroeg. Het kost hen veel moeite om het dossier tijdig rond te krijgen. Verder vragen zij zich af of bij vervolgaanvragen geen vereenvoudigde procedure kan gelden.

De **begeleidingsdiensten** hebben gelijkaardige ervaringen met de aanvraag- en selectieprocedure. Zij zien zowel de kwaliteitsstandaard als het aanvraagdossier als een nuttige tool bij de voorbereiding van de implementatie van CLIL. Als scholen het aanvraagformulier invullen, worden zij gedwongen om na te denken over de kwaliteitsaspecten van de standaard. Zij worden uitgenodigd om bewuste keuzes te maken op maat van de school. Beide documenten helpen scholen om in te schatten of zij klaar zijn om met CLIL van start te gaan.

Het bevreemdt één begeleidingsdienst echter dat in het aanvraagdossier geen inbreng verwacht wordt over methodologisch-didactische aspecten van CLIL. De scholen moeten niet verduidelijken hoe zij de integratie van zaakvakdoelen en taaldoelen willen realiseren. De begeleidingsdiensten denken dat een reflectie-oefening over dit aspect relevante informatie zou opleveren over hoeveel aandacht scholen hebben voor taalgericht vakonderwijs.

De begeleidingsdiensten stellen vast dat scholen niet altijd vertrouwd zijn met de gebruikte terminologie en dat ze ook soms onzeker zijn over welke informatie de adviescommissie precies verwacht. Daarom ondersteunen zij de scholen door te voorzien in een toelichting bij de vragen en door hulp te bieden bij het invullen van het aanvraagformulier.

De **adviescommissie** is tevreden over de manier waarop ze is samengesteld. De combinatie van leden van het departement, wetenschappelijke experts en vertegenwoordigers van de begeleidingsdiensten garandeert de inbreng van deskundigheid uit verschillende invalshoeken. Door het gezamenlijk overleg is er ook kruisbestuiving tussen de begeleidingsdiensten onderling. De commissie geeft ook te kennen dat er een vrij grote eensgezindheid is bij de beoordeling van de

aanvraagdossiers. De gelijkgerichtheid wordt in de hand gewerkt door het gebruik van een evaluatie-rooster met criteria van inhoudelijke en administratieve aard. De basishouding bij haar advisering is CLIL veel kansen te bieden in Vlaanderen.

De commissie is er zich van bewust dat de aanvraagprocedure een ernstige inspanning vraagt van de scholen, maar vindt dit noodzakelijk opdat scholen niet te lichtzinnig in een CLIL-traject zouden stappen. Zij is overtuigd van de zinvolheid van de procedure, omdat zij zowel bij groen als bij oranje licht feedback geeft die de scholen wijst op verbeterpunten. De scholen kunnen dan terecht bij de begeleidingsdiensten voor ondersteuning.

De adviescommissie bouwt vormen van interne kwaliteitszorg in. Haar adviezen aan de scholen worden nagelezen door een leidinggevende van het departement Onderwijs en vorming die veel belang hecht aan een transparante terugkoppeling aan de scholen. Ook aan de scholen wordt feedback gevraagd en die neemt de adviescommissie ter harte. Zo heeft de commissie het aanvraagformulier al aangepast en vereenvoudigd.

2.1.2.3 Ervaring m.b.t. de communicatie

Zowel de **scholen** als de **begeleidingsdiensten** spreken hun tevredenheid uit over de vlotte en duidelijke manier waarop de overheid over CLIL communiceert. De website van het departement biedt kwaliteitsvolle informatie en ook de infosessies voor starters worden gewaardeerd.

De afdeling Horizontaal Beleid krijgt veel lof voor haar aanspreekbaarheid en behulpzaamheid. Twee medewerkers worden expliciet vernoemd.

De begeleidingsdiensten zijn tevreden over de samenwerking met de afdeling Horizontaal Beleid. Hun aanbevelingen worden ter harte genomen en hebben al tot bijstellingen geleid.

Volgens hen kan de overheid in haar communicatie evenwel nog meer aandacht schenken aan de didactische implicaties van de geïntegreerde aanpak van zaakvak en taal. Zo zal zij duidelijker moeten omschrijven wat zij bedoelt met “de duale focus zaak(vak)inhoud-taal” in de appendix van de kwaliteitsstandaard (kwaliteitscriterium 8). De communicatie kan ook nog stimulerender gevoerd worden om scholen te overtuigen om de stap naar CLIL te zetten. CLIL blijft ook nog relatief onbekend bij het grote publiek, zodat gerichte informatiecampagnes (vb. via de media) raadzaam zijn.

Een proeftuinschool beklagt zich erover dat ze aan hun lot werden overgelaten in de periode tussen de CLIL-proeftuinen en de eigenlijke start van CLIL in 2014.

2.1.2.4 Ervaring m.b.t. de professionalisering op initiatief van de overheid

Het prioritair nascholingsproject en de andere studiedagen konden rekenen op een ruime belangstelling (1147 verschillende deelnemers uit 41 scholen, waarvan er nu 34 een CLIL-aanbod hebben). De meerderheid van de startende scholen en nogal wat andere geïnteresseerde scholen namen deel aan deze professionaliseringsinitiatieven van de overheid.

Een aantal scholen (waaronder overwegend proeftuinscholen) hebben hun medewerking verleend aan nascholings- en infosessies. De overheid maakte gebruik van hun expertise door hen over hun ervaringen te laten vertellen. Deze scholen stelden zich ook open voor visitaties van andere scholen.

Ook de begeleidingsdiensten werkten actief mee aan de professionaliseringsinitiatieven van de overheid. Daarnaast stimuleren zij de scholen om eraan deel te nemen.

Toch laten enkele scholen een kritische noot horen. De gewezen proeftuinscholen bleven wat de deskundigheidsbevordering betreft, op hun honger zitten. De nascholingen in 2014-2015 waren gericht op de starters. Die sessies waren minder interessant voor scholen met ervaring. Zij zijn vragende partij voor nascholing gericht op scholen die al verder staan in hun CLIL-traject. Zij wijzen op de noodzaak van een gedifferentieerd nascholingsaanbod dat beter afgestemd is op de behoeften van zowel starters als gevorderden.

2.2 Hoe wenst het onderwijsveld dat het CLIL-beleid van de overheid verder evolueert?

2.2.1 De scholen

De algemene teneur is dat scholen wensen dat de overheid de regelgeving op een aantal vlakken aanpast, flexibiliseert en differentieert naargelang van graden en onderwijsvormen. Wat echter bovenaan het verlanglijstje van nagenoeg alle scholen staat, zijn extra middelen om het CLIL-traject te ondersteunen. Zij denken daarbij vooral aan volgende mogelijkheden:

- extra lestijden bij de opstart voor de materiaalontwikkeling;
- extra lestijden indien een verplicht Nederlandstalig paralleltraject gehandhaafd blijft;
- extra lestijden om een CLIL-coördinator te kunnen aanstellen;
- extra budget voor deskundigheidsbevordering van de CLIL-leraren.

Wat het regelgevend kader betreft, vragen zij aanpassingen in verband met het vereiste C1-niveau, het parallel Nederlandstalig aanbod, het positief advies van de toelatingsklassenraad, het maximum van 20 % van de lessen en een versoepeling van de regelgeving rechtspositie (zie 2.1.2.1.).

Scholen dromen ervan dat CLIL duurzaam wordt in Vlaanderen en uitdijt over alle regio's, graden en onderwijsvormen. Zij vrezen dat bovenvermelde regelgeving een belemmering vormt voor deze verdere uitbreiding.

Meer dan de helft van de scholen pleit er ook voor dat de overheid nog meer initiatieven neemt op het vlak van deskundigheidsbevordering. Daarbij denken zij in de eerste plaats aan een gedifferentieerd aanbod dat rekening houdt met de verschillende ontwikkelingsstadia waarin de scholen zich bevinden.

Verder vragen scholen aan de overheid om de uitbouw van CLIL-netwerken te ondersteunen. Die moeten een forum worden waarbij CLIL-leraren en begeleiders expertise uitwisselen. Hierbij werd het idee geopperd om een geografisch dekkend netwerk op te richten in de vorm van een competentiecentrum. Ze zien voor de overheid ook een rol weggelegd in het stimuleren en faciliteren van uitwisselingen met scholen en native speakers uit de andere taalgemeenschappen en het buitenland.

Scholen zijn geen onverdeeld voorstander van een CLIL-kwaliteitslabel. Een kleine meerderheid (13) ziet er een manier in om de kwaliteit te bewaken, weliswaar op voorwaarde dat er transparante kwaliteitscriteria gehanteerd worden voor de toekenning van zo'n label. Ze zien het ook als een vorm van erkenning. De tegenstanders vrezen dat een kwaliteitslabel zou leiden tot een ongezond opbod tussen scholen en kan resulteren in elitarisme. Het zou ook extra planlast met zich meebrengen als scholen tijdens een kwaliteitscontrole moeten aantonen of ze voldoen aan de criteria van het kwaliteitslabel.

Een CLIL-certificaat voor de leerlingen zien de meeste scholen (17) wél zitten. Het zou hun inspanningen honoreren en een extra troef zijn bij sollicitaties. Vijf scholen koppelen er de

voorwaarde aan dat het certificaat moet aangeven welk niveau van het Europees Referentiekader (ERK) bereikt is. Een drietal scholen reiken zelf al een officieus certificaat uit. Andere scholen zien er geen meerwaarde in en wijzen erop dat het de concurrentie tussen scholen kan aanwakkeren.

Gevraagd naar de wenselijkheid van de invoering van CLIL in het basisonderwijs, hebben twintig scholen positief geantwoord. Ze zijn er voorstander van vanuit de redenering dat zo vroeg mogelijk moet begonnen worden met meertalig onderwijs. Naast het formeel onderwijs Frans vanaf het vijfde leerjaar moet het mogelijk zijn om kinderen nog vroeger met vreemde talen in contact te brengen. Dit kan echter enkel als een aantal randvoorwaarden vervuld zijn. Die zijn volgens de scholen dat

- de taalvaardigheid van de leraren voldoet;
- het taalonderwijs een speelse en vaardigheidsgerichte invulling krijgt;
- de taalvaardigheid voor Nederlands er niet onder lijdt.

Nu het CLIL-onderwijs zich gestaag verspreidt in het Vlaamse onderwijslandschap, zijn de scholen bijna unaniem van oordeel dat er ook aandacht voor moet zijn in de lerarenopleiding. Wel lopen de meningen uiteen over de manier waarop die opleiding vorm moet krijgen. Moet het een verplicht onderdeel worden, dan wel een keuzemodule? De meeste scholen zien het ruimer dan CLIL en pleiten ervoor om van taalgericht vakonderwijs een onderdeel te maken van elke vakdidactiek.

2.2.2 De pedagogische begeleidingsdiensten

De begeleidingsdiensten delen de verzuchting van de scholen dat de regelgeving op een aantal punten moet bijgestuurd worden (zie 2.1.2.1.). Zij vinden ook dat de overheid middelen moet uittrekken om de CLIL-scholen te ondersteunen. Zij denken daarbij aan “gekleurde” uren voor materiaalontwikkeling of coördinatie en extra budgetten voor nascholing. De overheid zou van CLIL opnieuw een nascholingsprioriteit moeten maken. Zij vragen ook extra middelen voor de personeelsomkadering van CLIL-begeleiders.

Een aantal procedurele obstakels (lijvige dossiers en ingewikkelde financieringsmechanismen) weerhouden sommige scholen en leraren ervan om deel te nemen aan uitwisselingsprogramma's en zo de interculturele competentie van hun leerlingen te verhogen. Die wegnemen zou volgens de begeleidingsdiensten een boost geven aan de interesse van scholen voor internationalisering. De begeleidingsdiensten zelf nemen zich voor de deelname aan internationaliseringsprojecten te promoten.

De begeleidingsdiensten zijn ook het idee genegen om CLIL sterker te verankeren in het Vlaamse onderwijslandschap. Zij zien de uitdijning van het CLIL-aanbod als een kans om alle leerlingen op functionele wijze vreemde talen aan te leren. Zij vragen specifiek aandacht voor CLIL in het bso.

Over de invoering van CLIL in het basisonderwijs zijn de meningen onverdeeld positief. Alle begeleidingsdiensten beschouwen vroege meertaligheid als een kans. Zij koppelen er wel enkele randvoorwaarden aan:

- het moet gepaard gaan met een voldoende taalvaardigheid van de leraren;
- het mag niet ten koste gaan van de leerinhouden;
- het moet gebaseerd zijn op een doorgedreven vorm van taalgericht vakonderwijs;
- er moet aandacht voor zijn in de lerarenopleiding;
- er moet gewaakt worden over de gelijke onderwijskansen;
- er moet voldoende aandacht zijn voor de thuistaal;
- het mag niet leiden tot een concurrentiestrijd tussen scholen.

De begeleidingsdiensten zien nu al mogelijkheden voor meertaligheid in het basisonderwijs via talensensibilisering en taalinitiatie. Eén begeleidingsdienst suggereert het alternatief van 'language showers' waarbij leerlingen op speelse wijze activiteiten doen in een vreemde taal. Een andere begeleidingsdienst zou het al een goed begin vinden, mocht er werk gemaakt worden van de kwaliteit van het formeel taalonderwijs Frans in de derde graad.

Alle begeleidingsdiensten zijn van oordeel dat een CLIL-module moet opgenomen worden in de lerarenopleiding. Die moet niet noodzakelijk een verplicht karakter hebben, maar kan als keuzemodule worden aangeboden. Wel zijn ze overtuigde pleitbezorgers van doorgedreven aandacht voor taalgericht vakonderwijs in alle vakken en leergebieden van de lerarenopleiding. In wezen beschouwen ze de CLIL-didactiek als een ultieme vorm van taalgericht vakonderwijs.

De begeleidingsdiensten zijn veeleer terughoudend wat de invoering van een kwaliteitslabel of een officieel CLIL-certificaat betreft. Tegenover beide concepten hebben ze een aantal reserves. Voor andere innoverende onderwijsprojecten worden ook geen labels of certificaten toegekend. Een kwaliteitslabel zou een prestigeslag tussen scholen kunnen teweegbrengen en mogelijks ten koste gaan van het gelijkheidsprincipe omdat scholen dan selectiever te werk zouden gaan. Een voordeel zou wel kunnen zijn dat scholen gemotiveerd blijven om CLIL kwaliteitsvol te implementeren.

Verder vinden de begeleidingsdiensten het geen slecht idee dat scholen zelf een CLIL-certificaat uitreiken, op voorwaarde dan wel dat ze daaraan criteria of een competentietest koppelen.

2.2.3 De adviescommissie

De adviescommissie vindt het wenselijk dat er een breed debat komt over de huidige regelgeving met het oog op de versoepeling van een aantal voorschriften die moeilijk haalbaar zijn en die sowieso door een aantal scholen niet nageleefd worden (zie ook 2.1.2.2).

Niemand van de adviescommissie trekt de wenselijkheid van de invoering van CLIL in het basisonderwijs in twijfel. Dit moet wel gebeuren met aandacht voor het taalvaardigheidsniveau van de leraren en voor een taalgerichte didactiek.

3 HET MESONIVEAU

3.1 Welke rol nemen de pedagogische begeleidingsdiensten op bij het voorbereiden, aanvragen en implementeren van het CLIL-aanbod?

In het kader van dit onderzoek werden de pedagogische begeleidingsdiensten uitgenodigd voor een gesprek om hun rol in de implementatie van het CLIL-aanbod toe te lichten. Het GO!, het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, het OVSG en het POV gingen in op onze uitnodiging.

3.1.1 Wat is hun visie op CLIL?

Alle begeleidingsdiensten zien een expliciete band tussen de CLIL-didactiek, het talenbeleid en het taalgericht vakonderwijs. Met andere woorden: CLIL-lessen vertonen een rijke context, activerende werkvormen en taalsteun. Daardoor is CLIL veel meer dan zomaar onderwijs van een zaakvak in een vreemde taal.

Twee begeleidingsdiensten vinden het belangrijk om CLIL niet te beschouwen als een apart project maar als een innovatie om het talenbeleid te versterken. Vandaar hun wens dat de overheid en de scholen CLIL zouden uitbouwen tot een duurzaam project.

3.1.2 Vraaggestuurde procesbegeleiding

De begeleidingsdiensten houden eraan de autonomie van de school te respecteren en werken vraaggestuurd. Zij maken CLIL bekend via hun eigen communicatiekanalen. Eén begeleidingsdienst gaat sinds dit schooljaar actief op zoek naar kandidaat CLIL-scholen. Zij had vastgesteld dat in 2015-2016 slechts één school een aanvraagdossier had ingediend. Deze begeleidingsdienst zag dat als een gemiste kans om de functionele taalvaardigheid en de motivatie van de leerlingen te versterken.

Sommige scholen starten zelfstandig het CLIL-traject op zonder enige ondersteuning van de pedagogische begeleiding. Andere scholen doen wel een beroep op hun begeleidingsdienst. In onze steekproef vroegen vijftien van de 23 scholen ondersteuning van een begeleidingsdienst.

De procesbegeleiding gebeurt zoals bij andere innovatieve schoolprojecten, namelijk op maat van de school via een intakegesprek en een begeleidingstraject waarin de begeleidingsdienst de kandidaat CLIL-scholen informeert en ondersteunt. Het leeuwenaandeel van deze begeleiding gaat naar sensibilisering en het op gang brengen van een denkproces over onder andere het draagvlak om CLIL in te voeren, de strategische en operationele doelstellingen, de inbedding in het talenbeleid. Naast deze inhoudelijke ondersteuning bieden alle begeleidingsdiensten hulp bij een aantal organisatorische en administratieve aspecten zoals het opstellen van het aanvraagdossier, de aanwending van het lestijdenpakket en de toepassing van het decreet rechtspositie. Afhankelijk van de eigen organisatiestructuur gebruiken de pedagogische begeleiders een zelf ontwikkelde leidraad om dit proces vorm en inhoud te geven.

Eén begeleidingsdienst stelt vast dat scholen vooral contact opnemen bij het invullen van het aanvraagdossier en verder geen inhoudelijke ondersteuning vragen. Een andere begeleidingsdienst merkt op dat scholen pas hulp inroepen nadat zij zelfstandig een aanvraagdossier hebben ingediend en een oranje licht hebben gekregen van de adviescommissie.

3.1.3 Aanbodgestuurde netwerking en professionalisering

Sinds 2014 nemen drie begeleidingsdiensten initiatieven om netwerken uit te bouwen voor hun CLIL-scholen via contactpunten of jaarlijkse netwerkdagen. Zo proberen zij CLIL-leraren en directies met elkaar in contact te brengen om expertise en voorbeelden van goede praktijk uit te wisselen en succesfactoren en valkuilen met elkaar te delen. Bijzonder waardevol in dat opzicht is de mogelijkheid om per vakgroep zelf ontworpen lesmateriaal uit te wisselen. Dat lukt soms minder goed wanneer het CLIL-vak van de school elders in Vlaanderen nauwelijks of minder vaak voorkomt. De begeleidingsdiensten raden de CLIL-scholen ook aan om deel te nemen aan de jaarlijkse studiedag van het departement Onderwijs en Vorming. Meerdere begeleidingsdiensten verlenen daaraan hun inhoudelijke medewerking.

De begeleidingsdiensten merken bij lesbezoeken dat er nood is aan deskundigheidsopbouw wat taalgericht vakonderwijs betreft. Vandaar dat zij dit jaar allen inzetten op vorming en sensibilisering over CLIL-didactiek en taalgericht vakonderwijs. Vanaf volgend schooljaar slaan drie begeleidingsdiensten hiervoor netoverschrijdend de handen in elkaar en bieden een gemeenschappelijk driedaags netwerk- en vormingstraject aan. Op deze manier hebben CLIL-leraren – ongeacht het net waartoe ze behoren – toegang tot netwerking en professionalisering.

3.1.4 Interne professionalisering

Om CLIL verder uit te dragen in de Vlaamse secundaire scholen, hebben drie van de vier bevraagde begeleidingsdiensten dit schooljaar eigen middelen geïnvesteerd in een volwaardige CLIL-begeleider.

Alle pedagogische begeleiders die CLIL ondersteunen zijn ook taalbegeleiders en zien CLIL als een kans om de meertaligheid van de leerlingen te vergroten. Bij de introductie van CLIL merkten enkele begeleidingsdiensten op dat er soms weerstand heerst bij zaakvakbegeleiders. Deze waren bezorgd dat de taalbarrière en het tragere lestempo de leerplanrealisatie zouden bemoeilijken. Daarom ondernemen sommige begeleidingsdiensten acties voor de sensibilisering van de zaakvakbegeleiders. Eén begeleidingsdienst betreft hen bij de jaarlijkse netwerkdag.

Om de eigen expertise te vergroten, werken drie begeleidingsdiensten formeel of informeel samen met universiteiten of hogescholen.

3.2 Op welke manier spelen andere instanties in Vlaanderen een rol op het vlak van professionele ontwikkeling inzake CLIL?

De rol van de andere instanties werd in kaart gebracht door informatie te verzamelen via een directe bevraging per mail en via de studie van de websites van deze instanties. Het doel is om een inventaris te maken van de initiatieven m.b.t. de professionalisering rond CLIL.

3.2.1 Universiteiten en hogescholen

Een aantal universiteiten en hogescholen hebben een belangrijke rol gespeeld bij de ontwikkeling van CLIL in Vlaanderen. De initiatieven situeren zich zowel op het vlak van wetenschappelijk onderzoek als op het vlak van de professionalisering van de scholen en de andere stakeholders. Ze zijn enerzijds pioniers in de visieontwikkeling rond CLIL en anderzijds opleiders in taalontwikkende didactiek.

Daarnaast zijn de universiteiten en hogescholen ingegaan op initiatieven gefinancierd door de overheid m.b.t. onderzoek en professionalisering in het kader van het CLIL-innovatieproces. Op het vlak van de deskundigheidsontwikkeling hebben ze met de begeleidingsdiensten samengewerkt. De synergie tussen overheid, hoger onderwijs en pedagogische begeleidingsdiensten is bijzonder vruchtbaar gebleken voor het bepalen van de randvoorwaarden voor CLIL in Vlaanderen en voor de initiële professionalisering van alle betrokkenen.

Het implementatieproces van CLIL in Vlaanderen verliep in verschillende fasen, waarin telkens universiteiten en hogescholen een rol van betekenis speelden.

Vóór de start van CLIL in het secundair onderwijs was er in Vlaanderen reeds een initiatief voor het invoeren van een vorm van CLIL in het Vlaamse basisonderwijs. Het project 'Stimulerend Meertalig Onderwijs Brussel' (STIMOB) werd opgestart door de Vrije Universiteit Brussel in 2001 en heeft tot doel de meertaligheid van kleuters en leerlingen te stimuleren in de Brusselse scholen. De wetenschappelijke bevindingen van de onderzoeken hebben mede het debat en de reflectie rond de implementatie van CLIL in het secundair onderwijs gevoed.

De overheid nam de KU Leuven onder de arm om de CLIL-proeftuinen (2007-2010) wetenschappelijk te begeleiden. De rol van de KU Leuven was drievoudig. De universiteit stond in voor

- de ondersteuning van de opstart en verdere implementatie van CLIL in negen proeftuinscholen in het secundair onderwijs;
- het documenteren van het CLIL-implementatieproces met het oog op de wetenschappelijke evaluatie en op het multipliceren van de verworven inzichten;
- de wetenschappelijke evaluatie van de CLIL-projecten in de negen proeftuinscholen ter voorbereiding van een advies aan de Minister van Onderwijs aangaande de haalbaarheid en wenselijkheid van een ruimere invoering van CLIL in het secundair onderwijs in Vlaanderen.

De begeleiding van de scholen vertoonde een aantal specifieke kenmerken die hun doeltreffendheid hebben bewezen bij de CLIL-implementatie. Zij berustte op drie pijlers:

- een combinatie van vormingssessies en intervisies voor verschillende scholen én begeleiding in de school zelf met aandacht voor de specifieke context van elke school;
- deskundigheidsontwikkeling op mesoniveau via een aanbod van ondersteuning voor de pedagogische begeleiders die scholen met een CLIL-aanbod begeleidden;
- het uitbouwen van netwerking tussen de proeftuinscholen onderling en ook met andere scholen o.m. in de Franstalige gemeenschap.

Naar aanleiding van de beslissing van de Vlaamse Regering om CLIL in Vlaanderen groen licht te geven, werd de samenwerking tussen de overheid en de universiteiten verdergezet onder de vorm van een prioritair nascholingsproject in 2014-2015. Twee parallelle trajecten zagen het licht. Eén aan de KU Leuven ('Met CLIL uit de startblokken') en één aan de Vrije Universiteit Brussel in samenwerking met het UCLeuven-Limburg ('Klaar voor CLIL. Van decreet tot praktijk'). De vorming was bedoeld voor startende scholen en legde de nadruk op de didactische aanpak van CLIL-lessen en -evaluatie en op het sensibiliseren van de schoolteams om een schoolintern draagvlak voor CLIL te creëren. Opnieuw was er aandacht voor zowel gezamenlijke vormingsmomenten als voor schoolspecifieke ondersteuning. Beide prioritaire nascholingsprojecten kenden een groot succes: 41 scholen namen eraan deel en de trajecten bereikten in het totaal meer dan 1147 deelnemers. Van de 41 scholen hebben er nu 31 een CLIL-aanbod. Een aantal proeftuinscholen leverden een bijdrage onder de vorm van ontvangende school voor lesobservaties. Andere scholen namen deel aan intervisiesessies en getuigden vanuit hun ervaring.

De oprichting in september 2015 van het postgraduaat CLIL door het UCLeuven-Limburg vormt een stap in de richting van een verankering van CLIL in Vlaanderen. Dit postgraduaat heeft tot doel om (toekomstige) leraren op te leiden in de CLIL-didactiek en in één van de CLIL-talen met het oog op het

behalen van een C1-niveau. Het Centrum voor Levende Talen van Leuven organiseert het aanbod van de taalcomponent. Een aantal modules CLIL-didactiek kunnen ook als een aparte nascholing worden gevolgd.

Verschillende universiteiten organiseren studiedagen over CLIL sinds 2013. Daarnaast bieden de VUB en de UCLeuven-Limburg sinds 2014 ook een vraaggestuurd aanbod. Het is zowel bedoeld voor startende scholen als voor scholen die al ervaring hebben met CLIL. De CLIL-vormers spelen in op de noden van de scholen naargelang hun ontwikkelingstempo.

Inmiddels zetten universiteiten en hogescholen hun onderzoek verder. Zo zijn er in de Vlaamse universiteiten al heel wat masterscripties en een paar doctoraatsthesisen geschreven over CLIL en enkele onderzoeksprojecten zijn gaande. CLIL wordt hierbij bestudeerd vanuit verschillende invalshoeken zoals de impact van CLIL op onder meer

- de leerwinst voor de vreemde taal;
- de taalvaardigheid Nederlands;
- het bereiken van de zaakvakdoelen;
- het leervermogen en het cognitief vermogen van leerlingen;
- de motivatie voor het leren van vreemde talen;
- de interculturele competentie en attitude van leerlingen;
- de invloed van de leerlingenkenmerken op de keuze voor CLIL.

In het kader van de onderzoeksprojecten worden ook instrumenten ontwikkeld, onder meer om de CLIL-lespraktijk te observeren.

3.2.2 Andere instanties

Sinds 2013 nemen ook andere instanties dan universiteiten initiatieven om tegemoet te komen aan de nood aan professionalisering. Zo organiseert de specifieke lerarenopleiding Het Perspectief in Gent een masterclass CLIL met een component taal (van B2 naar C1) en een component didactiek. De opleiding is intensief en duurt één schooljaar. Inmiddels hebben 138 leraren uit 37 scholen de opleiding gevolgd. Gelijkaardige opleidingen staan gepland in centra van andere provincies.

De CLIL-leraren wenden zich tot het British council in binnen- en buitenland om het certificaat C1 Engels te behalen. Voor Frans biedt de Alliance française in Brussel en in Gent een mogelijkheid. De scholen geven aan dat er een belangrijk verschil is in de eisen die gesteld worden tussen beide instellingen. Er zijn ook grote verschillen in de kostprijs voor het behalen van een C1-certificaat.

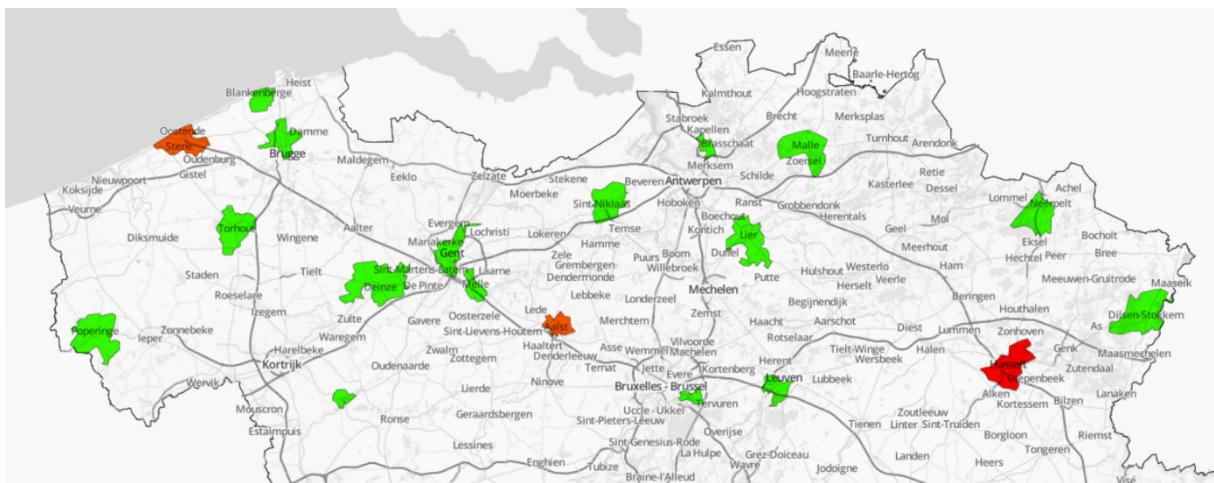
De Vlaamse overheid schakelt de vzw EPOS in om de opportuniteiten van internationalisering voor CLIL in de kijker te zetten, zoals het uitbouwen van partnerschappen in het kader van expertise-uitwisseling met betrekking tot CLIL, het volgen van nascholing rond CLIL in het buitenland en het inzetten van buitenlandse gastleraren.

4 HET MICRONIVEAU

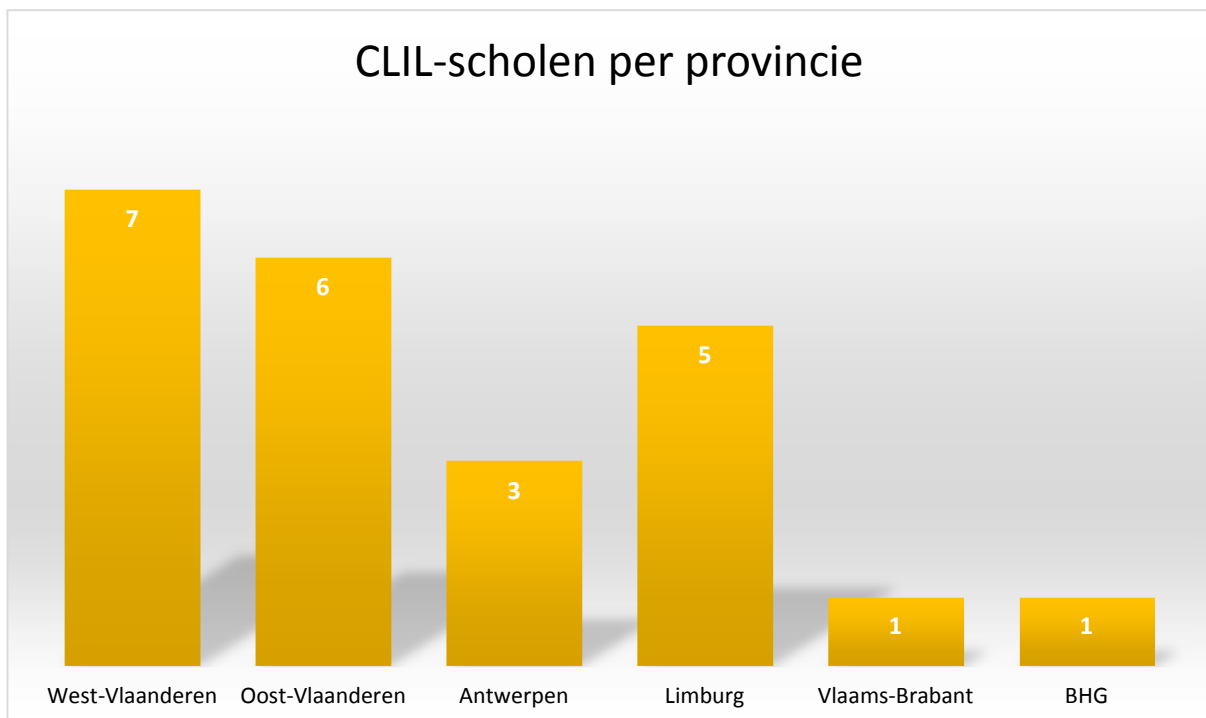
De vaststellingen over het microniveau zijn gebaseerd op de gegevens die het onderzoeksteam verzamelde in de 23 scholen die deel uitmaakten van de steekproef van dit onderzoek. Dit zijn de scholen die met CLIL gestart zijn in het schooljaar 2014-2015. Voor een overzicht van de actuele stand van zaken: zie bijlage 8.

4.1 Wat zijn de kenmerken van de CLIL-scholen?

De geografische spreiding van de CLIL-scholen is veeleer ongelijk. West- en Oost-Vlaanderen zijn het sterkst vertegenwoordigd met respectievelijk zeven en zes scholen, terwijl de provincies Antwerpen en Vlaams-Brabant drie en één school met een CLIL-aanbod hebben. Limburg neemt een middenpositie in met vijf scholen, waarvan drie in de provinciehoofdstad. Eén CLIL-school bevindt zich in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (zie figuur 1 en 2).



Figuur 1: Regionale spreiding van de scholen. Groen: één school | oranje: 2 scholen | rood: 3 scholen.



Figuur 2: Regionale spreiding van de scholen per provincie.

Van de 22 CLIL-scholen in de Vlaamse provincies liggen twaalf scholen in een centrumstad. Acht scholen bevinden zich in de nabijheid van een anderstalige regio. Veertien scholen zijn aangesloten bij het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, zeven behoren tot het GO!. Het OVSG en het vrij gesubsidieerd niet-confessioneel onderwijs zijn elk met één school vertegenwoordigd.

De scholen hebben een divers onderwijsaanbod. Het grootste aantal scholen hebben de A-stroom (21) en het aso (15) in hun aanbod. De B-stroom (10) en het bso (10) zijn minder vertegenwoordigd. Slechts één school heeft een kso-aanbod.

Het gemiddelde aantal leerlingen per CLIL-school is 733 en schommelt tussen 2660 en 269. Kleinere scholen zijn relatief weinig vertegenwoordigd. Slechts vijf scholen hebben een leerlingenaantal beneden 500. De gemiddelde onderwijs-armoedekansen-indicator (OKI) van de CLIL-scholen is 0.83 wat spoort met het Vlaams gemiddelde. Het aandeel van nevenstromers, leerlingen met een schoolse achterstand, niet-Belgen en ex-OKAN-leerlingen is laag in vergelijking met de Vlaamse referentiewaarden.

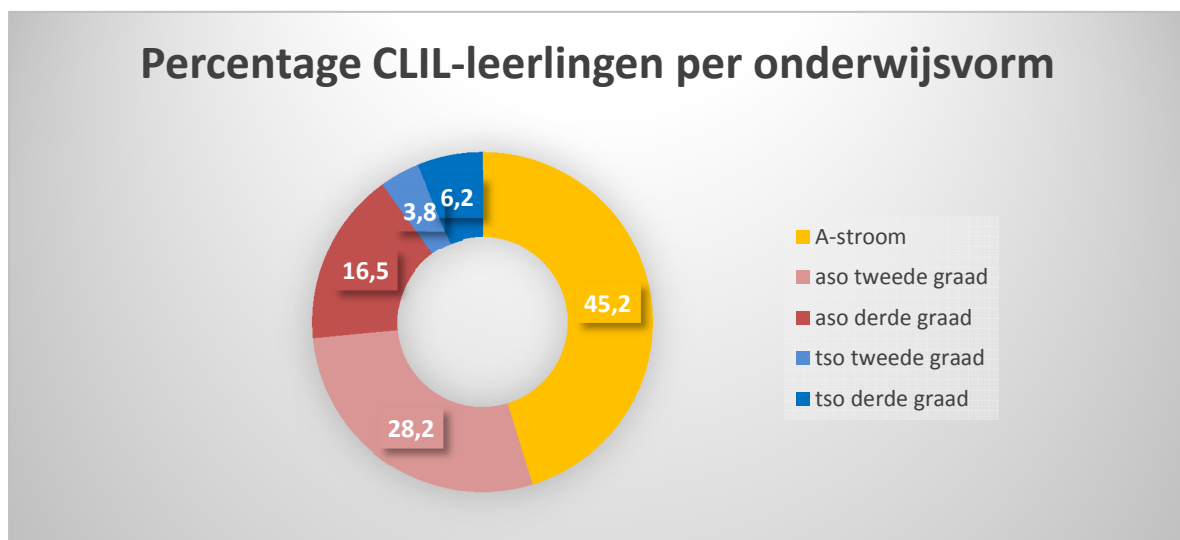
De meeste scholen hebben al een (vrij) sterke traditie met betrekking tot internationalisering. Zij organiseren geregeld uitwisselingsprogramma's of nemen deel aan Europese projecten. Vaak is hun instap in CLIL geïnspireerd door een dynamiek van onderwijsinnovatie die al in de school aanwezig was. Een tweetal scholen hebben al ervaring met CLIL door hun deelname aan het proeftuinproject dat liep van 2007 tot 2010.

4.2 Wat zijn de kenmerken van de CLIL-leerlingen?

De totale schoolpopulatie van de bezochte scholen bedraagt 16.858 leerlingen. Daarvan volgen er 4.044 een CLIL-traject, wat neerkomt op 24 %. De aantallen per school bevinden zich binnen een vork van zes tot 579 leerlingen.

Het grootste aantal CLIL-leerlingen zit in de A-stroom (45,2 %) en het aso (44,7 %), waarvan 28,2 % in de tweede graad en 16,5 % in de derde graad. Het tso heeft een bescheiden aandeel met 10 %. De B-stroom en het bso tellen geen CLIL-leerlingen (zie figuur 3).

Binnen de CLIL-populatie hebben 11,3 % van de leerlingen een thuistaal die niet het Nederlands is en spreken 4,2 % van de leerlingen Engels of Frans als thuistaal, waarvan meer dan de helft uit één school. 11,2 % van de leerlingen tikken aan voor een GOK-indicator, waarvan ongeveer de helft in twee scholen.



Figuur 3: Percentage CLIL-leerlingen per onderwijsvorm.

4.3 Wat zijn de kenmerken van de CLIL-leraren?

Van de 120 CLIL-leraren in onze steekproef hebben er 71 een masterdiploma en genoten er 57 een bacheloropleiding. Bij de masters heeft een kleine minderheid een taaldiploma (8). Bij de bachelors hebben 32 leraren een taaldiploma gekoppeld aan een zaakvak. De CLIL-leraren hebben gemiddeld 13,4 jaren onderrichtservaring.

De scholen selecteren de leraren op basis van volgende gronden (in volgorde van belangrijkheid):

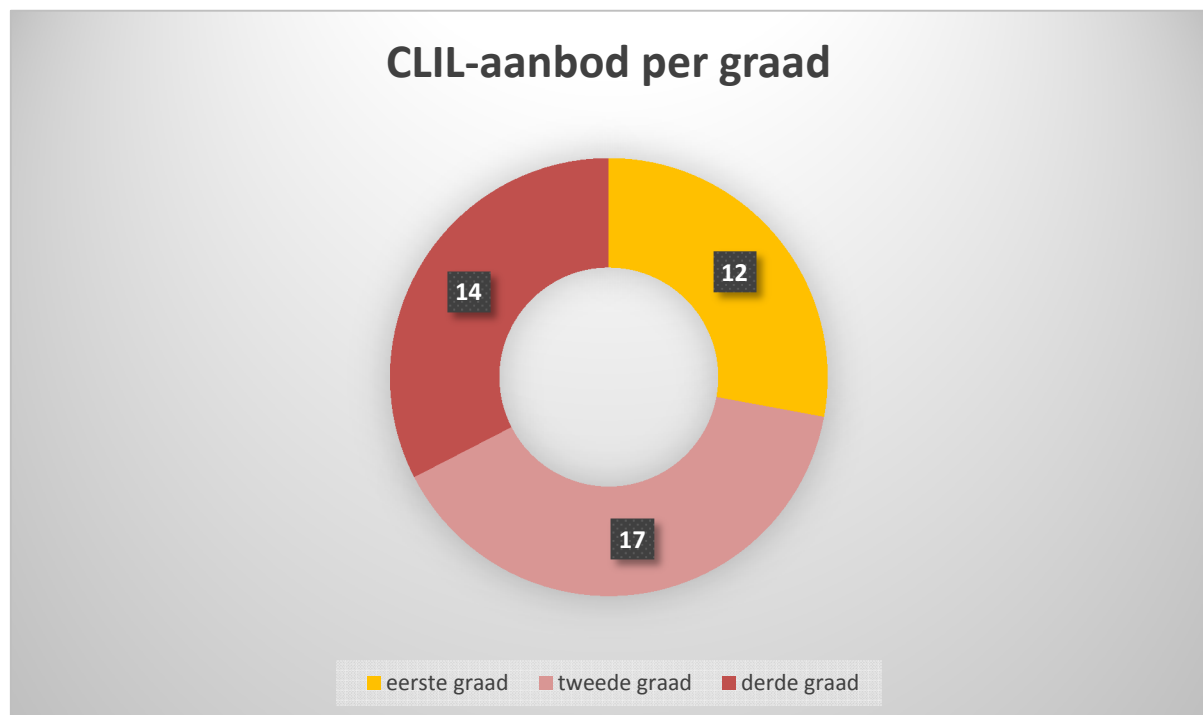
- de motivatie om CLIL te geven;
- het beheersingsniveau van de CLIL-taal;
- de combinatie van een diploma zaakvak met een diploma taal.

In 21 scholen hebben alle CLIL-leraren het vereiste C1-certificaat.

4.4 Wat zijn de kenmerken van het CLIL-aanbod

In de meeste scholen is het CLIL-aanbod organisch gegroeid op basis van pragmatische overwegingen, zijnde de al dan niet aanwezigheid van de nodige competenties en de bereidheid van de leraren die over de vereiste bekwaamheidsbewijzen beschikten.

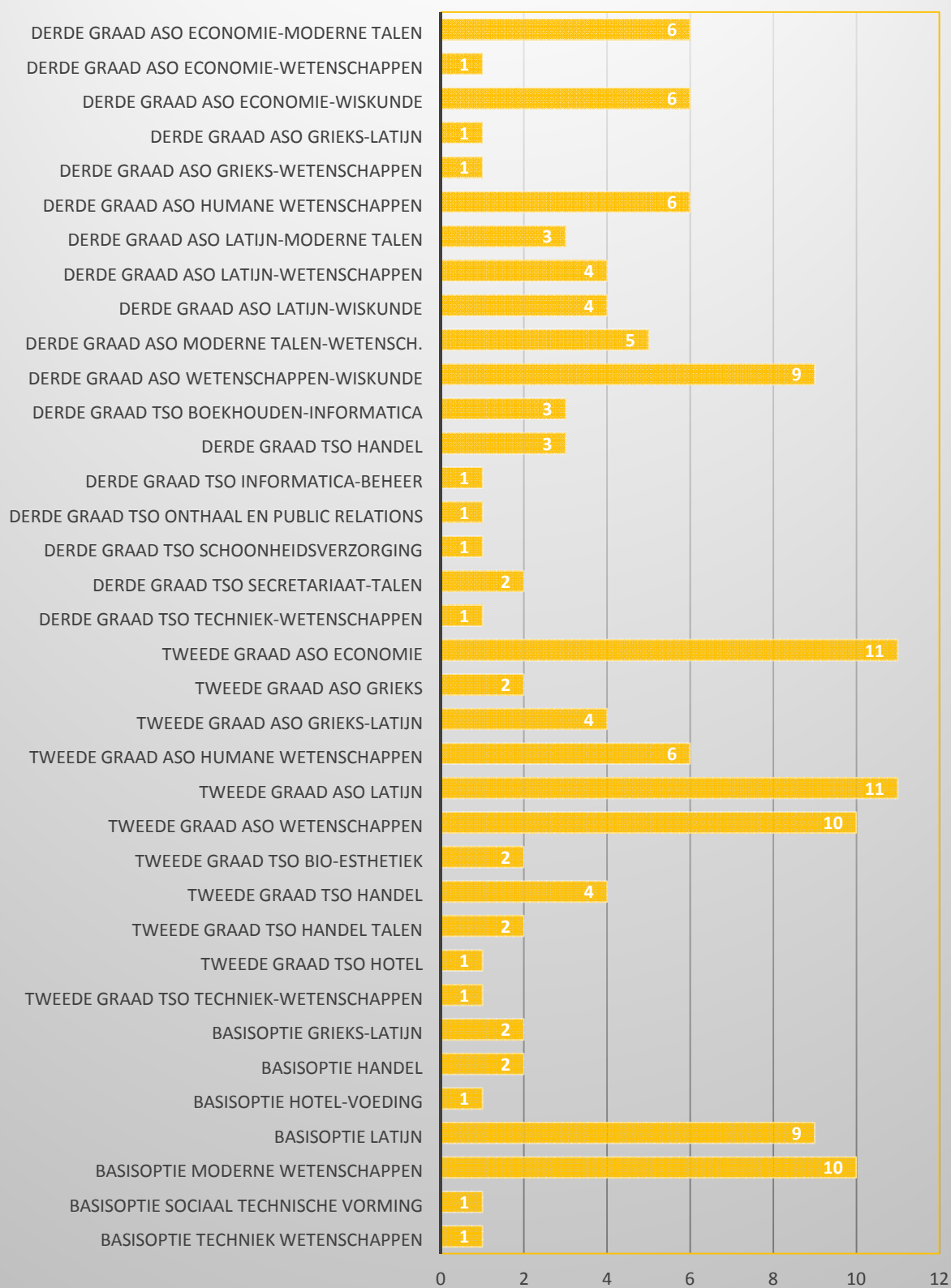
De meeste scholen organiseren hun CLIL-aanbod hoofdzakelijk per graad. Het aanbod is ongeveer gelijkmatig verdeeld over de graden (zie figuur 4).



Figuur 4: CLIL-aanbod per graad.

In de A-stroom valt de keuze meestal op basisopties die voorbereiden op het aso. In de tweede en derde graad situeert het CLIL-aanbod zich overwegend in het aso. In het tso selecteren de scholen voornamelijk studierichtingen van de zachte sector met een talig profiel en studierichtingen die voorbereiden op het hoger onderwijs. Er is geen CLIL-aanbod in de B-stroom en het bso (zie figuur 5). Slechts enkele scholen kiezen bewust voor een CLIL-aanbod dat zich situeert in die studierichtingen waarin ze de 'sterkere' leerlingen vermoeden.

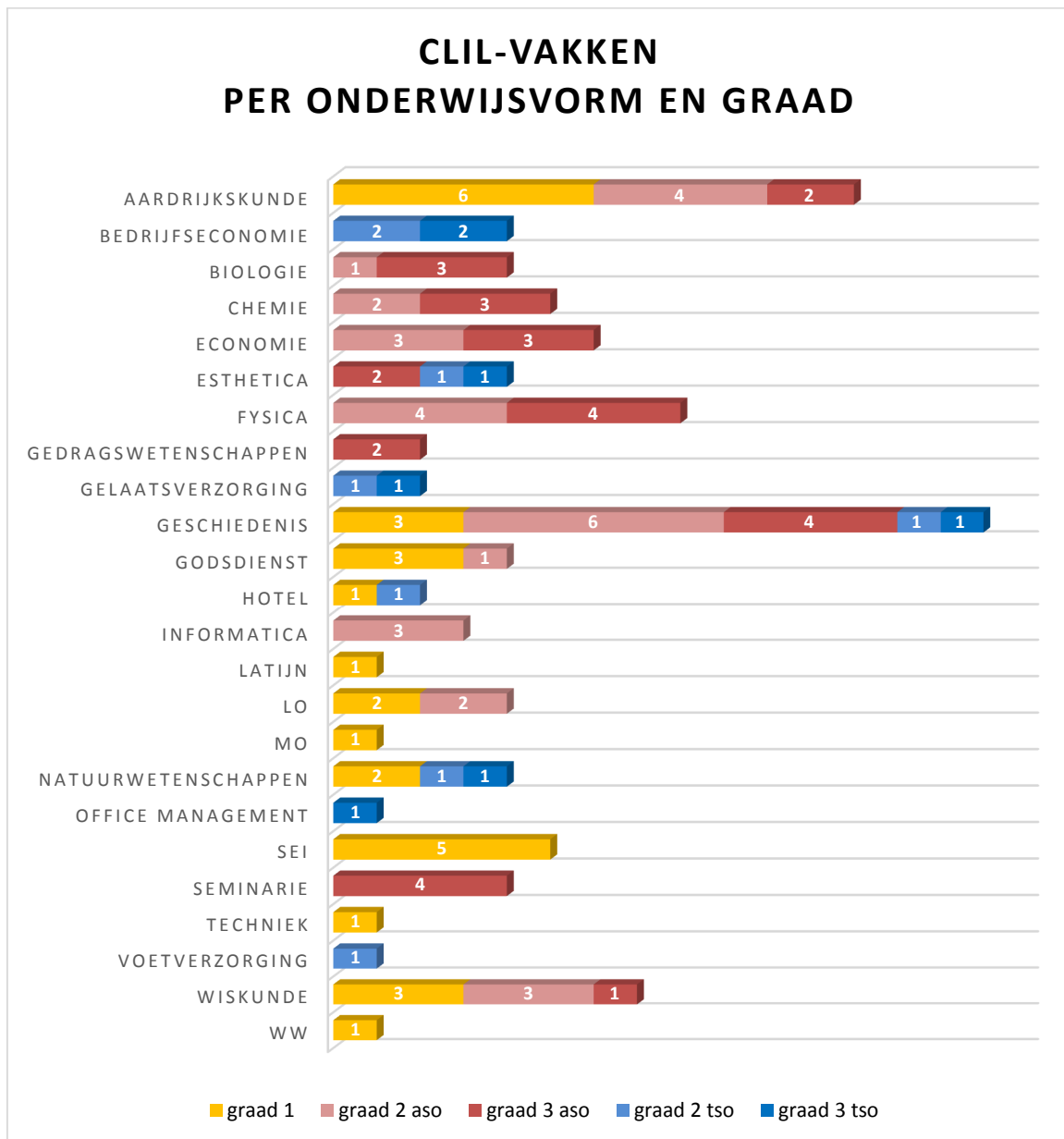
CLIL-aanbod per basisoptie en studierichting



Figuur 5: CLIL-aanbod per basisoptie en studierichting.

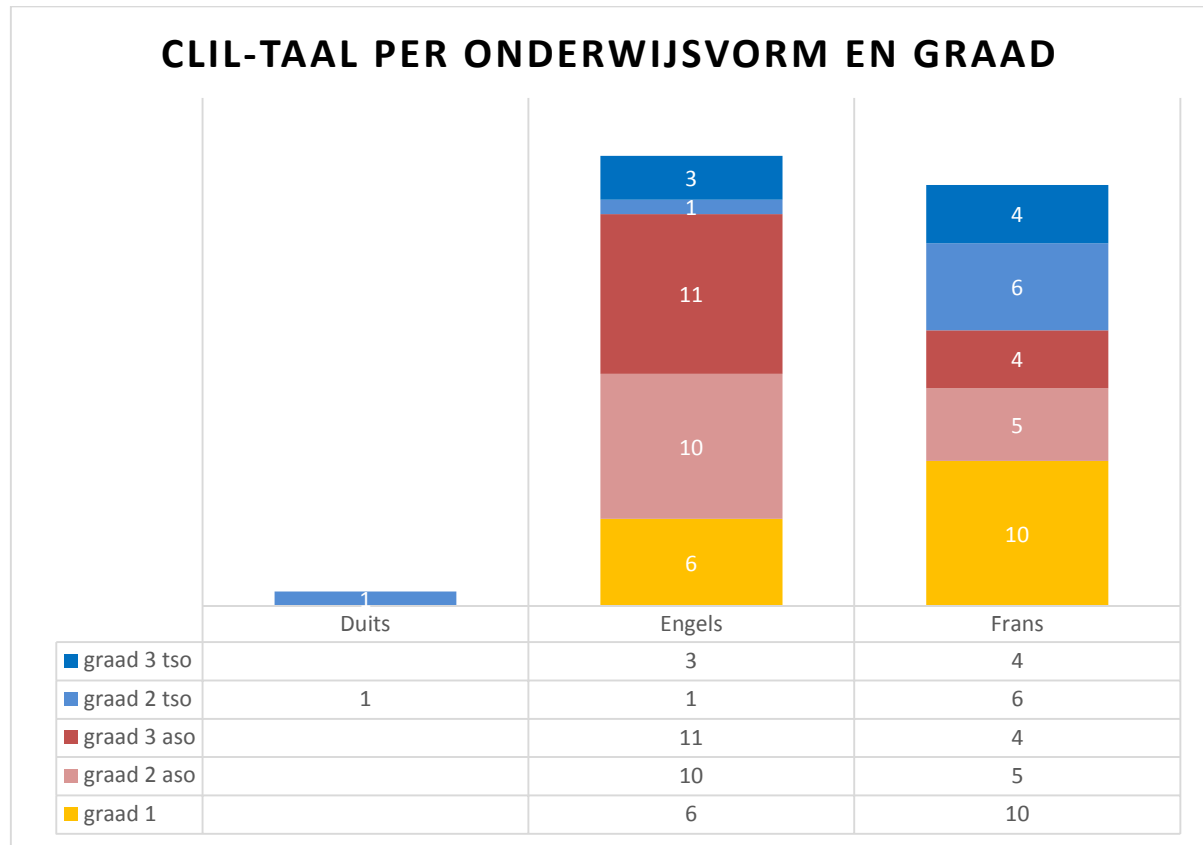
Het hoogste aantal CLIL-lestijden wordt georganiseerd in de 3^{de} graad aso. Dit zou er kunnen op wijzen dat scholen er de voorkeur aan geven om CLIL aan te bieden vanaf het moment dat de leerlingen al een behoorlijke basis in de CLIL-taal hebben verworven.

De selectie van zowel de CLIL-taal als de zaakvakken is in hoge mate geïnspireerd door de beschikbaarheid en bereidheid van leraren met de vereiste bekwaamheidsbewijzen. De meest gekozen vakken zijn economische en handelsvakken, aardrijkskunde, geschiedenis en wetenschapsvakken (zie figuur 6). In de A-stroom valt de keuze in alle scholen op een vak van de basisvorming en in het tso overwegend op vakken van het specifiek gedeelte. In het aso is het beeld wisselend.



Figuur 6: CLIL-vakken per onderwijsvorm en graad.

Wat de keuze van de CLIL-taal betreft, is er de bekommernis van de scholen om leraren te kiezen die een goed taalvaardigheidsniveau hebben. Dat moet volgens de meeste scholen niet noodzakelijk een C1-niveau te zijn. Frans (16) en Engels (15) worden ongeveer evenveel gekozen. Duits is de CLIL-taal in één school. Frans is vooral sterk aanwezig in de A-stroom en in het tso. In het tso is de keuze voor Frans vaak gelinkt aan tewerkstellingskansen en het opkrikken van de motivatie voor Frans. Engels is sterker vertegenwoordigd in het aso, met een toenemend aantal uren in de derde graad (zie figuur 7).



Figuur 7: CLIL-taal per onderwijsvorm en graad.

Op basis van de berekening van het aantal lestijden dat het Engels of het Frans als CLIL-taal wordt aangeboden, blijkt dat het Frans minder aanbod krijgt. Deze trend lijkt zich nog duidelijker door te zetten in de scholen die later van start zijn gegaan. Voor een huidige stand van zaken verwijzen we naar bijlage 8.

Acht scholen kiezen ervoor om alle vakinhouden in de CLIL-taal te onderwijzen. In tien scholen worden bepaalde leerinhouden van een vak geselecteerd om in de CLIL-taal te geven. Ze kiezen dan voor onderdelen die het meest aanleiding kunnen geven tot talige interactie of waarvan de terminologie al voldoende gekend is in het Nederlands. In vijf scholen is het verschillend naargelang van het vak. Eén school biedt CLIL aan als vorm van remediëring voor het zaakvak en de CLIL-taal. Een aantal scholen bieden CLIL aan in het complementair gedeelte, soms naast andere keuzemodules en zonder parallel Nederlandstalig traject.

Alle scholen blijven naast het CLIL-aanbod moderne vreemde talen aanbieden à rato van het aantal lestijden dat de lessentabellen aanbevelen. Alle leerlingen (CLIL en niet-CLIL) volgen samen de lessen vreemde talen. De scholen stellen vast dat er doorgaans een niveauverschil ontstaat tussen beide groepen, maar ze hebben geen ruimte voor de ontubbeling omwille van een gebrek aan middelen. Eén school biedt CLIL aan in een taal (Duits) die niet opgenomen is in de lessentabel van de studierichting.

Veertien scholen hebben al een verticaal aanbod opgebouwd en negen andere nemen zich voor dat ook te doen als ze daarvoor over de nodige werkingsmiddelen en de geschikte leraren beschikken. Zij willen voorkomen dat hun CLIL-aanbod gaat gelijken op een lappendeken bestaande uit verschillende vakken verspreid over verschillende leerjaren. Ze willen stapsgewijs hun aanbod uitbreiden en streven daarbij naar een coherente opbouw. In die aspiratie worden ze echter gehinderd door een aantal factoren:

- onvoldoende marge in het lestijdenpakket om een parallel Nederlandstalig traject aan te bieden;
- de 20 % maximumgrens;
- leraren die afgeschrikt worden door de vereiste van het C1-certificaat;
- gebrek aan flexibiliteit in de toewijzing van de CLIL-opdrachten (zie ook 2.1.2.1).

Vooraf het verplicht aanbod van een parallel Nederlandstalig traject speelt de scholen parten en kan de CLIL-innovatie afremmen. Nu de overheid daar geen middelen tegenoverstelt, weegt dit in de helft van de scholen op de besteding van het lestijdenpakket. Als slechts enkele leerlingen niet voor CLIL kiezen, zijn dit 'dure' uren voor de scholen. In kleinere scholen kan dit ertoe leiden dat indien één leerling niet voor CLIL kiest, het CLIL-aanbod komt te vervallen. Scholen komen dan ook wel eens in de verleiding om leerling en ouders te overtuigen om toch voor CLIL te kiezen. Het Nederlandstalig paralleltraject is ook belastend bij de samenstelling van de lessenroosters. Hoe groter het CLIL-aanbod, hoe complexer de opmaak ervan wordt.

Soms zijn leraren ook terughoudend om de CLIL-handschoen op te nemen omwille van de grote werkdruk die – vooral bij de opstart – met de voorbereiding van de CLIL-lessen gepaard gaat. Om de verticaliteit van hun aanbod toch tot stand te brengen durven sommige scholen wel eens (goed bedoelde) druk uitoefenen op potentiële leraren.

4.5 Wat willen de scholen bereiken met hun CLIL-aanbod?

Omzeggens alle scholen hebben een duidelijke en coherente visie op hun CLIL-traject. Die sluit goed aan bij hun opvoedingsproject. Ze willen met hun CLIL-aanbod volgende strategische doelstellingen bereiken (in volgorde van belangrijkheid):

- de vaardigheden van hun leerlingen in vreemde talen verbeteren (23);
- meertaligheid stimuleren (21);
- de interculturele horizon van hun leerlingen verruimen (21);
- de interculturele competentie van hun leerlingen verhogen (20);
- inspelen op de toenemende internationalisering (18);
- de aandacht voor cultuur versterken (17);
- de beroepskansen van hun leerlingen verhogen (15);
- maximaal inspelen op de talenten van hun leerlingen (15);
- het studiesucces van hun leerlingen in het hoger onderwijs bevorderen (13).

De verhoging van de taalvaardigheid van Nederlands werd slechts door elf scholen als doelstelling aangestipt, ofschoon deze doelstelling opgenomen is in de kwaliteitsstandaard als minimaal in acht te nemen. Scholen zijn er blijkbaar te weinig van op de hoogte dat de overheid er in haar CLIL-beleid van uitgaat dat scholen met CLIL de taalvaardigheid Nederlands zullen versterken.

Een minder vermelde, maar inspirerende doelstelling (10) is leren leuker maken. Hiermee beogen de scholen om de leermotivatie van de leerlingen te stimuleren door hen succeservaringen laten beleven. Negen scholen willen de implementatie van CLIL gebruiken als hefboom voor andere innoverende concepten (vb. breed evalueren).

Er zijn ook scholen die CLIL gebruiken als promotiemiddel. Deze scholen stellen daarbij een secundair positief effect vast op hun leerlingenaantal. CLIL heeft namelijk een hoge aantrekkingskracht voor ouders.

4.6 Hoe verhoudt het CLIL-beleid zich tot het talenbeleid?

Het merendeel van de scholen heeft een talenbeleid met expliciete doelstellingen (22), werkt met een beginsituatieanalyse (BSA) (16) en zeer zinvolle acties op school- en klasniveau (taalscreening, instructietaal, remediëring, excursies, uitwisselingsprojecten ...). De meeste scholen voorzien in differentiatie (19). De helft van de scholen (12) ervaart moeite om het talenbeleid uit te dragen bij alle personeelsleden.

CLIL wordt vaak vermeld als onderdeel van het talenbeleid en is expliciet gekoppeld aan de doelstelling van meertaligheid en de verhoging van de taalvaardigheid vreemde talen van de leerlingen, maar slechts vier scholen halen de inbedding van CLIL op de klasvloer via taalgericht vakonderwijs (een basisprincipe van de CLIL-methodiek) aan als doelstelling. Ook de verhoging van de taalvaardigheid Nederlands wordt zelden in verband gebracht met CLIL.

In hun talenbeleid leggen de meeste scholen te weinig de nadruk op de samenhang tussen de CLIL-didactiek, de moderne vreemdetalendidactiek en het taalgericht vakonderwijs. Hierdoor ziet het merendeel van de CLIL-leraren onvoldoende in dat een taalstimulerende en taalontwikkende onderwijspraktijk essentieel is voor elke vakdidactiek.

4.7 Op welke manier organiseren en ondersteunen de scholen hun communicatie over CLIL?

Zoals gevraagd in de kwaliteitsstandaard, hebben de scholen communicatiestrategieën uitgewerkt om de verschillende doelgroepen te informeren over hun CLIL-traject. De keuzemogelijkheid tussen CLIL en niet-CLIL komt daarbij expliciet aan bod. Ze gebruiken in volgorde van belangrijkheid volgende informatiekanalen:

- de schoolwebsite;
- het schoolreglement;
- oudercontacten;
- infosessies.

Een aantal scholen hanteren een directe en ervaringsgerichte vorm van informatieverspreiding, namelijk kennismakingslesjes voor leerlingen en demonstratielesjes voor ouders.

Negentien van de 23 scholen vermelden in hun schoolreglement dat ze een CLIL-aanbod hebben, maar de informatie erover is doorgaans karig. Vooral het aspect evaluatie verdient meer aandacht. Ook vernemen de ouders en leerlingen weinig over in welke extra ondersteuning de school voorziet in het geval dat leerlingen het moeilijk krijgen tijdens het CLIL-traject.

Een belangrijke doelgroep voor de communicatie is het schoolteam. De betrokkenheid van en de gedragenheid door het gezamenlijke lerarenkorps is essentieel voor het welslagen van CLIL. Nagenoeg alle scholen hebben daarvoor veel aandacht in hun interne communicatie. Acht scholen maken echter melding van een beperkt draagvlak of zelfs uitgesproken weerstand. De acceptatie verloopt dan vooral moeizaam in de opstartfase. De tegenstand ontstaat meestal omwille van volgende overwegingen:

- vrees voor mogelijke opdrachtverschuivingen;
- argwaan ten aanzien van het lesgeven in een CLIL-taal door niet-taalleraars;
- bezorgdheid over een eventuele kwaliteitsdaling van het vakvak.

4.8 Op welke manier ondersteunt het personeelsbeleid van de scholen de implementatie van CLIL?

De scholen leven de CLIL-regelgeving aangaande het personeelsbeheer goed na. Alle 23 scholen waken erover dat CLIL-leraren over het wettelijk vereist bekwaamheidsbewijs beschikken en dat de rechten van de personeelsleden gevrijwaard blijven. Wat het gecertificeerd taalniveau C1 betreft, zijn er toch een tweetal scholen die afwijken van deze regelgeving door leraren een CLIL-opdracht te geven zonder dat ze over een C1-certificaat beschikken. Dit komt doorgaans omdat de leraren niet geslaagd zijn voor de taaltest.

In alle scholen geldt het principe dat leraren enkel op basis van vrijwilligheid in het CLIL-traject kunnen stappen. Dit neemt niet weg dat enkele scholen toch met zachte dwang potentiële CLIL-leraren proberen te overtuigen, zeker als dit ertoe kan leiden dat ze een verticale leerlijn tot stand brengen of vervolledigen.

Ook bij aanwervingen hebben scholen toenemende aandacht voor het eventueel 'CLIL-potentieel' van de kandidaten. Ze geven dan de voorkeur aan een kandidaat die zowel een CLIL-taal als een vakvak in zijn of haar diploma heeft of aan een vakvakleraar die een CLIL-taal op een hoog niveau beheerst.

Het opnemen van een CLIL-opdracht betekent voor de betrokkene een zware werklust. CLIL-leraren werken – vooral in de opstartfase – zeer intensief om aangepast lesmateriaal te ontwikkelen. Daarbovenop wordt van hen verwacht dat ze zich vormen in de CLIL-methodiek. Nu de overheid daar geen middelen meer tegenover zet, is het aan de scholen om te beslissen of en hoe ze voor de leraren meer ruimte creëren. Een tiental scholen ondersteunen de CLIL-leraren met een BPT-uur. Scholen die daarvoor geen marge hebben in hun lestijdenpakket, tonen zich inventief in het vinden van compenserende maatregelen:

- vrijstelling van andere opdrachten (toezicht, wachttijd, klastitularis ...);
- ondersteuning via de opdrachtenverdeling (parallele lesgroepen, kleine lesgroepen ...);
- ondersteuning via het lessenrooster (een comfortabel lessenrooster, een lesuur vrijgeroosterd voor overleg ...);
- ondersteuning vanwege een taalleraar of een vakcollega.

Een knelpunt in het personeelsbeheer is de kwetsbaarheid van CLIL bij de eventuele uitval van CLIL-leraren. Daarvoor hebben de meeste scholen nog geen oplossing. Vaak is het ontbreken van het C1-certificaat dé struikelblok voor het vinden van een vervanger en niet zelden betekent het wegvallen van een CLIL-leraar het einde van het CLIL-aanbod. Gelukkig zijn er weinig uitvallers. De motivatie is doorgaans zodanig groot dat de leraren enthousiast vasthouden aan hun CLIL-opdracht. In geval van ziekte neemt de leraar van het parallel Nederlandstalig traject de CLIL-groep over.

In drie scholen trof het onderzoeksteam inspirerende voorbeelden aan van een proactief personeelsbeleid. Eén school investeerde in de opleiding voor het behalen van het C1-niveau en een grote groep leraren beschikt nu over dat certificaat. Zij engageerde daarvoor als ondersteuning een externe taalleraar. In een andere school volgt een leraar Franse bijles om te kunnen overnemen indien een CLIL-leraar uitvalt. In nog een andere school doorloopt een leraar via co-teaching een inlooptraject van één jaar in een vak waarmee ze minder vertrouwd is om het schooljaar daarop dat vak in een CLIL-taal te kunnen geven.

4.9 Op welke manier organiseren en ondersteunen de scholen de deskundigheidsontwikkeling in relatie tot de CLIL-didactiek, de taalvaardigheid in de CLIL-taal en de implementatieprocessen?

Wat de professionalisering betreft, leven niet alle scholen de regelgeving secuur na. Zes scholen hebben geen vormingsplan opgesteld. De grote meerderheid van de leraren heeft zich echter bijgeschoold via diverse vormen van deskundigheidsbevordering. In volgorde van belangrijkheid zijn dat:

- via het nascholingsaanbod van externe instanties;
- door interne uitwisseling van CLIL-expertise;
- door literatuurstudie;
- door ondersteuning van de begeleidingsdienst;
- door structureel overleg;
- via de organisatie van uitwisselingsprogramma's met scholen in Wallonië en het buitenland.

De meest voorkomende thema's van de deskundigheidsbevordering zijn de CLIL-didactiek (20), de materiaalontwikkeling (15) en de taalvaardigheid in de CLIL-taal (13). De verdere ontwikkeling van de taalvaardigheid gebeurt via taallessen, taalstages in Wallonië en het buitenland en uitwisselingsprojecten.

De interne uitwisseling van CLIL-expertise verloopt op verschillende manieren, o.m. door de ondersteuning van een zaakvakleraar door een taalleraar bij de materiaalontwikkeling, al beperkt die geboden hulp zich veelal tot het nalezen van het lesmateriaal. Hospiteren gebeurt in negen scholen, maar deze vorm van expertisedeling is nog niet sterk ingeburgerd in de Vlaamse onderwijscultuur.

Negen scholen visiteren andere scholen om te observeren en praktijkervaringen uit te wisselen. Uit de contacten tussen CLIL-scholen kunnen netwerken ontstaan, wat tot nog toe op beperkte schaal lukt. Problemen daarbij zijn dat het aanbod van de verschillende scholen niet altijd matcht of dat scholen in een verschillend ontwikkelingsstadium zitten en de uitwisseling van lesmateriaal uitdraait op eenrichtingsverkeer. Een school met een lange CLIL-traditie kreeg veel aanvragen voor visitaties en heeft ze gebundeld tot twee sessies per schooljaar die kunnen rekenen op een ruime belangstelling.

De talrijke contacten tussen CLIL-scholen wijzen erop dat scholen behoefte hebben aan professionele netwerken om van elkaar te leren. Nu hebben ze het gevoel dat elke school op een eiland 'het warm water' aan het uitvinden is. De scholen verwachten initiatieven van de overheid om netwerking te stimuleren en om eventueel een expertisecentrum in het leven te roepen.

Van de begeleidingsdiensten kregen de scholen ondersteuning bij het invullen van hun aanvraagdossier. Enkele scholen gaven aan dat de graad van ondersteuning vak- en taalafhankelijk was.

Een andere vorm van deskundigheidsontwikkeling is de samenwerking met universiteiten en hogescholen. Zestien scholen namen deel aan onderzoeken die doorgaans te maken hebben met aspecten van kwaliteitszorg, zoals leerwinstmeting in de CLIL-taal. Nogal wat studenten strijken neer in de CLIL-scholen om gegevens te verzamelen voor hun thesis. Een school klaagt dat ze overspoeld wordt door allerhande bevragingen in het kader van thesissen, maar dat ze zelden feedback krijgt over de bevindingen.

Scholen nemen ook zelf initiatieven om hun expertise uit te dragen. Tien scholen gaven al presentaties op studiedagen en evenveel scholen publiceerden artikels in tijdschriften.

De regelgeving verwijst naar een CLIL-team dat bestaat uit zowel CLIL-leraren als taalleraren. Hierbij veronderstelt de regelgever dat er geregeld overleg is. Dat gebeurt in de meeste scholen, maar eerder informeel en ad hoc. In minder dan de helft van de scholen is er structureel overleg. Scholen onderschatten de toegevoegde waarde van deze directe vorm van deskundigheidsopbouw.

Als CLIL-leraren structureel overleggen, is het met de directie of de CLIL-coördinator (12) en de CLIL-collega's (10). Minder frequent is er structureel overleg met de vakleraren van het parallelle Nederlandstalige traject (9) en de ondersteunende taalleraren (7). In vijf scholen kregen we het signaal dat de CLIL-leraren weinig ondersteuning kregen vanuit de taalvakken. Als er ondersteuning is, bestaat die doorgaans uit het nalezen van lesmateriaal. CLIL-leraren hebben niet zelden het gevoel er alleen voor te staan.

Een aantal directeuren stimuleren structureel overleg door CLIL-leraren samen een lesuur vrij te roosteren. In tien scholen versterkt de directie het team door een CLIL-coördinator aan te stellen die de professionele samenwerking kan aansturen.

Als er overleg is, handelt dat overwegend over de ontwikkeling van lesmateriaal en de congruentie met het parallel Nederlandstalig aanbod. Het uitwisselen van ervaringen met de CLIL-didactiek komt minder aan bod. Dat heeft te maken met de onzekerheid van leraren over hoe ze de duale focus op zaakvak en taal in de lespraktijk kunnen implementeren. Ze zoeken hoe ze tegelijk talige doelen en leerplandoelen voor het zaakvak kunnen realiseren. Een hardnekkig misverstand is dat taaldoelen bovenop de zaakvakdoelen komen, terwijl het basisprincipe van CLIL de integratie van beide is. Het besef moet nog groeien dat door de toepassing van taalgericht vakonderwijs talige doelen vanzelf gerealiseerd worden.

Hierbij zou de overheid kunnen helpen door in de regelgeving een definitie van CLIL te formuleren die een expliciete link legt tussen CLIL en taalgericht vakonderwijs. De huidige definitie laat te veel ruimte voor meervoudige interpretaties. Ook vanuit de academische wereld en de nascholingsaanbieders krijgen de CLIL-leraren soms diverse opvattingen te horen over de relatie tussen taal- en zaakvakdoelen en over de integratie van beide. Het gebrek aan duidelijkheid in de regelgeving en de verschillende lezingen die eruit voortvloeien zorgen voor twijfel en verwarring in de scholen en bij de leraren.

In het kader van de interne kwaliteitszorg is er weinig aandacht voor het monitoren van de deskundigheid van de CLIL-leraren. Dit is nochtans een aspect van kwaliteitszorg dat in de kwaliteitsstandaard wordt aangestipt als minimaal in acht te nemen.

4.10 In welke mate ondersteunt het materieel beleid van de scholen de implementatie van CLIL?

De kwaliteitsstandaard vraagt de scholen om een materieel beleid te voeren dat inspeelt op de specifieke noden van het CLIL-traject. De meeste scholen geven aan dat ze al beschikken over voldoende materiële middelen voor ze in het CLIL-traject stapten en dat extra investeringen niet nodig waren. In de meerderheid van de scholen hebben de CLIL-lessen inderdaad plaats in voldoende ruime en goed uitgeruste lokalen. Zij beschikken over een krachtige ICT-omgeving en in de helft van de scholen zijn ze CLIL-specifiek aangekleed. Twee scholen voorzien in een apart CLIL-lokaal. Een inspirerend voorbeeld is de toepassing van online instructie via iPad of tablet.

Tweetalige woordenboeken zijn voorhanden in veertien scholen, in een papieren of elektronische versie en twaalf scholen hebben vakliteratuur in de CLIL-taal ter beschikking.

4.11 In welke mate hanteren de scholen een duale focus zaakvak-taal in de onderwijspraktijk?

4.11.1 De lespraktijk

De vaststellingen over de lespraktijk zijn gebaseerd op 58 lesobservaties. Daaruit blijkt dat vrijwel alle CLIL-leraren tijdens de les consequent de CLIL-taal spreken en ze dat op een vlotte en quasi foutloze manier doen. In hun taalgebruik houden de meeste leraren rekening met het taalverwerkingsniveau dat de leerlingen aankunnen. Slechts als de begripbaarheid van de leerinhoud in het gedrang komt, schakelen ze over naar het Nederlands of vertalen ze een woord. Ze maken frequent gebruik van visuele ondersteuning (vb. lichaamstaal, mindmaps, bordschema's) en in iets mindere mate van parafrasering en contextualisering. Ze zorgen voor een veilig klimaat waarin men fouten mag maken en staan toe dat de leerlingen naar het Nederlands grijpen als ze iets niet gezegd krijgen in de CLIL-taal. De leraren willen immers vermijden dat de taal een barrière zou vormen voor de overdracht van de leerinhouden van het zaakvak. Het behalen van de zaakvakdoelen is voor hen prioritair (zie ook 4.12.).

Wat de didactische aanpak betreft, zijn er grote verschillen. Over het algemeen weten de leraren wel dat ze moeten streven naar taalgericht vakonderwijs (CLIL), maar elke leraar zoekt voor zichzelf uit hoe hij of zij dat best aanpakt. Doorgaans zijn hierover op schoolniveau geen afspraken, vooral omdat er onzekerheid heerst over hoe de geïntegreerde benadering van taal- en zaakvakdoelen (de duale focus) gerealiseerd kan worden.

Als gevolg hiervan ziet het onderzoeksteam erg uiteenlopende praktijken gaande van een zaakvakles in een vreemde taal (immersie) tot echt taalgericht vakonderwijs. De meerderheid van de bijgewoonde lessen situeren zich op tussenposities van dat continuüm, waarbij in meer of in minder mate aandacht is voor talige doelen. Een kleine minderheid bereikt een evenwicht in de focus op het zaakvak enerzijds en de taal anderzijds. De aandacht voor de duale focus is doorgaans groter bij leraren die een taaldiploma hebben. De aandacht voor taal neemt af naarmate de leerlingen een hoger beheersingsniveau van de CLIL-taal hebben. Zo is de duale focus duidelijker aanwezig in de eerste graad dan in de derde graad.

De taalcomponent die veruit het meeste aandacht krijgt, is woordenschat. De CLIL-leraren hebben een goede beheersing van de vakterminologie en leren die de leerlingen aan tijdens interactieve onderwijsleergesprekken. Bijna 70 % van de leraren ondersteunt de leerlingen met woordenschatlijsten die ze zelf samenstellen of de leerlingen laten aanmaken. Minder frequent is de inoefening van de aangeleerde woordenschat in contexten. Grammaticale aspecten als syntaxis en morfologie komen slechts occasioneel aan bod.

Wat de communicatieve vaardigheden betreft, worden de luistervaardigheid, de leesvaardigheid en de spreekvaardigheid het meest geoefend. In de eerste graad is dat vooral de luister- en de leesvaardigheid, omdat de leerlingen minder aan spreken toekomen omwille van hun nog beperkte taalvaardigheid.

Luisteren en spreken zijn inherent aan het onderwijsleergesprek en lezen komt als tekstbegrip aan bod bij de verwerking van het lesmateriaal. Bij het spreken ligt de nadruk op spreekdurf. Die wordt sterk ontwikkeld doordat de leraren communicatie centraal stellen en niet vormcorrectheid. Mondelinge interactie tussen de leerlingen onderling komt tot stand als leerlingen met elkaar in overleg gaan, samen opdrachten uitvoeren of leerstof aan elkaar uitleggen, maar deze werkvormen komen minder vaak voor. De schrijfvaardigheid wordt het minst geoefend.

Over het algemeen is er weinig expliciete aandacht voor strategieën met betrekking tot de verschillende vaardigheden. Leraren knopen doorgaans wel aan bij de voorkennis voor het zaakvak, maar ze wenden minder vaak strategieën aan om de talige voorkennis te activeren. Er wordt ook nog te weinig gebruik gemaakt van strategieën als het systematisch gebruik van woordenboeken en het aanreiken van spreek- en schrijfkaders.

Iets meer dan de helft van de leraren kan goed inschatten welke talige componenten nodig zijn om de vakinhouden te begrijpen en te verwerken en een derde bouwt het taalverwervingsniveau progressief op. Slechts een kleine minderheid legt expliciet talige doelen vast op basis van de taallerplannen. Dit gebeurt frequenter als de CLIL-leraar tegelijk taalleraar is.

4.11.2 Het lesmateriaal

De werkgever die de CLIL-leraren aan de dag leggen om kwaliteitsvol lesmateriaal te ontwikkelen, is bewonderenswaardig. Zij stoppen zeer veel tijd en energie in het samenstellen van contextrijke en toegankelijke cursussen. Die vormen bijna altijd een samenhangend, aantrekkelijk en overzichtelijk geheel. De leraren zoeken tekst- en beeldmateriaal uit diverse bronnen zoals leerboeken uit Wallonië of het buitenland en het internet. De leraren hertalen dan meestal het bronnenmateriaal om het af te stemmen op het beheersingsniveau van de leerlingen. Zij vinden ook inspiratie in de Nederlandstalige leerboeken en zetten bruikbare onderdelen om in de CLIL-taal. Al deze werkzaamheden zijn zeer arbeidsintensief en gebeuren geïsoleerd in elke school. De vraag naar een platform voor uitwisseling van lesmateriaal is dan ook groot.

Wat de integratie van de duale focus in het lesmateriaal betreft, zijn er grote verschillen tussen de leraren onderling. Waar er aandacht is voor taal in het materiaal is dat vooral onder de vorm van woordenlijsten, mindmaps en andere schematische voorstellingen. De visuele ondersteuning is een sterk punt in vrijwel alle scholen.

Als een leerboek letterlijk vertaald wordt uit het Nederlands, is de taalgerichtheid van het lesmateriaal doorgaans geringer, omdat het niet gebaseerd is op authentieke bronnen in de CLIL-taal. Nogal wat leraren zien dit na verloop van tijd in en verrijken hun lesmateriaal met authentiek tekst- en beeldmateriaal dat meer geschikt is voor een activerende of coöperatieve verwerking. In vele scholen lezen de taalleraren het cursusmateriaal na. Dit is de meest voorkomende vorm van samenwerking tussen CLIL-leraren en taalleraren. Verder reikt de samenwerking doorgaans niet.

4.12 In welke mate worden de leerplandoelen voor het zaakvak voldoende aangeboden, geëvalueerd en bereikt door de leerlingen?

De CLIL-leraren gebruiken in alle scholen de leerplannen van het zaakvak. De realisatie van de leerplandoelen is voor hen prioritair. Ze bewaken ook sterk dat de leerinhouden aansluiten bij wat in het parallel Nederlandstalig traject onderwezen wordt.

Een positief effect van CLIL voor de zaakvakken is dat de leraren bewuster omgaan met hun leerplannen. Om het aanbod haalbaar te maken voor het CLIL-traject zijn ze gedwongen om te reflecteren over de selectie van essentiële leerinhouden en de didactische aanpak ervan. Dit heeft in enkele scholen geleid tot het ontstoften van de leerplannen, zodat ruimte vrij kwam voor een interactieve verwerking. Als de leraren ervoor kozen om niet alle leerplanonderdelen in het CLIL-traject te behandelen, moesten zij een doordachte selectie maken. Daarbij was de taligheid van de leerinhouden doorslaggevend.

De meerderheid van de leraren geeft aan dat zij er in het CLIL-traject ook zullen in slagen om hun leerplan te realiseren, zij het dan in een ontstofte versie. De bevindingen van de onderwijsinspectie

tijdens dit onderzoek bevestigen deze inschatting grotendeels. In die gevallen waar de onderwijsinspecteurs het risico vermoedden dat de leerplandoelen op het einde van de rit niet of moeilijk gehaald zouden worden, was dit niet te wijten aan het CLIL-traject, dan wel aan een gebrek aan leerplangerichtheid in het onderwijsaanbod en de evaluatie van het zaakvak. Dit risico gold dan evenzo voor het parallel Nederlandstalig traject.

Er zijn wel een paar neveneffecten inzake de leerplanrealisatie als gevolg van het onderwijs in de CLIL-taal:

- zeker bij de start van een CLIL-traject en vooral in de eerste graad vertraagt de taalbarrière het lestempo; er gaat immers veel aandacht naar de opbouw van het begrippenkader in de CLIL-taal;
- de beperkte beheersing van de productieve vaardigheden – zeker in de aanvangsfase – dwingt de leraren ertoe meer gesloten oefentypes op te nemen in hun onderwijsaanbod en in de vraagstelling van de evaluatie.

De evaluatie is vrijwel uitsluitend gericht op de evaluatie van zaakvakdoelen. De vraagstelling in de evaluatie is opgesteld in de CLIL-taal en die is over het algemeen afgestemd op het taalbeheersingsniveau van de leerlingen.

De integratie van taaldoelen in het onderwijsaanbod van het zaakvak is in de meeste scholen nog beperkt. De leraren zijn er zich niet altijd van bewust dat taalgericht vakonderwijs toepasbaar is in alle vakken en inherent is aan elke vakdidactiek.

4.13 Hoe begeleiden de scholen het leerproces van de leerlingen?

4.13.1 Welke selectiecriteria hanteren de toelatingsklassenraden?

De regelgeving stipuleert dat een leerling slechts CLIL kan volgen na positief advies van de toelatingsklassenraad gebaseerd op voldoende kennis en beheersing van de onderwijstaal (art.3 van het BVR). Negentien scholen organiseren een toelatingsklassenraad pro forma (15) of helemaal niet (4). Ze doen dit vanuit de bekommernis om alle leerlingen de kans te geven om in het CLIL-traject te stappen. Voor leerlingen die instromen – zeker in het eerste leerjaar – is het organisatorisch moeilijk om een toelatingsklassenraad te houden. Sommige scholen geven wel een advies tijdens de delibererende klassenraad van het schooljaar dat voorafgaat aan de eventuele instap in een CLIL-aanbod.

Indien scholen toch een selectie toepassen, gebruiken ze volgende criteria:

- de taalvaardigheid Nederlands (5);
- de studieresultaten (3);
- het beheersingsniveau van de CLIL-taal (3).

De voldoende kennis en beheersing door de leerling van de onderwijstaal is een toelatingsvoorwaarde die in de regelgeving is vastgelegd (art.2). De meerderheid van de scholen vindt dit niet zinvol en contradictorisch met het principe van de gelijke onderwijskansen. Zowel taalsterke als leerlingen met taalachterstand moeten de kans krijgen taalvaardiger te worden in de CLIL-taal.

Drie scholen hanteren selectieve criteria die gericht zijn op de sterke leerlingen. De meeste andere scholen zien CLIL als een kans om ook de taalvaardigheid van de leerlingen met taalachterstand te verhogen. Ze promoten het CLIL-project sterk en proberen soms twijfelaars te overhalen en hun

angst weg te nemen. In één school gebeurt de selectie door middel van lottrekking, omdat ze over te weinig CLIL-leraren beschikt in verhouding tot het aantal leerlingen die voor CLIL kiezen.

De regelgeving verwacht dat “de betrokken personen er schriftelijk en expliciet voor kiezen het CLIL-traject gedurende het volledige schooljaar te volgen” (Codex art. 157/1, 2°). De regelgever wil hiermee aangeven dat het belangrijk is om vol te houden in het CLIL-traject, omdat de leerlingen pas na verloop van tijd enig comfort zullen ervaren om les te krijgen in een andere taal. Twintig scholen hebben zo’n schriftelijk engagement laten ondertekenen door de ouders. Toch laten negentien scholen toe dat leerlingen in de loop van het schooljaar uit het CLIL-traject stappen en naar het Nederlandstalig traject overschakelen. Ze doen dit als de leerling het moeilijk heeft of onvoldoende gemotiveerd is. Het aantal leerlingen dat uitstapt is echter zeer beperkt.

4.13.2 Op welke manier ondersteunen de scholen de leerlingen in hun CLIL-traject?

Over het algemeen sluit de leerbegeleiding van de CLIL-leerlingen aan bij de reguliere leerbegeleiding op schoolniveau en zijn er geen specifieke acties voor de CLIL-leerlingen. Voor de vakvakken werken de vakleraren zelf hun leerlingen bij of maken ze gebruik van de ondersteuningsinitiatieven die de school voor alle vakken aanbiedt.

In vijftien scholen bieden alle CLIL-leraren ondersteuning aan in geval van talige behoeften. In vier scholen is dit leraarafhankelijk. Voor de talige ondersteuning van de leerlingen voorzien de scholen onder meer in volgende maatregelen:

- de toepassing van leerstrategieën (herhaling, parafrasering, visualisering, contextualisering en terugvallen op het Nederlands indien nodig); een belangrijke leerstrategie, namelijk het systematisch gebruik van woordenboeken, is echter minder gangbaar;
- doorverwijzing naar een taalleraar voor remediëring;
- een extra uur CLIL-taal binnen het curriculum of na de lessen.

In negen scholen brengen de leraren de talige beginsituatie van hun leerlingen in kaart, onder meer via een klassenraad en observatie of op basis van de resultaten voor de CLIL-taal behaald tijdens het vorige schooljaar. Slechts in vier scholen detecteert de CLIL-leraar talige lacunes en gaat hij de oorzaken ervan na. Sommige scholen lossen het niveauverschil tussen CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen op door differentiatie in te bouwen, bijvoorbeeld onder de vorm van (begeleid) zelfstandig werk. Geen enkele school vangt in de taallessen het niveauverschil op door de groepen voor het formeel taalonderwijs te ontdebelen. Hiervoor is immers geen ruimte in het lestijdenpakket, zeker als ze daarnaast nog een parallel Nederlandstalig traject moeten aanbieden.

Over het algemeen is er in weinig scholen een structurele samenwerking tussen de CLIL-leraren en de taalleraren op het vlak van leerbegeleiding. Die zou erin kunnen bestaan om de beginsituatie door te geven en de CLIL-leerlingen gericht te ondersteunen tijdens de taallessen.

4.14 Wat zijn de kenmerken van de evaluatie in de CLIL-vakken en de CLIL-talen?

In alle scholen sluit de evaluatie van CLIL aan bij het evaluatiebeleid op schoolniveau. Afhankelijk van vak, graad en onderwijsvorm kiezen de scholen zowel voor het CLIL-vak als voor het Nederlandstalig traject voor een combinatie van examens en dagelijks werk of voor permanente evaluatie.

Examens en toetsen worden vrijwel altijd in de CLIL-taal afgenomen. Doorgaans kunnen de leerlingen ook in het Nederlands antwoorden. In de hogere graden wordt deze mogelijkheid in een derde van de scholen afgebouwd, al moet gezegd dat niet veel leerlingen van deze mogelijkheid gebruikmaken.

In de evaluatie worden de leerprestaties voor het zaakvak en voor de CLIL-taal vrijwel altijd gescheiden. De CLIL-leraren duiden vaak de taalfouten aan, maar rekenen ze niet mee in het cijfer van het zaakvak. Ze geven aan dat – als leerlingen minder goede resultaten boeken – ze doorgaans niet met taal te maken hebben, maar met een gebrek aan inzicht of kennis. Als het gaat om mondelinge en schriftelijke presentaties, verslagen van practica of mondelinge examens, worden die niet zelden ook voor taal geëvalueerd. Daarvoor gebruiken de leraren analytische beoordelingsschalen (rubrics) en in sommige scholen beoordelen de taalleraren mee. Inspirerend in één school is de praktijk dat leerlingen hun schriftelijk examen mondeling mogen toelichten.

In één school worden de leerprestaties op talig gebied met een vast percentage verrekend in het cijfer van de CLIL-taal. In andere scholen zijn er diverse manieren om het taalgebruik in de CLIL-taal te beoordelen. Deze zijn onder meer:

- beoordeling met een SAM-schaal (schaal attitudemeting);
- bonuspunten (maximaal 10 %) voor leerlingen die consequent de CLIL-taal gebruiken;
- een A-B-C-score naargelang van het aantal foute antwoorden;
- een kleurencode naargelang van de taalbeheersing.

Nagenoeg alle scholen zijn transparant over de evaluatiecriteria voor taal en maken de leerlingen duidelijk hoe zaakvak en taal zich verhouden. Ze doen dit echter zelden in hun schoolreglement, waarin de info over evaluatie doorgaans schaars of onbestaande is.

Dertien scholen hebben hun CLIL-evaluatie aangevuld met verschillende evaluatie-instrumenten zoals portfolio, observatiewijzers, co-assessment en self-assessment. Een aantal onder hen hebben de CLIL-evaluatie gebruikt als opstap om een brede evaluatie ingang te doen vinden in de evaluatie van het Nederlandstalig traject en andere (taal)vakken. Zeven scholen maken daarbij gebruik van de toolkit breed evalueren. Slechts vier scholen namen in 2014-2015 deel aan de prioritaire nascholing over breed evalueren.

4.15 Wat zijn de kenmerken van de rapporteringspraktijk voor de CLIL-vakken en de CLIL-talen?

De grote meerderheid van de scholen (19) biedt voor het CLIL-vak kwantitatieve feedback op het rapport. Dat cijfer weerspiegelt zuiver de leerprestaties voor het zaakvak. Voor de rapportering over de CLIL-taal zijn er verschillende systemen die overwegend uit kwalitatieve feedback bestaan (12). Enkele voorbeelden zijn:

- een apart CLIL-rapport met een beoordelingsschaal voor talige doelen of woordelijke feedback;
- een attitudebeoordeling met als belangrijkste criteria spreekdurf en motivatie;
- stimulerende en motiverende rapportcommentaren.

In elf scholen is er over de leervorderingen voor de CLIL-taal geen feedback, tenzij mondeling of ad hoc.

Een voorbeeld van goede praktijk is het gebruik van een leerdoelenportfolio over de leerjaren heen. Het portfolio brengt het bereiken van taaldoelen en -attitudes in kaart die geënt zijn op het ERK. In twee scholen werkt dat inspirerend voor het CLIL-vak waarvan de evaluatie ook uitgedrukt wordt in termen van leerdoelen.

Zes scholen honoreren de inspanningen van de leerlingen door zelf een CLIL-getuigschrift uit te reiken.

4.16 Op welke manier bewaken de scholen de kwaliteit van de implementatie?

In vrijwel alle scholen is de kwaliteitszorg met betrekking tot CLIL opgenomen in de globale kwaliteitszorg op schoolniveau. De meeste scholen zijn echter nog volop bezig met de uitrol van hun CLIL-traject op operationeel niveau en de kwaliteitszorg voor CLIL bevindt zich in de ontwikkelingsfase. Scholen zijn op zoek naar een geschikte aanpak – vooral voor effectmeting – en enkele scholen doen daarvoor een beroep op universiteiten of hogescholen.

Structurele aandacht voor de kwaliteit van de implementatieprocessen is er in een minderheid van de scholen. Wel wordt er (voornamelijk informeel) nagedacht over in welke mate doelen en geplande acties gerealiseerd werden. De reflectie heeft vooral betrekking op communicatie, curriculum, personeelsbeheer en logistiek beleid. Processen die minder aan bod komen zijn leerbegeleiding, evaluatie en didactiek. Een aantal scholen voert op het einde van het schooljaar een SWOT-analyse uit. Weinig scholen gebruiken daarvoor de kwaliteitsstandaard als referentiekader. De aandacht voor kwaliteitszorg is over het algemeen groter in die scholen waar structureel overleg ingebed is in de CLIL-werking.

De kwaliteitsstandaard geeft een enge invulling aan kwaliteitszorg. De regelgever legt de nadruk op het meten van leerwinst en op de opvolging van de deskundigheid van de CLIL-leraren, maar heeft geen expliciete aandacht voor de implementatie van de andere processen zoals leerbegeleiding, evaluatie en didactiek.

Nochtans zijn de CLIL-leraren vragende partij voor deskundige inhoudelijke feedback over de integratie van vakinhoudelijke en talige doelen. Ze blijven wat op hun honger zitten omdat er over het algemeen in de scholen te weinig aandacht is voor de kwaliteitscontrole van de implementatie van CLIL. De leraren zijn begaan met de kwaliteit van hun lespraktijk en lesmateriaal en sturen bij op basis van de ervaringen van het schooljaar ervoor. Het blijft echter vaak een proces van trial-and-error omdat zij geen duidelijke visie hebben op de didactische implicaties van CLIL, met name hoe ze de duale focus vorm kunnen geven. Zij worden daarbij ook niet wijzer van de regelgeving die daarover vaag blijft.

Om dezelfde reden zijn de directies nog terughoudend bij de kwaliteitsbewaking van de CLIL-praktijk. Zij zijn ook onzeker over de manier waarop de integratie van zaakvak en taal vorm moet krijgen in de onderwijspraktijk: is CLIL gewoon lesgeven in een andere taal of is het doorgedreven vakgericht taalonderwijs waarin ook taalvaardigheidsdoelen gerealiseerd worden? Slechts één directeur gaat op klasbezoek met de uitdrukkelijke bedoeling om de didactische aanpak te monitoren. Andere directeurs wonen CLIL-lessen bij als blijk van waardering en ondersteuning. Ze willen de leraren de tijd gunnen om zich in te werken. De meeste directeurs weten echter wel waar het goed loopt en waar minder. Een aantal kijkt ook het lesmateriaal en de evaluatiedocumenten na.

De zorg voor een kwaliteitsvolle implementatie van CLIL komt overduidelijk tot uiting in het engagement van alle leraren die naast hun andere lesopdrachten met veel werkracht en toewijding gepassioneerd meeschrijven aan het CLIL-verhaal in Vlaanderen.

4.17 Op welke manier volgen de scholen de leervorderingen en de tevredenheid van de leerlingen op?

In de kwaliteitsstandaard vraagt de regelgever om in het kader van kwaliteitszorg volgende aspecten minimaal in acht te nemen: leerwinst doeltaal, resultaten CLIL-zaakvak, taalvaardigheid Nederlands, deskundigheid CLIL-leraren. Doorgaans hebben de scholen voor deze aspecten doelgerichte en concrete acties vooropgesteld in hun aanvraagdossier. In de praktijk is de uitvoering ervan veel minder ambitieus.

- Alle scholen monitoren de leerwinst van het zaakvak door middel van analyse van de resultaten en/of tijdens de klassenraden.
- De helft van de scholen meet de leerwinst van de CLIL-taal, bijna uitsluitend vanuit onderbouwde perceptie.
- Slechts twee scholen monitoren de leerwinst voor Nederlands.
- Eén school monitort de deskundigheid van de CLIL-leraren.

4.17.1 Monitoring van de leervorderingen voor het zaakvak

In de meeste, zo niet in alle gevallen, leidt het CLIL-traject niet tot mindere of tegenvallende leerprestaties voor de zaakvakken. De scholen stellen doorgaans geen opmerkelijke verschillen vast in de leerwinst tussen het CLIL-traject en het parallel Nederlandstalig traject. Wel merken de leraren op dat het gebruik van de CLIL-taal de leerlingen op scherp zet en geconcentreerder doet deelnemen aan de les. Door de extra moeilijkheidsgraad die het zaakvak in de CLIL-taal krijgt, worden ze meer uitgedaagd, wat hun motivatie verhoogt.

Volgens de leraren bereiken ze meestal de leerplandoelen, al heeft het onderzoeksteam daar in enkele gevallen een andere inschatting over, die in de eerste plaats te maken heeft met de graad van leerplangerichtheid van het onderwijsaanbod en de evaluatie. Wel leidt CLIL soms tot een trager lestempo, een lager verwerkingsniveau of minder uitbreiding.

Doordat leraren keuzes moeten maken om de leerstof van het CLIL-traject haalbaar te houden, zijn ze doelbewuster bezig met het leerplan. Sommige leraren selecteren onderdelen uit het leerplan die zich door hun taligheid beter lenen voor het CLIL-traject, andere 'ontstoffen' het leerplan om de essentiële leerinhouden over te houden. In beide gevallen bestaat het risico dat er hiaten ontstaan in de leerplanrealisatie, indien de leerstofselectie niet doordacht is uitgevoerd. Niettemin staat het buiten kijf dat alle leraren de realisatie van de zaakvakdoelen prioritair stellen en hun uiterste best doen om ze met hun leerlingen te bereiken. De leraren gaan er dan ook prat op dat ze leerwinst boeken met alle leerlingen.

4.17.2 Monitoring van de leervorderingen voor de CLIL-taal

Twaalf van de 23 scholen monitoren de **leerwinst in de CLIL-taal**. Enkele scholen doen dit door de leerlingresultaten van de CLIL-groep en de niet-CLIL-groep te vergelijken, maar meestal zijn de uitspraken over leerwinst gebaseerd op indrukken en algemene observaties. Eén school achterhaalt de leerwinst op basis van een test op het einde van het schooljaar. De monitoring van de leerwinst voor de CLIL-taal gebeurt zelden door middel van structureel overleg met de collega's van de CLIL-taal.

De aspecten van taal waarop het meeste leerwinst geboekt wordt, zijn volgens de leraren (in volgorde van belangrijkheid):

- spreekdurf;
- spreekvaardigheid;
- woordenschat;
- luistervaardigheid;
- leesvaardigheid.

Deze leerwinst wordt bereikt met alle leerlingen. De leraren zijn het minst overtuigd van de leerwinst voor schrijfvaardigheid.

Scholen geven aan dat de **taalvaardigheid voor Nederlands** niet achteruitgaat door het onderwijs in de CLIL-taal. Zij staven deze uitspraak niet met gegevens die verzameld zijn via de monitoring van

leerwinst, maar baseren zich veeleer op een globale indruk. Ze zien overigens de zin niet in van de aandacht die daarvoor gevraagd wordt in de kwaliteitsstandaard.

Ook **andere leerwinst** wordt niet in kaart gebracht. Wel vermelden 70 % van de CLIL-leraren leerwinst op het vlak van interculturele vaardigheden, die zich manifesteert door een positieve houding tegenover vreemde talen en culturen en de durf om vreemde talen te leren. Minder frequent maken de leraren gewag van vooruitgang op het vlak van cognitieve vaardigheden zoals taalleerstrategieën en inzicht in taalsystemen.

4.17.3 Monitoring van de tevredenheid

Veertien scholen peilen naar de **tevredenheid van de leerlingen**, maar daarom niet in alle graden en voor het volledige aanbod. In de meeste gevallen gebeurt het op basis van een formele enquête, in andere scholen op basis van een informeel klasgesprek op initiatief van de leraar. Tijdens het onderzoek kreeg het onderzoeksteam enkele knappe voorbeelden van enquêtes onder ogen.

De diverse enquêtes wijzen op een grote tevredenheid bij de leerlingen. CLIL versterkt de leermotivatie en het zelfvertrouwen. Ze mogen immers fouten maken, wat hen over de spreekdrempel tilt. Ook het feit dat er nauwelijks leerlingen uitvallen en dat ze het daaropvolgende schooljaar weer voor CLIL kiezen, zijn indicaties van hun tevredenheid.

De scholen achterhalen de **tevredenheid van de ouders** overwegend via informele kanalen zoals oudercontacten en infoavonden. In vier scholen gebeurt dat met een formele bevraging. De ouders zien een grote meerwaarde in het CLIL-project, vaak in die mate dat ze hun kinderen aansporen om voor het CLIL-traject te kiezen.

Formele bevragingen naar de **tevredenheid van de leraren** zijn uitzonderlijk. De CLIL-leraren zelf zijn doorgaans sterk betrokken bij het CLIL-beleid en kunnen hun ervaringen en bezorgdheden ventileren tijdens de vele overlegmomenten met de directie. Zij zijn enthousiast en geëngageerd. Uitval doet zich zelden voor.

Toch zijn er enkele wanklanken. In vrijwel alle scholen maken de CLIL-leraren melding van de hoge werkdruk. Ze voelen zich in enkele scholen weinig gewaardeerd en ondersteund door de directie of doen hun beklag over het gebrek aan collegiale ondersteuning. Van sommige collega's ervaren zij zelfs een kritische ingesteldheid. De nood aan feedback is ook een vaak geciteerde verzuchting.

4.18 Mogelijke verbanden tussen de didactische aanpak van de CLIL-vakken en andere aspecten

We stellen een aantal verbanden vast tussen de didactische aanpak van de CLIL-vakken en een aantal andere aspecten. Binnen het bestek van deze evaluatie ontbreekt ons de ruimte om de causaliteit van deze verbanden grondig te onderzoeken. We formuleren hier op grond van de beschikbare data wel een aantal hypothesen over.

4.18.1 Verband met de kenmerken van het CLIL-aanbod

Wat de duale focus betreft, is het vooral de leraar die het verschil maakt, en niet zozeer de graad, de onderwijsvorm of het vak. Tijdens lesobservaties en de studie van het lesmateriaal stelde het onderzoeksteam verschillen vast in de mate waarin de didactische aanpak taalgericht vakonderwijs benadert.

De bevindingen van het onderzoeksteam wijzen erop dat de focus op taal in de zaakvakken sterker aanwezig is in de A-stroom dan in de bovenbouw van het aso. Het kan ermee te maken hebben dat in de eerste graad de taalvaardigheid nog relatief laag is en dat de leraren niet anders kunnen dan aandacht hebben voor taalvaardigheidsaspecten om te komen tot overdracht van de leerinhouden.

Er zijn ook aanwijzingen dat de duale focus iets sterker tot uiting komt in het tso dan in het aso. Dit kan verklaard worden door het feit dat leraren er van uitgaan dat er in het tso meer behoefte is aan taalondersteuning.

4.18.2 Verband met de leerlingenkenmerken

De CLIL-leraren stellen op basis van perceptie (niet op basis van leerwinstmeting) vast dat alle leerlingen vorderingen maken in de CLIL-taal. Het onderzoek bracht geen verband aan het licht tussen de graad van aandacht voor de talige component en de leerlingenkenmerken. Los hiervan vinden zes scholen wel dat het opvalt dat er meer vorderingen worden gemaakt met leerlingen met taalachterstand. De leraren schrijven dit toe aan het feit dat deze leerlingen door het CLIL-onderwijs aan spreekdurf winnen en daardoor meer dan vroeger deelnemen aan de interactie. In de veilige CLIL-omgeving mag men immers fouten maken.

4.18.3 Verband met de slaagkansen van de leerlingen

Het onderzoek wijst uit dat er geen verband is tussen de aandacht voor talige doelen in de CLIL-lessen en de slaagkansen van de leerlingen. Directies en CLIL-leraren bevestigen deze vaststelling.

4.18.4 Verband met de kenmerken van de CLIL-leraren

Er is een verband tussen de expliciete aandacht voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid tijdens de lessen en de bekwaamheidsbewijzen van de leraren. Wat de aandacht voor taal betreft, is er een verschil tussen bachelors en masters met een taaldiploma en CLIL-leraren zonder taaldiploma. De CLIL-leraren met een taaldiploma scoren beter op volgende indicatoren wat het lesmateriaal betreft:

- de integratie van talige doelen;
- de afstemming op het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen;
- het aanbod van taalsteun (vb. woordenlijsten).

Op het vlak van de lespraktijk zijn er verschillen tussen alle CLIL-leraren en is het de individuele leraar die het verschil maakt. Verschillen doen zich voor in de volgende aspecten:

- de integratie van talige doelen;
- de inschatting van welke talige componenten nodig zijn om de vakinhouden te begrijpen en te verwerken;
- de toepassing van taalleerstrategieën;
- het gebruik van activerende en coöperatieve werkvormen;
- het stimuleren van de leerlingen om de CLIL-taal te spreken;
- het aanreiken van talige ondersteuning.

Ongeacht hun diploma is het gebruik van de CLIL-taal zowel in de lespraktijk als in het lesmateriaal van een goed niveau. Vrijwel alle leraren spreken de CLIL-taal vlot en verzorgd en ontwikkelen foutloos lesmateriaal. De verschillen houden vooral verband met de vertrouwdheid met de principes van taalgericht vakonderwijs.

4.18.5 Verband met de visie van de school op CLIL

In de aanvraagdossiers van de meeste scholen zijn er weinig operationele doelen geformuleerd met betrekking tot de didactische aanpak. Dat wordt ook niet echt gevraagd in de kwaliteitsstandaard. Zij blijven in hun visie meestal vaag over in welke mate zij ook talige doelen willen realiseren in de CLIL-vakken.

Het is bijgevolg delicaat om een verband te leggen tussen de visie van de school en de toepassing van taalgericht vakonderwijs in de lespraktijk. Het blijft afhankelijk van de leraar of er effectief taalontwikkeland les wordt gegeven.

4.18.6 Verband met het schoolbeleid voor de deskundigheidsbevordering

Als leraren weinig of geen vorming hebben gevolgd, is de aandacht voor taal zeer beperkt, zowel in het lesmateriaal als in de lespraktijk. Veel vorming over de CLIL-didactiek leidt daarentegen ook niet noodzakelijk tot meer taalontwikkeland lesgeven. Op basis van de vaststellingen durven we dit toe te schrijven aan:

- het ontbreken van ervaring met taalgericht onderwijs;
- de visie van zaakvakleraren dat ze geen taalleraren zijn en zich bijgevolg ertoe beperken zoveel mogelijk te communiceren in de CLIL-taal en te werken rond woordenschat;
- het standpunt van sommige leraren in de derde graad die oordelen dat de leerlingen al een behoorlijk taalvaardigheidsniveau bereikt hebben en het niet meer nodig is om expliciet met talige doelen bezig te zijn; zij gaan ervan uit dat de taalverwerving impliciet gebeurt;
- de soms verschillende visies over CLIL bij de navormers.

4.18.7 Verband met het materieel beleid van de school

Een goede materiële uitrusting is een belangrijke randvoorwaarde voor de toepassing van de CLIL-didactiek, maar de aanwezigheid ervan is er geen garantie voor. Het hangt af van de leraar of hij de uitrusting adequaat gebruikt of er bij de directie op aandringt om de noodzakelijke materiële middelen ter beschikking te stellen.

4.19 Hebben de leerlingenkenmerken een invloed op de deelname aan het CLIL-traject?

4.19.1 Is er een verband tussen de leerlingenkenmerken en het al dan niet instappen in het CLIL-aanbod?

Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingenkenmerken geen impact hebben op het al dan niet deelnemen aan het CLIL-traject. De meeste scholen stellen CLIL open voor alle leerlingen en zullen twijfelende ouders en leerlingen proberen te overhalen om voor CLIL te kiezen. Slechts drie scholen richten hun CLIL-aanbod op de 'sterke' leerlingen.

4.19.2 Is er een verband tussen de leerlingenkenmerken en de uitval van leerlingen uit het CLIL-traject?

Er is nauwelijks uitval en als die er is, is er geen verband met de leerlingenkenmerken. Doorgaans heeft het te maken met gebrek aan motivatie en studie-ijver. In één geval was taalachterstand de reden en was de overstap naar het Nederlandstalig traject aangewezen.

4.19.3 Wat zijn volgens de scholen de randvoorwaarden voor de kwaliteitsvolle implementatie van CLIL?

Tijdens de gesprekken met de directie en het CLIL-team heeft het onderzoeksteam deze vraag gesteld als onderdeel van een SWOT-analyse. Volgende randvoorwaarden vinden de scholen zeer belangrijk:

- ondersteuning door de overheid;
- stimulerende rol van de directie;
- goede samenwerking en overleg met de CLIL-collega's;
- vorming over CLIL;
- taalvaardigheid van de CLIL-leraren;
- motivatie en gedrevenheid van het CLIL-team;
- doelgerichte en doeltreffende communicatie.

Ook belangrijk volgens de scholen is:

- gedragenheid door het hele schoolteam;
- inbedding in het talenbeleid;
- ervaring met internationalisering;
- goede CLIL-didactiek (duale focus);
- aangepast lesmateriaal;
- goede infrastructuur en uitrusting;
- verticale leerlijnen;
- voldoende groot aanbod;
- kleine lesgroepen;
- gemotiveerde leerlingen;
- voldoende flexibele regelgeving.

4.20 Welke aspecten willen de scholen nog verder ontwikkelen?

De scholen denken toekomstgericht en hebben nagedacht over hoe ze hun CLIL-aanbod verder willen ontwikkelen. De grote meerderheid van de scholen willen hun CLIL-aanbod uitbreiden, onder meer door er een verticale leerlijn in te steken.

Ze vermelden nog een aantal andere aspecten, waarvan de belangrijkste zijn:

- de samenwerking tussen de CLIL-leraren en de taalleraren;
- de evaluatiepraktijk;
- het creëren van netwerken voor expertise-uitwisseling (onder meer van lesmateriaal);
- de toepassing van de CLIL-didactiek;
- verder professionaliseren in de CLIL-didactiek;
- het lesmateriaal optimaliseren;
- het draagvlak in de schoolteams vergroten.

5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

5.1 Conclusies

Het onderzoek heeft ons geleerd dat CLIL succesvol gelanceerd is en dat bij alle stakeholders de ambitie leeft om het CLIL-aanbod naar zoveel mogelijk leerlingen uit alle graden en onderwijsvormen uit te breiden.

De geslaagde aanzet is in de eerste plaats te danken aan de gedrevenheid van talrijke gemotiveerde leraren die – vaak zonder noemenswaardige compensaties – lesmateriaal ontwikkeld hebben dat CLIL-waardig is. Zij hebben zich daarvoor vervolmaakt in de CLIL-taal en vorming gevolgd over de CLIL-didactiek.

In de meeste scholen kregen ze daarvoor ondersteuning van de directie, die een stimulerende rol opnam en de randvoorwaarden creëerde voor de implementatie van CLIL. Niet in alle scholen werd het CLIL-project van bij de opstart gedragen door het hele schoolteam en sommige schoolleiders moesten hardnekkige weerstanden overwinnen. In de meeste scholen slaagden de directies er echter in door een doeltreffende communicatie een breed draagvlak voor hun CLIL-traject tot stand te brengen.

De begeleidingsdiensten namen een ondersteunende rol op door scholen te helpen bij het invullen van hun aanvraagdossier, navormingen te organiseren en ze verder te begeleiden in hun CLIL-traject. Universiteiten en hogescholen verrichtten eerst baanbrekend onderzoek en boden dan vorming en ondersteuning aan. Markant is dat voor de ondersteuning van CLIL op mesoniveau tussen overheid, begeleidingsdiensten en hoger onderwijs synergieën tot stand gekomen zijn die de slagkracht van dit innovatieproces in grote mate hebben beïnvloed.

De overheid heeft een regelgevend kader vastgelegd en daarover duidelijk gecommuniceerd. Zij heeft ook substantieel geïnvesteerd in professionaliseringsinitiatieven. De kwaliteitsstandaard was een richtsnoer voor de scholen bij de voorbereiding van hun CLIL-traject en de aanvraagdossiers waren een goede denkoefening om te weten of ze er klaar voor waren. De adviescommissie verstrekke nuttige feedback bij zijn adviezen.

Toch zijn er een aantal factoren in de regelgeving die belemmerend zijn voor een kwaliteitsvolle implementatie van CLIL. Dat is in de eerste plaats de onduidelijkheid in de definitie van CLIL, zoals die geformuleerd is in de kwaliteitsstandaard. Die bevat geen verwijzing naar de duale focus of naar taalgericht vakonderwijs en laat een brede interpretatie toe, gaande van louter immersie tot authentieke CLIL-didactiek. Bijgevolg leidde dit onderzoek tot de vaststelling dat er zoveel varianten van CLIL zijn als er scholen zijn, met daarbovenop verschillen tussen de leraren onderling. De divergentie houdt vooral verband met de mate waarin talige doelen geïntegreerd zijn in het onderwijs van het vak. De meeste scholen vragen hieromtrent meer klaarheid en worden daarin gevolgd door de begeleidingsdiensten.

Andere aspecten van de regelgeving die de scholen als hinderlijk ervaren, zijn het vereiste C1-niveau, het parallel Nederlandstalig aanbod, het positief advies van de toelatingsklassenraad, de maximumgrens van 20 % en enkele aspecten van de regelgeving rechtspositie. Deze voorschriften zijn vaak struikelblokken bij het initiëren van een CLIL-traject of bij de verdere uitbreiding ervan. De grootste hinderpaal daarvoor is echter het ontbreken van ondersteuning door de overheid in de vorm van extra werkingsmiddelen.

Zowel leraren als directies geven aan dat ze voor de implementatie van de duale focus nood hebben aan navorming op maat en aan lerende netwerken. De begeleidingsdiensten proberen netwerken te

organiseren, maar de grote variatie aan vakken en de geografische afstand zijn hiervoor hinderpalen. De navormingsaanbieders voorzien in een aanbod, maar dat is niet altijd aangepast aan de behoeften van de scholen die zich vaak in verschillende ontwikkelingsstadia bevinden.

Wat de zaakvakken betreft, is er eenstemmigheid: voor alle leraren zijn de zaakvakdoelen prioritair. Ze slagen er dan ook meestal in de leerplandoelen te bereiken, soms in ontstofte versie. Als de realisatie van de leerplandoelen in het gedrang zou komen, is dit niet te wijten aan de aandacht voor de CLIL-taal, maar veeleer aan de gerichtheid op de leerplandoelen. CLIL heeft geen negatief effect op de leerlingenresultaten voor het zaakvak.

Scholen steken veel energie in het zoeken naar geschikte concepten om hun CLIL-traject vorm te geven, maar voorlopig is de innovatieve impact van CLIL op andere vakken en op andere onderwijsprocessen veeleer beperkt. Vakgericht taalonderwijs krijgt zelden navolging in andere vakken. Het is immers ook nog te beperkt aanwezig in het CLIL-onderwijs. Enkele scholen gebruiken wel inspirerende voorbeelden uit de CLIL-praktijk (vb. over evaluatie) als hefboom voor innovaties op schoolniveau.

Waar scholen het echt moeilijk mee hebben, is de aanpak voor de effectmeting van hun CLIL-traject. Zij zijn op zoek naar tools om de leervorderingen in kaart te brengen. Nu doen zij daarover uitspraken die vooral gebaseerd zijn op indrukken en perceptie. Scholen menen duidelijke effecten van het CLIL-onderwijs waar te nemen, ongeacht de invulling die de school eraan geeft. Voor het zaakvak neemt de concentratie en de leermotivatie toe en voor de CLIL-taal is er substantiële leerwinst op het vlak van spreekdurf en de motivatie om vreemde talen te leren. Zij stellen die leerwinst vast bij alle leerlingen. De socio-economische status (SES) van de leerlingen heeft ook geen invloed op de instap in CLIL en de eventuele uitstap uit CLIL.

De CLIL-scholen hebben nu tijd nodig om zich te ontwikkelen en zich de didactische vaardigheden met betrekking tot taalgericht vakonderwijs verder eigen te maken. Een duidelijk signaal daarvoor vanuit de regelgeving zou veel onzekerheden wegnemen. De begeleidingsdiensten en de nascholingsaanbieders nemen zich voor om verder in te zetten op vorming over taalgericht vakonderwijs, zowel binnen de CLIL-context als voor het vakkenonderwijs in het algemeen.

Uit het onderzoek blijkt dat alle scholen een groot geloof hebben in de slaagkansen van CLIL in het Vlaamse onderwijs. Alle andere instellingen en instanties die bij CLIL betrokken zijn, ervaren CLIL eveneens als een sterke troef om de meertaligheid van de Vlaamse jongeren te verhogen. Zij hopen zonder uitzondering dat CLIL duurzaam wordt in Vlaanderen. Ze denken wel dat CLIL nog beter zal gedijen binnen minder strakke regelgevende contouren. Ze zien ook een rol weggelegd voor de initiële lerarenopleiding en achten het wenselijk om de invoering van CLIL in het basisonderwijs te overwegen.

5.2 Aanbevelingen

Op macroniveau (voor het beleid)

- **Versoepel de regelgeving voor volgende aspecten:**
 - het vereiste talige niveau (C1);
 - het verplichte parallelle Nederlandstalig traject;
 - het positief advies van de toelatingsklassenraad ten minste gebaseerd op voldoende kennis van de onderwijstaal;
 - de maximumgrens van 20 %;
 - het engagement om CLIL te volgen gedurende het volledige schooljaar;
 - het toewijzen van de CLIL-opdrachten.
- **Verduidelijk de regelgeving voor volgende punten:**
 - de definitie van CLIL met betrekking tot de duale focus;
 - de inbedding in een coherent talenbeleid;
 - enkele passages in de kwaliteitsstandaard, met name die over personeelsbeleid en kwaliteitszorg;
 - de concrete invulling van leerwinst.
- **Overweeg om de scholen met extra middelen te ondersteunen, indien het parallelle Nederlandstalig traject gehandhaafd blijft.**
- **Faciliteer expertise-uitwisseling via lerende netwerken en zorg voor blijvende synergieën tussen overheid, begeleidingsdiensten en hoger onderwijs.**
- **Stimuleer scholen om CLIL ook in de B-stroom, het bso en het tso aan te bieden.**

Op mesoniveau (voor de pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen en onderzoeksinstanties)

- **Werk verder doelgericht en intensief aan de deskundigheidsontwikkeling van taalgericht vakonderwijs.**
- **Onderzoek of en hoe scholen ondersteund kunnen worden om de leervorderingen van hun leerlingen te meten.**
- **Neem de deskundigheidsontwikkeling met betrekking tot taalgericht vakonderwijs op in de initiële lerarenopleiding voor alle vakken.**

Op microniveau (voor scholen en leraren)

- **Verbreed het draagvlak voor CLIL in het schoolteam en gebruik de CLIL-methodiek als hefboom om taalgericht vakonderwijs in alle vakken te implementeren.**

- **Vergroot de deskundigheid van alle leraren op het gebied van taalgericht vakonderwijs.**
- **Bouw structureel overleg uit tussen de CLIL-leraren en de taalleraren.**
- **Stimuleer hospiteren en intervisie als middel om interne expertise uit te wisselen.**
- **Volg de deskundigheid van de CLIL-leraren op en geef hen opbouwende feedback.**
- **Ontwikkel deskundigheid op het vlak van leerwinstmeting.**
- **Communiceer duidelijker over CLIL in het schoolreglement, met name over evaluatie en leerbegeleiding.**
- **Overweeg ook een CLIL-aanbod in de B-stroom, het bso en het tso.**

6 BIBLIOGRAFIE

Boeken

- *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors* (David Marsh, Anne Maljers, Aini-Kristiina Hartiala), 2001, European Platform for Dutch Education.
- *Teaching other subjects through English (CLIL): resource books for teachers* (Sheelagh Deller, Christine Price), 2008, Oxford University Press.
- *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education* (Peeter Mehisto, David Marsch, María Jesús Frigols), 2008, Macmillan Books for Teachers.
- *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (Do Coyle, Philip Hood, David Marsh), 2010, Cambridge University Press.
- *CLIL Skills* (Liz Dale, Wibo van de Es, Rosie Tanner), 2010, European Platform for Dutch Education.
- *CLIL Activities - A Resource for Subject and Language Teachers* (Liz Dale, Rosie Tanner), 2012, Cambridge University Press.
- *Je vak in een vreemde taal? Wegwijzers voor de CLIL-onderwijspraktijk* (Lies Sercu, Lies Strobbe, Johan Strobbe), 2013, ACCO.
- *Putting CLIL into Practice* (Phil Ball, Keith Kelly en John Clegg), 2015, Oxford University Press.

Onderzoeken

- 'EMILE a douze ans. Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives', (Piet Van de Craen & al.), (2010), in: *Synergies Monde* n°7, pp. 127-140.
- *Wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van de CLIL-projecten in het secundair onderwijs in Vlaanderen*, 2011, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en KUL.
- *Coping With CLIL Dropouts from CLIL Streams in Germany* (Carsten Apsel), 2012, International CLIL Research Journal.
- *Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012*, European Commission - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*, David Scott and Shane Beadle, 2014, European Commission – Education and Training.
- 'Multilingual processing in the brain', (Maurits van den Noort & al.), (2014), *International Journal of Multilingualism*, Vol. 11, No. 2, pp. 182-201.
- 'Supra-national Interventions Promoting Bilingual Education' (Hugo Baetens Beardsmore), 2014, in: Peeter Mehisto & Fred Genesee (Eds.), *Building bilingual education systems: Forces, mechanisms and counterweights* (pp. 167-179), Cambridge University Press.
- *De Nederlandse kwaliteitsstandaard van het netwerk Tweektalig Onderwijs van het Europees Platform*