



Praktijkgericht Wetenschappelijk onderzoek

CLIL in Vlaanderen

Eindrapport

Leuven, januari 2020

Bram Bulté, Liesbeth Martens, Jill Surmont

PWO 'CLIL in Vlaanderen'
Projectcode 011 PWO CLIL 15
Projectreferentie PWO Clil 15 Leu
Analytisch nummer 2 20 76 20 201

PWO light '*Het CLIL-effect*'
Projectreferentie *PWO CLIL EFFECT 17*
Analytisch nummer 2207620254

In dit rapport vindt u het overzicht van de resultaten van het onderzoeksproject 'CLIL in Vlaanderen'. Dit onderzoek werd van september 2015 tot september 2019 uitgevoerd in het kader van het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (PWO) gefinancierd door UC Leuven-Limburg¹. De oorspronkelijke groep onderzoekers bestond uit Liesbeth Martens en Joris De Roy (beiden UCLL lerarenopleiding Heverlee), Imran Nawaz (UCLL lerarenopleiding Diepenbeek), Jill Surmont (VUB en UCLL lerarenopleiding) en Bram Bulté (VUB en UCLL lerarenopleiding). Korte tijd na de start van het project moest Imran Nawaz afhaken omwille van een andere invulling van zijn opdracht binnen UCLL, en in september 2016 verliet ook Joris De Roy het project omwille van dezelfde reden. Elly Voets (UCLL lerarenopleiding Heverlee) kwam in mei 2017 extra ondersteuning bieden bij het afnemen van testen mondelinge taalvaardigheid Frans. Tom Vanden Eede, student in de multilingual master aan de VUB, hielp mee bij het afnemen van luistertesten en interviews in mei-juni 2017.

Het doel van het project was tweeledig: we wilden zowel de invloed van CLIL op de taalvaardigheid en leerprestaties van de betrokken leerlingen meten, als een analyse uitvoeren van de eigenlijke implementatie van CLIL en de ervaringen bij leerkrachten en leerlingen. Het uiteindelijke onderzoek wijkt op verschillende punten af van de oorspronkelijke projectaanvraag, onder meer als gevolg van problemen bij de (planning van de) testafnames en de veranderde samenstelling van het onderzoeksteam. Bovendien zijn nog niet alle verzamelde gegevens verwerkt (met name interviews met leerlingen en leerkrachten alsook klasobservaties). Gelet op de inzet en medewerking van iedereen die bij dit project betrokken was (leerlingen, CLIL-leerkrachten, schooldirecties) en op de actualiteit van het behandelde onderwerp, hebben we besloten de reeds afgewerkte delen, die de kern vormen van het onderzoek, te presenteren in dit onderzoeksrapport. Om de leesbaarheid van het rapport te bevorderen, beperken we ons tot een bespreking van de afgeronde analyses. Het is weliswaar onze bedoeling de resterende data in de toekomst nog verder te analyseren en rapporteren.

Dit onderzoeksrapport beslaat vier delen. In de inleiding geven we een korte motivering voor het onderzoek, gevolgd door een overzicht van de stand van zaken van het voor ons relevante wetenschappelijk onderzoek naar CLIL. Het tweede deel bevat een beschrijving van de methodologie, met een overzicht van de gebruikte instrumenten en gegevensbronnen, steekproef en gegevensverzameling. Daarna presenteren en bespreken we de resultaten van het onderzoek. We eindigen dit rapport met een algemene conclusie, waarin we tevens aanbevelingen formuleren voor beleidsmakers op alle niveaus, onderzoekers en leerkrachten.

¹ PWO 'CLIL in Vlaanderen': Projectcode 011 PWO CLIL 15, projectreferentie PWO Clil 15 Leu, analytisch nummer 2 20 76 20 201. PWO light 'Het CLIL-effect': projectreferentie PWO CLIL EFFECT 17, analytisch nummer 2207620254.

Samenvatting van het onderzoeksrapport

Sinds CLIL (Content and Language Integrated Learning) officieel in Vlaanderen ingevoerd werd in september 2014, is er nog geen longitudinaal onderzoek gedaan naar de impact van deze vorm van meertalig onderwijs op de betrokken leerlingen. De bedoeling van het onderzoeksproject 'CLIL in Vlaanderen' was hieraan tegemoet te komen. Er werd onderzoek gedaan naar de invloed van CLIL op de spreek- en luistervaardigheid in de doeltaal (i.e. het Frans) en de leesvaardigheid in het Nederlands, alsook op de motivatie en het welbevinden van leerlingen. Tevens werd gepolst hoe CLIL-leerkrachten staan tegenover CLIL, hoe leraren en scholen zich voorbereiden op CLIL en wat de noden, wensen en suggesties zijn van CLIL-leerkrachten. Met 'CLIL in Vlaanderen', willen we beleidsmakers op alle niveaus, leraren(opleiders) en onderzoekers extra inzichten over CLIL aanreiken. Tevens hopen we dat de scholen waarmee we intensief hebben samengewerkt door de gepresenteerde resultaten en bevindingen bijkomende informatie verkrijgen over de kwaliteit van hun aangeboden traject.

Eerdere analyses van CLIL in Vlaanderen zijn het onderzoek naar de CLIL-proeftuinscholen van Strobbe en Sercu (2011) en het onderzoek van de onderwijsinspectie uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse regering (2017). Eerstgenoemd onderzoek dateert echter van voor de officiële invoering van CLIL in het Vlaamse onderwijs; laatstgenoemd onderzoek was enkel gericht op scholen die in 2014 met CLIL startten en had vooral een beleidsgerichte doelstelling. Hoewel er in een internationale context wel al veel onderzoek verricht is naar de impact van CLIL, kan men de resultaten van dergelijk onderzoek niet zomaar overhevelen naar Vlaanderen. De context waarbinnen CLIL gerealiseerd wordt is immers per regio sterk verschillend, en bovendien zijn er meerdere problemen geïdentificeerd met betrekking tot de gehanteerde methodologie van de initiële CLIL-onderzoeken, zoals het gebruik van niet-gestandaardiseerde testen of het ontbreken van een nulmeting (Bruton, 2011; Cenoz et al., 2013; Pladevall-Ballester, 2016; Dallinger et al., 2016). We hebben getracht in onze methodologie rekening te houden met de kritieken op voorgaand CLIL-onderzoek, met name door leerlingen te volgen vanaf het begin van het CLIL-programma (wat een 'nulmeting' mogelijk maakt) en door expliciet een aantal belangrijke achtergrondvariabelen (zoals sociaal-economische status en taalprofiel) op te nemen in de analyses.

We werkten met verschillende steekproeven, naargelang de deelonderzoeken. Voor de onderzoeksvragen betreffende de leerlingen deden we een beroep op twee leerlingcohortes. De eerste groep startte in schooljaar 2015-2016 met CLIL (de meeste leerlingen in het eerste jaar secundair onderwijs; sommige klassen startten pas in het tweede middelbaar). Deze groep hebben we gedurende twee schooljaren gevolgd. De tweede cohorte ging in schooljaar 2016-2017 van start met CLIL, en werd gedurende één schooljaar gevolgd. Ook hier zat de meerderheid van de leerlingen in het eerste middelbaar, maar in sommige gevallen werd CLIL pas opgestart in het tweede middelbaar. We werkten met zeven 'criteriascholen', in totaal 1590 leerlingen (963 CLIL- en 627 niet-CLIL-leerlingen). Voor de intensieve onderzoeken, nl. die betreffende de taalvaardigheid van de leerlingen, selecteerden we drie 'focusscholen' binnen de groep van de criteriascholen. Hier betrof de steekproef 545 leerlingen (229 CLIL en 316 niet-CLIL) voor de testen luistervaardigheid Frans, 273 leerlingen (121 CLIL en 152 niet-CLIL) voor spreek- en gespreksvaardigheid

Frans, en 579 leerlingen (240 CLIL en 339 niet-CLIL) voor leesvaardigheid Nederlands. Voor de onderzoeksvragen die de leerkrachten aanbelangden, konden we rekenen op de antwoorden van 78 CLIL-leerkrachten, wat neerkomt op ruim de helft van de 151 CLIL-leerkrachten die Vlaanderen op dat moment telde. Data werden via verschillende instrumenten verzameld. Ten eerste hanteerden we een online enquête om te polsen naar de percepties van de leerlingen tegenover CLIL, alsook om de invloed van CLIL op hun motivatie en welbevinden te meten. Verder konden we gebruik maken van een eerder ontwikkelde, gevalideerde toetsbatterij voor luistervaardigheid en spreek- en gespreksvaardigheid Frans (Martens & Voets, 2011). Voor het testen van de leesvaardigheid Nederlands deden we een beroep op de leestest 'Diatekst. Een online enquête vervulde ten slotte onze meetinstrumenten voor de onderzoeksvragen die de CLIL-leerkrachten betreffen.

Uit de data blijkt dat **CLIL-leerlingen positief tegenover CLIL** staan. Ze vinden het leuk en interessant om vakinhouden in een andere taal dan het Nederlands aangeboden te krijgen. Hoewel deze perceptie van de CLIL-leerlingen duidelijk negatief evolueert, blijft het algemene beeld neutraal tot gematigd positief. De (gepercipieerde) moeilijkheidsgraad vormt de voornaamste reden voor leerlingen om niet met CLIL te starten. Ook wanneer CLIL-leerlingen overstappen naar het reguliere traject, gebeurt dit meestal omdat ze het als te moeilijk ervaren.

Wanneer we de gegevens over de impact van CLIL op de motivatie van de leerlingen bekijken, dan zien we dat CLIL ofwel geen ofwel een positieve invloed heeft op de **algemene schoolse motivatie** van leerlingen. Ook lijken onze resultaten te bevestigen dat de motivatie bij leerlingen afneemt naarmate ze ouder worden, hoewel bij één van de twee cohorten de algemene motivatie van de CLIL-leerlingen lichtjes toeneemt. Met betrekking tot het **schoolse welbevinden** vonden we geen CLIL-effect. Uit onze gegevens blijkt tevens dat leerlingen die voor CLIL kiezen al van in het begin meer gemotiveerd zijn om de **doeltaal** te leren dan de niet-CLIL-leerlingen, en dat dit verschil in motivatie tussen beide groepen min of meer gelijk blijft met verloop van tijd. Dit wijst erop dat er eerder sprake is van een selectie-effect (i.e. leerlingen die gemotiveerd zijn om de doeltaal te leren kiezen voor CLIL) dan van een positief CLIL-effect op de motivatie om de doeltaal te leren. Wanneer we kijken naar de motivatie om **Nederlands** te leren, zien we dat CLIL geen significante impact heeft op de evolutie van de scores. Tot slot onderzochten we de motivatie om het **zaakvak** te leren. Ook hier zijn de resultaten eensluidend: in geen van beide cohorten zien we een significant effect van CLIL op de evolutie van de scores.

Als laatste peilden we ook naar de invloed van CLIL op de luister- en spreekvaardigheid in de **doeltaal**. Onze resultaten tonen dat CLIL-leerlingen in cohorte 1 voor zowel luisteren als spreken in het Frans er significant meer op vooruit gaan dan de niet-CLIL-leerlingen. De voorsprong die de CLIL-leerlingen nemen lijkt redelijk snel tot stand te komen, en nadien te stabiliseren. In cohorte 2 zien we dat de luistervaardigheid van CLIL-leerlingen sterker ontwikkelt dan die van niet-CLIL-leerlingen, maar op spreekvaardigheid werd geen verschil in evolutie gevonden. Wat de leesvaardigheid in de **schooltaal** (het Nederlands) betreft, vonden we geen effect van CLIL op de resultaten van de leerlingen.

In het tweede onderzoeksluik behandelden we de vragen met betrekking tot de **CLIL-leerkrachten**. De resultaten geven aan dat scholen en leerkrachten voor CLIL kiezen omdat

ze er **voordelen** in zien voor zowel de leerlingen als zichzelf: het geeft leerlingen betere toekomstperspectieven, het past bij de uitbouw van de visie van de school en het daagt leerkrachten extra uit. Ons onderzoek leert ons verder dat de meeste leerkrachten een degelijke **voorbereiding** achter de rug hebben vooraleer met CLIL te beginnen: ze hebben voorbereidingstrajecten gevolgd en hebben eigen didactisch materiaal ontwikkeld. De resultaten tonen dan ook aan dat leerkrachten globaal gezien tevreden zijn over hun voorbereidingstraject, maar wel nog nood hebben aan verdere professionalisering. CLIL zorgde ervoor dat leerkrachten **interactiever** gingen lesgeven. Ook geven ze aan dat het gebruik van het Nederlands geen taboe is. Opvallend is dat de verwachtingen van leerkrachten met betrekking tot het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen niet gehaald worden, hoewel onze gegevens aantonen dat CLIL-leerlingen een hogere taalvaardigheid bereiken dan de niet-CLIL-leerlingen.

Wat betreft mogelijke **noden, wensen en suggesties**, geven CLIL-leerkrachten aan dat de werklast een grote nood is, en is er tevens veel vraag naar meer uitwisseling, bijvoorbeeld met andere CLIL-leerkrachten. Ook geven CLIL-leerkrachten aan verdere professionalisering belangrijk te vinden.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek formuleren we een aantal aanbevelingen voor (1) scholen, (2) leraren, (3) Vlaamse overheid, (4) lerarenopleiders, nascholingsinstanties en onderwijsverstrekkers, en (5) onderzoekers.

- (1) **Scholen**: CLIL vraagt een grote extra inspanning van de leraren en zorgt zo voor een aanzienlijke verhoging van de werkdruk. De overheid voorziet echter geen extra middelen om scholen en leraren te ondersteunen bij de uitbouw van CLIL. We raden scholen dan ook aan om creatief aan de slag te gaan met de hen toegekende middelen, zodat ze hun CLIL-leraren een duwtje in de rug kunnen geven. We denken hierbij aan het inzetten van BPT-uren of een tijdelijke vermindering van bijkomende taken zoals toezichten. Deze maatregelen zouden zeker bij aanvang van het CLIL-traject enig soelaas kunnen brengen. Verder vragen we om in te zetten op overleg binnen het CLIL-team, maar zeker ook op samenwerking tussen de CLIL- en de vreemdetaal leraren, vakoverschrijdend.
- (2) **Leraren** geven zelf aan dat een degelijke voorbereiding onontbeerlijk is. We raden dan ook aan om hieraan voldoende aandacht te besteden. Ook eenmaal men met CLIL gestart is, blijft de vraag naar verdere professionalisering groot. Uitwisseling met collega's van andere scholen, ook internationaal, kan hier zeker ook toe behoren.
- (3) **Vlaamse overheid**: De introductie van CLIL in een school vraagt heel wat van het personeel. Momenteel voorziet de Vlaamse overheid hier geen extra middelen voor. Het lijkt ons gepast ervoor te zorgen dat scholen die met onderwijsvernieuwend projecten (zoals CLIL) willen starten hier tijdelijk extra ruimte voor krijgen in de vorm van extra uren. Eenmaal een project opgestart is, uitgebouwd wordt en verder loopt, kan deze ruimte weer worden afgebouwd. Verder raden we de overheid en onderwijsaanbieders aan om meer te investeren in verder onderzoek naar CLIL en willen we er graag op aandringen om concrete gegevens over CLIL-scholen en hun CLIL-curriculum beter te ontsluiten voor stakeholders zoals ouders, begeleiders en onderzoekers. Wij pleiten dan ook voor een geautomatiseerd systeem waarin scholen hun gegevens kunnen registreren en dat steeds de laatste stand van zaken weergeeft.
- (4) **Lerarenopleiders, nascholingsinstanties en onderwijsverstrekkers**: Er worden reeds waardevolle initiatieven georganiseerd voor verdere professionalisering inzake

CLIL. Hier zouden we aanraden om meer in te zetten op differentiatie van beginnende en gevorderde CLIL-leraren en zodoende beter in te spelen op het specifieke profiel van de gevorderde CLIL-leerkracht. Er mag nog meer geïnvesteerd worden in netwerken en uitwisseling, ook over de taal- en andere grenzen heen.

- (5) **Onderzoekers:** Tijdens ons onderzoek kregen we te maken met een aantal interessante vragen waarop wij niet verder konden ingaan, en die we bijgevolg naar voor schuiven als suggesties voor verder onderzoek, zoals het belang van de doeltaal, het CLIL-vak, en specifieke leerlingprofielen (bv. leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands, leerlingen met de doeltaal in hun taalprofiel, of leerlingen uit TSO- en BSO-richtingen). Bovendien pleiten we voor meer onderzoek naar wat er in de CLIL-klas gebeurt: we hebben nood aan kwalitatief onderzoek naar de gehanteerde didactieken en de impact ervan op het leerproces van de leerlingen. Verder onderzoek moet ook kunnen nagaan wat de verwachtingen van de leerkrachten zijn inzake de leerwinst bij de leerlingen, en in welke mate deze ambities realistisch zijn om te halen binnen de huidige CLIL-setting. Om het leerproces van de leerlingen binnen een CLIL-context beter in kaart te brengen, is het ten slotte aangewezen om de leerlingenpopulaties langer in de tijd te volgen.

Inhoud

1.	Inleiding.....	11
1.1	Waarom dit onderzoek?.....	11
1.2	Stand van zaken	13
1.2.1	Impact van CLIL op kennis doeltaal van leerlingen.....	13
1.2.2	Impact van CLIL op kennis reguliere onderwijstaal	14
1.2.3	Impact van CLIL op motivatie en welbevinden leerlingen	14
1.2.4	Impact van CLIL op leerkrachten	15
2.	Methodologie	16
2.1	Onderzoeksvragen	16
2.2	Steekproef	17
2.2.1	Scholen	17
2.2.2	Leerlingen.....	20
2.2.3	Leerkrachten	21
2.3	Instrumenten.....	22
2.3.1	Enquête leerlingen.....	22
2.3.2	Taaltesten	25
2.3.3	Enquête leerkrachten	32
2.4	Gegevensverzameling	32
2.5	Statistische analyses	33
3.	Resultaten en discussie	34
3.1	Perceptie CLIL	34
3.1.1	Steekproef	34
3.1.2	Statistiek en presentatie resultaten	35
3.1.3	Redenen keuze CLIL/niet-CLIL	35
3.1.4	Opnieuw wel/niet CLIL?	39
3.1.5	Perceptie CLIL-lessen	46
3.1.6	Discussie	50

3.2	Invloed van CLIL op welbevinden en motivatie	54
3.2.1	Steekproef	54
3.2.2	Statistisch model en presentatie resultaten.....	56
3.2.3	Algemeen schools welbevinden.....	57
3.2.4	Algemene schoolse motivatie	58
3.2.5	Motivatie Frans.....	59
3.2.6	Motivatie Nederlands	60
3.2.7	Motivatie zaakvak.....	61
3.2.8	Discussie	62
3.3	Invloed van CLIL op Franse luister-, spreek- en gespreksvaardigheid.....	64
3.3.1	Steekproef	65
3.3.2	Statistisch model	67
3.3.3	Resultaten luistervaardigheid Frans	67
3.3.4	Resultaten spreek- en gespreksvaardigheid Frans	68
3.3.5	Discussie	69
3.4	Invloed van CLIL op leesvaardigheid Nederlands	71
3.4.1	Steekproef	71
3.4.2	Statistisch model en presentatie resultaten.....	72
3.4.3	Resultaten leesvaardigheid Nederlands	72
3.4.4	Discussie	73
3.5	Perceptie, ervaring en suggesties CLIL-leerkrachten	74
3.5.1	Steekproef	75
3.5.2	Waarom kiezen scholen en leerkrachten voor CLIL?.....	76
3.5.2	Hoe wordt CLIL voorbereid en toegepast op school en in de klas?.....	78
3.5.3	Aanbevelingen	84
3.5.5	Discussie	87
4.	Conclusie	90
4.1	Antwoorden op onderzoeksvragen.....	90
	Onderzoeksluik A: Leerlingen	90
	Onderzoeksluik B: leerkrachten	92

4.2 Aanbevelingen.....	93
4.2.1 Scholen.....	94
4.2.2 Leraren.....	95
4.2.3 Vlaamse overheid	95
4.2.4 Lerarenopleiders, nascholingsinstanties en onderwijsverstrekkers	96
4.2.5 Onderzoekers	96
 Referenties	 98
 Bijlage 1: parameters statistische modellen en tests	 105
Bijlage 2: enquête leerlingen	121
Bijlage 3: enquête leerkrachten	148

1. Inleiding

Toen Vlaanderen in 2014 de regelgeving aanpaste om Content and Language Integrated Learning (CLIL) toe te staan, was het een van de laatste regio's in Europa om CLIL officieel te implementeren (Eurydice, 2006). Tot dan was het aanbieden van een inhoudsvak in een andere onderwijstaal dan het Nederlands niet mogelijk. Via onderwijsdecreet XXIII (OD XXIII) mogen secundaire scholen in Vlaanderen 20% van hun curriculum aanbieden in het Frans, Duits en/of Engels. Er wordt gewerkt met een strenge kwaliteitsstandaard (Vlaamse regering, 2014): scholen moeten een CLIL-dossier indienen bij een gespecialiseerde commissie, die oordeelt of ze voldoen aan de decretale voorwaarden.

1.1 Waarom dit onderzoek?

De officiële introductie van CLIL in Vlaanderen werd voorafgegaan door een proeftuinproject. Aan dit project werkten negen secundaire scholen mee. De betrokken onderzoekers concludeerden in hun rapport dat CLIL geen negatieve impact had op de leerprestaties van de leerlingen, en ze formuleerden ook een resem aanbevelingen (Strobbe en Sercu, 2011). Dit rapport vormt de basis voor de bovenvermelde kwaliteitsstandaard waar scholen die nu willen starten met CLIL aan moeten voldoen (Vlaamse regering, 2014). De resultaten van het proeftuinproject waren niet zo verrassend. Uit voorgaande onderzoeken blijkt namelijk dat CLIL een positieve impact zou hebben op zowel taalvaardigheid in de doeltaal als motivatie om de doeltaal te leren, zonder dat de kennis van de vakinhouden en de reguliere onderwijstaal eronder zouden lijden (Admiraal et al., 2006; De Graaff et al., 2007; Lasagabaster, 2011; Lasagabaster & Sierra, 2009; Merisuo-Storm, 2007; Mearns, 2012; Ruiz de Zarobe, 2008; Sylven & Ohlander, 2014). CLIL werd mede hierdoor geprezen als innoverende onderwijsvorm (De Bot, 2014; Michavila, 2009).

Paran (2013) omschrijft dit alles echter als “celebratory rhetoric” [vreugdediscours] (2013, p. 334). Wanneer de initiële CLIL-onderzoeken door een kritische bril worden bekeken, kan men heel wat vraagtekens plaatsen bij de uitkomsten ervan (zie bijvoorbeeld Bruton, 2011 en Cenoz et al., 2013). Vaak worden deze onderzoeken geplaagd door methodologische problemen, zoals het gebruik van testen die niet gestandaardiseerd zijn of een niet-oordeelkundige selectie van participanten, waarbij het niet altijd duidelijk is of de CLIL-groep en de niet-CLIL-groep vergelijkbaar zijn (Pladevall-Ballester, 2016). Men mag er niet van uitgaan dat CLIL-leerlingen bij aanvang van een CLIL-programma zomaar vergeleken kunnen worden met niet-CLIL-leerlingen, aangezien een zekere vorm van (on)bewuste selectie plausibel is op het niveau van de leerling (taalvaardigheid, motivatie, sociaal-economische status, ...) of op het niveau van de school (studierichting, selectiecriteria, ...). Geen rekening houden met dergelijke factoren ondermijnt mogelijke conclusies over een ‘CLIL-effect’ bij de betrokken leerlingen (Dallinger et al., 2016).

Voor zover wij weten, werden tot op heden slechts twee grootschalige CLIL-onderzoeken in Vlaanderen uitgevoerd: enerzijds is er het onderzoek naar de CLIL-proeftuinscholen

(Strobbe & Sercu, 2011) en anderzijds het onderzoek van de onderwijsinspectie uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse regering (Vlaamse Onderwijsinspectie, 2017). Zoals eerder vermeld, dateert eerstgenoemd onderzoek van voor de officiële invoering van CLIL in het Vlaamse onderwijs; laatstgenoemd onderzoek focust enkel op de scholen die in 2014 met CLIL startten en heeft vooral een beleidsgerichte doelstelling, waarbij voornamelijk wordt nagegaan hoe verschillende aspecten van de kwaliteitsstandaard worden nageleefd. Net als Strobbe en Sercu (2011) doen we in dit onderzoek een effectenmeting, met als voornaamste verschil dat CLIL ondertussen officieel is ingevoerd in Vlaanderen. Dit wil zeggen dat de scholen die opgenomen zijn in ons onderzoek een officiële goedkeuring hebben verkregen om CLIL te implementeren, en dus voldoen aan de door de overheid opgelegde kwaliteitsstandaard.

Met dit onderzoek willen we eerst en vooral nagaan of deelname aan een CLIL-programma een impact heeft op de motivatie en het welbevinden van de leerlingen en op hun taalvaardigheid, zowel in de doeltaal als in het Nederlands. We willen ook te weten komen wat de perceptie van leerlingen is ten opzichte van CLIL. In de opzet van het onderzoek trachten we rekening te houden met de hierboven vermelde kritieken op voorgaand CLIL-onderzoek, met name door leerlingen te volgen vanaf het begin van het CLIL-programma (wat een 'nulmeting' mogelijk maakt) en door expliciet een aantal belangrijke achtergrondvariabelen (zoals sociaal-economische status en taalprofiel) op te nemen in de analyses. Daarnaast trachten we een beeld te krijgen van de perceptie van de leerkrachten ten aanzien van de CLIL-programma's waarbij ze betrokken zijn, en van hun noden, wensen en aanbevelingen. Met deze eerste longitudinale effectenmeting sinds de officiële invoering van CLIL in Vlaanderen willen we beleidsmakers op alle niveaus, leraren(opleiders) en onderzoekers extra inzichten over CLIL aanreiken. Zo hopen we bijvoorbeeld dat de scholen waarmee we intensief hebben samengewerkt (de 'focusscholen') door de gepresenteerde resultaten en bevindingen bijkomende informatie verkrijgen over de kwaliteit van hun aangeboden traject, wat hen kan helpen bij de verplichte uitbouw van de CLIL-kwaliteitsgarantie.

Oorspronkelijk was het ook onze bedoeling om de impact van CLIL op de inhoudelijke kennis (van het in de CLIL-taal aangeboden 'zaakvak') van de leerlingen na te gaan. Dit bleek echter niet haalbaar, onder meer door de grote variatie in aangeboden CLIL-vakken in combinatie met het gebrek aan gestandaardiseerde zaakvaktesten.

In het vervolg van deze inleiding geven we een kort overzicht van de bevindingen van voorgaand onderzoek naar de effecten van CLIL op de betrokken leerlingen (op het vlak van zowel talenkennis als motivatie) en leerkrachten.

1.2 Stand van zaken

Hoewel CLIL nog maar recent werd ingevoerd in Vlaanderen, kent deze vorm van meertalig onderwijs in de rest van Europa ondertussen een rijke geschiedenis. Sinds het ontstaan van CLIL in 1995 heeft een groot aantal onderzoeken gepeild naar de impact ervan op de betrokken leerlingen en leerkrachten. Hieronder volgt een korte samenvatting van de resultaten, bevindingen en beperkingen van deze onderzoeken, gevolgd door de mogelijke implicaties hiervan voor ons onderzoek. We wijzen hier wel op de grote verscheidenheid aan CLIL-programma's in Europa, bv. op het vlak van aantal CLIL-lessen per week, startleeftijd en samenstelling van de leerlingenpopulatie, alsook op de verschillende contexten waarin deze programma's worden aangeboden, bv. met betrekking tot de status van de doeltaal en de linguïstische afstand tussen doeltaal en moedertaal. Door deze diversiteit is het moeilijk om algemene conclusies te trekken uit deze onderzoeken. Men kan daardoor ook bezwaarlijk spreken over een algemeen 'CLIL-effect'. Veel hangt af van de concrete implementatie en context. Voor een vollediger overzicht van onderzoek naar de effecten van CLIL verwijzen we naar Pérez Cañado (2012), Cenoz, Genesee en Gorter (2014) en Dalton-Puffer (2017).

1.2.1 Impact van CLIL op kennis doeltaal van leerlingen

De resultaten van onderzoek naar de impact van CLIL op de kennis van de doeltaal zijn niet eensluidend. De meeste studies lijken te wijzen op een positief effect van CLIL-onderwijs op de doeltaalkennis, en dan vooral voor wat de algemene communicatieve en mondelinge vaardigheden van de leerlingen betreft (i.e. luisteren en spreken). Zo vonden de longitudinale studies van onder andere Admiraal et al. (2006) en Pérez Cañado (2018) significante voordelen voor CLIL-leerlingen, terwijl andere studies, zoals Serra (2007) en Rallo Fabra en Jacob (2015), geen significante verschillen tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen vaststelden. Pérez Cañado (2018) merkt in deze context op dat tijd een belangrijke rol speelt om een CLIL-effect te vinden, en dat hoe langer leerlingen CLIL-lessen volgen, hoe groter de gevonden verschillen zijn met de niet-CLIL-leerlingen.

Hoewel veel studies dus wijzen op de positieve effecten van CLIL voor de taalvaardigheid van de leerlingen, is het niet helemaal duidelijk waaraan deze positieve effecten juist te wijten zijn. In bijna alle gevallen worden CLIL-leerlingen bijvoorbeeld meer blootgesteld aan de doeltaal dan niet-CLIL-leerlingen, aangezien ze bovenop de reguliere taallessen ook tijdens de CLIL-lessen in aanraking komen met de doeltaal. Hoewel blootstelling alleen niet voldoende is om een taal te verwerven (Becker, 2007), mag de impact ervan niet worden onderschat. Een andere mogelijkheid is dat de manier waarop de leerlingen worden blootgesteld aan de doeltaal, eventueel in combinatie met specifieke CLIL-didactieken, een doorslaggevende rol speelt in de bevordering van de taalvaardigheid. Verder onderzoek zal dit moeten uitwijzen. In dit onderzoek willen we zoals gezegd nagaan of en, zo ja, in welke mate, CLIL voor een betere kennis van de doeltaal zorgt bij leerlingen in Vlaanderen.

1.2.2 Impact van CLIL op kennis reguliere onderwijstaal

Meestal ligt de focus binnen CLIL-onderzoek op de taalvaardigheid in de doeltaal van CLIL-leerlingen. De impact van CLIL op de kennis van de reguliere onderwijstaal en/of moedertaal is tot dusver amper onderzocht, hoewel er soms bezorgdheid heerst over mogelijke negatieve gevolgen van CLIL voor de moedertaal- of instructietaalkennis van de betrokken leerlingen. In Vlaanderen wijst het feit dat voldoende kennis van de Nederlandse taal een expliciete voorwaarde is voor deelname aan CLIL-programma's bijvoorbeeld in deze richting. Het kleine aantal onderzoeken dat toch naar de kennis van de reguliere instructietaal gekeken heeft, toonde aan dat de kennis van deze taal er niet onder leed (Admiraal et al., 2006; Bergroth, 2006; Merisu-Storm, 2007; Strobbe & Sercu, 2011; San Isidro & Lasagabaster, 2018; Pérez Cañado, 2018). In deze context is het uiteraard belangrijk om rekening te houden met het taalprofiel van de leerlingen in kwestie. Het is niet altijd zo dat de reguliere onderwijstaal ook de moedertaal of de dominante taal is van de leerlingen.

1.2.3 Impact van CLIL op motivatie en welbevinden leerlingen

Leerprestaties worden onder andere beïnvloed door socio-affectieve variabelen zoals motivatie en welbevinden (Elias & Haynes, 2008; Berger et al., 2011; Hattie, 2017). Indien men leerprestaties wil verbeteren, mogen deze variabelen niet uit het oog verloren worden. Het welbevinden van de leerlingen verhogen kan natuurlijk ook gezien worden als doel op zich. Een opvallende conclusie van onderzoek naar motivatie bij leerlingen is dat motivatie vaak afneemt naarmate leerlingen ouder worden (Peetsma, Hascher, van der Veen & Roede, 2005; Hustinx, Kuypers, van der Werf & Dijkstra, 2009; Van de gaer et al., 2009; Yeung et al., 2011) en dat variabelen als gender en sociaal-economische status (SES) hier ook een impact op hebben (Meece, Glienke & Burg, 2006).

Waar het concept motivatie vooral wordt gebruikt om te verwijzen naar onderliggende redenen van bepaalde acties of handelingen (Maehr & Meyer, 1997), wordt welbevinden aangezien als een soort algemeen gevoel dat beïnvloed wordt door de omgeving waarin een leerling zich bevindt (Fredricks et al., 2004). Indien een leerling zich niet goed voelt op school of in de klas, zich niet betrokken voelt of indien de leerling een laag zelfbeeld heeft, dan bestaat er een grote kans dat dit ook een impact heeft op zijn leerprestaties (Elias & Haynes, 2008; Stipek & Miles, 2008; Berger et al., 2011;).

Binnen CLIL-onderzoek ging er ondertussen al heel wat aandacht naar de link tussen CLIL en motivatie, waarbij de focus voornamelijk lag op de motivatie om de doeltaal te leren. Er werden meestal positieve effecten gevonden (Seikkula-Leino, 2007; Lagasabaster, 2011; Doiz et al., 2014). Sommige studies vonden geen effect (Heras & Lasagabaster, 2015). Opvallend is wel dat deze studies allemaal cross-sectioneel zijn, wat wil zeggen dat er maar één meetmoment is. Het is hier dus niet mogelijk om met zekerheid te zeggen dat het gevonden verschil te wijten is aan CLIL. Bruton (2011) stelde dan ook de vraag of CLIL niet gewoon een ander, meer gemotiveerd, publiek aantrekt eerder dan dat het een positief effect zou hebben op de motivatie.

Ook de impact van CLIL op de algemene motivatie van leerlingen om naar school te gaan of te studeren is, voor zover wij weten, nog niet longitudinaal onderzocht. In de cross-sectionele studie van Seikkula-Leino (2007) werd wel een voordeel vastgesteld voor CLIL-leerlingen. De link tussen het algemeen schools welbevinden van leerlingen en CLIL werd evenmin grondig onderzocht. Surmont (2015) vond geen significant verschil op het vlak van

gevoel van verbondenheid tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen. Verder lijkt ook de impact van CLIL op de motivatie om het CLIL-zaakvak(ken) te leren enerzijds en de evolutie van deze motivatie anderzijds nog niet onderzocht te zijn, net zo min als de motivatie ten opzichte van de reguliere onderwijstaal en een eventuele evolutie hierin. Er zijn met andere woorden nog veel vraagtekens omtrent de impact van CLIL op motivatie en welbevinden. Tijdens het proeftuinproject in Vlaanderen werd onderzocht waarom leerlingen voor CLIL kozen. Hieruit bleek dat leerlingen in de eerste graad zowel een intrinsieke als extrinsieke motivatie hadden. Dit wil zeggen dat ze gemotiveerd waren omdat ze echt de taal en/of het vak wilden beheersen en omdat het een beloning of voordeel zou kunnen opleveren (Strobbe en Sercu, 2011). Leerlingen die niet voor CLIL kozen, deden dit vooral omdat ze bang waren voor de moeilijkheidsgraad en omdat ze vreesden dat de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs al te veel van hen zou vragen. CLIL-leerlingen gaven in dit onderzoek ook aan dat ze CLIL leuk, uitdagend en leerrijk vonden (Strobbe en Sercu, 2011).

1.2.4 Impact van CLIL op leerkrachten

De implementatie van CLIL heeft niet enkel een potentiële impact op leerlingen en hun leerproces, maar het vraagt ook veel van de leerkrachten (Oattes et al., 2018). In het kader van CLIL wordt namelijk verwacht dat leerkrachten op een interactieve, leerlinggerichte manier lesgeven, waarbij ze rekening moeten houden met het leerproces van zowel vakinhoud als taal (Coyle et al., 2010). Er wordt ook van hen gevraagd dat ze rekening houden met een duale focus, dat ze met andere woorden zowel aan taal als aan inhoud aandacht besteden. In de definitie die Mehisto et al. (2008) geven voor deze duale focus, klinkt het dat taal- en vakleerkracht gezamenlijk aan dezelfde lesinhouden werken, elk vanuit een eigen invalshoek. In Nederland werd recent een studie gepubliceerd die ingaat op de manier waarop CLIL-leerkrachten omgaan met het vinden van de balans tussen taal- en vakinhoud (Oattes et al., 2018). Hieruit bleek dat veel CLIL-leerkrachten moeite hebben met het taalgericht lesgeven.

In de Vlaamse context werden de door Strobbe en Sercu (2011) geformuleerde aanbevelingen met betrekking tot CLIL-leerkrachten verwerkt in de huidige regelgeving, waardoor hun rapport minder relevant is voor de huidige situatie, aangezien het uitgaat van een situatie die niet vergelijkbaar is met de context van na 2014. Ook in het onderzoek van de Vlaamse Onderwijsinspectie (2017) kwamen CLIL-leerkrachten uitvoerig aan bod, maar eerder met het oog op het beschrijven en verbeteren van het implementatieproces. De achterliggende motivatie, verwachtingen en ervaringen van de leerkrachten, waarop wij in ons praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek de nadruk leggen, kregen hierdoor minder aandacht.

2. Methodologie

In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de onderzoeksvragen, van de scholen, leerlingen en leerkrachten die deel uitmaakten van onze steekproef, van de gehanteerde instrumenten, van de manier waarop de gegevensverzameling en -verwerking is gebeurd en van de statistische analyses die we hiervoor hanteerden.

2.1 Onderzoeksvragen

In de inleiding gaven we aan dat we met dit onderzoek een beeld willen vormen van enerzijds de impact van CLIL op de taalvaardigheid en motivatie van leerlingen en anderzijds de percepties van zowel leerlingen als leerkrachten over CLIL. We hebben de onderzoeksvragen onderverdeeld in twee groepen: vragen gericht op leerlingen en vragen gericht op leerkrachten.

A. Leerlingen

1. Hoe staan leerlingen tegenover CLIL?
2. Welke invloed heeft CLIL op:
 - i. de algemene schoolse motivatie en het schoolse welbevinden?
 - ii. de motivatie m.b.t. de doeltaal, het zaakvak, het Nederlands als schooltaal?
 - iii. de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid in de doeltaal?
 - iv. de leesvaardigheid in het Nederlands?

B. Leerkrachten

1. Waarom kiezen scholen en leerkrachten voor CLIL?
2. Hoe wordt CLIL voorbereid en toegepast op school en in de klas?
3. Wat zijn de noden, wensen en suggesties van CLIL-leerkrachten?

Met betrekking tot de onderzoeksvragen die handelen over taalvaardigheid (A2.iii en A2.iv) moesten we, onder meer uit praktische overwegingen, een keuze maken welke specifieke aspecten of vaardigheden we wilden testen. Voor de doeltaal viel onze keuze op de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid omdat we in de eerste plaats wilden nagaan wat de impact van CLIL is op de mondelinge vaardigheden. Tijdens de lessen zijn het immers vooral deze vaardigheden die gehanteerd worden: de leerkracht spreekt de doeltaal met de leerlingen en treedt met hen in interactie; de leerlingen luisteren naar de leerstof en de instructies in de doeltaal, spreken de doeltaal in interactie met de leerkracht en met elkaar. Bovendien werd spreekvaardigheid in de Vlaamse CLIL-context tot dusver nog niet onderzocht, wat een bijkomend argument was om deze vaardigheid mee in het onderzoek op te nemen.

Voor de onderwijstaal analyseerden we enkel de leesvaardigheid Nederlands, omdat uit voorgaand onderzoek blijkt dat leesvaardigheid, en dan in het bijzonder het gebruik van metacognitieve strategieën, gelinkt is aan academische prestaties (Keskin, 2013). Indien we

merken dat CLIL een impact heeft op de leesvaardigheid in het Nederlands, dan kan dit een indicatie zijn dat ook de algemene leerprestaties hierdoor worden beïnvloed.

Op basis van voorgaand onderzoek (zie punt 1.2) formuleerden we volgende hypothesen met betrekking tot deze onderzoeksvragen.

We verwachten, op basis van het proeftuinproject, dat CLIL-leerlingen CLIL als leuk zullen ervaren en dat niet-CLIL-leerlingen CLIL als (te) moeilijk zullen bestempelen. Wat de motivatie van de leerlingen betreft, is onze hypothese dat CLIL ofwel geen ofwel een positieve impact zal hebben op de motivatie ten opzichte van de doeltaal. Door een gebrek aan eerdere studies hebben we over de andere aspecten van motivatie en welbevinden geen specifieke hypothesen. We verwachten dat de CLIL-leerlingen wat de doeltaal betreft sneller vooruit zullen gaan in hun taalverwervingsproces dan de niet-CLIL-leerlingen, en dit zowel voor luister- als spreek- en gespreksvaardigheid. Anderzijds verwachten we niet dat de CLIL-leerlingen een negatieve invloed zullen ondervinden van het CLIL-programma op hun kennis van de reguliere instructietaal (onder meer omwille van het relatief beperkte percentage van het curriculum dat in Vlaanderen mag gebruikt worden voor CLIL). Met betrekking tot de leerkrachten en scholen verwachten we dat CLIL een positieve keuze zal zijn en dat net als in vorige studies zal blijken dat CLIL zorgt voor extra werklast bij de leerkrachten, maar dat het tevens wordt beschouwd als een positieve en/of uitdagende ervaring. Wat de voorbereiding betreft gaan we ervan uit dat leerkrachten, gelet op de recente invoering van CLIL in Vlaanderen, veel tijd en moeite moeten steken in zowel eigen professionalisering als de voorbereiding van hun lessen. Op het vlak van de toepassing van CLIL verwachten we dat er interactiever wordt lesgegeven, maar tevens dat er veel variatie met betrekking tot taalgebruik en –ondersteuning is.

2.2 Steekproef

In dit deel bespreken we de in dit onderzoek opgenomen scholen, leerlingen en leerkrachten. Het is belangrijk hierbij te vermelden dat we hebben gewerkt met twee opeenvolgende groepen leerlingen (of ‘cohortes’). De eerste cohorte is in het schooljaar 2015-2016 begonnen met CLIL, de tweede in het schooljaar erna. De eerste groep leerlingen hebben we over een periode van twee schooljaren opgevolgd, de tweede cohorte één schooljaar. Aangezien het project van start ging in september 2015, was in de eerste cohorte een echte nulmeting niet mogelijk. Dit was bij de tweede cohorte wel het geval. Hiermee dient rekening te worden gehouden bij de interpretatie van de resultaten.

2.2.1 Scholen

Bij de start van het schooljaar 2015-2016 boden in totaal 41 scholen in Vlaanderen een CLIL-traject aan². Aangezien er belangrijke verschillen zijn tussen deze scholen op vlak van bijvoorbeeld CLIL-ta(a)l(en) en –vak(ken), het aantal CLIL-lessen per week en graad, hebben we een lijst met criteria opgesteld waaraan scholen moeten voldoen om te worden

² <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning#overzicht-CLIL-scholen>

opgenomen in onze steekproef. We wilden werken met drie CLIL-scholen ('focusscholen'), liefst van verschillende netten en geografisch gespreid over Vlaanderen, waar we intensief onderzoek zouden voeren. Verder zochten we zo veel mogelijk andere CLIL-scholen die aan onze criteria voldeden ('criteriascholen') voor de minder intensieve delen van het onderzoek. Onze oorspronkelijke lijst met criteria (zie tabel 1) moest ervoor zorgen dat de groepen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen zo vergelijkbaar mogelijk waren. Zo hadden we bijvoorbeeld voorgenomen om enkel scholen op te nemen waar het zaakvak in het Nederlandstalige traject en in het CLIL-traject door dezelfde leerkracht wordt gegeven, en waar het aantal uren CLIL per week gelijk is. De brede waaier aan CLIL-programma's maakte het echter onmogelijk om dit te realiseren.

Uiteindelijk hielden we vijf criteria over voor de focusscholen en vier voor de criteriascholen. Alle opgenomen scholen moesten beschikken over een officieel door het Departement Onderwijs goedgekeurd CLIL-dossier en een parallel Nederlandstalig traject aanbieden in de school (waardoor het mogelijk is een controlegroep op te nemen in het onderzoek). Verder moest het mogelijk zijn om de groep leerlingen 2 jaar te volgen. In de focusscholen moesten leerlingen in het eerste middelbaar kunnen beginnen met CLIL (om een echte 'nulmeting' mogelijk te maken), en in de criteriascholen in de eerste graad. Een bijkomende voorwaarde voor de focusscholen was dat ze dezelfde doeltaal hanteerden. Onze keuze viel hierbij op het Frans, omdat dit de meest voorkomende doeltaal was (rekening houdend met onze andere criteria).

Oorspronkelijke criteria	Werkelijk gehanteerde criteria focusscholen	Werkelijk gehanteerde criteria criteriascholen
Officieel dossier	Officieel dossier	Officieel dossier
Zelfde doeltaal	Doeltaal Frans	
Zelfde zaakvak		
Gelijkaardig professionaliseringstraject school		
Zelfde vakleerkracht voor CLIL en niet-CLIL		
Gelijk aantal uren CLIL		
Controlegroep binnen school	Controlegroep binnen school	Controlegroep binnen school
Groep 2 jaar op te volgen	Groep 2 jaar op te volgen	Groep 2 jaar op te volgen
Zelfde startmoment CLIL	1ste middelbaar	1ste graad

Tabel 1: Selectiecriteria scholen

Op basis van deze criteria selecteerden we drie focusscholen en zeven criteriascholen. In tabel 2 vindt u een overzicht van het CLIL-aanbod binnen de drie focusscholen (F1-F3).

	Jaar waarin leerlingen met CLIL starten	CLIL-vakken (doeltaal) en aantal lesuren per week		Totaal aantal uur CLIL/week	
		Jaar 1	Jaar 2	Jaar 1	Jaar 2
School F1	1 ^{ste} middelbaar	Geschiedenis (FR) 1u	Geschiedenis (FR) 2u	5u	5u
		L.O. (FR) 2u	Aardrijkskunde (FR) 1u		

		Godsdienst (FR) 2u	Godsdienst (FR) 2u		
<i>School F2</i>	1 ^{ste} middelbaar	Natuurwetenschappen (FR) (2u waarvan ± de helft in het FR)	Natuurwetenschappen (FR) 1u	±1u	1u
<i>School F3</i>	1 ^{ste} middelbaar	Aardrijkskunde (FR) 1u	Natuurwetenschappen (EN) 1u	2u	2u
		Geschiedenis (FR) 1u	Aardrijkskunde (FR) 1u		

Tabel 2: Overzicht focusscholen (zowel voor cohorte 1 als cohorte 2)

Het aantal CLIL-lessen per week varieert van één tot vijf uur in de focusscholen. Er is ook heel wat variatie op het vlak van de CLIL-vakken die worden aangeboden. Tabel 3 geeft meer informatie over de CLIL-programma's in de zeven criteriascholen (C1-C7).

	Klas waarin leerlingen met CLIL starten	CLIL-vakken (doeltaal) en aantal lesuren per week			Totaal aantal uur CLIL/week	
		in klas jaar 1	in klas jaar 2		In klas jaar 1	in klas jaar 2
School C1	1 ^{ste} middelbaar	Wiskunde (FR) 2u (van de 4 of 5u) Bovendien ook 2u complementair wiskunde in het FR voor klas Moderne Wetenschappen.	Wiskunde (FR) 2u Bovendien ook 2u wiskunde in het FR in het complementaire gedeelte.		2u (of 4u)	2u (of 4u)
School C2	1 ^{ste} middelbaar	Geschiedenis (FR) 1u	2 ^{de} Latijnse	2 ^{de} Moderne	5u	4u (Lat.) of 3u (Mod.)
		Godsdienst (FR) 2u	Muzikale opvoeding (FR) 1u			
		Lichamelijke opvoeding (FR) 2u (enkel voor cohorte 1; in 2016-2017 werd geen CLIL-L.O. meer aangeboden)	Latijnse cultuur (FR) 1u	Socio-economische initiatie (FR) 2u		
			Geschiedenis (FR) 2u			
School C3	1 ^{ste} middelbaar	Godsdienst (FR) 2u	Socio-economische initiatie (FR) 2u		2u	2u
School C4	1 ^{ste} middelbaar	Aardrijkskunde (FR) 1u FR, 1u NL	Handel (FR) 3u FR en 2u NL		4u	3u
		Techniek (FR) 1u FR, 1u NL				
		Handel (FR) 2u				
School C5	2 ^{de} middelbaar	Muzikale opvoeding (EN) 1u	Godsdienst (FR) 2u		2u (1u EN en 1u FR)	3u (2u FR en 1u EN)
		Geschiedenis (FR) 1u	Economie of informatica (EN) 1u			
School C6	2 ^{de} middelbaar	Economie (FR) 2u	Economie (FR) (in vrije ruimte), 1u bovenop de normale uren economie		3u (3u FR of 2u FR en 1u EN)	1u
		Aardrijkskunde (EN of FR) 1u				
School C7	1 ^{ste} middelbaar	Aardrijkskunde (EN) 2u	Aardrijkskunde (EN) 2u		2u	2u

Tabel 3: Overzicht criteriascholen

Ook bij de criteriascholen is er een groot verschil in CLIL-aanbod. Ze starten ofwel in het eerste ofwel in het tweede middelbaar met CLIL, met Frans en/of Engels als doeltalen. Het aantal uur CLIL per week schommelt tussen twee en vijf.

2.2.2 Leerlingen

Alle leerlingen in de geselecteerde leerjaren van de focusscholen en criteriascholen behoren potentieel tot de steekproef. Ze moeten wel voldoen aan een aantal algemene selectiecriteria, en per (sub-)onderzoeksvraag worden specifieke criteria toegepast. De algemene criteria om opgenomen te worden, zijn:

- leeftijd: leerlingen tussen de leeftijd van 10 jaar en 8 maanden en 13 jaar en 8 maanden (eerste middelbaar) of tussen 11 jaar en 8 maanden en 14 jaar en 8 maanden (tweede middelbaar);
- richting: leerlingen volgen een richting waarin zowel een CLIL- als een niet-CLIL-traject worden aangeboden;
- deelname enquête: leerlingen hebben de eerste enquête (zie verder) ingevuld.

Wat de specifieke criteria betreft, zorgden we er voor alle onderzoeksvragen met een longitudinale invalshoek voor dat er geen leerlingen werden opgenomen die van school zijn veranderd of zijn blijven zitten in de loop van het onderzoek, of die zijn veranderd van een CLIL-traject naar een regulier traject of omgekeerd. Verder speelt ook het taalprofiel van de leerlingen een rol voor sommige tests: leerlingen die Frans in hun taalprofiel hebben worden uitgesloten van de Franse taalvaardigheidstests en leerlingen die geen Nederlands in hun profiel hebben worden uitgesloten van alle testonderdelen, behalve voor de vragen over de perceptie van CLIL. Ook leerlingen die meer dan 6 jaar in het buitenland hebben verbleven worden uitgesloten van alle onderdelen behalve CLIL-perceptie. We hebben er ook voor gezorgd dat er binnen elke school zowel een CLIL- als een niet-CLIL-groep beschikbaar is voor de tests waar beide groepen met elkaar worden vergeleken (zie criterium 'controlegroep beschikbaar' in de tabel). Tot slot moeten de leerlingen uiteraard ook hebben meegedaan aan de desbetreffende tests.

De selectie van de steekproef wordt samengevat in tabel 4.

	Redenen CLIL/niet- CLIL	Perceptie CLIL	Welbevinden / motivatie	Luisteren FR	Sprekens FR	Lezen NL	
Criterium							
Leeftijd	X	X	X	X	X	X	
Richting	X	X	X	X	X	X	
Geen zittenblijver jaar 1→2		X	X	X	X	X	
Niet veranderd school		X	X	X	X	X	
Niet veranderd CLIL/niet-CLIL		X	X	X	X	X	
Enquête T1 ingevuld	X	X	X	X	X	X	
Enquête T2 ingevuld		X	X				
Alle luistertests ingevuld				X			
Alle spreektests gedaan					X		
2x Diataal afgenomen						X	
Taalprofiel: bevat NL			X	X	X	X	
Taalprofiel: bevat geen FR				X	X		
Controlegroep beschikbaar			X	X	X	X	
Niet meer dan 6j buitenland			X	X	X	X	
Aantal leerlingen							
Cohorte 1	CLIL	468	214	103	135	69	157
	Niet-CLIL	279	152	140	182	69	227
Cohorte 2	CLIL	495	475	251	94	52	83
	Niet-CLIL	348	298	273	134	83	112
<i>Totaal</i>	<i>1590</i>	<i>1139</i>	<i>767</i>	<i>545</i>	<i>273</i>	<i>579</i>	

Tabel 4: Selectie-/uitsluitingscriteria leerlingen en grootte steekproef

Het uiteindelijke aantal leerlingen per testonderdeel varieert van 273 voor de Franse spreektesten tot 1590 voor vragen in verband met hun keuze voor CLIL. Bij de presentatie van de resultaten per onderzoeksvraag (zie punt 3) wordt meer informatie gegeven over de specifieke groepen leerlingen en hun achtergrondkenmerken (zoals richting, taalprofiel, SES en geslacht).

2.2.3 Leerkrachten

Naast leerlingen hebben ook leerkrachten deelgenomen aan ons onderzoek. Het enige criterium waaraan de leerkrachten moesten voldoen om te worden opgenomen in de steekproef, was dat ze CLIL-leerkracht moesten zijn in één van de 41 scholen die in 2015-2016 in Vlaanderen een CLIL-traject aanboden. Van de ongeveer 151 CLIL-leerkrachten die er op dat moment in Vlaanderen waren³, hebben 78 CLIL-leraren onze enquête ingevuld (51,7%).

³ Zie antwoord op vraag in de Commissie voor Onderwijs van het Vlaams Parlement van 17 maart 2016
(<https://www.vlaamsparlement.be/commissies/commissievergaderingen/1039808/verslag/1047044>)

2.3 Instrumenten

We gebruiken verschillende instrumenten en methodes om een antwoord te geven op onze onderzoeksvragen. In tabel 5 wordt een overzicht gegeven van welk instrument voor welke onderzoeksvraag wordt gebruikt. Daarna wordt elk instrument meer in detail besproken.

ONDERZOEKSVRAAG	INSTRUMENT	BESPREKING
A.1. Leerlingenpercepties CLIL	Enquête bij leerlingen	2.3.1.1
A.2.i Invloed van CLIL op algemene schoolse motivatie en schools welbevinden	Enquête bij leerlingen	2.3.1.2
A.2.ii Invloed van CLIL op de motivatie m.b.t. de doeltaal, het zaakvak, het Nederlands als schooltaal	Enquête bij leerlingen	2.3.1.3
A.2.iii.a Invloed van CLIL op luistervaardigheid in de doeltaal	Luistertest 'stERK in Frans'	2.3.2.1
A.2.iii.b Invloed van CLIL op spreken en gespreksvaardigheid in de doeltaal	Spreektest 'stERK in Frans'	2.3.2.2
A.2.iiii Invloed van CLIL op leesvaardigheid Nederlands	Leestest Nederlands Diatekst	2.3.2.3
B.1 tot B.3 Leerkrachtenpercepties CLIL	Enquête bij leerkrachten	2.3.3

Tabel 5: Overzicht van gebruikte instrumenten per onderzoeksvraag

2.3.1 Enquête leerlingen

In de leerlingenenquête wordt gepeild naar de percepties van leerlingen ten aanzien van CLIL, hun algemene schoolse motivatie en schools welbevinden, hun motivatie om de doeltaal, het zaakvak en Nederlands als schooltaal te leren, en hun (taal)achtergrond. Om de perceptie ten aanzien van CLIL te meten, krijgen leerlingen gesloten en open vragen, voor de andere subcategorieën krijgen ze verschillende stellingen te zien waarbij ze op basis van een 5-puntslikertschaal moeten aangeven in welke mate ze akkoord gaan met de stelling ("helemaal niet akkoord"; "niet akkoord"; "tussenin"; "akkoord"; "helemaal akkoord").

2.3.1.1 Perceptie CLIL

Om na te gaan hoe leerlingen staan ten opzichte van CLIL werden hen drie vragen gesteld, namelijk "Waarom koos je (niet) voor CLIL", "Zou je opnieuw (niet) voor CLIL kiezen?" en (enkel aan de CLIL-leerlingen) "Wat vind je van de CLIL-les?". Voor de eerste vraag kregen de CLIL-leerlingen negen antwoordmogelijkheden en de optie om zelf nog een bijkomende reden in te geven. Bij de niet-CLIL-leerlingen werden er 11 mogelijke opties aangeboden,

met opnieuw de optie om zelf een extra reden toe te voegen. Meerdere antwoorden aanduiden was mogelijk. Voor de tweede vraag hadden leerlingen de binaire keuze “ja” of “nee”, en wie dit wenste, mocht deze keuze motiveren. Voor de perceptie van de CLIL-lessen werden er 17 antwoordmogelijkheden gegeven, waarbij er opnieuw de mogelijkheid was om meerdere antwoorden aan te duiden.

2.3.1.2 Algemene schoolse motivatie en schools welbevinden

Algemene schoolse motivatie verwijst naar de mate waarin de leerlingen in het algemeen gemotiveerd zijn om naar school te gaan. De in totaal 20 items over algemene schoolse motivatie zijn de items die Vansteenkiste et al. (2009) ontwikkelden op basis van de Academic Self-Regulation Questionnaire van Ryan en Connel (1989). Er zijn vijf subcategorieën met telkens vier vragen: externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie, intrinsieke motivatie en amotivatie. Zo werd leerlingen bijvoorbeeld gevraagd in welke mate ze akkoord gingen met stellingen als *“Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen”* of *“... omdat ik dit persoonlijk zeer waardevol vind”* en *“... omdat studeren leuk is”*.

Algemeen schools welbevinden heeft te maken met hoe goed de leerling zich voelt op school. We bekijken twee deelaspecten van algemeen schools welbevinden: gevoel van verbondenheid (10 items) en gevoel van gelatenheid (4 items). De items zijn gebaseerd op Eccles (1983), Brookover et al. (1978), Brookover et al. (1979), en Van Houtte & Stevens (2010). De Nederlandse vertaling is gemaakt in het kader van het IWT-SBO project ‘Validiv’ (Van Praag et al, 2016). Het gaat hier over stellingen als *“Ik voel me echt thuis op school”*; *“Leerlingen zoals ik zullen het nooit goed doen”* en *“Ik kom goed overeen met mijn leerkrachten”*.

2.3.1.3 Motivatie en taalangstdoeltaal, motivatie Nederlands en zaakvak

We gebruikten een lijst van 22 items om na te gaan hoe gemotiveerd de leerlingen zijn om de doeltaal te leren. Hiervoor hanteerden we een eigen vertaling van de vragenlijsten opgesteld door Taguchi, Magid en Papi (2009) en Dörnyei (2009). De items in onze vragenlijst bestrijken zes deelaspecten: (1) *ideale T2-zelf*, d.i. iemands ideaalbeeld als doeltaalspreker (4 items), (2) *verwachte T2-zelf*, d.i. het door de leerling gepercipieerde maatschappelijk ideaalbeeld van een doeltaalspreker (4 items), (3) *linguïstisch zelfvertrouwen* (4 items), (4) *culturele interesse* (3 items), (5) *instrumentaliteit-promotie*, d.i. het al dan niet nuttig ervaren van de doeltaal (4 items) en (6) *interesse in doeltaal* (3 items). Een van de stellingen was bijvoorbeeld *“Als ik mijn best doe, dan ben ik er zeker van dat ik het Frans zal beheersen”*. Daarnaast wilden we ook weten in welke mate leerlingen taalangst ervaren bij het leren van de doeltaal. Hiervoor werden 4 items geselecteerd en vertaald uit de vragenlijst van Dörnyei (2009). Het gaat hier over beweringen als *“Ik zou me ongemakkelijk voelen wanneer ik Frans moet spreken met een Franstalige”*.

Naast de motivatie voor het leren van de doeltaal, wilden we ook weten hoe gemotiveerd leerlingen zijn om het Nederlands te leren. Hiervoor gebruikten we een eigen vertaling van 18 items uit het werk van Taguchi, Magid en Papi (2009) en Dörnyei (2009). Hier werden vijf deelaspecten gemeten, namelijk voldoening bij leren (5 items), ingeschatte vaardigheid (2 items), culturele interesse (4 items), instrumentaliteit-promotie (4 items), en interesse in de doeltaal (3 items). Dit leverde bijvoorbeeld volgende stellingen op: *“Ik lees vaak*

Nederlandstalige tijdschriften, kranten, boeken, ...” en “Goed Algemeen Nederlands beheersen is belangrijk voor me omdat ik er iets mee kan bereiken”.

Om te weten te komen hoe gemotiveerd de leerlingen zijn om het CLIL-zaakvak te leren, gebruikten we in totaal 28 items. Deze items zijn onderverdeeld in zeven categorieën. Vijf hiervan zijn dezelfde als de subcategorieën die werden gehanteerd voor algemene schoolse motivatie (i.e. externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie, intrinsieke motivatie en amotivatie). Deze worden aangevuld met twee bijkomende categorieën, namelijk eigen doeltreffendheid en actieve leerstrategieën (Tuan et al., 2005, eigen vertaling). Deze categorieën omvatten beweringen als *“Ik ben gemotiveerd om te studeren voor VAK omdat ik dit vak boeiend vind”* en *“... dit vak leuk is”* en *“... anderen dit van mij verwachten”*.

2.3.1.4 (Taal)achtergrondinformatie

In de enquête werden ook een paar vragen gesteld die peilen naar verschillende achtergrondkenmerken van de leerlingen (leeftijd, geslacht, hoogste diploma en beroep vader en moeder, verblijf in het buitenland, eventuele taal- of leerachterstand). Deze informatie vulden we aan met gegevens die de scholen ons bezorgden om een aantal achtergrondvariabelen samen te stellen.

Naast de reguliere achtergrondinformatie die nodig is om onderzoek te kunnen voeren, was het voor dit onderzoek ook belangrijk om voldoende inzicht te krijgen in de taalachtergrond van leerlingen. Om deze inzichten te verkrijgen, maakten we gebruik van de Leap-Q vragenlijst (Marian et al., 2007; Nederlandstalige versie⁴). We polsten hier naar het taalcontact van de leerlingen. Eerst werd gevraagd aan de leerlingen om op te sommen welke talen ze beheersen, in volgorde van beheerste vaardigheid. Daarna werd een reeks vragen voorgeschied i.v.m. deze talen, waarbij Nederlands, Frans en Engels sowieso aan bod kwamen. Voor elk van de talen werd gepeild of en hoe vaak ze thuis gesproken wordt, of de leerling deze taal beschouwt als zijn moedertaal, met wie en hoe vaak hij deze taal spreekt en hoe vaak hij deze taal gebruikt voor vrijetijdsbesteding (radio of tv, lectuur, online gebruik). De leerlingen kregen de keuze uit deze zes antwoordmogelijkheden:

- nooit of bijna nooit
- zelden (1 keer per maand of minder)
- af en toe (2 keer per maand of meer)
- vaak (minstens 2 keer per week)
- heel vaak (ongeveer elke dag)
- constant (meer dan 1 uur per dag)

Op basis van deze informatie deelden we de leerlingen op in verschillende taalprofielen:

- Nederlands
- Frans
- Engels (– Ander)
- Nederlands – Frans (– Ander)
- Nederlands – Engels
- Nederlands – Ander

⁴ <https://bilingualism.northwestern.edu/leapq/>

- Frans – Ander
- Ander (– Ander)

Een taal wordt opgenomen in het taalprofiel van de leerlingen indien ze “ja” antwoorden op de vraag of deze taal hun moedertaal is, en/of indien ze opgeteld een score van 8 of meer behalen op de vragen “Ik spreek thuis onder andere [taal]” en “Ik spreek [taal] met familie/vrienden”. Afhankelijk van de analyse gebruiken we de variabele taalprofiel om leerlingen uit te sluiten (bv. leerlingen met Frans in het taalprofiel voor de analyses van Franse taalvaardigheid) of om hen op te delen in verschillende categorieën (bv. ééntalig Nederlands versus Nederlands+andere taal).

Daarnaast creëerden we eveneens een variabele “Taalcontact Frans”, waarvoor we de scores op de verschillende vragen in verband met buitenschools taalcontact, met uitzondering van de vragen die gaan over taalgebruik thuis, optelden (maximum=18). Deze variabele nemen we op in onze analyses van Franse taalvaardigheid zodat rekening wordt gehouden met het eventuele effect van taalcontact buiten school op de resultaten voor taalvaardigheid.

Verder houden we rekening met de studierichting van de leerlingen, waarbij we een onderscheid maken tussen:

- MW: moderne wetenschappen + sociaal-technische vorming (STV)
- LAT: Latijn + Grieks-Latijn
- NUIT: Nederlandse uitdieping
- STEM (science, technology, engineering, and mathematics): STEM + technische activiteiten (TA) + techniek + wetenschappen + techniek & engineering (T&E) + mechanica/informatietechnologie (Me/eIT)

Om de sociaaleconomische status (SES) van de leerlingen in te schatten, kijken we hoofdzakelijk naar het hoogst behaalde diploma van de moeder. Indien deze informatie ontbreekt, kijken we of we iets kunnen afleiden uit het beroep van de moeder (bv. een job die duidelijk een universitair diploma vereist). We werken met drie categorieën:

- Lager secundair onderwijs (= geen lager onderwijs + lager onderwijs + lager secundair onderwijs)
- Hoger secundair onderwijs
- Hoger onderwijs

Tot slot nemen we drie binaire (ja/nee) achtergrondvariabelen op per leerling die aangeven of ze a) langer dan een jaar in het buitenland hebben verbleven, b) problemen hebben gehad met taal op school (i.e. taalachterstand, leerachterstand, dyslexie, dysgrafie), en c) te kampen hebben gehad met leerproblemen (i.e. leerachterstand, dyscalculie ...).

2.3.2 Taaltesten

De afgenomen tests peilen naar luister-, spreek- en gespreksvaardigheid in het Frans en leesvaardigheid in het Nederlands.

2.3.2.1 Luistervaardigheid Frans

Voor de testen die peilden naar de luistervaardigheid Frans van de leerlingen baseerden we ons op de testbatterij die ontwikkeld werd in het kader van het School of Education-project 'stERK in Frans'⁵ (Martens en Voets, 2011). Dit zijn toetsen gelinkt aan het Europees referentiekader (ERK) die psychometrisch onderbouwd zijn en gekalibreerd werden door het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie (CO&E) van de KU Leuven. Voor een gedetailleerde beschrijving van de ontwikkeling van deze toetsen, verwijzen we naar het eindrapport van het project 'stERK in Frans' van Martens en Voets (2011).

De toetsen zijn ontwikkeld om te kunnen bepalen op welk niveau van het ERK de leerling zich bevindt op het moment van de afname. Het oorspronkelijke doelpubliek zijn instromende studenten in de geïntegreerde lerarenopleiding lager onderwijs. De reikwijdte van de toets beslaat A1 tot B2. Omdat het doelpubliek van ons onderzoek veel jonger is, hebben we een aantal items van de oorspronkelijke 'stERK in Frans'-toetsen geschrapt, en de overgebleven items onderverdeeld in drie nieuwe 'toetsboekjes'. We hielden hierbij rekening met de volgende criteria:

- de leefwereld van kinderen van 12 jaar;
- een vertegenwoordiging van de verschillende ERK-niveaus, met vooral aandacht voor niveaus A1 en A2;
- de duur van de toets (alles moest mogelijk zijn binnen één lesuur van 50 minuten).

De drie nieuwe toetsboekjes werden evenwaardig samengesteld, waarbij we zorgden voor enkele overlappende items die ons moesten toelaten om de resultaten van de verschillende toetsboekjes rechtstreeks met elkaar te vergelijken. De items bestonden uit audio- en videofragmenten met één of meer bijbehorende vragen. Het ging voornamelijk over meerkeuzevragen, waarbij telkens vier antwoordmogelijkheden gegeven werden, aangevuld met 'ik weet het niet'. Deze laatste optie werd toegevoegd omdat we leerlingen de opdracht hadden gegeven niet te gokken. Af en toe moest er ook iets ingevuld worden, bv. een jaartal. Nergens moesten leerlingen in zinnen antwoorden of zelf langere antwoorden noteren.

Als uiteindelijke score voor luistervaardigheid gebruikten we het percentage juiste antwoorden per toetsboekje. Aangezien de vragen verschilden per toetsboekje, werden de resultaten 'gewogen' op basis van de gemiddelde moeilijkheidsgraad van de vragen per test (aan de hand van gegevens verzameld in het kader van de normering), om een vergelijking tussen toetsboekjes onderling mogelijk te maken. Hieronder vindt u een voorbeeld van een toetsitem op niveau A1. De leerlingen bekijken een 31 seconden durende reclamespot (videofragment) voor Ikea. Daarna krijgen ze één meerkeuzevraag over dit fragment.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- (vrouw) Nicolas?- (man) Mmm?- (vrouw) C'est quoi ça? (toont een potlood dat ze net gevonden heeft in de broekzak van één van zijn broeken.) |
|---|

⁵ <https://associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/projecten/sterk-in-frans>

- (man) Ça? C'est un vieux crayon Ikea.
- (vrouw) Non. Ça (toont kleiner, soortgelijk potlood), c'est un vieux crayon Ikea. Ça (toont het eerste potlood), c'est un neuf. (kijkt de man indringend aan) Nicolas, t'as été chez Ikea sans moi?
- (man) (schoorvoetend toegevend) J'y suis allé... OK... Je cherchais juste des idées pour la cuisine.
- (vrouw) (barst net niet in snikken uit) C'est grave, Nicolas.
- (voix off leest slogan die ook zichtbaar is op het beeld) Ikea. Bien plus qu'un marchand de meubles.

Figuur 1: Transcriptie van de tekst uit een reclamespot voor Ikea
(voorbeeld van een toetsitem luistervaardigheid Frans, niveau A1) (Martens & Voets, 2011)

6) IKEA

Situatieschets

Je ziet een reclameboodschap op TV.

De vrouw in het spotje is boos omdat:

- ☐ Nicolas een potlood meegenomen heeft uit de IKEA.
- ☐ Nicolas het potlood in zijn broekzak heeft laten zitten.
- ☐ Nicolas zonder haar naar de IKEA geweest is.
- ☐ ze denkt dat Nicolas een minnares heeft.
- ☐ Ik weet het niet.

A1 CO_010

Figuur 2: screenshot van een A2-item uit toetsboekje 1 (Martens & Voets, 2011)

Bij de afname waren er een aantal technische problemen bij het afspelen van bepaalde videofragmenten bij enkele luistertests, waardoor we ofwel besloten hebben bepaalde vragen weg te laten uit de analyse bij alle leerlingen (indien er bij een te grote groep leerlingen een probleem was), ofwel bepaalde leerlingen weg te laten uit de analyse. Dit was bijvoorbeeld het geval bij 62 leerlingen uit school 2 in cohorte 2.

In de tabel hieronder ziet u een overzicht van de items uit de luistertoetsen die met technische problemen te kampen hadden en voor welke oplossing we geopteerd hebben.

Cohorte	School	Toets-boekje	Problematische vragen	Oplossing
C1	F2	TB 3	9, 11a, 11b Door geen enkele leerling ingevuld.	Deze vragen werden bij alle leerlingen weggelaten uit de analyses.
C2	F2	TB 1	8a, 8b Deze vragen ontbreken bij 41 leerlingen.	Deze 41 leerlingen werden weggelaten uit de analyses.
C2	F1	TB 2	8a, 8b Deze vragen	Deze vragen werden weggelaten bij alle

			ontbreken bij alle leerlingen.	leerlingen, ook die van cohorte 1.
C2	F2	TB 2	3a, 3b Deze vragen ontbreken bij 21 leerlingen.	De resultaten van deze 21 leerlingen werden weggelaten uit de analyses.

Tabel 6: Problematische items uit de luistertoetsen en de toegepaste oplossing

2.3.2.2 Spreek- en gespreksvaardigheid Frans

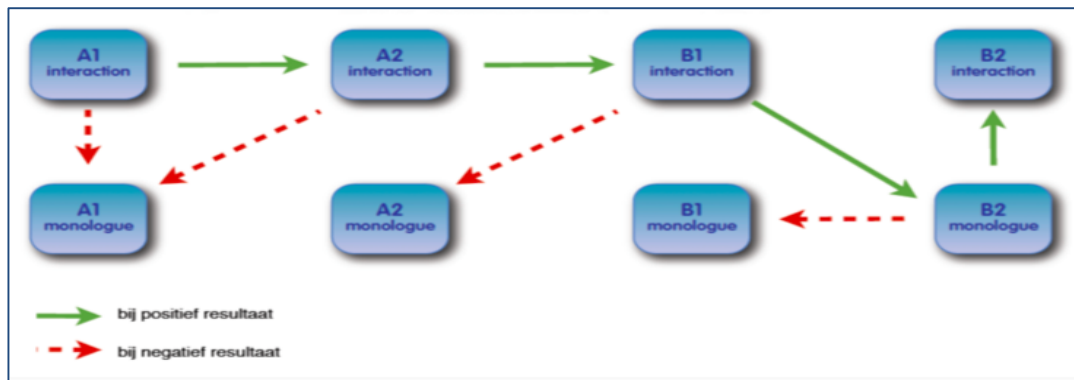
De toetsitems voor spreekvaardigheid Frans zijn eveneens gebaseerd op het project 'stERK in Frans'. Ook hier zijn de items gelinkt aan de niveaus van het ERK. De test is zo geconcipeerd dat hij vier niveaus beslaat, namelijk A1, A2, B1 en B2. De toetsafnemer begint een vraaggesprekje op niveau A1. Vanaf dan past het verloop van de test zich aan aan het vastgestelde niveau van de leerling. Voor elke fase volgend op niveau A1 krijgt de leerling een fiche met zijn opdracht. De test omvat zowel gesprekken met de toetsafnemer als monologen. Tabel 7 geeft een overzicht van het soort opdracht per niveau.

	Interactie (gespreksvaardigheid)	Monoloog (spreekvaardigheid)
A1	Kort vraaggesprekje aan de hand van 5 à 7 eenvoudige vragen over alledaagse onderwerpen	Beschrijven van een prent/foto of inspreken van een berichtje op een voicemail
A2	Rol spelen in een winkelsituatie/ restaurantsituatie	Vertellen over een alledaags onderwerp, vb. dagindeling, kleding, reizen,...
B1	Standpunt innemen en toelichten in een gesprekssituatie	Vertrekkend van een korte bewering een standpunt innemen en toelichten in een monoloogsituatie
B2	In debat treden over een geformuleerd standpunt en argumenten	Vertrekkend van een korte bewering het eigen standpunt formuleren en argumenten toevoegen

Tabel 7: afnamedesign voor de testen spreek- en gespreksvaardigheid (Martens & Voets, 2011)

Bij de items voor 'interactie' gebruikt de toetsafnemer de spreekwijzer die bij de test hoort, zodat de gesprekken met de leerlingen zeer gelijklopend zijn. Bij 'monoloog' doet de leerling zijn verhaal, terwijl de toetsafnemer luistert. De toetsafnemer komt niet verbaal tussen om hulp te bieden aan de leerling. Hij mag alleen een teken geven dat de leerling langer moet spreken.

Om het verloop van de toetsafname te bepalen, baseert de toetsafnemer zich op een evaluatiefiche (zie verder). Wanneer de leerling op een bepaalde opdracht (bv. A1 interactie) positief scoort (d.w.z. een resultaat van 10/20 of meer behaalt), volgt de toetsafnemer de groene pijl in figuur 3 om te bepalen welke opdracht vervolgens aan bod komt. Bij een negatief resultaat volgt hij de rode stippeltjespijl.



Figuur 3: Afnamedesign voor de testen spreek- en gespreksvaardigheid (Martens & Voets, 2011)

De subjectieve evaluatie van de spreek- en gespreksvaardigheid gebeurde door de toetsafnemer op het moment van de toetsafname, op basis van een evaluatiefiche. De evaluatie omvat verschillende rubrieken, zoals 'inhoud', 'woordenschat', 'grammaticale correctheid' en 'uitspraak', en de fiches verschillen per niveau. Hieronder ziet u een voorbeeld van de evaluatiefiche voor A1 interactie.

EVALUATIEFICHE – A1 – INTERACTIE			
Inhoud			
De vragen worden begrepen.	0 neen	1 soms	3 ja
De antwoorden zijn logisch en in het Frans.	0 neen	1 soms	3 ja
Woordenschat			
woordkeuze en 'vinden' van woorden	0 onvoldoende	2,5 beperkt	5 rijk
Grammaticale correctheid			
fouten	0 te veel tot veel	1,5 matig tot weinig	3 geen
correcte zinsbouw	0 onvoldoende	1 beperkt	2 goed
Uitspraak			
algemene Franse uitspraak	0 niet verstaanbaar	0,5 - 1 gemarkeerd	1,5 foutloos
Franse intonatie	0 onvoldoende	1 voldoende	
articulatie	0 onvoldoende	0,5 voldoende	
vloeiendheid (geen anderstalige onderbrekingen)	0 onvoldoende	1 voldoende	
			/20

Tabel 8: Evaluatiefiche voor A1 interactie (Martens & Voets, 2011)

We werkten met vier verschillende toetsafnemers. Elk gesprek werd integraal opgenomen (audio) en nadien, onafhankelijk van de oorspronkelijke rating, opnieuw beluisterd en geëvalueerd door een tweede beoordelaar. De betrouwbaarheid van de beoordelingen (*interrater reliability*) was hoog tot zeer hoog, met correlaties tussen de ratings van de verschillende beoordelaars die lagen tussen $r=0.851$ en $r=0.938$. Als uiteindelijke score voor spreek- en gespreksvaardigheid gebruikten we het gemiddelde van de totale score (i.e. de

som van alle scores voor alle opdrachten) gegeven door de twee raters. In onze uiteindelijke analyses behandelen we spreek- en gespreksvaardigheid dus samen. Hieronder vindt u voor niveau A1 een voorbeeld voor een item 'mondelinge interactie' en één voor 'monoloog'.

a. Se présenter

1. Comment tu t'appelles ? (Et ton nom de famille ?) Tu veux répéter ? Tu peux épeler ton nom (de famille) ?
2. Tu habites où ? C'est une belle ville / un joli village ? C'est loin de l'école ?
3. Tu as quel âge ?
4. Tu as des frères et des sœurs ? Combien ? Ils ont quel âge ?
5. Tu as des grands-parents ? Ils s'appellent comment ? Ils ont quel âge (environ) ?
6. Décris ton visage. / Décris ton physique.
7. Décris ta chambre (à la maison ou à [Leuven]).
8. Qu'est-ce que tu voudrais/veux changer à ta chambre ?
9. Quelle est la profession de tes parents ?

b. Les aliments

9. Qu'est-ce que tu aimes manger et boire le matin ?
10. Qu'est-ce que tu aimes manger et boire le soir ?
11. Qu'est-ce que tu préfères boire ?/Quelle est ta boisson favorite ?

Figuur 4: Voorbeeld A1-interactie - screenshot uit de vragenlijst waaruit de toetsafnemer enkele vragen stelt aan de leerling (Martens & Voets, 2011)

EO-M-A1-4

Een gezin gaat op vakantie. Beschrijf in het Frans wat je ziet op de foto's. Formuleer 8 à 10 zinnen. Je krijgt even bedenktijd.







Figuur 5: Voorbeeld A1-monoloog - de leerling krijgt deze fiche te zien, krijgt even 'bedenktijd' (ongeveer 30 seconden) en probeert dan in totaal 8 à 10 zinnen te vormen over wat er te zien is op de foto's.

2.3.2.3 Leesvaardigheid Nederlands

Voor het testen van de leesvaardigheid Nederlands van de leerlingen maakten we gebruik van de 'Diataal'-toetsen. Diataal is een product van jarenlang wetenschappelijk onderzoek aan de Rijksuniversiteit Groningen en wordt verspreid door een commercieel bedrijf verbonden met de Rijksuniversiteit Groningen. De toetsen zijn landelijk genormeerd en gestandaardiseerd. Diataal wordt in veel Vlaamse scholen gebruikt om de Nederlandse taalvaardigheid van de leerlingen op te volgen. Voor een gedetailleerde uitleg over Diataal verwijzen we naar Hacquebord et al. (2005) en de website Diatoetsen⁶.

Voor dit onderzoek hebben wij enkel een beroep gedaan op het onderdeel 'Diatekst', waarmee de leesvaardigheid van leerlingen wordt gemeten. Het gebruikte tekstmateriaal is afkomstig uit schoolboeken voor vakken als biologie, aardrijkskunde en geschiedenis, en moet een representatief beeld geven van het soort teksten waarmee de leerling op school te maken krijgt. Bij elke tekst worden ongeveer twaalf meerkeuzevragen gesteld. Deze vragen hebben betrekking op verschillende aspecten van tekstbegrip: van woord- en zinsbegrip tot begrip van tekstverbanden en hoofd- en bijzaken. In ons onderzoek maken we gebruik van de score die de leerlingen krijgen voor 'begrijpend leesniveau'. Dit is een algemene score die het algehele tekstbegrip van de leerling weergeeft.

Figuur 6 toont een voorbeeld van een in Diatekst gebruikte tekst en een hieraan gekoppelde meerkeuzevraag.

The screenshot displays the 'Diatekst' interface. On the right, it indicates 'Versie: A' and '1' with '6 vragen' below it. The main text area contains a passage titled 'Apen herkennen 'vrienden' op foto's' about macaques recognizing family members and group members from photos. A question is highlighted in yellow: '1 Wat betekent 'relatief weinig' (regel 5)?' with options A. heel weinig, B. vrij weinig, and C. niet weinig. A red arrow points to the right of the question. At the bottom, a progress bar shows questions 1 through 6, with question 1 currently selected. A red 'X' icon is visible in the bottom left corner.

Figuur 6: Voorbeelditem uit Diatekst⁷

⁶ <https://www.diatoetsen.be/>

⁷ Onderdeel van de Demo Diatekst op de website van Diataal (<https://www.diatoetsen.nl/voortgezet-onderwijs/volgttoetsen-nederlands>)

2.3.3 Enquête leerkrachten

De enquête die bij de leerkrachten werd afgenomen om na te gaan wat hun percepties, praktijken en noden zijn, bestond uit meerkeuzevragen en open vragen. Een eerste reeks vragen had betrekking op de percepties van de leerkrachten ten aanzien van CLIL (zoals hun beweegredenen om in CLIL-onderwijs te stappen, aspecten die ze belangrijk vinden aan CLIL, overeenkomst tussen hun voorstelling van CLIL vooraf en de werkelijke realisatie). Vervolgens trachtten we een beeld te krijgen van hoe CLIL wordt voorbereid en toegepast op school (selectie leerlingen, werking CLIL-team ...) en in de les (manier waarop leerkrachten zich hebben voorbereid op hun CLIL-opdracht, mate waarin ze op een andere manier lesgeven sinds de invoering van CLIL, gebruik van de doeltaal tijdens de CLIL-lessen, redenen om terug te vallen op het Nederlands). Ook vroegen we de CLIL-leerkrachten naar hun aanbevelingen voor scholen, collega's en het onderwijsbeleid in Vlaanderen, en eventuele noden en wensen. Tot slot verzamelden we achtergrondgegevens om een beeld te krijgen van het profiel van de CLIL-leerkrachten (leeftijdscategorie, geslacht, diploma, onderwijservaring in en buiten CLIL, gegeven vakken, CLIL-taal).

2.4 Gegevensverzameling

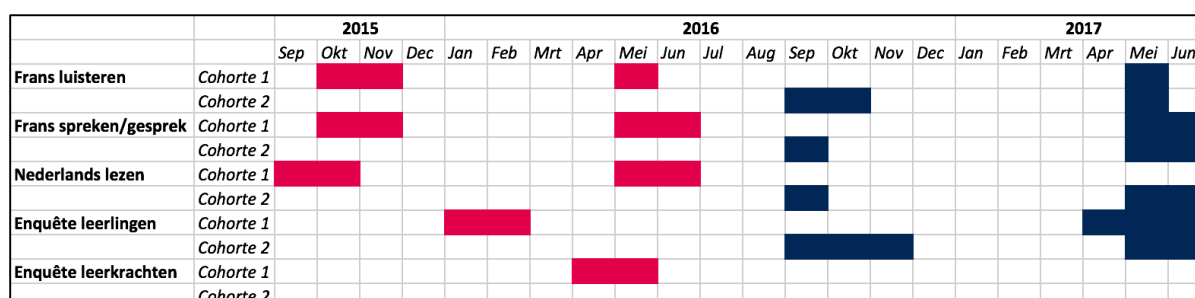
Zoals hoger reeds beschreven, werkten we met verschillende 'categorieën' van scholen: 3 focusscholen, 7 criteriascholen en verder alle 41 officiële CLIL-scholen. In onderstaand overzicht ziet u welke onderzoeken we in welk soort scholen uitvoerden.

	Focusscholen (n=3)	Criteriascholen (n=7)	Alle CLIL-scholen (n=41)
Frans luisteren	X		
Frans spreken en gesprek	X		
Nederlands lezen	X	X	
Enquête leerlingen	X	X	
Enquête leerkrachten	X	X	X

Tabel 9: Overzicht van de verschillende testen over de drie verschillende categorieën van scholen

We werkten tevens met twee groepen leerlingen. Leerlingen uit de eerste cohorte volgden we in het schooljaar 2015-2016 en 2016-2017; leerlingen uit de tweede cohorte enkel in het schooljaar 2016-2017.

Hieronder vindt u de tijdlijn van de verschillende toetsafnames en onderzoeksdaten. Rood slaat op onderzoeksdaten tijdens het eerste schooljaar van ons onderzoek (2015-2016) en blauw op het tweede schooljaar (2016-2017).



Figuur 7: Tijdlijn van de onderzoeken

De luistertests Frans werden driemaal afgenomen bij de eerste cohorte, en tweemaal bij de tweede cohorte. De toetsen werden per klas of met een paar klassen samen georganiseerd, afhankelijk van de context van de school. In sommige scholen werd de toets afgenomen door een projectmedewerker; andere scholen opteerden voor een systeem waarbij een eigen leerkracht hiervoor instond. Deze leraren kregen een grondige briefing van de manier waarop de test moest afgenomen worden. De video- en audiofragmenten werden op groot scherm en via luidsprekers afgespeeld. De leerlingen hadden op voorhand alle vragen en kregen tijd om die te lezen. Ze mochten alle fragmenten twee keer bekijken/beluisteren. De leerlingen vulden de test in op papier.

Ook de spreektests werden driemaal in cohorte 1 en tweemaal in cohorte 2 afgenomen, in de scholen zelf. In totaal stonden vier onderzoeksmedewerkers in voor de afname.

Voor leesvaardigheid Nederlands gebruikten we de scores voor Diatekst. Deze test werd reeds standaard afgenomen in één focusschool en één criteriaschool, en voor de overige twee focusscholen kochten we licenties aan. Ook in deze scholen stonden de scholen zelf in voor de afname van de tests. Voor ons onderzoek baseren we ons op twee testafnames per leerling, zowel in cohorte 1 als in cohorte 2.

De leerlingenenquête werd tweemaal afgenomen in beide cohortes. De vragen werden aan de leerlingen voorgelegd onder de vorm van een online enquête die zij tijdens de schooluren invulden, onder toezicht van een leerkracht, in een computerlokaal van de school.

De enquête bij de leerkrachten, tot slot, werd eenmaal afgenomen in het schooljaar 2015-2016. Hiervoor contacteerden we alle 41 officiële CLIL-scholen met de vraag of ze de online bevraging wilden laten invullen door al hun CLIL-leerkrachten. Vervolgens werden de CLIL-leerkrachten van wie we zelf over hun contactgegevens beschikten gecontacteerd met dezelfde vraag. De leerkrachten kregen twee weken de tijd om de enquête in te vullen. Daarna werd nog één reminder gestuurd. De enquête werd anoniem ingevuld. Wie wilde, kon op het einde zijn mailadres achterlaten om op de hoogte gehouden te worden van het onderzoek.

2.5 Statistische analyses

We gebruiken verschillende soorten statistische analyses om een antwoord te bieden op onze onderzoeksvragen. De vragen in verband met percepties ten aanzien van CLIL beantwoorden we hoofdzakelijk beschrijvend (frequenties, percentages, gemiddelden, standaardafwijking, kruistabellen). Om te kijken of er significante evoluties zijn, maken we gebruik van een *t-toets voor gepaarde steekproeven*. Voor de overige vragen gebruiken we *linear mixed models*, om rekening te kunnen houden met de mogelijke correlaties tussen observaties bij dezelfde leerlingen (*random effects*). Onze belangrijkste *fixed factors* zijn 'CLIL of niet' en 'tijd', en de interactie tussen deze twee variabelen, maar we nemen tevens een hele reeks achtergrondvariabelen op in de modellen, zoals geslacht, school, richting, SES en taalachtergrond. Om de resultaten te visualiseren, doen we een beroep op de in het kader van de modellen berekende geschatte gemiddelden per groep en per tijdsmoment (*least square means*). Meer uitleg over de specifieke testen wordt gegeven in het volgende hoofdstuk bij de presentatie van de resultaten per onderzoeksvraag.

3. Resultaten en discussie

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten per onderzoeksvraag. Aangezien de participanten variëren per onderdeel, geven we telkens eerst een overzicht van de deelnemers, eventueel aangevuld met achtergrondkenmerken. Ook bespreken we steeds de gebruikte statistische methodes en de presentatie van de resultaten. De eerste groep onderzoeksvragen heeft betrekking op de leerlingen. We kijken eerst naar hun perceptie van CLIL (3.1), en vervolgens naar de invloed van CLIL op a) hun algemeen schools welbevinden en hun algemene schoolse motivatie, motivatie voor Frans, Nederlands en het zaakvak (3.2), c) hun Franse luister-, spreek en gespreksvaardigheid (3.3), en d) hun Nederlandse leesvaardigheid (3.4). De resultaten met betrekking tot de leerlingen worden per cohorte gepresenteerd. De tweede groep onderzoeksvragen is gericht op CLIL-leerkrachten. We besteden aandacht aan hun perceptie, ervaring en suggesties (3.5).

3.1 Perceptie CLIL

Om een antwoord te geven op onderzoeksvraag A1 (“Hoe staan leerlingen tegenover CLIL?”) maakten we gebruik van een enquête die op twee momenten werd afgenomen bij de twee cohortes leerlingen. We werkten met twee verschillende steekproeven (3.1.1), afhankelijk van de specifieke vraag. We geven eerst een overzicht van de statistische procedures en de manier waarop de resultaten gepresenteerd zijn (3.1.2). Daarna bekijken we waarom leerlingen al dan niet voor CLIL hebben gekozen (3.1.3), en of ze opnieuw voor CLIL zouden kiezen indien ze de kans kregen (3.1.4). Tot slot wilden we weten wat ze vinden van de CLIL-lessen (3.1.5).

3.1.1 Steekproef

Aangezien de redenen waarom leerlingen al dan niet voor CLIL hebben gekozen in principe onveranderlijk zijn, kijken we enkel naar hun antwoorden tijdens de eerste afname (T1) van de enquête. Deze antwoorden zijn normaal gesproken het meest betrouwbaar, omdat er minder tijd zit tussen de eigenlijke beslissing en het moment waarop de enquête is afgenomen. Tabel 10 geeft een overzicht van de geselecteerde deelnemers per school in cohorte 1, en tabel 11 in cohorte 2. F1, 2 en 3 verwijzen naar de 3 focusscholen; C1 tot en met C7 zijn de criteriascholen. School C7 is pas vanaf jaar 2 in het onderzoek gestapt.

<i>School</i>	F1	F2	F3	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Totaal
CLIL	52	80	50	78	53	34	9	96	16	468
Niet-CLIL	56	123	77	1	0	9	5	0	8	279

Tabel 10: Steekproef perceptie CLIL (cohorte 1 – Enkel T1)

<i>School</i>	F1	F2	F3	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Totaal
CLIL	59	25	27	53	76	18	74	22	141	495
niet-CLIL	65	90	68	11	37	3	71	1	2	348

Tabel 11: Steekproef perceptie CLIL (cohort 2 – Enkel T1)

Voor de andere onderzoeksvragen zijn we onder meer ook geïnteresseerd in de evolutie van de antwoorden, dus is het nodig dat de participanten zowel de eerste als de tweede enquête hebben ingevuld. De resulterende steekproef is dan ook kleiner.

<i>School</i>	F1	F2	F3	C1	C2	C4	C6	Totaal
CLIL	44	41	19	56	39	8	7	214
niet-CLIL	52	74	20	1	0	4	1	152

Tabel 12: Steekproef perceptie CLIL (cohort 1 - T1 & T2)

<i>School</i>	F1	F2	F3	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Totaal
CLIL	58	20	26	47	74	18	74	20	138	475
niet-CLIL	62	67	60	8	33	2	64	1	1	298

Tabel 13: Steekproef perceptie CLIL (cohort 2 - T1 & T2)

3.1.2 Statistiek en presentatie resultaten

De statistiek die we gebruiken om deze onderzoeksvragen te beantwoorden, is hoofdzakelijk beschrijvend (frequenties, percentages, gemiddelden). We geven aan hoeveel leerlingen een bepaald antwoord hebben gegeven in de enquête, en met welk percentage dit overeenkomt. Voor items waar gebruik is gemaakt van een Likertschaal geven we ook gemiddelde en standaardafwijking, en rapporteren we, indien dit zinvol is, of er een significante evolutie is tussen de eerste en de tweede afname. Hiervoor gebruiken we een *t-toets voor gepaarde steekproeven*. Tot slot gebruiken we kruistabellen indien dit de interpreteerbaarheid van de resultaten ten goede komt. Bij het citeren van leerlingen hebben we ervoor gekozen om eventuele taal- en schrijffouten niet te verbeteren.

3.1.3 Redenen keuze CLIL/niet-CLIL

Tabel 14 geeft een overzicht van de redenen waarom leerlingen in cohort 1 voor CLIL hebben gekozen (n=468). De leerlingen kregen 10 mogelijke redenen voorgelegd, en mochten meerdere opties aanvinken. Ze kregen eveneens de optie bijkomende redenen aan te geven (zie verder). Meer dan twee derde van de leerlingen geeft aan dat CLIL hen een leuke uitdaging leek (67,9%), en 64,1% wijst erop dat ze dat zelf graag wilden. Ook het feit dat CLIL een interessante keuze is in functie van latere studies (42,9%) of een latere job (39,3%) wordt vaak aangehaald, net als interesse in talen in het algemeen (42,5%). 36,1% wijst erop dat het belangrijk is de CLIL-taal goed te beheersen. Iets minder dan een derde van de leerlingen geven aan dat ze CLIL moesten volgen van hun ouders (30,8%).

Reden	N (n=468)	%
Het leek me een leuke uitdaging.	318	67.9
Ik wou dat zelf graag.	300	64.1
Het is een interessante keuze in functie van latere studies.	201	42.9
Ik ben geïnteresseerd in talen.	199	42.5
Het is een interessante keuze in functie van een latere job.	184	39.3
Ik vind het belangrijk om de CLIL-taal goed te beheersen.	169	36.1
Ik moest van mijn ouders.	144	30.8
Ik hou van de CLIL-taal op mijn school.	123	26.3
De leerkracht(en) raadden(n) het aan.	114	24.4
Er werd van mij verwacht dat ik deze keuze zou maken.	86	18.4

Tabel 14: Redenen keuze CLIL (cohort 1)

59 leerlingen (12,6%) hebben gebruikgemaakt van de mogelijkheid om bijkomende redenen op te geven. Deze redenen zijn samengevat in tabel 15. Sommige van deze antwoorden lijken op het eerste gezicht een herhaling van één van de tien in de enquête voorgestelde antwoorden, maar de leerlingen vonden ze belangrijk of verschillend genoeg om toch apart te vermelden. 21 leerlingen gaven aan dat ze hun taalvaardigheid in de doeltaal willen verbeteren, zodat ze bijvoorbeeld *“vloeiender Frans kunnen spreken en schrijven”*, omdat het *“interessant is om talen meer te gebruiken”*, ze *“vroeger slechte punten kregen op proeven Frans”* of ze *“een vakantiehuisje in Wallonië”* hebben, waardoor *“Frans wel handig is”*. Voor 15 leerlingen was CLIL niet echt een keuze, omdat het hoorde bij een vak of de richting die ze volgden, of in het leerpakket zat. Zes leerlingen wijzen erop dat de keuze van hun vrienden voor CLIL hen overtuigd heeft, en voor vijf leerlingen speelden latere kansen een rol, omdat ze *“er nog veel mee zullen zijn”* en ze het *“goed kunnen gebruiken later”*. Bij vier leerlingen gebeurde de keuze op advies van de ouders. Verder wijzen enkele leerlingen erop dat ze (veel) hebben getwijfeld over de keuze, ze Franstalig zijn opgevoed, of ze CLIL leuk of een uitdaging vinden. Een leerling wijst erop dat het makkelijker is te beginnen met CLIL en er later uit te stappen dan omgekeerd.

Reden	N (n=468)	%
Taalvaardigheid verhogen	21	4.5
Geen of niet echt keuze	15	3.2
Vrienden	6	1.3
Latere kansen	5	1.1
Ouders	4	0.8
Veel twijfel	3	0.6
Moedertaalspreker / al goede kennis doeltaal	3	0.6
Leuk	2	0.4
Uitdaging	2	0.4
Andere	2	0.4

Tabel 15: Bijkomende redenen keuze CLIL (cohort 1)

In cohort 2 (n=495) krijgen we een lichtjes ander beeld (tabel 16), hoewel de grote lijnen gelijk blijven. Wat vooral opvalt, is dat hier meer leerlingen zelf de keuze schijnen gemaakt te hebben en minder leerlingen onder druk van hun ouders hebben gekozen (16,6% tegenover 30,8% in cohort 1).

Reden	N (n=495)	%
Ik wou dat zelf graag.	390	78.8
Het leek me een leuke uitdaging.	375	75.8
Ik ben geïnteresseerd in talen.	272	54.9
Het is een interessante keuze in functie van latere studies.	257	51.9
Ik vind het belangrijk om de CLIL-taal goed te beheersen.	237	47.9
Het is een interessante keuze in functie van een latere job.	219	44.2
Ik hou van de CLIL-taal op mijn school.	178	36.0
De leerkracht(en) raadden(n) het aan.	135	27.3
Er werd van mij verwacht dat ik deze keuze zou maken.	101	20.4
Ik moest van mijn ouders.	82	16.6

Tabel 16: Redenen keuze CLIL (cohort 2)

73 leerlingen (14,7%) geven bijkomende redenen aan. Voor 42 van hen is het belangrijk om hun taalvaardigheid in de doeltaal te verbeteren, bijvoorbeeld omdat het *“leuk is om met mensen van andere culturen te praten”* of omwille van *“reizen naar Frankrijk”*. Zeven leerlingen geven aan CLIL leuk te vinden, en zes volgden het advies van hun ouders. Voor vijf leerlingen was het niet hun eigen keuze. Verder geven enkele leerlingen aan dat ze hun vrienden volgden, hun kansen later wilden verhogen, of Franstalig zijn of Frans reeds goed beheersten. Voor één leerling was het een *“nog grotere uitdaging”*. Tot slot halen leerlingen bijvoorbeeld ook aan dat ze het doen om niet in de klas te zitten bij iemand die ze *“helemaal niet leuk vinden”*, ze dachten *“dat het gemakkelijk was”*, ze *“veel Engels luisteren”* of *“houden van andere talen”*.

Reden	N (n=495)	%
Taalvaardigheid verhogen	42	8.5
Leuk	7	1.4
Ouders	6	1.2
Geen of niet echt keuze	5	1.0
Vrienden	3	0.6
Latere kansen	3	0.6
Moedertaalspreker / al goede kennis doeltaal	3	0.6
Uitdaging	1	0.2
Andere	8	1.6

Tabel 17: Bijkomende redenen keuze CLIL (cohort 2)

We polsten ook naar de redenen waarom leerlingen niet voor CLIL hebben gekozen. Tabel 18 toont de antwoorden van de niet-CLIL-leerlingen voor cohort 1 (n=279). Het valt op dat de vermeende moeilijkheidsgraad de belangrijkste reden is: 57% van de leerlingen vinkten (o.a.) aan dat ze denken *“dat dat te moeilijk is”* en 35,5% gaven aan dat ze het *“vak sowieso al moeilijk vinden, laat staan in een andere taal”*.

Reden	N (n=279)	%
Ik denk dat dat te moeilijk is.	159	57.0
Ik vind dat vak sowieso al moeilijk, laat staan in een andere taal.	99	35.5
Ik hou niet van de CLIL-taal op mijn school.	39	14.0
Ik ben niet geïnteresseerd in talen.	32	11.5
Ik ga dat later toch niet nodig hebben.	29	10.4

Mijn ouders vonden dat geen goed idee.	26	9.3
Mijn vrienden hebben er ook niet voor gekozen.	24	8.6
Ik was niet op de hoogte van deze mogelijkheid.	17	6.1
Ik had nochtans graag CLIL gedaan.	12	4.3
Mijn leerkrachten hebben het me afgeraden.	11	3.9
Er was geen plaats meer in het CLIL-traject.	6	2.2

Tabel 18: Redenen keuze niet-CLIL (cohort 1)

61 leerlingen (21,9%) maakten gebruik van de mogelijkheid om bijkomende redenen aan te geven. Hoewel *“Ik denk dat dat te moeilijk is”* reeds tot de te selecteren opties behoorde, hadden 21 leerlingen het ook bij de bijkomende redenen over de moeilijkheidsgraad van CLIL. Sommigen geven aan *“bang te zijn voor slechte punten door CLIL”*, dat *“in het eerste leerjaar alles al nieuw is”* en het door CLIL *“nog moeilijker wordt”*, dat het zaakvak al niet hun sterkste vak is, en dat ze *“het al moeilijk genoeg vinden zonder CLIL”*. 16 leerlingen zeggen dat ze geen zin hadden in CLIL, dat bijvoorbeeld wordt omschreven als *“saai”*, *“niet tof”*, *“niet voor mij”* of *“stom”*. Voor 11 leerlingen had hun keuze te maken met onvoldoende kennis van de doeltaal, waardoor ze bijvoorbeeld vrezen *“er niks van te snappen”*. Vier leerlingen wijzen erop dat ze de doeltaal al kennen, waardoor CLIL niet veel zin heeft. Verder gaven enkele leerlingen aan dat ze CLIL *“niet nodig”* of *“niet nuttig”* vinden, dat ze het zaakvak liever in het Nederlands volgen, dat ze liever geen CLIL in het Frans volgen, of dat de keuze van hun vrienden er voor iets tussen zit. Tot slot geeft één leerling aan te hebben getwijfeld, en een andere leerling merkt op geen interesse te hebben in het CLIL-vak.

Reden	N (n=279)	%
Moeilijkheidsgraad	21	7.5
Geen zin, niet leuk, saai	16	5.7
Onvoldoende kennis doeltaal	11	3.9
Niet nuttig	4	1.4
Moedertaalspreker / al goede kennis doeltaal	4	1.4
Zaakvak liever in Nederlands	4	1.4
Liever niet in het Frans	3	1.1
Vrienden	3	1.1
Ander	2	0.8

Tabel 19: Bijkomende redenen keuze niet-CLIL (cohort 1)

De antwoorden van cohort 2 liggen in dezelfde lijn als die van cohort 1. Ook hier scoort de vermeende moeilijkheidsgraad het hoogste, zij het in mindere mate dan voor cohort 1 (respectievelijk 49,4% en 29,3% voor cohort 2 voor de twee aan moeilijkheid gerelateerde items, tegenover 57% en 35,5% voor cohort 1). Leerkrachten raadden CLIL blijkbaar meer af bij cohort 2 (7,8%) dan bij cohort 1 (3,9%).

Reden	N (n=348)	%
Ik denk dat dat te moeilijk is.	172	49.4
Ik vind dat vak sowieso al moeilijk, laat staan in een andere taal.	102	29.3
Ik ben niet geïnteresseerd in talen.	49	14.1
Ik hou niet van de CLIL-taal op mijn school.	47	13.5
Mijn ouders vonden dat geen goed idee.	42	12.1
Ik ga dat later toch niet nodig hebben.	42	12.1

Mijn leerkrachten hebben het me afgeraden.	27	7.8
Mijn vrienden hebben er ook niet voor gekozen.	25	7.2
Ik was niet op de hoogte van deze mogelijkheid.	17	4.9
Ik had nochtans graag CLIL gedaan.	17	4.9
Er was geen plaats meer in het CLIL-traject.	12	3.4

Tabel 20: Redenen keuze niet-CLIL (cohort 2)

In cohort 2 haalden 87 leerlingen (25%) bijkomende redenen aan om hun keuze om CLIL niet te volgen toe te lichten. 22 leerlingen hadden er geen zin in, bijvoorbeeld omdat ze dachten dat het “niet leuk” zou zijn of omdat het hen “niet interesseert”. 18 leerlingen verwijzen naar het feit dat CLIL te moeilijk zou zijn, bijvoorbeeld in combinatie met hun studierichting of met een vak waar ze al niet zo goed in zijn. Voor 11 leerlingen is hun keuze te wijten aan de doeltaal (Frans); enkele leerlingen geven aan dat ze CLIL wel zouden hebben gevolgd in het Engels. 10 leerlingen wijzen erop dat ze de doeltaal onvoldoende beheersen, terwijl acht leerlingen Franstalig zijn of Frans reeds goed spreken. Acht leerlingen wachten liever op het tweede jaar om eventueel CLIL te proberen, en vijf leerlingen hadden wel graag CLIL gedaan, maar kregen geen plaats. Enkele leerlingen wijzen erop dat ze CLIL niet nuttig vinden, en dat ze het vak liever in het Nederlands zouden volgen. Voor één leerling heeft de keuze te maken met vrienden. Tot slot zijn er leerlingen die hun keuze wijten aan het feit dat ze het Nederlands onvoldoende beheersen, dat ze thuis al een andere taal spreken waardoor het hen is afgeraden, dat ze een jaar op reis gaan, niet op tijd waren of er niet aan gedacht hebben. Twee leerlingen geven aan het niet te weten, en één leerling twijfelde.

Reden	N (n=348)	%
Geen zin, niet leuk, saai	22	6.3
Moeilijkheidsgraad	18	5.2
Liever niet in het Frans	11	3.2
Onvoldoende kennis doeltaal	10	2.9
Moedertaalspreker / al goede kennis doeltaal	8	2.3
Niet in eerste jaar	7	2.0
Wel graag gedaan	5	1.4
Niet nuttig	3	0.9
Vak liever in Nederlands	3	0.9
Vrienden	1	0.3
Andere	9	2.6

Tabel 21: Bijkomende redenen keuze niet-CLIL (cohort 1)

3.1.4 Opnieuw wel/niet CLIL?

We wilden weten of de leerlingen tevreden zijn met hun keuze om al dan niet CLIL te volgen. Daarom vroegen we hen of ze opnieuw voor CLIL zouden kiezen mochten ze de keuze krijgen. Leerlingen konden hun keuze vrij beargumenteren. In tabel 22 staat een overzicht van hoeveel CLIL-leerlingen er wel of niet voor CLIL zouden kiezen. Deze tabel houdt enkel rekening met de leerlingen die de bevraging op beide tijdstippen hebben ingevuld.

		T2		Totaal
		Ja	Neen	
T1	Ja	130 (60.7%)	52 (24.3%)	182 (85.0%)
	Neen	10 (4.7%)	22 (10.3%)	32 (15.0%)
Totaal		140 (65.4%)	74 (34.6%)	214

Tabel 22: Opnieuw CLIL kiezen (cohorte 1)

Het kamp van de nee-stemmers is duidelijk toegenomen op T2: van 15% naar bijna 35%. Uit de groep van de 182 (i.e. 85%) leerlingen die “ja” zeggen op T1, blijven er op T2 nog 130 over (60,7%). Er zijn echter ook een aantal nee-stemmers uit T1 die hun mening hebben herzien: van de 32 CLIL-tegenhangers uit T1 zijn er 10 die op T2 zeggen nu wel voor CLIL te kiezen, mocht dit mogelijk zijn.

In tabel 23 hieronder wordt een overzicht gegeven van waarom leerlingen uit cohorte 1 opnieuw voor CLIL zouden kiezen. In dit overzicht worden alle antwoorden opgenomen, ook van de leerlingen die de bevraging maar één keer hebben ingevuld. De gegeven antwoorden kunnen tot verschillende categorieën behoren. Zo wordt een antwoord “*omdat je je talen meer kunt beheersen en omdat het leuker is dan in het Nederlands*” in zowel de categorie “leuk, interessant/boeiend” als “taalvaardigheid verhogen” gecategoriseerd.

In cohorte 1 zijn de twee belangrijkste redenen (telkens 35,9%) om opnieuw voor CLIL te kiezen het leuk, interessant en/of boeiend ervaren van CLIL en het verhogen van de eigen taalvaardigheid. Bij de tweede bevraging is taalvaardigheid met 35,4% van de antwoorden de voornaamste reden, terwijl 21,1% van de leerlingen aangeeft het opnieuw te willen kiezen omdat ze het leuk, interessant en/of boeiend vinden. Opvallend is dat op beide momenten een klein aantal leerlingen aangeeft dat ze ervoor zouden kiezen, maar met een voorwaarde. Vaak had deze voorwaarde te maken met de doeltaal, waarbij leerlingen aangaven dat ze wel opnieuw voor CLIL zouden kiezen indien de doeltaal het Engels zou zijn, bijvoorbeeld “*ja maar dan niet in het Frans*”. Ook het inhoudsvak dat gebruikt werd voor CLIL werd vaak vermeld: “*misschien; als het een leuk vak is, dan wel. Zo niet, dan niet*”. Bij de tweede bevraging gaven drie leerlingen ook aan dat ze opnieuw voor CLIL zouden kiezen, omdat ze het verdere CLIL-traject interessant vinden. Zo zei een leerling opnieuw voor CLIL te kiezen indien hij/zij de keuze had “*omdat ik nu Engels CLIL kan doen*”.

Tijd 1 (n=357)		Tijd 2 (n=147)	
Leuk/interessant/boeiend (128x)	35,9%	Taalvaardigheid verhogen (52x)	35,4%
Taalvaardigheid verhogen (128x)	35,9%	Leuk/interessant/boeiend (31x)	21,1%
(Veel) bijleren (30x)	8,4%	Latere kansen (16x)	10,9%
Latere kansen (28x)	7,8%	Met voorwaarde (11x)	7,5%
Uitdaging (27x)	7,6%	Uitdaging (6x)	4,1%
Met voorwaarde (9x)	2,5%	Geen reden om te veranderen (6x)	4,1%
Twijfel (9x)	2,5%	(Veel) bijleren (5x)	3,4%
Verplicht (6x)	1,7%	Gemakkelijk(er) (3x)	2%
Gemakkelijk(er) (5x)	1,4%	Twijfel (3x)	2%
Moedertaalspreker/goede kennis doeltaal (5x)	1,4%	Voor vervolgtraject (3x)	2%
Verder traject (2x)	0,5%	Verplicht (2x)	1,4%

Vrienden (2x)	0,5%	Geen antwoord (30x)	20%
Leerkracht (2x)	0,5%		
Geen antwoord (76x)	21,3%		

Tabel 23: Redenen waarom CLIL-leerlingen opnieuw voor CLIL zouden kiezen (cohort 1)

Er zijn ook CLIL-leerlingen uit cohort 1 die niet opnieuw voor CLIL zouden kiezen. Het was vooral de moeilijkheidsgraad (54,1%) en het niet leuk ervaren van de CLIL-les (28,8%) die leerlingen aangaven als reden om niet opnieuw voor CLIL te kiezen. Zo zei een leerling: *“ik vind het moeilijk om te begrijpen en kan niet goed volgen”*. Ook bij de tweede bevraging waren het niet-leuk ervaren van de CLIL-les (35,1%) en de moeilijkheidsgraad (29,7%) de voornaamste redenen om niet opnieuw voor CLIL te kiezen. Een andere leerling meldde: *“Het is anders dan ik had verwacht. niet in de positieve zin.”* Er waren ook verscheidene leerlingen die aangaven niet opnieuw voor CLIL te kiezen, omdat het niet aansloot bij de verdere studiekeuzes die ze wilden maken. Zo zei een leerling bij de tweede bevraging: *“ik wil een andere richti,g doen waar het niet kan”*.

In onderstaande tabel een overzicht van alle redenen.

Tijd 1 (n=111)		Tijd 2 (n=74)	
Moeilijkheidsgraad (60x)	54,1%	Geen zin/niet leuk/saai (26x)	35,1%
Geen zin/niet leuk/saai (32x)	28,8%	Moeilijkheidsgraad (22x)	29,7%
Twijfel (4x)	3,6%	Niet nuttig (10x)	13,5%
I.f.v. verdere studiekeuze (3x)	2,7%	I.f.v. verdere studiekeuze (3x)	4,1%
Niet nuttig (3)	2,7%	Door vervolgtraject (2x)	2,7%
Het is goed geweest (2x)	1,8%	Twijfel (1x)	1,4%
Door vervolgtraject (1x)	0,9%	Geen antwoord (20x)	27.0%
Met voorwaarde (1)	0,9%		
Geen antwoord (12x)	10,8%		

Tabel 24: Redenen waarom CLIL-leerlingen niet opnieuw voor CLIL zouden kiezen (cohort 1)

Ook in cohort 2 werd aan de CLIL-leerlingen gevraagd of ze opnieuw voor CLIL zouden kiezen. In de tabel hieronder staat een overzicht van hoeveel leerlingen bij de eerste bevraging en de tweede bevraging wel of niet opnieuw voor CLIL zouden kiezen. Dit overzicht is gebaseerd op de leerlingen die de bevraging twee maal hebben ingevuld.

		T2		Totaal
		Ja	Neen	
T1	Ja	379 (79.8%)	68 (14.3%)	447 (94.1%)
	Neen	13 (2.7%)	15 (3.2%)	28 (5.9%)
Totaal		392 (82.5%)	83 (17.5%)	475

Tabel 25: Opnieuw CLIL kiezen (cohort 2)

Net als in cohort 1, daalt in cohort 2 het aantal leerlingen dat opnieuw voor CLIL zou kiezen van T1 naar T2: 94,1% van de leerlingen zou bij de eerste bevraging opnieuw voor CLIL kiezen, terwijl dit bij de tweede bevraging slechts 82,5% is.

Leerlingen konden opnieuw kiezen om extra uitleg te geven bij hun keuze. De redenen waarom CLIL-leerlingen opnieuw voor CLIL zouden kiezen, staan opgesomd in tabel 26. Hier werd evenwel geen rekening gehouden met het feit of een leerling de bevraging twee maal heeft ingevuld of niet. Net als in de eerste cohort zouden leerlingen vooral opnieuw

voor CLIL kiezen omdat ze hun taalvaardigheid willen verhogen (45.6%) en omdat ze het leuk, interessant en/of boeiend vinden (42.1%). Zo zei een leerling opnieuw voor CLIL te willen kiezen *“Omdat ik het heel tof vind en nu vindt ik de les geschiedenis bv. veel toffer”*. Hetzelfde zien we bij de tweede bevraging: als eerste reden werd het leuk, interessant en/of boeiend vinden van CLIL aangegeven (door 35,2% van de leerlingen). Met een minimum van verschil was het verhogen van de taalvaardigheid de tweede meest voorkomende reden (34,7%). Zo schoof een leerling naar voor dat hij/zij opnieuw voor CLIL zou kiezen: *“Omdat mijn Frans al erg verbeterd is en ik dat graag zo wil houden. :)”*.

Tijd 1 (n=461)		Tijd 2 (n=392 antwoorden)	
Taalvaardigheid verhogen (210x)	45,6%	Leuk/interessant/boeiend (138x)	35,2%
Leuk/interessant/boeiend (194x)	42,1%	Taalvaardigheid verhogen (136x)	34,7%
(Veel) bijleren (43x)	9,3%	(Veel) bijleren (44x)	11,2%
Later kansen (32x)	6,9%	Latere kansen (31x)	7,9%
Uitdaging (26x)	5,6%	Uitdaging (28x)	7,1%
Twijfel (12x)	2,6%	Twijfel (23x)	5,9%
Voor verdere traject (8x)	1,7%	Geen reden om te veranderen (10x)	2,6%
Met voorwaarde (6x)	1,3%	Verplicht (5x)	1,3%
Moedertaalspreker/goede kennis doeltaal (4x)	0,9%	Voor vervoltraject (4x)	1%
Geen reden om te veranderen (3x)	0,7%	Vrienden (3x)	0,8%
Leerkracht (3x)	0,7%	Om betere punten te halen (2x)	0,5%
Vrienden (2x)	0,4%	Moedertaalspreker/al goede kennis doeltaal (1x)	0,2%
Meer motivatie (2x)	0,4%	Andere opties niet leuk (1x)	0,2%
Gemakkelijk(er) (1x)	0,2%	Leerkracht (1x)	0,2%
Geen antwoord (73x)	15,8%	Ouders (1x)	0,2%
		Geen antwoord (64x)	16,3%

Tabel 26: Redenen waarom CLIL-leerlingen opnieuw voor CLIL zouden kiezen (cohort 2)

Ook in de tweede cohortte waren er CLIL-leerlingen die zeiden dat ze niet opnieuw voor CLIL zouden kiezen. De moeilijkheidsgraad was zowel bij de eerste bevraging (50%) als bij de tweede bevraging (47,6%) de meest voorkomende reden. Zo geeft een leerling bij de eerste bevraging aan dat: *“ik ben er nu aan begonnen met volle enthousiasme en nu nog maar ik zie mezelf niet in staat om dit verder te doen”*. Ook het ‘niet leuk ervaren’ van CLIL werd op beide tijdstippen vaak naar voor gebracht (respectievelijk 17,6% en 17,9%). Een leerling zei bij de tweede bevraging dit: *“omdat: ik het niet zo super vindt ik had er meer van verwacht.”*

Tijd 1 (n=34)		Tijd 2 (n=84)	
Moeilijkheidsgraad (17x)	50%	Moeilijkheidsgraad (40x)	47,6%
Geen zin/niet leuk/saai (6x)	17,6%	Geen zin/niet leuk/saai (15x)	17,9%
Met voorwaarde (2x)	5,9%	Door vervoltraject (6x)	7,1%
Het is goed geweest (2x)	5,9%	Twijfel (6x)	7,1%
Verplicht (1x)	2,9%	Met voorwaarde (5x)	6%
Twijfel (1x)	2,9%	Liever in het Nederlands (4x)	4,8%
Geen antwoord (8x)	23,6%	Niet nuttig (3x)	3,6%
		I.f.v. verdere studiekeuze (2x)	2,4%
		Het is goed geweest (2x)	2,4%
		Geen antwoord (12x)	14,3%

Tabel 27: Redenen waarom CLIL-leerlingen niet opnieuw voor CLIL zouden kiezen (cohort 2)

Aan de leerlingen die niet voor CLIL hadden gekozen, vroegen we of ze, indien ze opnieuw mochten kiezen, wel voor CLIL zouden opteren.

		T2		Totaal
		Ja	Neen	
T1	Ja	0	11 (7.2%)	11 (7.2%)
	Neen	12 (7.9%)	129 (84.9%)	141 (92.8%)
Totaal		12 (7.9%)	140 (92.1%)	152

Tabel 28: Nu wel CLIL kiezen (cohort 1)

Bij de eerste bevraging gaf 7,2% van de leerlingen aan toch voor CLIL te opteren indien ze opnieuw mochten kiezen, bij de tweede bevraging was dit 7,9%. Opvallend hier is wel dat in cohort 1 geen enkele van de 11 leerlingen die op T1 aangeven dan wel voor CLIL te zouden kiezen, dit op T2 ook zou doen.

In tabel 29 staan de redenen opgesomd waarom leerlingen uit cohort 1 die geen CLIL volgden, toch voor CLIL zouden kiezen indien ze opnieuw de keuze hadden. Taalvaardigheid verhogen is zowel bij de eerste bevraging als de tweede de meest voorkomende reden: bij de eerste bevraging gaf 25% van de leerlingen dit als reden aan, in de tweede bevraging was dit 46,1%. Bij de eerste bevraging antwoordde 20,8% van de jongeren dat ze wel voor CLIL zouden kiezen, maar met een voorwaarde. Zo zei een leerling: *“hangt er vanaf welk vak in welke taal bv. Geschiedenis in het Engels zou ik wel willen of een ander vak in het Engels”*. Bij de tweede bevraging gaf 38,5% van de leerlingen aan dat ze voor CLIL zouden kiezen omdat het vervolgtraject hen interesseert. Ook hier was de doeltaal in het vervolgtraject een reden om het toch te gaan kiezen: *“Engels ligt me al goed en volgend jaar kan je clil hebben voor biologie en geschiedenis en ik denk dat dat dan beter zou lukken .Frans eerder niet.”* Een leerling gaf bij de tweede bevraging ook aan nu toch voor CLIL te willen kiezen, *“Omdat ik achteraf zie dat de kinderen van LEF Frans zeer goed beheersen, dit wil ik graag ook!”*.⁸

Tijd 1 (n=24)		Tijd 2 (n=13)	
Taalvaardigheid verhogen (6x)	25%	Taalvaardigheid verhogen (6x)	46,1%
Met voorwaarde (5x)	20,8%	Voor vervolgtraject (5x)	38,5%
Leuk/interessant/boeiend (4x)	16,7%	Met voorwaarde (1x)	7,7%
Twijfelen nog (3x)	12,5%	Vrienden (1x)	7,7%
Vrienden (2x)	8,3%	Geen antwoord (1x)	7,7%
Ouders (2x)	8,3%		
Gemakkelijker (1x)	4,2%		
Verkeerde info gekregen (1x)	4,2%		
Voor later (1x)	4,2%		
Uitdaging (1x)	4,2%		
Voor vervolgtraject (1x)	4,2%		
Geen antwoord (2x)	8,3%		

Tabel 29: Redenen waarom niet-CLIL-leerlingen nu wel voor CLIL zouden kiezen (cohort 1)

In tabel 30 worden de redenen weergegeven van de leerlingen uit cohort 1 die nu geen CLIL volgen en er ook niet voor zouden kiezen indien ze opnieuw de keuze hadden. Opvallend is dat bij beide bevragingen het dezelfde redenen zijn die worden aangehaald: de moeilijkheidsgraad staat op beide momenten als meest voorkomende reden (met 50,6% van

⁸ 'LEF' staat voor 'Leren in het Engels en het Frans', de schooleigen benaming voor 'CLIL'.

de antwoorden bij de eerste bevraging en 39,9% van de antwoorden bij de tweede bevraging). Geen zin om voor CLIL te kiezen, het vermoeden dat het niet leuk is of dat het saai is, wordt in beide gevallen als tweede voornaamste reden aangehaald. Bij de eerste bevraging werd dit door 23,5% van de leerlingen aangebracht, bij de tweede bevraging door 34,8%. Een leerling omschreef het als *“het is frans...ZOT”*. Bij beide bevragingen gaven enkele leerlingen ook aan dat ze niet voor CLIL zouden kiezen, omdat ze tevreden waren met hun huidige situatie. Zo zei een leerling: *“ik voel me goed bij wat ik nu doe”*.

Tijd 1 (n=255)		Tijd 2 (n=178)	
Moeilijkheidsgraad (129)	50,6%	Moeilijkheidsgraad (71)	39,9%
Geen zin/niet leuk/saai (60)	23,5%	Geen zin/niet leuk/saai (62x)	34,8%
Geen reden om te veranderen (9)	3,5%	Liever in het Nederlands (7x)	3,9%
Vrienden (6)	2,4%	Geen reden om te veranderen (5x)	2,8%
Met voorwaarde (4)	1,6%	Met voorwaarde (5x)	2,8%
Liever in het Nederlands (4)	1,6%	Moedertaalspreker/al goede kennis doeltaal (2x)	1,2%
Twijfel (4)	1,6%	Leerkracht (1x)	0,6%
Moedertaalspreker/al goede kennis doeltaal (3)	1,2%	Niet mogelijk (1x)	0,6%
Geen antwoord (57)	22,4%	Geen antwoord (35x)	19,7%

Tabel 30: Redenen waarom niet-CLIL leerlingen niet voor CLIL zouden kiezen (cohort 1)

Ook in cohort 2 werd aan de niet-CLIL-leerlingen gevraagd of ze, indien ze de keuze hadden, nu wel voor CLIL zouden kiezen. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de antwoorden van de leerlingen die de enquête tweemaal hebben ingevuld.

		T2		Totaal
		Ja	Neen	
T1	Ja	14 (4.7%)	28 (9.4%)	42 (14.1%)
	Neen	32 (10.7%)	224 (75.2%)	256 (85.9%)
Totaal		46 (15.4%)	252 (84.6%)	298

Tabel 31: Nu wel CLIL kiezen (cohort 2)

14,1% van de leerlingen gaf op T1 aan dat ze deze keer wel voor CLIL zouden hebben gekozen; op T2 was dit 15,4%. De leerlingen konden hun keuze ook uitleggen. De redenen waarom leerlingen uit cohort 2 die nu geen CLIL volgen maar er wel voor zouden kiezen, staan in tabel 32. 20% van de leerlingen stelde hier bij de eerste bevraging dat ze, indien ze de keuze hadden, wel voor CLIL zouden kiezen om hun taalvaardigheid te verhogen. Bij de tweede bevraging werd dit door 25,5% van de leerlingen aangehaald. Ook wordt de invloed van vrienden aangegeven als een reden om nu toch voor CLIL te kiezen (*“zodak bij me vriendn kan zijn”*).

Tijd 1 (n=50)		Tijd 2 (n=47)	
Taalvaardigheid verhogen (10x)	20%	Taalvaardigheid verhogen (12x)	25,5%
Leuk/interessant/boeiend (9x)	18%	Leuk/interessant/boeiend (8x)	17%
Twijfel (6x)	12%	Voor vervolgtraject (3x)	6,4%
Met voorwaarde (5x)	10%	Vrienden (3x)	6,4%
Vrienden (4x)	8%	Uitdaging (3x)	6,4%
Lijkt toch mee te vallen (3x)	6%	Twijfel (2x)	4,3%
Plaatsgebrek (2x)	4%	Met voorwaarde (2x)	4,3%

Ouders (1x)	2%	Plaatsgebrek (1x)	2,1%
CLIL is makkelijker (1x)	2%	Ouders (1x)	2,1%
Geen antwoord (11x)	22%	Minder Franse les (1x)	2,1%
		Geen antwoord (11x)	23,4%

Tabel 32: Redenen waarom niet-CLIL-leerlingen nu wel voor CLIL zouden kiezen (cohort 2)

De leerlingen uit cohort 2 die geen CLIL volgen en dit ook zo willen houden, gaven daar verschillende redenen voor aan. Tabel 33 bevat een overzicht van deze drijfveren. Bij de eerste bevraging was het vooral de vrees voor de moeilijkheidsgraad die leerlingen aanhaalden om niet voor CLIL te kiezen indien ze opnieuw de keuze hadden. 42,6% van de leerlingen gaf dit namelijk aan als reden. Zo zei een leerling *“Omdat het zo al moeilijk genoeg is, laat staan in een andere taal!”*. 24,2% van de leerlingen antwoordden bij de eerste bevraging dat ze er geen zin in hadden, ze het niet leuk zouden vinden of dachten dat ze het saai zouden vinden. Bij de tweede bevraging veranderde hier niet veel aan: 43% van de leerlingen gaven aan dat de moeilijkheidsgraad hen belette om hun keuze aan te passen indien ze opnieuw zouden mogen kiezen. 27,1% van de leerlingen droegen aan dat ze geen zin in CLIL hadden.

Tijd 1 (n=298)		Tijd 2 (n=258)	
Moeilijkheidsgraad (127 x)	42,6%	Moeilijkheidsgraad (111x)	43%
Geen zin/niet leuk/saai (72x)	24,2%	Geen zin/niet leuk/saai (70x)	27,4%
Geen reden om te veranderen (16x)	5,4%	Met voorwaarde (8x)	3,1%
OIV anderen (9x)	3%	Liever in het Nederlands (8x)	3,1%
Twijfel (9x)	3%	Moedertaalspreker/al goede kennis doeltaal (5x)	1,9%
Liever in het Nederlands (8x)	2,7%	Vrienden (2x)	0,7%
Moedertaalspreker/al goede kennis doeltaal (7x)	2,4%	Ouders (1x)	0,4%
Vrienden (7x)	2,4%	Geen antwoord (72)	27,9%
Met voorwaarde (6x)	2%		
Pers (1x)	0,3%		
Vrienden (1x)	0,3%		
Geen antwoord (64x)	21,5%		

Tabel 33: Redenen waarom niet-CLIL-leerlingen niet voor CLIL zouden kiezen (cohort 2)

Uit dit overzicht valt op dat er enkele leerlingen wel een andere keuze zouden maken, maar dan wel met een voorwaarde. Deze voorwaarden zijn voornamelijk gelinkt aan ofwel de doeltaal ofwel het vak. Bij de niet-CLIL-leerlingen die nu wel voor CLIL zouden kiezen, werd hier al een voorbeeld van gegeven. Bij de CLIL-leerlingen die opnieuw voor CLIL zouden kiezen, gaf een leerling uit cohort 1 bij de tweede bevraging bijvoorbeeld aan *“ja maar dan niet in het frans”*, terwijl een leerling uit cohort 2 bij de eerste bevraging noteerde *“misschien; als het een leuk vak is, dan wel. Zo niet, dan niet”*.

In beide cohortes zaten ook leerlingen die bij de eerste bevraging CLIL volgden, maar bij de tweede bevraging naar het niet-CLIL-traject waren overgestapt: 41 leerlingen in cohort 1 en 7 leerlingen in cohort 2. Van deze leerlingen lichten we hieronder specifiek hun antwoorden toe, zodat we een beter zicht krijgen op de redenen waarom leerlingen gestopt zijn met het CLIL-traject.

Cohorte 1 (n=40)		Cohorte 2 (n=7)	
Moelijkheidsgraad (16x)	40%	Moeilijkheidsgraad (2x)	66,7%
Niet leerrijk/goed (6x)	15%	Niet leerrijk/goed (2x)	66,7%
Niets voor mij (6x)	15%	Niets voor mij (1x)	33,3%
Niet leuk (6x)	15%	Geen antwoord (1x)	33,3%
Verdere studiekeuze (1x)	2,5%		
Tijd voor iets anders (1x)	2,5%		
Geen antwoord (7x)	17,5%		

Tabel 34: Redenen waarom CLIL-leerlingen gestopt zijn tussen T1 en T2

Van de 41 leerlingen die overgestapt waren van het CLIL- naar het niet-CLIL traject gaf maar 1 leerling aan opnieuw voor CLIL te kiezen. De leerling gaf echter geen reden op waarom dit zo was. De moeilijkheidsgraad werd het vaakst aangehaald als reden om niet opnieuw voor CLIL te kiezen (40%). Bij cohorte 2 zijn er 7 leerlingen die van traject zijn veranderd. Hiervan geven er 6 aan niet opnieuw voor CLIL te willen kiezen, waarbij moeilijkheidsgraad en het niet leerrijk genoeg ervaren de voornaamst redenen zijn. 1 leerling zou wel opnieuw voor CLIL kiezen, omdat de doeltaal als leuk wordt ervaren.

4.1.5 Perceptie CLIL-lessen

We vroegen aan de CLIL-leerlingen: “Wat vind je van de CLIL-lessen [ZAAKVAK]?”. We maakten hiervoor gebruik van een Likertschaal met vijf opties (“helemaal niet akkoord”, “niet akkoord”, “tussenin”, “akkoord”, “helemaal akkoord”). Tabel 35 geeft een overzicht van de resultaten voor elk van de 17 stellingen voor de eerste cohorte, op beide afnamemomenten. Naast het percentage antwoorden per optie, toont deze tabel ook de gemiddelde score per item en de resultaten van een statistische test die aangeeft of er significante verschillen zijn tussen de antwoorden op T1 en T2. Significante verschillen worden als volgt aangegeven: *: $p < 0.05$; **: $p < 0.01$; ***: $p < 0.001$.

n=214		Percentages (schaal)					Descriptives		Paired-samples t-tests T1vT2	
	Tijd	1	2	3	4	5	Gem	SD	t	p
Wat vind je van de CLIL-lessen ...	T1	14.5	21.0	30.4	24.8	9.3	2.93	1.19	-0.228	0.566
Ik vind ze moeilijker dan de andere lessen.	T2	10.3	23.4	31.8	26.6	7.9	2.99	1.11		
Ik vind ze leuker dan de andere lessen.	T1	6.5	19.2	43.5	22.0	8.9	3.07	1.01	3.869	0.000***
	T2	11.7	24.3	43.0	17.8	3.3	2.77	0.98		
Ik vind ze saaier dan de andere lessen.	T1	20.1	29.9	37.4	9.3	3.3	2.46	1.02	-3.537	0.000***
	T2	12.6	25.7	38.8	16.8	6.1	2.78	1.06		
Ik vind ze interessanter dan de andere lessen.	T1	8.9	14.0	47.2	21.5	8.4	3.07	1.02	2.522	0.012*
	T2	10.3	20.6	44.9	21.5	2.8	2.86	0.96		
Ik werk met plezier voor de CLIL-lessen.	T1	5.6	7.9	30.4	37.9	18.2	3.55	1.06	5.386	0.000***
	T2	9.8	11.7	41.6	30.4	6.5	3.12	1.03		
Ik vind het leuk om bij te leren voor zowel het vak als de CLIL-taal.	T1	2.8	7.0	37.4	32.2	20.6	3.61	0.98	5.830	0.000***
	T2	9.8	12.6	35.5	35.0	7.0	3.17	1.06		
Ik denk dat ik goed ben in dit CLIL-vak.	T1	1.4	6.5	35.5	40.7	15.9	3.63	0.88	5.994	0.000***
	T2	7.0	10.7	43.9	31.8	6.5	3.20	0.97		
Ik moet me fel concentreren om de leerstof te begrijpen.	T1	11.2	29.9	33.2	17.3	8.4	2.82	1.11	0.397	0.691
	T2	12.6	27.1	36.0	17.8	6.5	2.79	1.08		
Ik doe actief mee tijdens de CLIL-	T1	1.9	4.2	35.5	41.6	16.8	3.67	0.87	5.181	0.000***

lessen.	T2	3.7	12.1	43.5	30.8	9.8	3.31	0.94		
Ik moet meer studeren voor het CLIL-vak dan voor de andere vakken.	T1	16.4	24.8	29.4	21.5	7.9	2.80	1.18	-0.050	0.960
	T2	14.5	28.5	29.0	18.2	9.8	2.80	1.19		
Ik vind het moeilijk om me uit te drukken tijdens de CLIL-lessen.	T1	14.0	23.8	42.1	17.3	2.8	2.71	1.00	0.057	0.954
	T2	12.6	27.1	41.1	15.4	3.7	2.71	1.00		
Ik zou andere leerlingen aanraden om deze CLIL-lessen te volgen.	T1	3.3	7.5	30.4	35.0	23.8	3.69	1.02	4.542	0.000***
	T2	11.2	11.7	29.0	29.9	18.2	3.32	1.22		
Ik voel dat ik al veel heb bijgeleerd op het gebied van de CLIL-taal.	T1	3.3	5.6	24.8	34.1	32.2	3.86	1.04	6.565	0.000***
	T2	10.3	8.9	33.2	30.8	16.8	3.35	1.17		
Ik leer in het algemeen meer bij in een CLIL-les dan in een gewone les.	T1	5.6	16.4	45.3	20.1	12.6	3.18	1.03	4.863	0.000***
	T2	11.2	23.4	43.9	14.5	7.0	2.83	1.04		
Ik denk dat de leerkracht veel werk besteedt aan de voorbereiding van de CLIL-lessen.	T1	2.8	7.9	28.0	37.4	23.8	3.71	1.01	3.700	0.000***
	T2	7.5	11.2	33.6	28.0	19.6	3.41	1.15		
De leerkracht zet ons actief aan het werk tijdens de CLIL-lessen.	T1	2.8	8.4	32.7	41.6	14.5	3.57	0.94	4.201	0.000***
	T2	6.5	11.7	42.5	28.0	11.2	3.26	1.02		
Ik krijg graag les van de CLIL-leerkracht.	T1	4.2	7.0	33.6	30.4	24.8	3.64	1.06	4.691	0.000***
	T2	11.2	8.4	41.6	27.1	11.7	3.20	1.11		

Tabel 35: Perceptie CLIL-lessen (cohort 1)

Twee algemene tendensen komen naar voor uit de antwoorden van de leerlingen. Eerst en vooral staan de leerlingen, globaal genomen, neutraal tot gematigd positief tegenover de CLIL-lessen; de gemiddelde scores schommelen tussen 2,5 (hoofdzakelijk voor 'negatief' geformuleerde vragen) en 3,5 (hoofdzakelijk voor de 'positieve' beweringen), en dit is zowel het geval bij de eerste als bij de tweede bevraging.⁹ De tweede tendens is minder positief. Ondanks de algemeen neutraal tot positieve scores op beide tijdstippen, valt het op dat voor zo goed als alle stellingen de leerlingen minder positief staan ten opzichte van CLIL op het tweede tijdstip dan op het eerste tijdstip. De daling is in veel gevallen ook statistisch significant.

Wanneer we de stellingen groeperen per thema en bijvoorbeeld kijken naar de stellingen die CLIL-lessen vergelijken met reguliere lessen, dan blijkt dat op het eerste tijdstip leerlingen gemiddeld genomen CLIL-lessen niet echt moeilijker (2.93), leuker (3.07) of interessanter (3.07) vinden dan de reguliere lessen. Wel geven ze aan dat de CLIL-lessen zeker niet saaier zijn dan de andere lessen (2.46). Ze zeggen ook dat ze er niet meer voor moeten studeren (2.80) en dat ze meer bijleren (3.18). Op het tweede tijdstip zien we echter dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden: leerlingen geven nog steeds aan dat ze CLIL-lessen niet moeilijker vinden (2.99), minder saai (2.78) en dat ze er niet meer voor moeten studeren dan voor hun andere lessen (2.80), maar ze zeggen ook dat ze minder leuk zijn dan hun reguliere lessen (2.77), dat ze minder interessant zijn (2.86) en dat ze minder bijleren (2.83). Leerlingen geven op T1 aan dat ze CLIL zouden aanraden aan andere leerlingen (3.69), en ook op het tweede meetmoment is dit het geval (3.32), hoewel er ook hier een duidelijke achteruitgang is.

Met betrekking tot de moeilijkheidsgraad van de CLIL-lessen, geven de leerlingen op het eerste tijdstip aan dat ze goed zijn in het CLIL-vak (3.63), dat ze zich niet te hard moeten concentreren om alles te kunnen begrijpen (2.82) en dat ze het niet echt moeilijk vinden om zich uit te drukken in de CLIL-les (2.71). Op het tweede tijdstip zien we een gelijkaardig beeld, alleen zijn de leerlingen minder overtuigd dat ze goed zijn in het CLIL-vak (3.20).

⁹ Een gemiddelde score van 3 wijst op een, globaal genomen, volledig neutraal antwoord.

De gemiddelde reacties van de CLIL-leerlingen over hun CLIL-leerkrachten en -lessen zijn positief. Ze geven aan dat ze denken dat de leerkrachten veel werk steken in hun voorbereidingen (T1: 3,71; T2: 3,41), dat de leerkracht hen actief aan het werk zet in de lessen (T1: 3,57; T2: 3,26), dat ze actief meewerken (T1: 3,67; T2: 3,31) en dat ze graag les krijgen van de CLIL-leerkracht (T1: 3,64; T2: 3,20). Ook hier is echter de globale tendens merkbaar dat dit minder overtuigend is op het tweede tijdstip.

In cohorte 1 kreeg een deel van de leerlingen (n=66) bij de tweede afname van de enquête, in het tweede leerjaar dus, een CLIL-vak dat ze het jaar ervoor niet hadden. Het gaat enkel om leerlingen uit focusscholen 1 en 3. In school 1 (n=46) gaat het om een vak in het Frans, in school 3 (n=20) om een vak in het Engels. We stelden hen deze vraag: “Wat vind je van de CLIL-lessen [nieuw CLIL-vak]? Duid aan in hoeverre je akkoord gaat met onderstaande beweringen.” Tabel 36 geeft een overzicht van de antwoorden van beide scholen (n=66).

n=66	Percentages (schaal)					Descriptives	
	1	2	3	4	5	Gem	SD
Ik vind dit vak moeilijker dan vorig jaar.	9.1	13.6	24.2	31.8	21.2	3.42	1.23
Ik vind het jammer dat dit vak nu in het Frans/Engels gegeven wordt.	21.2	33.3	25.8	12.1	7.6	2.52	1.18
Ik vind dit vak moeilijker dan vorig jaar omdat de leerstof nu in het Frans/Engels gegeven wordt.	12.1	13.6	22.7	36.4	15.2	3.29	1.24

Tabel 36: Perceptie nieuw CLIL-vak (cohorte 1)

Wanneer we de antwoorden opsplitsen per school, merken we duidelijke verschillen. In focusschool 1, waar het nieuwe CLIL-vak in het Frans gegeven werd, vonden de meeste leerlingen dat dit vak moeilijker was dan het jaar voordien, toen het in het Nederlands gegeven werd (gemiddelde score 3,78). In de perceptie van deze leerlingen was er een grote samenhang tussen de moeilijkheidsgraad en de doeltaal; ze waren het er redelijk over eens dat dit vak moeilijker was dan vorig jaar omdat de leerstof nu in het Frans gegeven wordt (3,67). Met een gemiddelde score van 2,80 vonden de leerlingen het eerder niet jammer dat dit vak nu in het Frans gegeven wordt.

n=46	Percentages (schaal)					Descriptives	
	1	2	3	4	5	Gem	SD
Ik vind dit vak moeilijker dan vorig jaar.	2.2	10.9	19.6	41.3	26.1	3.78	1.03
Ik vind het jammer dat dit vak nu in het Frans/Engels gegeven wordt.	8.7	41.3	21.7	17.4	10.9	2.80	1.17
Ik vind dit vak moeilijker dan vorig jaar omdat de leerstof nu in het Frans/Engels gegeven wordt.	2.2	10.9	23.9	43.5	19.6	3.67	0.99

Tabel 37: Perceptie nieuw CLIL-vak (cohorte 1 – school F1)

In focusschool 3, waar het nieuwe CLIL-vak in het Engels gegeven werd, zien we heel andere resultaten. Daar vinden de leerlingen het vak niet moeilijker dan het jaar voordien (2,60) en lag de moeilijkheidsgraad van het nieuwe vak eerder niet bij het feit dat Engels de doeltaal was (2,40). Met een gemiddelde score van 1,85 vonden de leerlingen het duidelijk niet jammer dat het vak nu in het Engels gegeven werd.

n=46	Percentages (schaal)					Descriptives	
	1	2	3	4	5	Gem	SD
Ik vind dit vak moeilijker dan vorig jaar.	25.0	20.0	35.0	10.0	10.0	2.60	1.27
Ik vind het jammer dat dit vak nu in het Frans/Engels gegeven wordt.	50.0	15.0	35.0	0	0	1.85	0.93
Ik vind dit vak moeilijker dan vorig jaar omdat de leerstof nu in het Frans/Engels gegeven wordt.	35.0	20.0	20.0	20.0	5.0	2.40	1.31

Tabel 38: Perceptie nieuw CLIL-vak (cohorte 1 – school F3)

In cohorte 1 viel voor 20 leerlingen uit school F3 tevens een CLIL-vak weg in het tweede jaar. Dit vak werd het jaar voordien in het Frans gegeven. Hier vinden de leerlingen het vak makkelijker dan het vorige jaar (3,20) en was de moeilijkheidsgraad van het vorige jaar volgens hen in grote mate aan het Frans te wijten (3,65).

n=20	Percentages (schaal)					Descriptives	
<i>Wat vind je van de lessen [ex-CLIL-vak]</i>	1	2	3	4	5	Gem	SD
Ik vind dit vak makkelijker dan vorig jaar.	25.0	0	30.0	20.0	25.0	3.20	1.51
Ik vind het jammer dat dit vak nu in het Nederlands gegeven wordt.	45.0	15.0	25.0	5.0	10.0	2.20	1.36
Ik vind dit vak makkelijker dan vorig jaar omdat de leerstof nu in het Nederlands gegeven wordt.	10.0	0	40.0	15.0	35.0	3.65	1.27

Tabel 39: Perceptie oud CLIL-vak (cohorte 1)

Tabel 40 toont de resultaten voor de tweede cohorte. Dezelfde twee algemene tendensen zijn ook hier merkbaar. Eerst en vooral zijn leerlingen gematigd positief tegenover CLIL, al lijken de resultaten voor de tweede cohorte iets positiever te zijn dan in de eerste cohorte. De tweede tendens, namelijk dat de positieve perceptie ten opzichte van CLIL afneemt na verloop van tijd, is ook hier merkbaar.

De leerlingen in de tweede cohorte geven op het eerste tijdstip aan dat ze CLIL niet moeilijker (2,89), leuker (3,42), niet minder saai (2,20) en interessanter (3,36) vinden dan de reguliere lessen. Ze zeggen ook dat ze niet meer moeten studeren voor CLIL dan voor hun reguliere lessen (2,87), en dat ze in het algemeen meer bijleren in de CLIL-lessen (3,40). Op het tweede tijdstip is hun perceptie ietwat geëvolueerd. Zo vinden ze nu wel dat CLIL moeilijker is dan het reguliere traject (3,15) en zeggen ze dat ze meer moeten werken voor CLIL (3,12). Op de andere punten blijft men hetzelfde zeggen, hoewel met minder overtuiging (leuker: 3,11; niet minder saai: 2,59; interessanter: 3,20; meer bijleren: 3,28). Ook in deze cohorte zouden de CLIL-leerlingen CLIL aanraden aan hun medeleerlingen (4,02). De algemene tendens dat het enthousiasme wat gedaald is op het tweede moment is hier opnieuw zichtbaar, hoewel nog steeds een meerderheid van de leerlingen aangeeft CLIL aan te raden (3,87).

Leerlingen in de tweede cohorte zeggen op het eerste meetmoment dat ze van zichzelf eerder vinden dat ze goed zijn in het CLIL-vak (3,56) en dat ze niet echt problemen hebben om zich uit te drukken in de les (2,74). Over de vraag of ze zich fel moeten concentreren om de leerstof te begrijpen, zijn ze gemiddeld genomen eerder neutraal (3,02). Hoewel de leerlingen op het tweede meetmoment iets minder overtuigd zijn dan op het eerste meetmoment, tonen de gemiddelde scores aan dat de percepties van de moeilijkheidsgraad op T2 niet echt zijn veranderd in vergelijking met het eerste meetmoment (goed in het CLIL-vak: 3,39; moeilijk om zich uit te drukken: 2,88; fel moeten concentreren: 3,07).

De perceptie van de CLIL-leerlingen ten opzichte van hun CLIL-leerkracht is net als in de eerste cohorte positief. Ze geven aan dat ze denken dat de CLIL-leerkracht veel werk steekt in de lesvoorbereidingen (T1: 3,93; T2: 3,92), dat ze actief aan de slag gezet worden (T1: 3,81; T2: 3,63) en actief meewerken in de les (T1: 3,72; T2: 3,47). Ze geven gemiddeld ook aan dat ze graag les krijgen van hun CLIL-leerkracht (T1: 3,80; T2: 3,47). Ook hier zijn de scores op het tweede meetmoment iets minder uitgesproken, maar blijft de algemene perceptie wel gelijk.

n=475		Percentages (schaal)					Descriptives		Paired-samples t-tests T1vT2	
	Tijd	1	2	3	4	5	Gem	SD	t	p
Wat vind je van de CLIL-lessen ...	T1	12.6	22.7	33.9	24.8	5.9	2.89	1.10	-4.898	0.000***
Ik vind ze moeilijker dan de andere lessen.	T2	9.1	19.2	32.4	26.7	12.6	3.15	1.14		
Ik vind ze leuker dan de andere lessen.	T1	3.2	8.8	43.4	31.8	12.8	3.42	0.93	6.681	0.000***
	T2	6.5	16.2	44.6	25.1	7.6	3.11	0.98		
Ik vind ze saaier dan de andere lessen.	T1	25.9	35.6	33.1	4.0	1.5	2.20	0.92	-7.842	0.000***
	T2	15.4	29.3	40.4	10.9	4.0	2.59	1.01		
Ik vind ze interessanter dan de andere lessen.	T1	3.4	8.8	48.0	28.2	11.6	3.36	0.92	3.321	0.001**
	T2	5.3	12.6	46.7	28.0	7.4	3.20	0.94		
Ik werk met plezier voor de CLIL-lessen.	T1	1.1	5.1	33.7	39.2	21.1	3.74	0.88	6.836	0.000***
	T2	3.8	10.3	36.8	37.1	12.0	3.43	0.96		
Ik vind het leuk om bij te leren voor zowel het vak als de CLIL-taal.	T1	1.9	3.6	26.1	44.0	24.4	3.85	0.89	5.592	0.000***
	T2	2.3	8.6	31.8	42.3	14.9	3.59	0.92		
Ik denk dat ik goed ben in dit CLIL-vak.	T1	1.5	5.9	41.3	38.3	13.1	3.56	0.85	3.716	0.000***
	T2	4.0	10.3	39.8	34.7	11.2	3.39	0.95		
Ik moet me fel concentreren om de leerstof te begrijpen.	T1	7.4	23.2	37.9	22.9	8.6	3.02	1.05	-.915	0.361
	T2	5.7	25.3	35.8	22.9	10.3	3.07	1.06		
Ik doe actief mee tijdens de CLIL-lessen.	T1	0.4	4.0	36.8	40.4	18.3	3.72	0.82	6.088	0.000***
	T2	2.3	9.1	38.3	40.2	10.1	3.47	0.88		
Ik moet meer studeren voor het CLIL-vak dan voor de andere vakken.	T1	10.5	25.5	35.8	22.5	5.7	2.87	1.06	-4.461	0.000***
	T2	8.2	22.7	32.6	22.1	14.3	3.12	1.16		
Ik vind het moeilijk om me uit te drukken tijdens de CLIL-lessen.	T1	13.1	23.8	43.6	15.4	4.2	2.74	1.01	-2.794	0.005**
	T2	8.2	25.1	44.4	15.4	6.9	2.88	1.00		
Ik zou andere leerlingen aanraden om deze CLIL-lessen te volgen.	T1	1.7	1.9	24.6	36.6	35.2	4.02	0.91	2.757	0.006**
	T2	3.8	5.7	24.0	32.6	33.9	3.87	1.07		
Ik voel dat ik al veel heb bijgeleerd op het gebied van de CLIL-taal.	T1	1.5	4.6	28.6	39.2	26.1	3.84	0.92	-1.397	0.163
	T2	1.1	6.1	21.7	44.0	27.2	3.90	0.91		
Ik leer in het algemeen meer bij in een CLIL-les dan in een gewone les.	T1	2.5	10.9	43.8	29.1	13.7	3.40	0.94	2.328	0.020*
	T2	4.0	10.9	48.4	25.9	10.7	3.28	0.94		
Ik denk dat de leerkracht veel werk besteedt aan de voorbereiding van de CLIL-lessen.	T1	0.2	3.4	27.2	41.7	27.6	3.93	0.84	.288	0.773
	T2	2.5	2.7	24.0	42.1	28.6	3.92	0.93		
De leerkracht zet ons actief aan het werk tijdens de CLIL-lessen.	T1	0.6	2.9	32.8	41.9	21.7	3.81	0.83	3.778	0.000***
	T2	3.8	4.6	34.1	40.0	17.5	3.63	0.95		
Ik krijg graag les van de CLIL-leerkracht.	T1	2.5	4.4	31.2	33.9	28.0	3.80	0.98	6.222	0.000***
	T2	6.1	9.5	35.4	29.3	19.8	3.47	1.10		

Tabel 40: Perceptie CLIL-lessen (cohort 2)

3.1.6 Discussie

We wilden eerst en vooral te weten komen waarom leerlingen al dan niet voor CLIL kiezen, of ze hier opnieuw voor zouden kiezen en wat de perceptie van CLIL-leerlingen over de CLIL-lessen is. We wilden ook weten of en hoe deze mening met de tijd verandert.

3.1.6.1 Waarom kiezen leerlingen voor CLIL?

Hoewel er veel studies zijn die peilen naar de impact van CLIL op de motivatie van de leerlingen om de doeltaal te leren, is er nog niet zoveel aandacht besteed aan de redenen waarom leerlingen voor CLIL kiezen. Het onderzoeksrapport van het proeftuinproject van Strobbe en Sercu (2011) vormt hier een uitzondering op. Op basis van onze data kunnen we stellen dat CLIL een positieve keuze is: de meeste CLIL-leerlingen kiezen bewust zelf voor CLIL en zien dit als een extra uitdaging. Deze keuze sluit aan bij hun interesse voor talen.

Naast deze intrinsieke redenen, geven leerlingen ook enkele extrinsieke redenen aan om voor CLIL te kiezen. Ongeveer de helft van de CLIL-leerlingen geeft aan voor CLIL te kiezen omdat ze denken dat CLIL een interessante keuze is voor hun latere studies of job. CLIL mag dan al grotendeels een eigen keuze zijn, ook druk van buitenaf (ouders, leerkrachten en anderen) lijkt niet vreemd aan de keuze voor CLIL. Het één kan natuurlijk ook samengaan met het ander. Het valt wel op dat de druk van de ouders in cohorte 2 gevoelig lager ligt dan in cohorte 1, althans in de perceptie van de leerlingen. Deze resultaten zijn in lijn met wat de kwalitatieve data van Strobbe en Sercu (2011) aangeven. Zij stelden op basis van interviews vast dat de leerlingen in de eerste graad voor CLIL kozen omdat ze de doeltaal goed wilden beheersen en/of omdat hun ouders wilden dat ze CLIL volgden.

3.1.6.2 Waarom kiezen leerlingen niet voor CLIL?

Onze studie gaat tevens na waarom leerlingen niet voor CLIL kiezen. Dit kwam ook aan bod in het onderzoek van Strobbe en Sercu (2011), hoewel concrete redenen waarom leerlingen niet voor CLIL kozen slechts in beperkte mate worden aangehaald in hun rapport. De focus ligt hoofdzakelijk op de impact van de communicatie van scholen. Uit onze resultaten blijkt dat de voornaamste reden om niet voor CLIL te kiezen in beide cohortes de vermeende moeilijkheidsgraad van CLIL is, al is er wel een duidelijk verschil tussen de twee cohortes te merken. In de eerste cohorte geeft ongeveer de helft van de leerlingen dit als reden op, terwijl dit in de tweede cohorte maar een derde van de leerlingen is. Naast de moeilijkheidsgraad speelt ook de doeltaal mee om niet voor CLIL te kiezen: ongeveer 15% houdt niet van de CLIL-taal (veelal Frans), en 10% meent die taal later toch niet nodig te zullen hebben. Verder in dit onderzoek komt de impact van de doeltaal nog verschillende malen aan bod.

We stellen ook vast dat er een kleine invloed van buitenaf is: ouders of leerkrachten raadden hen het CLIL-programma af, of hun vrienden kozen er ook niet voor. Hoewel ons onderzoek niet peilt naar de redenen waarom leerlingen wordt afgeraden om met CLIL te starten, kunnen we wel enkele vermoedens formuleren. Eerst en vooral is er de decretale voorwaarde die stelt dat leerlingen toelating van de klassenraad moeten hebben om te mogen starten met CLIL. Het besluit van de Vlaamse Regering zegt namelijk dat alle leerlingen voor CLIL moeten kunnen kiezen, maar dat ze enkel kunnen instromen na positief advies van de klassenraad (Vlaamse Regering, 2014). Ook andere partners in de studietrajectbegeleiding zoals het centrum voor leerlingenbegeleiding zouden hier een afdrukkende rol kunnen spelen op basis van eventuele zorgnoden die een leerling heeft. Er is echter meer onderzoek nodig om dit na te gaan. Daarnaast kunnen praktische redenen, zoals een beperkt aantal plaatsen, ervoor zorgen dat scholen bewust voor een bepaald profiel van leerlingen kiezen die ze willen toelaten tot hun CLIL-programma. In de bevraging van de leerkrachten in 3.5 gaan we hier verder op in.

Een opvallende bevinding is dat leerlingen die vinden dat ze de doeltaal reeds goed beheersen of die deze taal thuis spreken, deze goede kennis in beide cohortes zowel aanhalen als reden om voor CLIL te kiezen als om niet voor CLIL te kiezen, al gaat het in het laatste geval maar over enkele leerlingen. Deze redenering hangt mogelijk samen met het beleid van sommige scholen die ervoor opteren om, wanneer de vraag naar CLIL groter is dan het aanbod, leerlingen met de doeltaal in hun taalprofiel te weren uit het CLIL-

programma. Dat deze praktijken gangbaar zijn in enkele scholen, blijkt niet alleen uit onze eigen ervaringen, maar ook uit enkele antwoorden in de leerkrachtenenquête (zie verder: sectie 3.5).

3.1.6.3 Zouden leerlingen opnieuw (niet) voor CLIL kiezen mochten ze de keuze hebben?

Naast de vraag waarom leerlingen al dan niet voor CLIL hebben gekozen, wilden we ook weten of ze, indien ze opnieuw mochten kiezen, dezelfde keuze zouden maken. De leerlingen die aangeven dat ze opnieuw voor CLIL zouden kiezen, halen net als bij hun initiële keuze voor CLIL hoofdzakelijk intrinsieke redenen aan: het verhogen van hun taalvaardigheid en het leuk, interessant en boeiend ervaren van de CLIL-lessen. Het zou interessant zijn om te bestuderen wat er precies in de klas gebeurt tijdens de CLIL-lessen, en om te onderzoeken of er een verband bestaat tussen de antwoorden van de leerlingen en de didactische praktijk tijdens de CLIL-lessen. Zijn er bijvoorbeeld praktijken die hen meer stimuleren dan andere?

Sommige leerlingen zouden opnieuw voor CLIL kiezen indien Engels de doeltaal was. Voor anderen is dit ook een reden om in het CLIL-traject te blijven: omdat ze weten dat er in het vervolg (ook) Engels wordt aangeboden. Hoewel een aantal leerlingen expliciet aanhaalt te houden van de CLIL-taal (in casu Frans), zijn er ook die een duidelijke voorkeur voor Engels hebben. In onderzoek dat in Wallonië werd gevoerd, stelde men ook vast dat leerlingen veel positiever stonden ten opzichte van Engels als doeltaal in vergelijking met Nederlands. In het kwalitatief onderzoek van Mettwie en Lorette (2014) zien we dat, hoewel CLIL-leerlingen positiever staan t.o.v. het Nederlands en meer gemotiveerd zijn om Nederlands te leren dan de niet-CLIL-leerlingen, de houding ten opzichte van het Engels nog positiever is. Ook in het onderzoek van De Smet et al. (2018) stelde men dit verschil vast. De onderzoekers opperen dat dit te maken zou kunnen hebben met de (politieke) spanningen tussen de twee taalgemeenschappen. Hoewel dit zeker een rol kan spelen, denken we dat in het geval van Vlaanderen ook de prominente rol die het Engels speelt in het dagelijkse leven van de leerlingen een impact kan hebben op de motivaties en attitudes van de leerlingen met betrekking tot de doeltaal. Het Frans maakt over het algemeen veel minder deel uit van de directe omgeving van leerlingen, waardoor de nood of motivatie om de taal te leren mogelijk lager is (Declercq, Denies & Janssen, 2012).

Wanneer leerlingen niet meer voor CLIL willen kiezen, is dit op het eerste meetmoment voor ongeveer de helft van hen te wijten aan het feit ze het te moeilijk vinden. Een minderheid (29% in cohorte 1 en 17% in cohorte 2) geeft aan niet opnieuw voor CLIL te willen kiezen omdat ze het niet leuk vinden. Hoewel het aantal leerlingen dat niet opnieuw voor CLIL zou kiezen initieel niet zo hoog ligt, stijgt dit aantal wel na verloop van tijd. Verder onderzoek is nodig om na te gaan wat de leerlingen nu net te moeilijk vinden (de taal, het vak of de combinatie van de twee), en of de door ons geobserveerde trend zich doorzet de jaren nadien. Ons onderzoek lijkt aan te geven dat hoe langer leerlingen in het CLIL-traject zitten, hoe minder geneigd ze zijn opnieuw voor CLIL te kiezen: naast de stijgende aantallen in beide cohortes, is het namelijk zo dat in cohorte 1, waar de tijd tussen T1 en T2 ongeveer anderhalf schooljaar bedroeg, de terugval groter is dan in cohorte 2, waar er slechts één schooljaar tussen T1 en T2 lag. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerlingen in het

begin zeer enthousiast zijn om met CLIL te starten, maar eenmaal de wittebroodsweken voorbij zijn en ze merken dat ze evenveel (of meer) moeten werken voor CLIL dan in het reguliere traject, ze de moeite niet meer willen/kunnen opbrengen. Ons onderzoek naar de evolutie van de motivatie van de leerlingen wijst in dezelfde richting (zie verder). Het is echter ook mogelijk dat de specifieke context een impact heeft op de ervaring van de leerling: aangezien de CLIL-programma's in Vlaanderen nog niet zo lang lopen, is het voor CLIL-leerkrachten vaak nog wat zoeken vooraleer ze hun cursus en/of klaspraktijk helemaal op punt hebben.

In de groep niet-CLIL-leerlingen zou een minderheid toch voor CLIL kiezen indien de keuze zich opnieuw aanbood: 8% in cohorte 1 en 15% in cohorte 2 bij het tweede meetmoment. De redenen zijn het verhogen van de taalvaardigheid en het feit dat CLIL leuk, interessant en boeiend lijkt te zijn. Enkele leerlingen stippen ook aan dat in het vervolgtraject Engels i.p.v. Frans aan bod komt. Als de doeltaal Engels was, zouden ze blijkbaar wel voor CLIL kiezen. Opnieuw komt hier het belang van de doeltaal boven. Hoewel het merendeel van het internationale onderzoek naar CLIL Engels als doeltaal heeft, onderschrijft ons onderzoek de bevinding van De Smet et al. (2018) dat de impact van de doeltaal niet zomaar genegeerd kan worden.

De niet-CLIL-leerlingen die geen spijt hebben van hun keuze halen dezelfde redenen aan als bij de eerste enquête (te moeilijk, niet leuk, geen zin). Dat is ook het geval voor degenen die in de loop van het project gestopt zijn met CLIL. Met betrekking tot de moeilijkheidsgraad blijkt uit vorig onderzoek dat leerlingen die stoppen met CLIL dit vaak doen omwille van strategische redenen, zoals hogere cijfers halen (Zydatið, 2007). Dit kan ook hier een mogelijke verklaring zijn van de uitval.

3.1.6.4 Wat vinden CLIL-leerlingen van de CLIL-lessen?

Voor zover we weten, is er tot dusver geen onderzoek verricht naar de algemene perceptie van de leerlingen t.o.v. de CLIL-lessen. In ons onderzoek antwoorden de CLIL-leerlingen in beide cohortes neutraal tot gematigd positief als het gaat over het feit of CLIL-lessen leuker en interessanter zijn dan andere lessen, of ze er met plezier aan werken, of ze het leuk vinden om zowel voor taal als voor inhoud bij te leren. Over het algemeen ontkennen ze, zij het zonder veel overtuiging, dat CLIL-lessen moeilijker of saaier zijn dan andere lessen. Het valt op dat perceptie van de leerlingen globaal genomen in beide cohortes minder positief wordt naarmate de tijd verstrijkt.

Ook hier is er een duidelijk verschil tussen cohorte 1 en 2: de gemiddelde beginscores van cohorte 2 zijn opnieuw positiever dan bij cohorte 1, en de terugval tussen T1 en T2 is er opnieuw lager. Hoewel de verschillende meetmomenten en de periode tussen T1 en T2 in beide cohortes verschillend zijn, zou het ook interessant zijn om na te gaan in welke mate de perceptie van de leerlingen gelinkt is aan de ervaring van de leerkracht met CLIL: bij cohorte 1 hadden de leerkrachten vaak nog niet zo veel ervaring met CLIL. Ook de invloed van de gehanteerde didactieken kan verder nagegaan worden. Bovendien verdient de link met de doeltaal meer aandacht: verandert de perceptie van de leerlingen met de doeltaal van het CLIL-vak? Onze data bevatten bijvoorbeeld indicaties dat het Engels voor een positievere perceptie zorgt dan het Frans. Ten slotte zouden de percepties van de leerlingen kunnen

gekoppeld worden aan hun leerprestaties en de evolutie van hun taalvaardigheid. Hiervoor is echter nieuw onderzoek nodig.

3.2 Invloed van CLIL op welbevinden en motivatie

Om een antwoord te geven op onderzoeksvragen A2.1 (“Welke invloed heeft CLIL op de algemene schoolse motivatie en het schoolse welbevinden?”) en A2.2 (“Welke invloed heeft CLIL op de motivatie m.b.t. de doeltaal, het zaakvak, het Nederlands als schooltaal?”) deden we eveneens een beroep op de leerlingenenquêtes. Zoals gezegd werden deze enquêtes in beide cohortes leerlingen tweemaal afgenomen. De eerste afname beschouwen we als ‘nulmeting’, en we zijn vooral geïnteresseerd in de evolutie die de leerlingen doormaken, en of er al dan niet een verschil is in evolutie tussen de CLIL-leerlingen en de niet-CLIL-leerlingen. De selectie van de steekproef wordt beschreven in sectie 3.2.1. In sectie 3.2.2 beschrijven we het statistische model en de manier waarop de resultaten worden gepresenteerd. Dan kijken we achtereenvolgens naar de invloed van CLIL op het algemeen schools welbevinden (3.2.3), de algemene schoolse motivatie (3.2.4), de motivatie om Frans te leren (3.2.5), de motivatie voor Nederlands als schoolvak (3.2.6) en de motivatie voor het zaakvak (3.2.7).

3.2.1 Steekproef

De enquêtes werden afgenomen in zowel de focusscholen als de criteriascholen. Aangezien we voornamelijk de evolutie van de CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen willen vergelijken, is het belangrijk dat de leerlingen de enquête twee keer hebben ingevuld, en dat de CLIL- en niet-CLIL-groep binnen elke school voldoende vertegenwoordigd is. Jammer genoeg beschikken we voor veel van de criteriascholen niet over voldoende niet-CLIL-leerlingen om ze op te nemen in de analyses (naast de focusscholen bleven enkel scholen C3 en C5 over in cohorte 2), en ook het longitudinale karakter van het onderzoek zorgt voor een aanzienlijke ‘uitval’. Bovendien moesten de leerlingen in de steekproef voldoen aan een reeks bijkomende criteria (zie sectie 2.2.2), zoals niet van school veranderd zijn, niet geswitcht hebben tussen CLIL en niet-CLIL, Nederlands als onderdeel van hun taalprofiel hebben, en niet meer dan zes jaar in het buitenland hebben verbleven.

Naast de indicatie of de leerlingen al dan niet CLIL volgen, hun school en het moment waarop de enquête is ingevuld, houden we in onze statistische modellen ook rekening met een reeks achtergrondvariabelen:

- SES (hoogste diploma moeder): lager secundair onderwijs of minder, hoger secundair onderwijs, hoger onderwijs
- Taalproblemen (zelf gerapporteerd in enquête): ja of neen
- Leer- of andere problemen (zelf gerapporteerd in enquête): ja of neen
- Altijd in België gewoond of tussen 1-6 jaar in buitenland verbleven
- Richting: Latijn, moderne, Nederlandse uitdieping, STEM
- Taalprofiel: NL & NL-FR

- Gender: jongen, meisje
- Schooljaar: 1ste of 2de jaar middelbaar onderwijs op T1

We zijn niet zozeer geïnteresseerd in het afzonderlijke effect van deze variabelen op de uitkomst, maar door ze op te nemen in het model zijn we wel in staat de invloed van deze variabelen op de uitkomst te 'neutraliseren', waardoor de vergelijking tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen eerlijker wordt. Tabellen 41 en 42 geven een overzicht van het aantal proefpersonen in cohorte 1, uitgesplitst naar CLIL en niet-CLIL en per achtergrondvariabele.

	Totaal	School			Richting				Gender		SES (diploma moeder)		
		F1	F2	F3	LAT	MW	NUIT	STEM	M	J	Lager S.O.	Hoger S.O.	Hoger onderwijs
Niet-CLIL	140	48	73	19	64	37	6	33	74	66	26	44	70
CLIL	103	44	41	18	51	32	5	15	53	50	9	39	55
Totaal	243	92	114	37	115	69	11	48	127	116	35	83	125

Tabel 41: Steekproef motivatie (cohorte 1)

In cohorte 1 bevat de steekproef 243 leerlingen in totaal, waarvan er 103 CLIL volgen en 140 niet. De leerlingen komen uit de 3 focusscholen, en Latijn is de best vertegenwoordigde studierichting. Er zijn iets meer meisjes dan jongens. De moeders van de meeste leerlingen hebben een diploma hoger onderwijs behaald. Ongeveer 10% geeft aan taalproblemen te hebben gehad, en 3% heeft te maken gehad met leer- of andere problemen. Enkele leerlingen hebben een periode in het buitenland verbleven, en er zijn 11 leerlingen die een meertalig NL-FR taalprofiel hebben. Voor de meeste variabelen loopt de verdeling CLIL/niet-CLIL redelijk gelijk, hoewel het opvalt dat de leerlingen met de laagste SES oververtegenwoordigd zijn in de niet-CLIL-groep.

	Totaal	Taalproblemen		Leer- of andere problemen		Buitenlandverblijf (1-6j)		Taalprofiel	
		Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	NL	NL-FR
Niet-CLIL	140	127	13	136	4	137	3	133	7
CLIL	103	93	10	99	4	101	2	99	4
Totaal	243	220	23	235	8	238	5	232	11

Tabel 42: Steekproef motivatie - vervolg (cohorte 1)

Tabellen 43 en 44 tonen dezelfde informatie voor cohorte 2. Hier bevat de steekproef 524 leerlingen, waarvan er 251 CLIL volgen en 273 niet. Drie focusscholen en twee criteriascholen zijn vertegenwoordigd. Ook in deze cohorte volgen de meeste leerlingen Latijn, zijn er iets meer meisjes dan jongens en is de groep met de hoogste SES het best vertegenwoordigd. 8% van de leerlingen heeft taalproblemen en even veel leerlingen hebben leer- of andere problemen. Iets meer dan 3% van de leerlingen heeft een buitenlandverblijf van langer dan een jaar achter de rug, en 30 leerlingen hebben een meertalig NL-FR taalprofiel. In cohorte 2 zit ongeveer een derde van de leerlingen in het tweede middelbaar (in scholen waar pas met CLIL gestart wordt in het 2^{de} middelbaar).

	Totaal	School					Richting				Gender		SES (diploma moeder)		
		F1	F2	F3	C3	C5	LAT	MW	NUIT	STEM	M	J	Lager S.O.	Hoger S.O.	Hoger onderwijs
Niet-CLIL	273	58	66	57	32	60	95	120	28	30	144	129	36	71	166
CLIL	251	58	20	25	74	74	154	84	13	0	123	128	20	41	190
Totaal	524	116	86	82	106	134	249	204	41	30	267	257	56	112	356

Tabel 43: Steekproef motivatie (cohorte 2)

Als we kijken naar de verdeling CLIL/niet-CLIL, valt het op dat er in deze cohorte geen CLIL-leerlingen zijn die STEM volgen, wat uiteraard niet helemaal ideaal is voor de

vergelijkbaarheid van de groepen. Ook in cohorte 2 valt het opnieuw op dat leerlingen met een lagere SES beter vertegenwoordigd zijn in de niet-CLIL-groep. Bovendien bevat de niet-CLIL-groep aanzienlijk meer leerlingen met taalproblemen en/of leer- of andere problemen. Tot slot zijn de meertaligen NL-FR relatief gesproken minder vertegenwoordigd in de CLIL-groep.

	Totaal	Taalproblemen		Leer- of andere problemen		Buitenlandverblijf (1-6j)		Taalprofiel		Schooljaar	
		<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	<i>NL</i>	<i>NL-FR</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
Niet-CLIL	273	242	31	239	34	264	9	252	21	181	92
CLIL	251	240	11	243	8	242	9	242	9	168	83
Totaal	524	482	42	482	42	506	18	494	30	349	175

Tabel 44: Steekproef motivatie - vervolg (cohorte 2)

3.2.2 Statistisch model en presentatie resultaten

Om de invloed van CLIL op welbevinden en motivatie in te schatten, maken we gebruik van *linear mixed models*, waarin rekening wordt gehouden met het feit dat er meerdere observaties zijn per leerling (*random factor*). Alle variabelen die zijn opgesomd onder puntje 3.2.1 worden in het model opgenomen als *fixed factors*, en om de impact van CLIL op de evolutie van de leerlingen in te schatten, nemen we ook de interactie tussen CLIL en 'tijd' op in het model. Zo wordt dus een algemeen effect van CLIL geschat (CLIL vs niet-CLIL) en een algemeen effect van tijd (afname 1 vs afname 2), en de interactie tussen beide laat toe om een verschillende evolutie binnen de CLIL- en de niet-CLIL-groep te modelleren. Indien het interactie-effect significant is, is er dus sprake van een betekenisvol verschil in evolutie tussen de CLIL- en de niet-CLIL-leerlingen. Verder rapporteren we voor welke achtergrondvariabelen in het model we een significant effect hebben gevonden. De tabellen met de geschatte parameters en overeenkomstige significantieniveaus zijn opgenomen in de bijlagen.

Om de presentatie van de resultaten overzichtelijk te houden, focussen we op de geschatte gemiddelden voor de CLIL- en de niet-CLIL-groep op moment 1 en moment 2. Deze geschatte gemiddelden (*least square means* of *predicted population margins*) houden rekening met alle andere variabelen in het model, wat wil zeggen dat de impact van deze variabelen 'geneutraliseerd' is. Ze komen niet altijd overeen met de geobserveerde gemiddelden (alle scores binnen een groep opgeteld en gedeeld door het aantal leerlingen in de groep), aangezien ze worden berekend op basis van de geschatte parameters in het statistische model. Om de vergelijking tussen groepen zo 'eerlijk' mogelijk te maken, wordt voor iedere variabele in het model (bv. gender) de distributie per groep (bv. CLIL en niet-CLIL) in evenwicht gebracht. Als meisjes bijvoorbeeld algemeen genomen meer gemotiveerd zijn om Frans te leren, en er zitten relatief gezien meer meisjes in de CLIL-groep, dan zou het geobserveerde gemiddelde voor de CLIL-groep enkel door dit gegeven hoger kunnen liggen dan dat van de niet-CLIL-groep. Om dit te vermijden wordt de verdeling van elke variabele in het model gelijk getrokken per vergeleken groep. Een gevolg van deze aanpak is wel dat een rechtstreekse vergelijking tussen de twee cohortes moeilijk is. Het blijft mogelijk om geobserveerde trends te vergelijken voor de twee cohortes (bv. significante vooruitgang binnen een groep of significante verschillen tussen groepen), maar de geschatte

gemiddelden zijn gebaseerd op verschillende statistische modellen, die in sommige gevallen andere variabelen bevatten, of andere categorieën binnen variabelen, waardoor het vergelijken van absolute waarden tussen de twee cohortes weinig zin heeft. Ook de steekproef en de timing van de afnames verschillen sterk voor de twee cohortes.

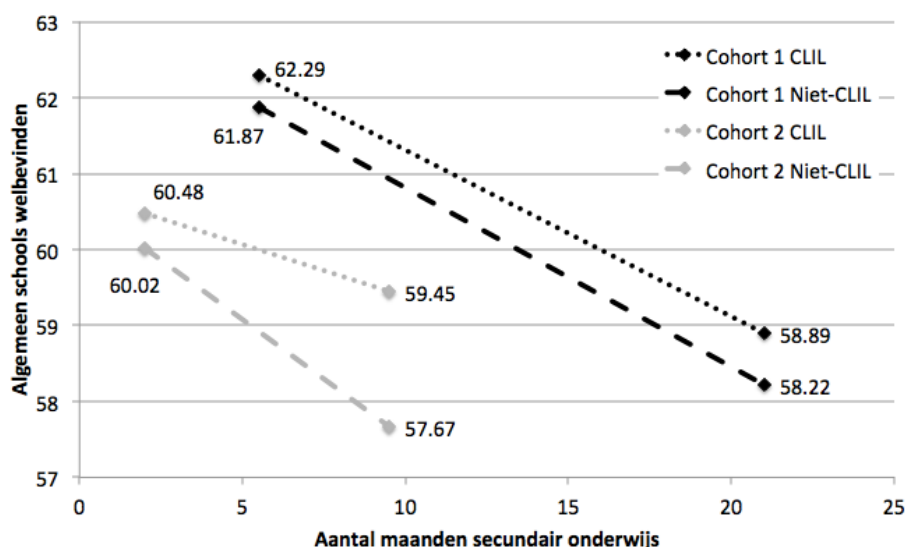
Per cohorte hebben we berekend of de verschillen tussen de CLIL- en de niet-CLIL-groep significant zijn op moment 1 en op moment 2, en of de scores op moment 1 en moment 2 significant verschillen binnen elke groep. Door deze scores vervolgens op een grafiek te plotten (met de score op de uitkomstvariabele op de Y-as en het moment waarop de enquête is afgenomen op de X-as), wordt meteen duidelijk wat de evolutie is binnen de twee groepen en de twee cohortes. We zijn in de eerste plaats geïnteresseerd in de al dan niet verschillende evolutie van de CLIL- en de niet-CLIL groep binnen elke cohorte.

We herinneren er tevens aan dat de scores op de uitkomstvariabelen een lineaire, additieve combinatie zijn van antwoorden op individuele items in de enquête, die gebruik maken van een Likertschaal (1–5). Zo komen we bijvoorbeeld tot een globale score voor ‘algemeen schools welbevinden’ door het antwoord op 16 verschillende vragen op te tellen, zodat de uiteindelijke score tussen 16 en 80 ligt.

3.2.3 Algemeen schools welbevinden

In cohorte 1 komen de scores voor algemeen schools welbevinden (maximum=80) redelijk overeen voor de CLIL- en de niet-CLIL-groep. De score van de CLIL-leerlingen daalt significant ($p < 0.0001$) van 62,29 naar 58,89, en ook in de niet-CLIL-groep is er een significante daling ($p < 0.0001$) van 61,87 naar 58,22. Op beide momenten is het verschil tussen beide groepen niet significant; het is dan ook niet verwonderlijk dat er geen significant verschillende evolutie is tussen beide groepen.

In de tweede cohorte is het beeld anders. Op moment 1 liggen de scores van CLIL- (60,48) en niet-CLIL-leerlingen (60,02) redelijk dicht bijeen, en is er ook geen significant verschil tussen beide. Op moment 2 is het verschil echter wel significant ($p < 0.05$), aangezien de scores in de CLIL-groep minder dalen (-1,03; $p < 0.05$) dan in de niet-CLIL-groep (-2,35; $p < 0.0001$). In cohorte 2 is er wel sprake van een significant CLIL-effect, aangezien de interactie CLIL-tijd significant is in het model ($p < 0.05$). Het algemene schoolse welbevinden van beide groepen gaat er dus op achteruit in de loop van het schooljaar, maar in de CLIL-groep is deze achteruitgang minder prominent dan in de niet-CLIL-groep.



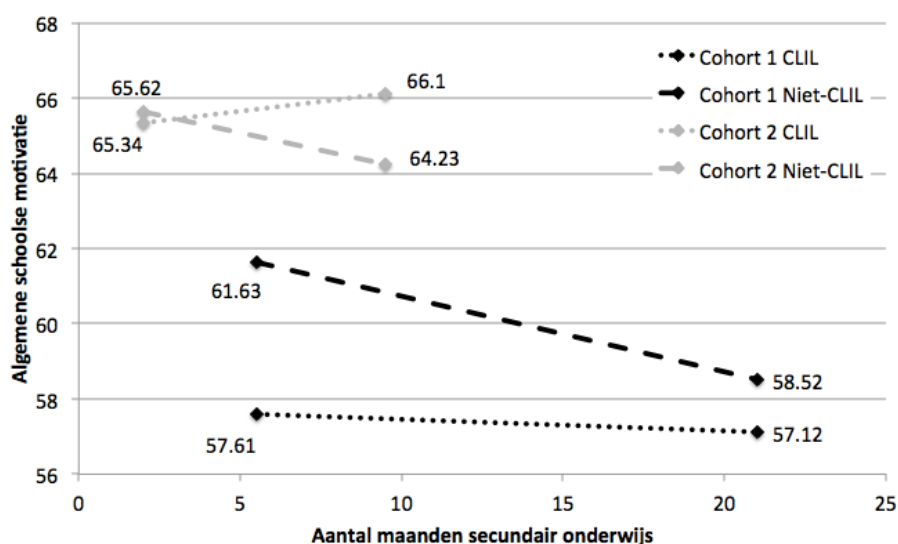
Figuur 8: Evolutie algemeen schools welbevinden CLIL en niet-CLIL

Wanneer we kijken naar de achtergrondvariabelen in het model, zien we dat in cohorte 1 meisjes significant hoger scoren dan jongens (+2,01; $p < 0.05$) en dat leerlingen die Latijn volgen hoger scoren dan leerlingen in de richting STEM (+2,55; $p < 0.05$). In cohorte 2 vinden we geen significant effect van gender of richting, maar wel van schooljaar (leerlingen in het eerste jaar scoren 3,10 hoger; $p < 0.05$), leerproblemen (-2,89; $p < 0.05$) en school (tot 6,66 verschil tussen scholen; $p < 0.001$).

3.2.4 Algemene schoolse motivatie

In de eerste cohorte scoren de niet-CLIL-leerlingen (61,63) op moment 1 significant hoger ($p < 0.01$) dan de CLIL-leerlingen (57,61) voor algemene schoolse motivatie (maximum=100). Op moment 2 scoren de niet-CLIL-leerlingen significant lager dan op moment 1 (-3,11; $p < 0.01$), terwijl de CLIL-leerlingen redelijk stabiel blijven (-0,49). Het verschil tussen beide groepen op moment 2 is niet langer significant. Hoewel de niet-CLIL-leerlingen meer achteruitgaan dan de CLIL-leerlingen, is dit verschil in evolutie niet significant.

In cohorte 2 scoren de twee groepen redelijk gelijk op moment 1 (CLIL: 65,34; niet-CLIL: 65,62). Op een schooljaar tijd daalt de motivatie van de niet-CLIL-groep significant (-1,39; $p < 0.05$), terwijl er bij de CLIL-leerlingen een kleine, niet significante stijging is (+0,76). Ook op moment 2 is het verschil tussen beide groepen niet significant. Het interactie-effect tussen CLIL en tijd is echter wel significant in het model ($p < 0.01$), dus we kunnen concluderen dat er een significant positief CLIL-effect is op algemene schoolse motivatie in de tweede cohorte.



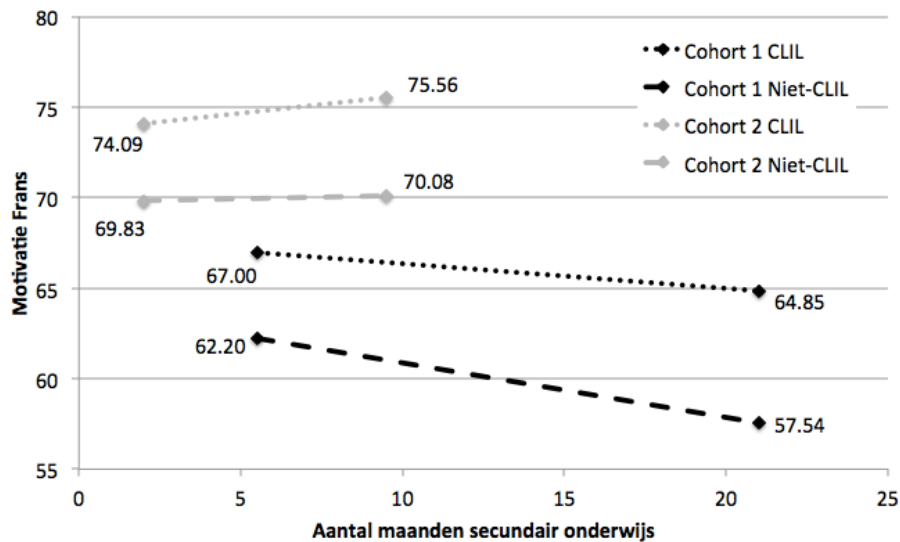
Figuur 9: Evolutie algemene schoolse motivatie CLIL en niet-CLIL

Twee andere variabelen hadden een significant effect op algemene schoolse motivatie in cohorte 1: leerlingen met leerproblemen scoren significant lager (-9,53; $p < 0.01$), en leerlingen in de richting moderne zijn meer gemotiveerd dan in de richting STEM (+5,02; $p < 0.01$). In cohorte 2 zien we een significant effect van schooljaar (-5,50 voor jaar 2 vs jaar 1; $p < 0.01$), en de verschillen tussen scholen bedragen tot 10,06 punten ($p < 0.001$).

3.2.5 Motivatie Frans

Wanneer we kijken naar de motivatie om Frans te leren (maximum=110), scoren de leerlingen die CLIL volgen significant hoger ($p < 0.01$) bij de eerste afname in cohorte 1 (67,00) dan de niet-CLIL-leerlingen (62,20). Beide groepen gaan erop achteruit als we kijken naar de resultaten van de tweede enquête (CLIL: -2,15; niet-CLIL: -4,66), maar enkel in de niet-CLIL-groep is de achteruitgang significant ($p < 0.0001$). CLIL heeft echter geen significante impact op de evolutie van de scores.,

Ook in de tweede cohorte scoren de CLIL-leerlingen (74,09) significant hoger ($p < 0.001$) dan de niet-CLIL-leerlingen (69,83) bij de eerste afname. Hier gaan beide groepen er echter lichtjes op vooruit in de loop van het schooljaar (CLIL: +1,48; niet-CLIL: +0,25), maar deze vooruitgang is enkel significant in de CLIL-groep ($p < 0.05$). Ook op moment 2 scoren de CLIL-leerlingen dus significant hoger dan de niet-CLIL-leerlingen (+5,48; $p < 0.0001$). De interactie CLIL*tijd is niet significant in het model.



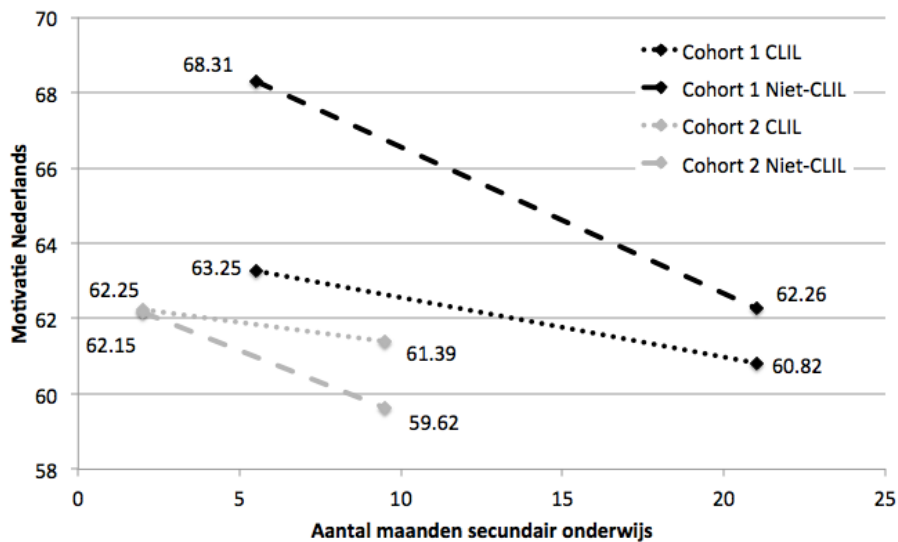
Figuur 10: Evolutie motivatie Frans CLIL en niet-CLIL

Vijf achtergrondvariabelen hebben een significante impact op de scores voor motivatie Frans in cohorte 1. Leerlingen met leerproblemen scoren lager (-10,05; $p < 0.05$), en hetzelfde geldt voor leerlingen die in het buitenland hebben verbleven (-12,21; $p < 0.05$). Leerlingen in Latijn (+4,43; $p < 0.05$) en Moderne (+3,79; $p < 0.05$) scoren hoger dan leerlingen die STEM volgen, en leerlingen met een taalprofiel NL-FR halen hogere scores dan leerlingen zonder Frans in hun taalprofiel (+10,78; $p < 0.01$). Tot slot is er ook een significant schooleffect (+6,93 voor school F1 vs school F3). In cohorte 2 zien we een significant effect van taalprofiel (+8,18 voor NL-FR vs NL; $p < 0.001$) en van school (tot +12,50; $p < 0.001$).

3.2.6 Motivatie Nederlands

Op het vlak van de motivatie van de leerlingen om Nederlands te leren (maximum=90), zien we dat er in de eerste cohorte een groot verschil is ($p < 0.001$) tussen CLIL-leerlingen (63,25) en niet-CLIL-leerlingen (68,31). Beide groepen gaan er vervolgens significant op achteruit (CLIL: -2,43; $p < 0.05$. Niet-CLIL: -6,05; $p < 0.0001$), maar de achteruitgang in de niet-CLIL-groep is groter, waardoor het verschil tussen beide groepen op moment 2 niet langer significant is (CLIL: 60,82; niet-CLIL: 62,26). De interactie CLIL*tijd in het model is echter niet significant.

In cohorte 2 beginnen beide groepen met een vergelijkbare score (CLIL: 62,25; niet-CLIL: 62,15). Ook hier gaan beide groepen erop achteruit (CLIL: -0,85; niet-CLIL: -2,53), maar enkel in de niet-CLIL-groep is de achteruitgang significant ($p < 0.0001$). Het verschil tussen beide groepen op moment 2 (CLIL: 61,39; niet-CLIL: 59,62) is echter niet significant. De interactie CLIL*tijd is eveneens niet significant.



Figuur 11: Evolutie motivatie Nederlands CLIL en niet-CLIL

In cohorte 1 vinden we significante effecten voor vier achtergrondvariabelen. Op het vlak van SES vinden we significant hogere scores voor leerlingen van wie de moeder een diploma hoger onderwijs heeft behaald in vergelijking met leerlingen waar het hoogst behaalde diploma hoger secundair is (+3,09; $p < 0.05$). Ook meisjes scoren significant hoger dan jongens (+3,89; $p < 0.001$), en leerlingen in de richting Latijn (+4,41; $p < 0.05$) en Moderne (+5,19; $p < 0.001$) scoren hoger dan leerlingen die STEM volgen. Tot slot zijn leerlingen met een taalprofiel NL-FR meer gemotiveerd om Nederlands te leren dan leerlingen zonder Frans in hun taalprofiel (+5,66; $p < 0.05$). In de tweede cohorte vinden we enkel significante effecten voor leerjaar (-6,54 voor leerjaar 2; $p < 0.01$) en school (grootste verschil: +12,36; $p < 0.001$).

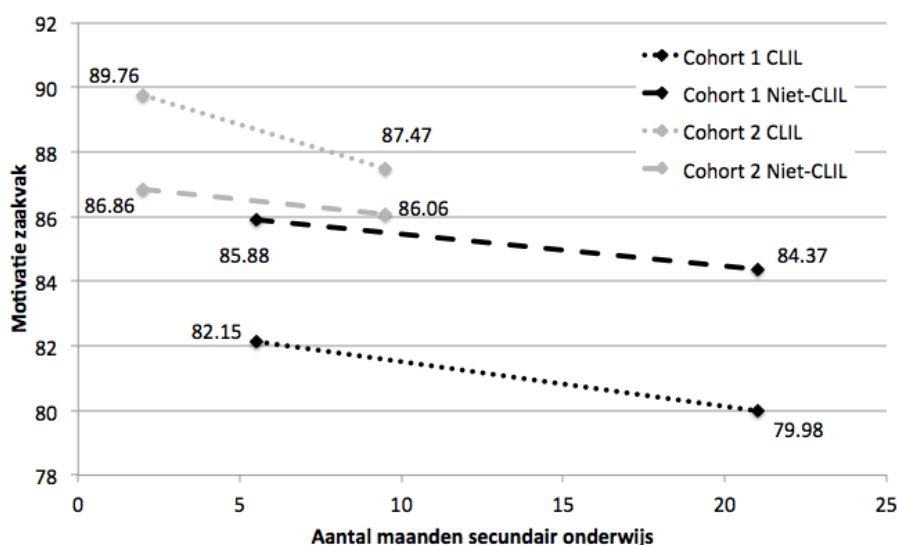
3.2.7 Motivatie zaakvak

Tot slot kijken we naar de invloed van CLIL op de motivatie voor het zaakvak. Hier moeten we erop wijzen dat het zaakvak verschilt van school tot school (aardrijkskunde, geschiedenis, natuurwetenschappen). Dit maakte het onmogelijk om zaakvak op te nemen als variabele ('school' en 'zaakvak' zouden te veel samenvallen). Schooleffecten omvatten in onze modellen dan ook mogelijke 'zaakvakeffecten'.

In cohorte 1 scoren CLIL-leerlingen (82,15) lager dan niet-CLIL-leerlingen (85,88) op moment 1, maar dit verschil is niet significant. Beide groepen gaan er vervolgens op achteruit (CLIL: -2,17; niet-CLIL: -1,51), maar niet significant. Bij de tweede afname is het verschil tussen CLIL en niet-CLIL (+4,38) wel significant geworden ($p < 0.05$). De interactieparameter CLIL*tijd is niet significant.

In de tweede cohorte is het beeld bij de eerste afname omgekeerd: de CLIL-groep (89,76) scoort significant hoger ($p < 0.05$) in vergelijking met de niet-CLIL-groep (86,86). Ook hier gaan de twee groepen erop achteruit (CLIL: -2,29; niet-CLIL: -0,80), maar enkel voor de CLIL-leerlingen gaat het om een significante achteruitgang ($p < 0.01$). Bij de tweede afname

is het verschil tussen beide groepen (CLIL: 87,47; niet-CLIL: 86,06) niet langer significant. Ook in de tweede cohorte is de parameter CLIL*tijd niet significant.



Figuur 12: Evolutie motivatie zaakvak CLIL en niet-CLIL

Twee achtergrondvariabelen hebben een significante impact op de motivatie voor het zaakvak in cohorte 1. Leerlingen met leerproblemen scoren 10,18 punten lager ($p < 0.05$), en leerlingen die Latijn volgen scoren hoger dan leerlingen in de richting STEM (+4,90; $p < 0.05$). In de tweede cohorte vinden we een significant effect van SES (lager secundair onderwijs scoort 4,33 punten lager dan hoger onderwijs; $p < 0.05$), richting (STEM scoort significant hoger dan alle andere richtingen, bv. +10,29 in vergelijking met Moderne; $p < 0.001$), en school (+15,67 als grootste verschil tussen twee scholen; $p < 0.001$).

3.2.8 Discussie

We wilden nagaan wat de impact van CLIL is op het sociaal-emotioneel welzijn van de leerlingen en op hun motivatie om (talen) te leren. We focusten daarom op zowel het algemeen welbevinden en de schoolse motivatie van leerlingen als op hun motivatie ten opzichte van het leren van de doeltaal, het Nederlands en het zaakvak. Om de impact van CLIL hierop te kunnen meten, zijn we nagegaan wat het startniveau was van zowel de CLIL- als de niet-CLIL-leerlingen, hoe dit evolueerde en hoe deze evoluties al dan niet verschillen tussen de CLIL- en de niet-CLIL-leerlingen.

Om de discussie wat overzichtelijker te maken, vatten we de resultaten samen in twee tabellen. Tabel 45 toont hoe de resultaten op het tweede meetmoment verschillen van het eerste meetmoment per groep leerlingen. De groepen worden vervolgens onderling vergeleken in tabel 46.

	ALGEMEEN WELBEVINDEN	ALGEMENE MOTIVATIE	MOTIVATIE FRANS	MOTIVATIE NEDERLANDS	MOTIVATIE ZAAKVAK
Cohorte 1					
CLIL	Daalt	Status quo	Status quo	Daalt	Status quo
Niet-CLIL	Daalt	Daalt	Daalt	Daalt	Status quo
Cohorte 2					
CLIL	Daalt	Status quo	Stijgt	Status quo	Daalt
Niet-CLIL	Daalt	Daalt	Status quo	Daalt	Status quo

Tabel 45: Evolutie tussen T1 en T2 van welbevinden en motivatie, opgesplitst per cohorte en per groep leerlingen (CLIL en niet-CLIL)

Uit voorgaande onderzoeken blijkt dat de motivatie bij leerlingen vaak daalt naarmate ze ouder worden (Peetsma, Hascher, van der Veen, & Roede, 2005; Hustinx, Kuypers, van der Werf, & Dijkstra, 2009; Van de gaer et al., 2009; Yeung, 2011). Hoewel onze resultaten globaal genomen ook wijzen op een daling van de motivatie in beide groepen, is deze trend niet algemeen geldend: bij de CLIL-groep daalt de motivatie en het welbevinden in vier van de tien gevallen, terwijl dit in de niet-CLIL-groep bij zeven van de tien vergelijkingen het geval is. Slechts in één geval stijgt de motivatie, namelijk bij CLIL-leerlingen in cohorte 2 met betrekking tot het leren van de doeltaal Frans. In het onderzoek van Lasagabaster en Dioz (2015) werden soortgelijke resultaten gevonden: bij CLIL-leerlingen daalt de motivatie om de doeltaal te leren niet, terwijl dit bij de niet-CLIL-leerlingen wel het geval is.

Wanneer we de evolutie van de leerlingen tussen meetpunt 1 en 2 bestuderen, dan kunnen we stellen dat de leerlingen in de tweede cohorte het gelijk tot beter lijken te doen dan hun tegenhangers in de eerste cohorte. Het lijkt ons waarschijnlijk dat deze verschillen te wijten zijn aan de verschillen in het onderzoeksopzet bij beide groepen: de eerste testafname bij cohorte 1 viel op een ander moment in het schooljaar dan bij cohorte 2, wat wil zeggen dat de motivatie in cohorte 1 al geëvolueerd kan zijn ten opzichte van het begin van het schooljaar, en er was ook meer tijd tussen de beide bevestigingen bij cohorte 1 dan bij cohorte 2.

We wilden natuurlijk vooral te weten komen hoe de CLIL-leerlingen scoren ten opzichte van de niet-CLIL-leerlingen. Tabel 46 toont wanneer er een significant verschil te vinden is tussen de CLIL- en niet-CLIL groep op T1 en op T2 (" + CLIL " of " - CLIL ") en voor wat betreft hun evolutie tussen T1 en T2 (" + CLIL-effect " of " - CLIL-effect "). Het is vooral deze laatste vergelijking die interessant is voor het bepalen of er al dan niet sprake is van een CLIL-effect.

	ALGEMEEN WELBEVINDEN	ALGEMENE MOTIVATIE	MOTIVATIE FRANS	MOTIVATIE NEDERLANDS	MOTIVATIE ZAAKVAK
Cohorte 1					
T1	Geen	+ CLIL	+ CLIL	- CLIL	Geen
T2	Geen	Geen	Geen	Geen	- CLIL
Evolutie	Geen	Geen	Geen	Geen	Geen
Cohorte 2					
T1	Geen	Geen	+ CLIL	Geen	+ CLIL
T2	+ CLIL	Geen	+ CLIL	Geen	Geen
Evolutie	+ CLIL-effect	+ CLIL-effect	Geen	Geen	Geen

Tabel 46: Vereenvoudigde weergave verschil in welbevinden en motivatie tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen

In ons onderzoek kan er enkel in cohorte 2 van een significant positief CLIL-effect gesproken worden, namelijk bij het algemeen schools welbevinden en de algemene schoolse motivatie. Voor deze twee aspecten evolueren de CLIL-leerlingen significant beter dan de niet-CLIL-leerlingen, wat in het geval van welbevinden wil zeggen dat de daling minder uitgesproken is dan bij niet-CLIL-leerlingen. Voor algemene motivatie zien we dat de motivatie van CLIL-leerlingen stijgt, terwijl ze bij niet-CLIL-leerlingen daalt. Voor de andere aspecten van motivatie is er geen significant verschil in evolutie tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen. We leren hieruit dat CLIL wel degelijk een positieve impact kan hebben op motivatie en welbevinden van leerlingen, al lijkt deze impact eerder globaal te zijn en niet specifiek gelinkt aan de inhoud en/of de talen van CLIL. Wat wel opvalt, is dat CLIL-leerlingen zowel in cohorte 1 als cohorte 2 al van bij de start meer gemotiveerd zijn om de doeltaal te leren dan niet-CLIL-leerlingen. Als we dit combineren met het gebrek aan een CLIL-effect op de evolutie, dan lijken de vele claims met betrekking tot de positieve impact van CLIL op de motivatie om de doeltaal te leren misschien genuanceerd te moeten worden (zie ook Bruton, 2011). Leerlingen die gemotiveerd zijn om de doeltaal te leren, kiezen voor CLIL, maar CLIL zelf heeft geen impact op de motivatie om de doeltaal te leren. Aangezien er een duidelijke link is tussen motivatie en leerprestaties, onderstrepen deze resultaten ook het belang om motivatie als variabele op te nemen wanneer taalprestaties tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen met elkaar vergeleken worden. Sommige studies (zoals San Isidro, 2010) geven zelf aan dat het niet meenemen van motivatie in hun analyse ervoor zorgt dat hun resultaten met een kritische blik moeten worden bekeken. Dit wordt bevestigd door onze resultaten en we onderschrijven bijgevolg Brutons bewering (2011) dat motivatie niet zomaar genegeerd mag worden wanneer de (taal)verwerving van twee groepen vergeleken wordt.

In ons onderzoek hebben we de leerlingen geselecteerd op basis van taalcriteria: we hebben enkel leerlingen bestudeerd met Nederlands in hun taalprofiel omdat er in onze steekproef te weinig leerlingen zaten voor wie dit niet het geval was, waardoor het niet mogelijk was om de resultaten van deze leerlingen apart te bespreken. Hierbij dient te worden opgemerkt dat wij daardoor een belangrijke populatie niet hebben opgenomen in ons onderzoek.

3.3 Invloed van CLIL op Franse luister-, spreek- en gespreksvaardigheid

Om na te gaan welke invloed het volgen van CLIL-lessen heeft op Franse luister-, spreek- en spreekvaardigheid (onderzoeksvraag A.2.3), maakten we gebruik van een reeks vooraf gevalideerde en gekalibreerde tests, afgestemd op het Europees Referentiekader voor Talen (ERK), die we hebben aangepast aan het huidige onderzoek. Voor luistervaardigheid werkten we met drie toetsboekjes, waarvan we de totaalscore op elkaar hebben afgestemd op basis van de vooraf vastgestelde moeilijkheidsgraad van de opgenomen vragen. Voor spreek- en gespreksvaardigheid gebruikten we een combinatie van op monoloog en interactie gefocuste items (met variërende onderwerpen en vragen).

Belangrijk bij de analyses van luister-, spreek- en spreekvaardigheid is dat we niet enkel rekening houden met het niveau van de leerlingen aan het begin van het secundair onderwijs (door gebruik te maken van een nulmeting), maar eveneens de resultaten van de motivatievragenlijst in rekening brengen. Hierdoor worden eventuele verschillen in motivatie om Frans te leren, angst om de taal te spreken en ook de hoeveelheid contact die leerlingen hebben met het Frans geneutraliseerd in de analyses. Dit wil zeggen dat eventuele CLIL-effecten die worden gevonden bovenop selectie-effecten (i.e. “leerlingen die beter Frans kunnen, of meer gemotiveerd zijn om Frans te leren, kiezen voor CLIL of worden toegelaten tot CLIL”) komen, en dus niet hieraan kunnen worden toegeschreven.

We kijken eerst meer in detail naar de samenstelling van de steekproef (3.3.1) en het gebruikte statistische model (3.3.2), waarna we de resultaten voor luistervaardigheid (3.3.3) en spreek- en gespreksvaardigheid (3.3.4) beschrijven.

3.3.1 Steekproef

Enkel leerlingen uit de drie focusscholen namen deel aan de tests voor luister- en spreekvaardigheid¹⁰. De steekproef is verschillend voor beide vaardigheden, onder meer omwille van praktische redenen: voor het afnemen van de spreektests moesten we een selectie van bepaalde klassen doorvoeren omwille van de beschikbare tijd; de luistertests konden bij hele klassen tegelijkertijd worden afgenomen. Bij de leerlingen uit de eerste cohorte werden zowel voor luister- als spreekvaardigheid drie tests afgenomen: aan het begin van het eerste schooljaar en aan het einde van het eerste en het tweede schooljaar. De tweede cohorte werd enkel aan het begin en het eind van het eerste schooljaar getest. Bij beide cohortes beschouwen we de eerste tests als nulmeting. Voor luistervaardigheid vulden alle leerlingen het eerste toetsboekje in op moment 1, op moment 2 het tweede, en – enkel voor cohorte 2 – op moment 3 het derde.

De leerlingen moeten voldoen aan een reeks criteria om te worden opgenomen in de analyse van de resultaten (zie sectie 2.2.2.). Zo moeten ze hebben meegedaan aan alle luister- of spreektests (3 voor de eerste en 2 voor de tweede cohorte), de eerste enquête hebben ingevuld, niet veranderd zijn van CLIL naar niet-CLIL of omgekeerd, Nederlands in hun taalprofiel hebben maar geen Frans, en niet meer dan 6 jaar in het buitenland hebben verbleven. Door ook rekening te houden met de resultaten van de enquête, vallen jammer genoeg redelijk wat proefpersonen weg. Als we kijken naar de steekproef voor luistervaardigheid, zien we dat van de 544 leerlingen uit cohorte 1 die een luistertest hebben afgelegd, bij 106 leerlingen (dit is ongeveer 20%) de achtergrond/motivatie-enquête ontbreekt. In cohorte 2 is dit zelfs bij 212 van de 542 leerlingen (i.e. 39%) het geval. Ook is er redelijk wat ‘uitval’ door leerlingen die niet aan alle tests hebben meegedaan uit te sluiten. Dit is echter nodig aangezien we voornamelijk geïnteresseerd zijn in de evolutie van de leerlingen. In cohorte 1 blijven er 339 leerlingen (i.e. 62%) over die alle tests en de enquête

¹⁰ Voorafgaande opmerking: in sectie 2.3.2.2 legden we reeds uit dat we voor de zgn. ‘spreektesten’ zowel spreekvaardigheid (monoloog) als gespreksvaardigheid (interactie) onderzochten. Vermits de scores van beide deelvaardigheden samengeteld werden tot een totaalscore op ‘spreek- en gespreksvaardigheid’, hanteren we in de tekst hieronder geregeld de term ‘spreektest’, ‘spreken’ of ‘spreekvaardigheid’ om te verwijzen naar het geheel van beide deelvaardigheden.

hebben ingevuld; in cohorte 2 blijven er 248 leerlingen (i.e. 46%) over die én de 2 tests hebben ingevuld, én de motivatie-enquête. Bij de spreektesten zien we een gelijkaardig beeld; ook daar zijn leerlingen uit de steekproef gevallen omdat ze niet aan alle spreektoetsen hebben deelgenomen, bijvoorbeeld wegens ziekte, wegens veranderen van school of van richting of omdat ze bij navraag toch Frans in hun profiel bleken te hebben.

De **uiteindelijke steekproef voor luistervaardigheid** bestaat uit 310 leerlingen in cohorte 1 en 228 leerlingen in cohorte 2. In beide gevallen volgden iets meer dan 40% van de leerlingen CLIL. De verdeling van de leerlingen over de scholen is opgenomen in tabellen 47 en 48.

	School			
	F1	F2	F3	<i>Totaal</i>
Niet-CLIL	43	85	54	182
CLIL	37	57	34	128
Totaal	80	142	88	310

Tabel 47: Steekproef luistervaardigheid Frans (cohorte 1)

	School			
	F1	F2	F3	<i>Totaal</i>
Niet-CLIL	50	24	60	134
CLIL	57	17	20	94
Totaal	107	41	80	228

Tabel 48: Steekproef luistervaardigheid Frans (cohorte 2)

De **steekproef voor de spreektests** is kleiner. De eerste cohorte bestaat hier uit 138 leerlingen, gelijk verdeeld over de CLIL- en niet-CLIL-groep. Cohorte 2 bevat 135 leerlingen, waarvan er 52 CLIL-lessen volgen. Tabellen 49 en 50 tonen uit welke scholen deze leerlingen komen.

	School			
	F1	F2	F3	<i>Totaal</i>
Niet-CLIL	16	31	22	69
CLIL	31	22	16	69
Totaal	47	53	38	138

Tabel 49: Steekproef Franse spreekvaardigheid (cohorte 1)

	School			
	F1	F2	F3	<i>Totaal</i>
Niet-CLIL	30	32	21	83
CLIL	26	12	14	52
Totaal	56	44	35	135

Tabel 50: Steekproef Franse spreekvaardigheid (cohorte 2)

3.3.2 Statistisch model

We gebruiken hetzelfde type statistisch model met dezelfde achtergrondvariabelen en dezelfde techniek om de resultaten te visualiseren als bij de vorige onderzoeksvraag (zie 3.2.2.). Enkel 'taalprofiel' valt weg als achtergrondvariabele, aangezien alle leerlingen een gelijkaardig profiel hebben (we maken geen onderscheid tussen leerlingen met enkel Nederlands in het taalprofiel en leerlingen met Nederlands en een andere taal; de tweede groep leerlingen is hiervoor te klein). Naast de achtergrondgegevens (school, SES, gender, taal- en leerproblemen, buitenlandverblijf, richting) houden we rekening met vier bijkomende variabelen:

- aantal uren les Frans (les vreemde taal)¹¹
- hoeveelheid contact met Frans buiten de school
- taalangst Frans
- motivatie Frans.

Voor deze variabelen gebruiken we de resultaten van de eerste enquête. Rekening houden met de tweede enquête zou de analyses te ingewikkeld maken voor het aantal overgebleven leerlingen (de steekproef zou verder verkleind worden indien ook deelname aan de tweede enquête als criterium werd gebruikt).

De uitkomstvariabele voor luistervaardigheid is een gewogen totaalscore op de volledige test (aantal items correct geantwoord / totaal aantal items * gemiddelde moeilijkheid van de vragen). Voor spreekvaardigheid is de gebruikte score het gemiddelde van de totaalscores op de verschillende testonderdelen gegeven door de twee beoordelaars (schaal van 0 tot 100).

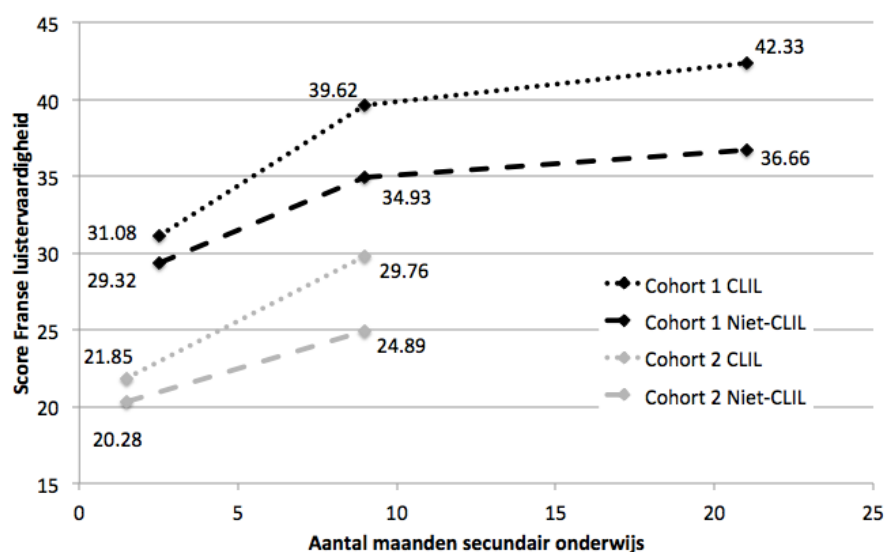
3.3.3 Resultaten luistervaardigheid Frans

In de eerste cohorte scoren de CLIL-leerlingen bij de nulmeting hoger dan de niet-CLIL-leerlingen, maar dit verschil is niet significant (31,08 tegenover 29,32). Beide groepen gaan er significant op vooruit van moment 1 naar moment 2: CLIL +8,55; niet-CLIL +5,61, maar de vooruitgang van de CLIL-groep is significant groter ($p < 0.05$). Op moment 2 is het verschil tussen de CLIL-groep en de niet-CLIL-groep significant (39,62 vs 34,93; $p < 0.001$). Ook tussen het tweede en het derde meetmoment gaan beide groepen er significant op vooruit (CLIL: +2,70; niet-CLIL: +1,73), maar het verschil in vooruitgang tussen beide groepen is hier niet significant. Het verschil tussen beide groepen is ook op moment 3 significant (42,33 vs 36,66; $p < 0.001$). Bij de tweede cohorte zien we een gelijkaardig beeld. De CLIL-groep (21,85) scoort licht hoger bij de nulmeting dan de niet-CLIL groep (20,28), zij het niet significant¹². Beide groepen gaan er dan significant op vooruit (CLIL: +7,91; niet-CLIL:

¹¹ Niet opgenomen in het model voor spreekvaardigheid door onvoldoende variatie in de data (en overlap met de school-variabele).

¹² We herinneren eraan dat de absolute scores niet kunnen vergeleken worden over de twee cohortes heen, maar enkel binnen elke cohorte.

+4,62), maar ook hier is de vooruitgang van de CLIL-groep significant groter ($p < 0.01$). Op moment 2 is het verschil tussen beide groepen wel significant (29,76 vs 24,89; $p < 0.001$).

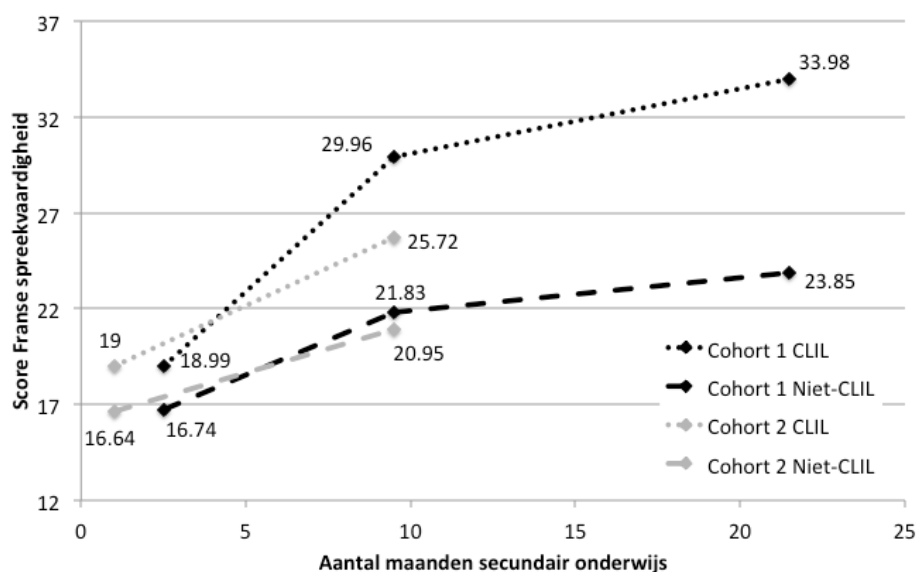


Figuur 13: Evolutie luistervaardigheid Frans, CLIL en niet-CLIL

In de eerste cohorte hebben vier achtergrondvariabelen een significante invloed op de luistervaardigheidsscores van de leerlingen. Hoe meer buitenschools contact met het Frans, hoe hoger de leerlingen scoren ($p < 0.01$). Ook bij de variabelen SES (hoger onderwijs vs hoger SO; $p < 0.05$), richting (Latijn vs STEM; $p < 0.05$) en school ($p < 0.05$) worden significante effecten gemeten. Bij de tweede cohorte vinden we drie significante effecten: ook hier speelt buitenschools contact met het Frans een grote rol ($p < 0.01$) en scoren leerlingen die Latijn volgen hoger dan de STEM-leerlingen ($p < 0.05$). Daarnaast scoren leerlingen die aangeven taalproblemen te hebben (gehad) significant lager ($p < 0.01$).

3.3.4 Resultaten spreek- en gespreksvaardigheid Frans

Wanneer we kijken naar de resultaten voor spreekvaardigheid zien we in de eerste cohorte globaal genomen een gelijkaardig beeld als voor luistervaardigheid. Bij de nulmeting scoren de CLIL-leerlingen iets hoger dan de niet-CLIL-leerlingen (18,99 vs 16,74), maar dit verschil is niet significant. Beide groepen gaan er vervolgens significant op vooruit van moment 1 naar moment 2 (CLIL: +10,97; niet-CLIL: +5,08), maar de vooruitgang in de CLIL-groep is significant groter ($p < 0.01$). Op moment 2 is het verschil tussen beide groepen dan ook significant ($p < 0.001$). Van moment 2 naar 3 is er enkel significante vooruitgang bij de CLIL-groep (+4,03; $p < 0.01$), maar het verschil met de vooruitgang in de niet-CLIL-groep (+2,02) is hier niet significant. Op moment 3 is het absolute verschil tussen beide groepen wel gegroeid tot meer dan 10 punten ($p < 0.001$). In de tweede cohorte vinden we hetzelfde beeld echter niet terug. Op moment 1 is er ook hier geen significant verschil tussen beide groepen (CLIL: 19; niet-CLIL: 16,64). Beide groepen gaan er vervolgens significant op vooruit (CLIL: +4,77; niet-CLIL: +2,36), maar het verschil in vooruitgang tussen beide groepen is niet significant. Het verschil in score tussen beide groepen is op T2 wel voldoende gegroeid om significant te zijn ($p < 0.01$).



Figuur 14: Evolutie spreek- en gespreksvaardigheid Frans, CLIL en niet-CLIL

Wanneer we kijken naar de effecten van de achtergrondvariabelen, zien we dat in de eerste cohorte hogere scores voor motivatie Frans samengaan met hogere scores voor spreekvaardigheid ($p < 0.01$), terwijl taalangst een negatief effect heeft op de spreekvaardigheid ($p < 0.05$). Voor alle andere gemeten achtergrondvariabelen werden geen significante effecten vastgesteld. Ook in de tweede cohorte vinden we een significant negatief effect van taalangst op spreekvaardigheid ($p < 0.05$). Er is ook een significant schooleffect (grootste verschil: +6,97; $p < 0.01$) en een significant effect van richting (STEM scoort hoger dan moderne; $p < 0.05$).

3.3.5 Discussie

Uit onze resultaten blijkt duidelijk dat de kennis van de doeltaal, in dit geval luister-, spreek- en gespreksvaardigheid Frans, er bij alle groepen leerlingen op vooruit gaat. Met andere woorden: zowel in het reguliere als in het CLIL-onderwijs neemt de beheersing van het Frans op een significante manier toe. Het spreekt voor zich dat dit een verhoopt resultaat is.

Om de discussie rond de resultaten te vergemakkelijken, maakten we onderstaande tabellen op met daarin een vereenvoudigde weergave van de resultaten. In tabel 51 bestuderen we de evolutie binnen de groepen. In tabel 52 kijken we naar de verschillen tussen beide groepen leerlingen (CLIL en niet-CLIL): we geven aan hoe de CLIL-leerlingen scoren ten opzichte van de niet-CLIL-leerlingen op T1, T2 en T3 (waar van toepassing) en of de evolutie van beide groepen significant van elkaar verschilt.

	LUISTERVAARDIGHEID FRANS	SPREEKVAARDIGHEID FRANS
Cohorte 1		
CLIL T1 → T2	Stijgt	Stijgt
CLIL T2 → T3	Stijgt	Stijgt
Niet-CLIL T1 → T2	Stijgt	Stijgt
Niet-CLIL T2 → T3	Stijgt	Status quo
Cohorte 2		
CLIL T1 → T2	Stijgt	Stijgt
Niet-CLIL T1 → T2	Stijgt	Stijgt

Tabel 51: Evolutie T1→T2 en T2→ T3 voor luister- en spreekvaardigheid Frans, opgesplitst per cohorte en per groep leerlingen (CLIL en niet-CLIL)

	LUISTERVAARDIGHEID FRANS	SPREEKVAARDIGHEID FRANS
Cohorte 1		
T1	Geen	Geen
T2	+ CLIL	+ CLIL
T3	+ CLIL	+ CLIL
Evolutie T1 → T2	+ CLIL-effect	+ CLIL-effect
Evolutie T2 → T3	Geen	Geen
Cohorte 2		
T1	Geen	Geen
T2	+ CLIL	+ CLIL
Evolutie T1 → T2	+ CLIL-effect	Geen

Tabel 52: Vereenvoudigde weergave verschil in luister- en spreekvaardigheid Frans tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen

Tabellen 51 en 52 tonen aan dat, hoewel beide groepen erop vooruitgaan, de vooruitgang tussen T1 en T2 in de CLIL-groep significant groter is en dat we hier telkens over een positief CLIL-effect kunnen spreken, zowel voor luister- als voor spreekvaardigheid. Er is slechts één uitzondering, nl. de spreekvaardigheid in cohorte 2. Het verschil tussen beide groepen lijkt echter tot stand te komen in het eerste CLIL-jaar – in ons geval dus het eerste middelbaar – en niet verder te worden uitgediept in het tweede jaar.

Onze bevinding dat CLIL-onderwijs een positieve impact heeft op de kennis van de doeltaal sluit aan bij het merendeel van de onderzoeksresultaten omtrent luister- en spreekvaardigheid van CLIL-leerlingen. Zo vonden Dallinger et al. (2016) bijvoorbeeld ook een verschil ten voordele van CLIL-leerlingen op vlak van luistervaardigheid (maar niet op algemene Engelse taalvaardigheid), net als Aguilar & Muñoz (2014). Perez Cañado (2018) vond voordelen voor CLIL-leerlingen op zowel luisteren als spreken (bij verschillende leeftijdsgroepen) en ook Agudo (2019) concludeerde dat CLIL-leerlingen een hogere spreekvaardigheid behaalden dan leerlingen in reguliere trajecten.

Het is niet meteen duidelijk in welke mate dit positieve effect van CLIL ligt aan het krijgen van vakinhouden in de doeltaal dan wel aan een hogere blootstelling aan de doeltaal op school. Uit de resultaten van ons onderzoek blijkt bijvoorbeeld ook dat blootstelling aan de doeltaal buiten de school ('contact met het Frans') één van de achtergrondvariabelen is met

een significante invloed (toch wat luistervaardigheid betreft), in beide cohortes. Dit blijkt bijvoorbeeld ook uit peilingonderzoek (Vlaamse Overheid, 2013 en 2018). Verder onderzoek zou kunnen nagaan of de verhoogde blootstelling aan de doeltaal in het kader van CLIL-lessen hetzelfde effect heeft als het verhogen van het aantal uren taallessen. Onze resultaten tonen alvast aan dat CLIL een beleidsmatig interessante manier is om de kennis van de doeltaal te verhogen, aangezien de invoering van CLIL weinig impact heeft op de opbouw van het curriculum (i.e. de verdeling van het aantal lessen blijft gelijk). Al raden we beleidsmakers onmiddellijk ook aan na te gaan wat de impact is van CLIL op kennisverwerving, wat niet in dit onderzoek is opgenomen. Het zou namelijk niet wenselijk zijn dat een maatregel om taalvaardigheid te stimuleren ten koste gaat van vakinhoudelijke kennis. De weinige studies die wel focussen op vakken binnen CLIL tonen echter wel aan dat er hier meestal geen of een positieve impact van CLIL vast te stellen is (Admiraal et al. 2006; Meyerhöffer & Dreesmann, 2019), met uitzondering van de studie van Piesche et al. (2016).

3.4 Invloed van CLIL op leesvaardigheid Nederlands

De laatste onderzoeksvraag met betrekking tot de leerlingen behandelt de invloed van het volgen van CLIL-lessen op de leesvaardigheid in het Nederlands. Hiervoor gebruikten we de resultaten van de gestandaardiseerde Diatekst-testbatterij. We kijken enkel naar de resultaten binnen het eerste middelbaar. We bespreken achtereenvolgens de steekproef (3.4.1), het statistische model (3.4.2) en de resultaten van de analyses (3.4.3).

3.4.1 Steekproef

We beschikken over de resultaten van Diatekst in de drie focusscholen en in één criteriaschool. In de tweede cohorte werd Diatekst in school F3 echter slechts één keer afgenomen, en voor school C1 beschikken we, op een uitzondering na, enkel over resultaten van CLIL-leerlingen. Deze laatste school wordt bijgevolg niet opgenomen in de analyses. We namen enkel leerlingen op in de analyse die de twee Diatekst-toetsen hebben afgelegd en de eerste enquête hebben ingevuld. Leerlingen zonder Nederlands in hun taalprofiel (17 in totaal) werden uit de analyses gelaten, waardoor enkel de groepen NL en NL+ander overblijven. Ook leerlingen die langer dan 6 jaar in het buitenland hebben verbleven zijn niet opgenomen in de analyses. In cohorte 2 werden 2 leerlingen uit school F2 uit de analyses gelaten omdat ze de enige leerlingen waren die STEM volgden in deze cohorte. Tabellen 53 en 54 tonen de verdeling van de leerlingen over de verschillende scholen. In de eerste cohorte bestaat de steekproef uit 384 leerlingen (157 CLIL; 227 niet-CLIL), en in de tweede cohorte uit 195 (83 CLIL; 112 niet-CLIL).

	School			
	1	2	3	<i>Totaal</i>
Niet-CLIL	49	119	59	227
CLIL	47	79	31	157
Totaal	96	198	90	384

Tabel 53: Steekproef leesvaardigheid Nederlands (cohort 1)

	School		
	1	2	<i>Totaal</i>
Niet-CLIL	60	52	112
CLIL	59	24	83
Totaal	119	76	195

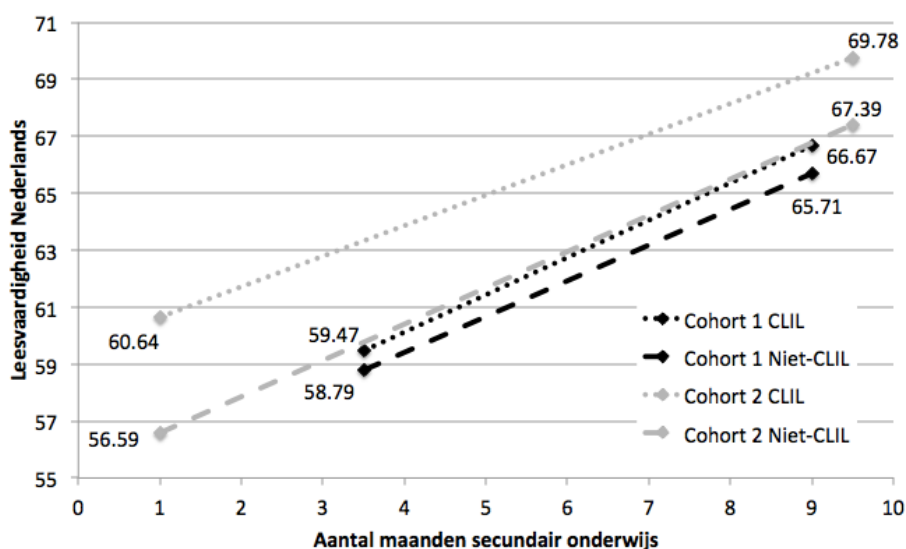
Tabel 54: Steekproef leesvaardigheid Nederlands (cohort 2)

3.4.2 Statistisch model en presentatie resultaten

Voor het statistisch model en de presentatie van de resultaten verwijzen we naar punten 3.2.2 en 3.3.2. Enkel de scores voor motivatie Nederlands worden toegevoegd aan het model als verklarende variabele.

3.4.3 Resultaten leesvaardigheid Nederlands

In de eerste cohort behalen beide groepen een vergelijkbaar resultaat bij de eerste afname van Diataal (CLIL: 59,47; niet-CLIL: 58,79). De score op moment 2 ligt voor beide groepen significant hoger (CLIL: +7,20; niet-CLIL: +6,92; $p < 0.001$). Ook op moment 2 is er geen significant verschil tussen beide groepen. De interactie CLIL*tijd is eveneens niet significant. In cohort 2 scoren de CLIL-leerlingen (60,64) bij de eerste testafname significant hoger ($p < 0.01$) dan de niet-CLIL-leerlingen (56,59). Zowel de CLIL-groep (+9,14) als de niet-CLIL-groep (+10,80) gaan er significant op vooruit ($p < 0.001$), maar door de iets grotere vooruitgang van de niet-CLIL-leerlingen is het verschil tussen beide groepen niet significant meer aan het einde van het schooljaar. De evolutie van de CLIL- en de niet-CLIL-leerlingen verschilt echter niet significant van elkaar.



Figuur 15: Evolutie leesvaardigheid Nederlands CLIL en niet-CLIL

In de eerste cohorte hebben vier achtergrondvariabelen een significante impact op de resultaten voor Nederlandse leesvaardigheid. Wanneer we kijken naar SES, zien we dat de groep met de laagste SES significant lager scoort dan de hoogste SES-groep (-3,92: $p < 0.01$). Leerlingen met een meertalig taalprofiel (NL-ANDER) scoren lager dan leerlingen met een ééntalig NL-profiel (-3,81; $p < 0.05$). Verder speelt ook school een belangrijke rol (met verschillen tot 9,13 punten; $p < 0.001$), net als richting (Moderne scoort 3,16 punten lager dan STEM, $p < 0.01$, Latijn 3,53 punten hoger, $p < 0.01$). In cohorte 2 heeft enkel de variabele 'richting' een significant effect: leerlingen die Latijn volgen scoren 9,98 punten hoger dan leerlingen in de richting Moderne ($p < 0.001$).

3.4.4 Discussie

Net zoals in de voorgaande delen, zorgen we eerst voor een vereenvoudigde weergave van de resultaten vooraleer we ze verder bespreken. We bespreken telkens eerst hoe de leerlingen binnen hun groep evolueren, gevolgd door hoe CLIL-leerlingen scoren en evolueren ten opzichte van niet-CLIL-leerlingen.

	LEESVAARDIGHEID NEDERLANDS
Cohorte 1	
CLIL	Stijgt
Niet-CLIL	Stijgt
Cohorte 2	
CLIL	Stijgt
Niet-CLIL	Stijgt

Tabel 55: Evolutie leesvaardigheid Nederlands van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen

Uit tabel 55 blijkt duidelijk dat alle leerlingen, ongeacht welk traject ze volgen, significant beter worden in het lezen in het Nederlands. Tabel 56 vergelijkt beide groepen met elkaar.

	LEESVAARDIGHEID NEDERLANDS
Cohorte 1	
T1	Geen
T2	Geen
Evolutie	Geen
Cohorte 2	
T1	CLIL +
T2	Geen
Evolutie	Geen

Tabel 56: Vergelijking leesvaardigheid Nederlands CLIL en niet-CLIL leerlingen

Deze resultaten tonen duidelijk aan dat CLIL-leerlingen geen achterstand oplopen op het vlak van Nederlandse leesvaardigheid ten opzichte van de niet-CLIL-leerlingen. Alle leerlingen, ongeacht of ze het reguliere traject volgen of het CLIL-traject, verbeteren hun leesvaardigheid Nederlands significant en doen dit met een gelijkaardige leercurve. Dit is niet verwonderlijk, aangezien voorgaand onderzoek in bijvoorbeeld Nederland, waar men voor minstens 50% van de lestijden les krijgt in de doeltaal, al aantoonde dat kennis van de reguliere instructietaal geen negatieve invloed ondervond van CLIL (Admiraal et al., 2006). Ook in het onderzoek van de proeftuinprojecten van CLIL in Vlaanderen werd geconcludeerd dat de kennis van het Nederlands niet leed onder de invoering van CLIL (Strobbe en Sercu, 2011).

Beleidsmatig wordt van CLIL-leerlingen verwacht dat ze bij de start van hun CLIL-traject voldoende kennis van het Nederlands hebben. Deze data tonen aan dat de CLIL-leerlingen ofwel gelijk, ofwel beter scoren op het startmoment van CLIL, waardoor men kan aannemen dat men voldoet aan de kwaliteitsnormen. Het is echter wel belangrijk om te onthouden dat de leerlingen die voor deze analyses zijn geselecteerd allemaal Nederlands in hun taalprofiel hadden. Deze data kunnen dus niet gebruikt worden om uitspraken te doen over de leesvaardigheid Nederlands van leerlingen die geen Nederlands in hun profiel hebben.

3.5 Perceptie, ervaring en suggesties CLIL-leerkrachten

Zoals in de introductie werd vermeld, is het de bedoeling om hier na te gaan waarom scholen en leerkrachten voor CLIL kiezen, hoe CLIL wordt voorbereid en toegepast op school en in de klas en wat de noden, wensen en suggesties van CLIL-leerkrachten zijn. De implementatie van CLIL verandert namelijk niet enkel iets voor leerlingen, ook leerkrachten moeten zich aanpassen.

3.5.1 Steekproef

78 leerkrachten uit 28 scholen hebben de enquête ingevuld, wat op dat moment bijna 52% van alle CLIL-leraren in Vlaanderen was¹³. Alle leeftijdsgroepen zijn vertegenwoordigd (20-58+). 58+ is de kleinste groep met twee leerkrachten; de grootste groep is die van de 28 tot 35-jarigen (23). De meerderheid van de participanten is vrouw (67.9%).

Leerkrachten met verschillende diploma's hebben deelgenomen: bachelor (46), master (30), en doctoraat (2). Iets minder dan een derde van de leerkrachten (23) geeft aan zelf onderwijs te hebben gevolgd in de doeltaal. Voor 15 hiervan was dat in het hoger onderwijs, Eén leerkracht volgde les in een andere taal tijdens het secundair onderwijs, en twee in de lagere school of kleuterschool. Vijf leerkrachten hebben hun volledige onderwijs genoten in de doeltaal.

De gemiddelde onderwijservaring bedraagt ongeveer 14 jaar, en alle groepen (1-26+ jaar) zijn vertegenwoordigd. De leerkrachten hebben tussen 0 en 10 jaar CLIL-ervaring, met een gemiddelde van twee jaar. De grootste groep heeft één jaar of minder ervaring met CLIL (44), gevolgd door de leerkrachten met twee jaar ervaring (24). 10 leerkrachten hebben meer dan twee jaar CLIL-ervaring.

	n	%		n	%
Leeftijd			Gender		
20 - 27 jaar	10	12.8	Vrouw	53	67.9
28 - 35 jaar	23	29.5	Man	25	32.1
36 - 42 jaar	15	19.2	Onderwijservaring		
43 - 49 jaar	16	20.5	0-5 jaar	15	19.2
50 - 57 jaar	12	15.4	6-10 jaar	17	21.8
58+	2	2.6	11-15 jaar	18	23.1
Diploma			16-20 jaar	10	12.8
BA	46	59.0	21-25 jaar	9	11.5
MA	30	38.5	26+ jaar	9	11.5
DR	2	2.6	Range	1-37	
Onderwijs in doeltaal			Gemiddelde (SD)	13.87 (8.89)	
Ja	23	29.5	CLIL-ervaring		
Lager	2	2.6	1 jaar of minder	44	56.4
Secundair	1	1.3	2 jaar	24	30.8
Hoger	15	19.2	2+	10	12.8
Alles	5	6.4	Range	0-10	
Neen	55	70.5	Gemiddelde (SD)	1.96 (1.98)	
(BA= bachelor, GLSO, regent; MA = master, licentiaat; DR = PhD)					

Tabel 57: achtergrondgegevens leerkrachten

Engels (38) en Frans (35) zijn de meest gebruikte CLIL-talen, maar er zijn ook vier leerkrachten die lesgeven in het Duits. Eén leerkracht geeft zowel les in het Frans als in het Engels. Bijna de helft van de CLIL-leerkrachten (35) geeft ook een taalvak in de CLIL-doeltaal. Een meerderheid van de leerkrachten geeft les in het ASO (61), maar ook het TSO

¹³ Zie antwoord op vraag in de Commissie voor Onderwijs van het Vlaams Parlement van 17 maart 2016 (<https://www.vlaamsparlement.be/commissies/commissievergaderingen/1039808/verslag/1047044>).

is redelijk vertegenwoordigd (15). De CLIL-lessen worden in alle leerjaren (1-6) gegeven. Het derde (22) en eerste leerjaar (20) zijn best vertegenwoordigd.

	n	%		n	%
CLIL-taal			Schooljaar		
Duits	4	5.1	1	20	25.6
Engels	38	48.7	2	19	24.4
Frans	35	44.9	3	22	28.2
Frans-Engels	1	1.3	4	10	12.8
Onderwijsvorm ¹⁴			5	18	23.1
ASO	61	78.2	6	13	16.7
TSO	15	19.2	?	2	2.6
?	3	3.8			
Ook taalvak					
Ja	35	44.9			
Neen	43	55.1			

Tabel 58: lesopdracht leerkrachten

3.5.2 Waarom kiezen scholen en leerkrachten voor CLIL?

Op de (open) vraag waarom hun school voor CLIL heeft gekozen, verwijzen 42 leerkrachten naar schoolgerelateerde redenen, 53 naar redenen die te maken hebben met leerlingen, en vijf naar leerkrachtgerelateerde factoren. Bij de schoolgerelateerde redenen wordt het vaakst verwezen naar een algemene positieve attitude t.o.v. het CLIL-project (28), dat wordt omschreven als “het onderwijs van de toekomst”, “een uitdaging”, “een meerwaarde” of “interessant”. Acht keer wordt vermeld dat meer leerlingen aantrekken of geld binnenbrengen een motivatie was. Zes leerkrachten verwijzen naar de ligging van hun school (nabij de taalgrens) en zes wijzen op de mogelijke positieve gevolgen op het vlak van internationalisering en/of contact met buitenlandse scholen. Twee keer wordt vermeld dat de school eerder heeft deelgenomen aan het Proeftuinen-project.

Bij de 53 leerkrachten die aangeven dat leerlinggerelateerde factoren hebben meegespeeld in de keuze van hun school voor CLIL, wordt het vaakst (30) verwezen naar de positieve (cognitieve) gevolgen ervan voor leerlingen, zoals beter verbanden kunnen leggen, een algemene leerwinst, en de voordelen die samenhangen met een verrijkende ervaring, en naar de positieve effecten voor hun taalvaardigheid (27), onder meer door middel van meer taalcontact. Door 18 leerkrachten wordt vermeld dat CLIL ervoor zorgt dat meer kansen of betere toekomstperspectieven worden geboden aan leerlingen, zowel in het hoger onderwijs als op de arbeidsmarkt. Tot slot wijzen vier leerkrachten op de mogelijke positieve gevolgen van CLIL voor leerkrachten zelf, aangezien het een verrijkende en stimulerende ervaring is.

¹⁴ Officieel bestaan de onderwijsvormen ASO en TSO pas vanaf de tweede graad, maar uit hun open antwoorden bleek dat leerkrachten dergelijk onderscheid ook maken in de eerste graad. We hebben ervoor geopteerd om de richtingen in de eerste graad te classificeren in overeenstemming met een logische doorstroom.

	n	%
Schoolgerelateerd	42	53.8
Positieve attitude t.o.v. CLIL-project	28	35.9
Leerlingen aantrekken	8	10.3
Ligging	6	7.7
Internationalisering	6	7.7
Deelgenomen aan proeftuinen-project	2	2.6
Leerlinggerelateerd	53	67.9
Positieve (cognitieve) effecten	30	38.5
Taalvaardigheid, taalcontact	27	34.6
Kansen bieden	18	23.1
Leerkrachtgerelateerd	4	5.1
Verrijkend, stimulerend	4	5.1

Tabel 59: Redenen CLIL-keuze school

Een grote meerderheid van de leerkrachten geeft aan eigen redenen om voor CLIL te kiezen terug te vinden in de argumenten die de school aanhaalt (70). Bij twee leerkrachten is dit gedeeltelijk het geval, en bij één leerkracht niet (zonder te vermelden waarom niet). Eén leerkracht geeft aan te hopen meer te verdienen.

	n	%
Ja	70	89.7
Gedeeltelijk	2	2.6
Nee	1	1.3
Meer verdienen	1	1.3

Tabel 60: Eigen redenen komen overeen met redenen school

Gevraagd naar eigen bijkomende redenen of argumenten ter motivatie van de keuze voor CLIL, naast de reeds vermelde redenen van de school, halen 37 leerkrachten redenen aan die met zichzelf te maken hebben, 14 vermelden redenen die te maken hebben met de onderwijspraktijk, en 33 verwijzen naar positieve gevolgen voor leerlingen. De meest aangehaalde leerkrachtgerelateerde redenen hebben te maken met de eigen motivatie (23). CLIL wordt omschreven als “een uitdaging” en “een interessante manier van lesgeven” met het potentieel om de “job boeiend te houden”, of gewoon als “leuk om te doen”. Zeven leerkrachten geven aan dat verbetering van de eigen taalkennis ook een motivatie is, terwijl vier keer wordt vermeld dat lesgeven in de moedertaal eveneens een reden is, al dan niet gekoppeld aan de mogelijkheid om in een Nederlandstalige omgeving te werken. 10 leerkrachten wijzen op hun liefde voor het vak en/of de taal als motivatie. Daarnaast vermelden 14 leerkrachten redenen die te maken hebben met vernieuwing en diversifiëring van de onderwijspraktijk en gebruikte didactieken. In dit kader worden “activerende werkvormen” een aantal maal vermeld, alsook dat de lessen een “dubbel doel” hebben.

Bij de leerlinggerelateerde redenen wordt het bieden van extra stimulansen om de doeltaal te spreken en spreekdurf aan te kweken het vaakst vermeld (21), bijvoorbeeld door de taal te kunnen gebruiken in een “communicatieve, niet-normatieve context”. Ook het verhogen van de algemene communicatievaardigheden van de leerlingen wordt aangehaald. Zorgen voor meer motivatie bij de leerlingen wordt eveneens als reden naar voren gebracht (14). CLIL wordt omschreven als een “uitdaging met veel voldoening”, die de leerlingen in staat

stelt hun “blik te verruimen”. Negen keer wordt aangehaald dat CLIL zorgt voor meer kansen later.

Naast deze positieve redenen geven twee leerkrachten aan dat hun keuze voor CLIL niet vrijwillig is geweest, en eerder het gevolg is van groepsdruk of een keuze van de directie.

	n	%
Leerkrachtgerelateerd	37	47.4
Motivatie	23	29.5
Liefde taal/vak	10	12.8
Taalbeheersing verbeteren	7	9.0
Lesgeven in moedertaal, ervaring met taal	4	5.1
Onderwijs- / didactiekgerelateerd	14	17.9
Vernieuwing, variatie	14	17.9
Leerlinggerelateerd	33	42.3
Spreekvaardigheid	21	26.9
Motivatie	14	17.9
Kansen bieden	9	11.5
Negatieve reden	2	2.6
Niet eigen keuze, groepsdruk	2	2.6

Tabel 61: Bijkomende eigen redenen CLIL-keuze

3.5.2 Hoe wordt CLIL voorbereid en toegepast op school en in de klas?

Deze vraag is behoorlijk uitgebreid en wordt daarom onderverdeeld in verschillende subvragen. Eerst kijken we hoe CLIL op school wordt voorbereid en geïmplementeerd. We gaan hier na hoe er uitvoering wordt gegeven aan de decretale vereiste om een CLIL-team te hebben, hoe leerlingen al dan niet geselecteerd worden om CLIL te volgen en hoe de CLIL-taal/talen gekozen werd(en). Daarna gaan we na hoe leerkrachten zich hebben voorbereid op CLIL, of ze verdere professionalisering overwegen, of CLIL aan hun verwachtingen voldoet, of CLIL hun manier van lesgeven heeft beïnvloed en hoe er met de doeltaal en het Nederlands in hun CLIL-les wordt omgegaan.

3.5.2.1 CLIL-team

Gevraagd of hun school beschikt over een CLIL-team voor onderling overleg, geven 68 leerkrachten aan dat dit het geval is en antwoorden er acht negatief. Als redenen voor het ontbreken van dergelijk team wordt aangehaald dat er maar één CLIL-leerkracht is of dat er “te veel extra werk” is waardoor de tijd ontbreekt. De bestaande CLIL-teams worden gevormd door CLIL-leerkrachten (64), taalleerkrachten (37), vakleerkrachten (15), directieleden (24), de CLIL-coördinator (5) en/of de coördinator talenbeleid (4). Deze rollen kunnen natuurlijk ook overlappen binnen een school.

CLIL-teams komen samen om de lesinhoud of cursus te bespreken (12), te zorgen voor evaluatie van of feedback op het CLIL-project en de daarmee samenhangende toekomstvisie (10), attitudes te bespreken (2) en te overleggen over de aankoop van didactisch materiaal (1). Sommige leerkrachten geven aan dat hun CLIL-team één maal per

week samenkomt (6) of één maal per maand (2). Vaker wordt echter één tot twee keer per semester vergaderd (22) of één tot twee keer per schooljaar (11). 10 leerkrachten geven aan dat er sprake is van informeel, ad-hocoverleg. Enkele leerkrachten melden dat het overleg in hun school wordt ingeroosterd, terwijl anderen erop wijzen dat overleg ontbreekt of soms wegvalt omdat er onvoldoende tijd voor is. Er dient bij deze vraag uiteraard ook rekening te worden gehouden met de variabele grootte van de scholen.

	n	%
CLIL-team?		
Ja	68	87.2
Neen	8	10.3
Geen antwoord	2	2.6
Samenstelling		
CLIL-leerkrachten	64	82.1
Taalleerkrachten	37	47.4
Directie	24	30.8
Vakleerkrachten	15	19.2
CLIL-coördinator	5	6.4
Coördinator talenbeleid	4	5.1
Redenen samenkomen		
Inhoud cursus bespreken	12	15.4
Evaluatie, feedback, toekomstvisie	10	12.8
Attitudes leerlingen	2	2.6
Aankoop didactisch materiaal	1	1.3
Frequentie samenkomen		
1x per week	6	7.7
1x per maand	2	2.6
1-2x per trimester	22	28.2
1-2x per jaar	11	14.1
Informeel overleg	10	12.8

Tabel 62: CLIL-team binnen de school

3.5.2.2 Instroom CLIL-leerlingen

Gevraagd naar hoe hun school bepaalt wie toegelaten wordt indien er meer leerlingen zijn die graag het CLIL-traject zouden volgen dan er plaatsen zijn, antwoordt twee derde van de respondenten (52) dat er plaats genoeg is in hun school, en 12 leerkrachten geven aan dit niet te weten. Selectiemethoden die door de anderen worden vermeld zijn gebaseerd op de taalkennis van de leerlingen (5), wat bijvoorbeeld wil zeggen dat CLIL wordt afgeraden indien de kennis van het Nederlands onvoldoende is, op hun taalachtergrond (1), met voorrang aan niet-Franstaligen, of op hun motivatie (3), getoetst door middel van een gesprek of een brief. Driemaal wordt vermeld dat een klassenraad hierover beslist. Andere methoden maken gebruik van de volgorde van inschrijven (2) of een loterijstelsel (2). Enkele leerkrachten merken spontaan op dat ze selectieprocedures geen goed idee vinden.

	n	%
Plaats genoeg / niet van toepassing	52	66.7
Weet niet	12	15.4
Taalkennis	5	6.4
Motivatie	3	3.8
Klassenraad	3	3.8
Loterij	2	2.6
Volgorde van inschrijven	2	2.6
Voorrang aan niet-Franstaligen	1	1.3

Tabel 63: Manier waarop school CLIL-leerlingen selecteert

3.5.2.3 Keuze CLIL-taal

Wat betreft de motivatie voor de keuze van de CLIL-taal, geven de meeste leerkrachten aan dat hun studies (26) en taalvaardigheid in de doeltaal (26) een rol hebben gespeeld. Acht leerkrachten geven aan dat de keuze logisch is aangezien de doeltaal ook hun moedertaal is. 24 leerkrachten zeggen dat hun positieve houding tegenover of beeld van de doeltaal, die wordt omschreven als “belangrijk”, “mooi” of “interessant”, doorslaggevend is geweest in hun keuze. Tot slot geven 10 leerkrachten mee dat de keuze van de doeltaal door de directie bepaald werd of paste binnen de visie van de school.

	n	%
Opleiding / diploma	26	33.3
Goede / voldoende taalbeheersing	26	33.3
Positieve houding t.o.v. doeltaal	24	30.8
Keuze van directie/school	10	12.8
Moedertaal	8	10.3

Tabel 64: redenen keuze CLIL-taal

3.5.2.4 Voorbereiding CLIL-traject leerkracht

De leerkrachten zeggen zich voornamelijk te hebben voorbereid op hun CLIL-opdracht door middel van nascholing (35) en het voorbereiden van didactisch materiaal (35). Nascholingen die expliciet worden vermeld zijn CVO-opleidingen (zoals de CLIL-cursus van Het Perspectief in Gent), de nascholing aangeboden door de KU Leuven, het nascholingstraject “Klaar voor CLIL” dat werd aangeboden door de UCLL en de VUB, en een navorming op de talendag van de Universiteit Antwerpen. Onder voorbereiden van didactisch materiaal valt onder meer het bestuderen van leerstof en vakliteratuur (in de doeltaal), het opstellen en/of vertalen van de cursus, (online) zoeken naar aangepast (didactisch) materiaal, het maken van lesvoorbereidingen en (luidop) oefenen. 17 leerkrachten geven specifiek aan hun taalvaardigheid en woordenschat bij te hebben geschaafd, bijvoorbeeld door taalcursussen te volgen, nieuwe woorden op te zoeken of de taal te oefenen. Daarnaast zeggen 10 leerkrachten dat ze zich hebben voorbereid door middel van overleg met collega's (10), eventueel van andere scholen. Lesobservaties, bezoeken aan andere CLIL-scholen en

stages (12) worden ook vermeld. Verschillende leerkrachten wijzen erop dat de observaties voor hen het nuttigste waren. Vijf leerkrachten geven aan dat ze alternatieve en/of actieve werkvormen hebben gezocht of uitgewerkt, en acht leerkrachten vermelden dat ze CLIL-vakliteratuur hebben geraadpleegd. Consulteren van leerlingen wordt door twee leerkrachten vermeld. Tot slot zeggen 13 leerkrachten zich niet (specifiek) te hebben voorbereid.

	n	%
Bijscholing, nascholing	35	44.9
Voorbereiden didactisch materiaal	35	44.9
Taalvaardigheid en woordenschat bijschaven	17	21.8
Lesobservaties	12	15.4
Overleg collega's	10	12.8
CLIL-literatuur raadplegen	8	10.3
Alternatieve (actieve) werkvormen uitwerken of zoeken	5	6.4
Leerlingen consulteren	2	2.6
Niet	13	16.7

Tabel 65: Hoe voorbereid op lesopdracht?

53 leerkrachten geven aan dat ze zich voldoende voorbereid voelden toen ze de eerste keer een CLIL-les gaven. Voor 25 was dit niet het geval. Ervaring (11) en materiaal (11), aangepast aan de Vlaamse leerplannen en uitgetest, worden aangegeven als belangrijkste dingen die ontbraken. Ook factoren die betrekking hebben op de doeltaal worden vermeld (6), met name een gebrekkige kennis van specifieke vakwoordenschat en onvoldoende ervaring met lesgeven in een andere taal of met taaldidactiek. Ook informatie (1), tijd (1), ondersteuning door de taalleerkracht of school (2), expertise (1) en feedback (1) worden aangehaald als ontbrekende factoren.

	n	%
Voldoende voorbereid		
Ja	53	67.9
Neen	25	32.1
Wat ontbrak?		
Ervaring	11	14.1
Materiaal	11	14.1
Ervaring met de doeltaal	6	7.7
Ondersteuning taalleerkracht / school	2	2.6
Expertise	2	2.6
Informatie	1	1.3
Tijd	1	1.3
Feedback	1	1.3

Tabel 66: Voldoende voorbereiding of niet

3.5.2.5 Verdere professionalisering

Ongeveer twee derde van de leerkrachten (51) geeft aan verdere professionalisering te overwegen. Nascholingen worden het vaakst vermeld (16), zoals de opleiding postgraduaat en specifieke lessen over didactiek en werkvormen, of over lesopbouw of evaluatie in een CLIL-context. Ook MOOC's worden door één leerkracht vernoemd. Verder zeggen 12 leerkrachten te overwegen lessen te observeren of buitenlandse stages te volgen, en geven negen leerkrachten aan dat ze overleg of samenwerking met andere leerkrachten in het vooruitzicht stellen. Ook taalcursussen en –stages worden vaak vermeld (11), en enkele leerkrachten overwegen hun vakkennis bij te schaven (3). Sommige leerkrachten denken eraan door middel van lectuur hun kennis uit te diepen (3), of door infodagen of conferenties bij te wonen (4). Drie leerkrachten geven aan hun kennis over het gebruik van ICT-tools te willen bijschaven. Voor twee leerkrachten hangt alles af van het aanbod.

	n	%
Verdere professionalisering overwogen?		
Ja	51	65.4
Neen	27	34.6
Zo ja, welke?		
Nascholingen, bijscholing	16	20.5
Lesobservaties, buitenlandse stages	12	15.4
Taal (stages, cursussen)	11	14.1
Overleg, samenwerking	9	11.5
Infodagen, conferenties	4	5.1
Vakkennis	3	3.8
Lectuur	3	3.8
ICT-tools	3	3.8
Afhankelijk van aanbod	2	2.6

Tabel 67: Verdere professionalisering

3.5.2.6 Voldoet CLIL-lesgeven aan verwachtingen?

Iets meer dan drie vierde van de respondenten (59) geeft aan dat CLIL-lesgeven overeenkomt met wat ze er zich van hadden voorgesteld. Van de 19 leerkrachten voor wie dit niet het geval is, halen er 11 redenen aan die te maken hebben met de doeltaalkennis van de leerlingen. Er wordt vermeld dat een “snellere evolutie van de leerlingen” werd verwacht, dat er “niet altijd begrip” is, dat “leerlingen niet spontaan genoeg zijn om in CLIL-taal te communiceren” en dat werd gehoopt “volledig te kunnen lesgeven in de doeltaal”. Eén leerkracht geeft aan dat het moeilijk is de motivatie voor Frans hoog te houden bij de leerlingen, en twee leerkrachten wijzen erop dat het niet altijd lukt om de geplande leerstof te zien. Drie leerkrachten maken melding van het feit dat er meer werk is dan verwacht, bijvoorbeeld door de voorbereiding van de lessen en de “zoektocht naar materiaal”. Twee leerkrachten hadden meer verwacht van de samenwerking met andere leerkrachten. Tot slot zegt één leerkracht dat CLIL “echt iets nieuws is, maar wel boeiend”, en was een andere leerkracht er oorspronkelijk van overtuigd dat CLIL net als immersie was.

	n	%
CLIL-lesgeven komt overeen met verwachting		
Ja	59	75.6
Neen	19	24.4
Zo neen, wat is er anders?		
Doeltaalkennis minder dan verwacht	11	14.1
Meer werk dan verwacht	3	3.8
Lukt niet om geplande leerstof te zien	2	2.6
Samenwerking (met taalleerkracht)	2	2.6
Lage motivatie doeltaal	1	1.3
Echt iets nieuws, maar wel boeiend	1	1.3
CLIL = immersie	1	1.3

Tabel 68: CLIL-lesgeven en verwachtingen

3.5.2.7 Andere manier van werken sinds CLIL

Een grote meerderheid van de CLIL-leerkrachten (62) geeft aan anders te werken sinds ze CLIL geven. Gebruik van alternatieve (didactische) werkvormen speelt hier een grote rol (38), met “meer interactie” tijdens de les, gebruik van “meer actieve werkvormen” waardoor “meer aan leerlingen zelf wordt overgelaten”. Ook “meer groepswork” wordt een aantal keer vermeld. Eén leerkracht vat het als volgt samen: er is “een waaier aan didactische werkvormen”. Acht leerkrachten geven aan meer visueel te werk te gaan, en vijf zeggen er dat er nu meer structuur in hun lessen zit. Ook wordt er meer herhaald (5) en wordt het tempo van de lessen aangepast (5), bijvoorbeeld om ervoor te zorgen dat alle leerlingen kunnen volgen. Daarnaast geven leerkrachten aan dat de focus nu zowel op taal als op inhoud ligt in hun lessen (14), en dat ze aandacht besteden aan andere onderwerpen of invalshoeken (2).

	n	%
Andere manier van werken?		
Ja	62	79.5
Neen	16	20.5
Op welke manier?		
Alternatieve (actieve) werkvormen	38	48.7
Focus op taal en inhoud	14	17.9
Meer visueel te werk	8	10.3
Meer structuur	5	6.4
Meer herhalen	5	6.4
Aanpassen tempo	5	6.4
Andere invalshoek / onderwerpen	2	2.6

Tabel 69: Andere manier van werken?

3.5.2.8 Gebruik doeltaal en Nederlands in CLIL-lessen

Een meerderheid van de leerkrachten geeft aan niet enkel de doeltaal te gebruiken tijdens de CLIL-lessen (54). Hoewel er niet expliciet naar de frequentie gevraagd werd, verduidelijken 11 leerkrachten spontaan dat ze zelden of bijna nooit het Nederlands

aanwenden, terwijl twee leerkrachten zeggen dat ze vaak of te snel overschakelen op het Nederlands. Meestal wordt Nederlands gebruikt om ervoor te zorgen dat de leerlingen alles begrepen hebben (36), bijvoorbeeld “ter verduidelijking” of om te “zorgen voor ondersteuning”, “wanneer bijkomende uitleg nodig is”, of “om te controleren of ze de leerstof snappen”. 22 leerkrachten geven specifiek aan dat ze moeilijke woorden of specifieke vaktermen vertalen, en vier leerkrachten vermelden dat ze tweetalige woordenlijsten voorzien of dat hun cursus eveneens in het Nederlands beschikbaar is. Verder wordt door enkele leerkrachten aangegeven dat ze voor belangrijke afspraken en dergelijke overschakelen naar het Nederlands (4), of wanneer ze samen met een collega lesgeven (2). Twee leerkrachten wijzen erop dat ze theorielessen in het Nederlands moeten geven. Tot slot geeft één leerkracht aan bewust te opteren voor ondertiteling in het Nederlands tijdens filmfragmenten.

	n	%
Enkel doeltaal tijdens CLIL-lessen?		
Ja	24	30.8
Neen	54	69.2
Wanneer Nederlands?		
Frequentie		
Zelden	11	14.1
Vaak / te snel	2	2.6
Redenen		
Zorgen voor begrip	36	46.2
Moeilijke woorden / specifieke vaktermen vertalen	22	28.2
Woordenlijsten / Nederlandstalige cursus beschikbaar	4	5.1
Belangrijke afspraken	4	5.1
Tijdens co-teaching	2	2.6
Theorielessen	2	2.6
Ondertiteling bij filmfragmenten	1	1.3

Tabel 70: gebruik doeltaal en Nederlands tijdens CLIL-les

3.5.3 Aanbevelingen

3.5.3.1 Algemeen

We vroegen de leerkrachten of ze aanbevelingen m.b.t. opvang van nieuwe CLIL-leerkrachten of CLIL in het algemeen zouden willen formuleren aan hun school, andere scholen, collega's of het onderwijsbeleid in Vlaanderen. Ze deden hoofdzakelijk algemene en beleidsgerelateerde aanbevelingen (49), gevolgd door aanbevelingen voor leerkrachten (31) en op schoolniveau (6). Zeven leerkrachten spraken hun algemene waardering voor CLIL uit, erop wijzend dat het een “meerwaarde” is, “kansen biedt”, een “inspanning is die loont”, een “project dat de moeite waard is” en dat het nodig is CLIL meer te promoten (“Do it!”).

De meest frequente aanbeveling is dat er meer ondersteuning voor CLIL-leerkrachten nodig is (31), zowel in termen van tijd ("BPT-uren"), doelgerichte en gedifferentieerde nascholingen als met betrekking tot (financiële) steun vanuit de overheid. Enkele leerkrachten vragen ook om "compensatie in de vorm van een hoger loon" of compensatie voor de ondersteunende taalleerkracht. Ook wordt vaak vermeld dat er nood is aan meer overleg (binnen en tussen scholen), teamwerk en netwerkmogelijkheden (24). In deze context wordt "contact met ervaren leerkrachten" vermeld, al dan niet door middel van studiedagen, alsook "contact met directie en taalleerkrachten" en "bezoeken aan scholen". Ook wordt een "platform voor uitwisseling" gevraagd. Eén leerkracht verwijst naar "eTwinning". Leerkrachten wordt ook aanbevolen "open te staan voor advies". Iets meer dan één op vijf respondenten (16) heeft het over het delen of beschikbaar stellen van lesmateriaal en proefwerken, aangezien aangepaste CLIL-cursussen voor de Vlaamse context ontbreken.

De vaakst voorkomende aanbeveling voor leerkrachten heeft betrekking op lesvoorbereiding (22), en de inspanning en tijd die dit vergt. Leerkrachten mogen "de intensiteit niet onderschatten", want CLIL "vergt een grote inspanning", en "materiaal voorbereiden is belangrijk" en "er is veel voorbereiding nodig". Daarom is het ook belangrijk om "aandacht te besteden aan de werkdruk". Acht leerkrachten hebben het specifiek over didactiek en klaspraktijken, erop wijzend dat "de manier van lesgeven belangrijk is". Het is belangrijk om leerlingen "te stimuleren om taal te gebruiken" en om "activerende lesvormen" te gebruiken. Verder raden leerkrachten aan "de druk laag te houden", "spelenderwijs te beginnen" en "foutenanalyses te maken zonder te bestraffen". Eén leerkracht vermeldt ook het "KISS-principe" (keep it simple, stupid). Verder wordt zeven keer een aanbeveling gedaan in verband met de taalbeheersing in de CLIL-taal van de leerkrachten. Ze moeten "de taal voldoende beheersen", en hiervoor worden "taallessen voor niet-taalleerkrachten" aangeraden. Eén leerkracht merkt ook op dat het C1-certificaat misschien te hoog gegrepen is om les te mogen geven (in de eerste graad). Zes leerkrachten hebben het over de combinatie van vak en taal, en melden bijvoorbeeld dat CLIL-leerkrachten beide voldoende moeten beheersen en dat een "hart voor vak en taal" nodig is. Eén leerkracht merkt hierbij op dat het "zaakvak dominant zou moeten blijven, niet de taaldidactiek". Tot slot wordt aangegeven dat CLIL-leerkrachten nood hebben aan "enthousiasme" en "een gezonde dosis werkJijver", dat CLIL moet beschouwd worden als een proces, en dat leerkrachten "al doende moeten leren". Ook zegt één leerkracht dat CLIL-leerkrachten best "voorbereid zijn op een lager (les)tempo".

Op schoolniveau geven zes CLIL-leerkrachten een verschillende aanbeveling: de school moet "goed communiceren over CLIL", er wordt aangeraden een "CLIL-coördinator aan te stellen", "kleinere groepen leerlingen" zijn gewenst, en er wordt best voor gezorgd dat het niveauverschil tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen niet te groot wordt. Er wordt eveneens op gewezen dat lesgeven binnen CLIL op vrijwillige basis moet gebeuren en dat CLIL "niet haalbaar is als de leerlingen de taal niet in het lessenpakket hebben zitten".

Tot slot vraagt één leerkracht of het eventueel mogelijk zou zijn de georestricties op filmpjes van de BBC op te heffen.

	n	%
Algemeen / beleid	49	62.8
Meer ondersteuning nodig	31	39.7
Teamwerk, overleg, netwerken	24	30.8
Lesmateriaal uitwisselen	16	20.5
Algemeen positief advies	7	9.0
Leerkrachten	31	39.7
Voorbereiding	22	28.2
Didactiek, klaspraktijk	8	10.3
Taalbeheersing leerkrachten	7	9.0
Combinatie vak/taal	6	7.7
Enthousiasme, gezonde dosis werkijver	1	1.3
Proces, al doende leren	1	1.3
Voorbereid zijn op lager tempo	1	1.3
Schoolniveau	6	7.7
CLIL-coördinator aanstellen	1	1.3
Goed communiceren over CLIL	1	1.3
Kleinere groepen leerlingen	1	1.3
Niveaueverschil CLIL/niet-CLIL beperken	1	1.3
CLIL moet vrijwillig zijn	1	1.3
Doeltaal moet in lessenpakket zitten	1	1.3
Andere	1	1.3
Georestricties filmpjes BBC	1	1.3

Tabel 71: Aanbevelingen CLIL-leerkrachten

3.5.3.2 Verdere suggesties

Als laatste onderdeel van de enquête werd leerkrachten gevraagd of ze nog opmerkingen, vragen of suggesties hebben. De antwoorden hierop overlappen grotendeels met de algemene aanbevelingen, maar hier en daar werden toch andere accenten gelegd. 14 leerkrachten geven algemene aanbevelingen (op beleidsniveau). Acht keer wordt meer samenwerking aangeraden, bijvoorbeeld door een CLIL-netwerk op te zetten, studiedagen te organiseren, contacten tussen scholen te stimuleren, een forum te creëren om “ervaringen, tips en dergelijke uit te wisselen” en om te weten te komen in welke andere scholen er dezelfde CLIL-vakken worden gegeven. Verder wordt door zes leerkrachten aangegeven dat het handig zou zijn om lesmateriaal (cursussen, proefwerken, CLIL-handboeken) beschikbaar te stellen en te delen, bijvoorbeeld door een databank te creëren. Ook het tijdrovende aspect van CLIL komt bij zes leerkrachten aan bod: cursussen en actieve werkvormen moeten worden ontwikkeld, waardoor “CLIL-lessen voorbereiden heel veel tijd en energie kost”. Er wordt gevraagd dat extra uren worden voorzien, en ook “meer steun op school” is welkom. Tot slot doen negen leerkrachten nog een bijkomende suggestie: er moet “meer aandacht zijn voor evalueren” in een CLIL-context en er wordt gevraagd of het mogelijk is dat “iemand eens komt kijken of het goed gedaan wordt” en naar mogelijkheden om als leerkracht een taalbad te ondergaan, bv. door “lessen te volgen in een andere taal in een ander land”. Verder wijst een leerkracht erop dat “CLIL niet enkel voor ASO” is, en dat “de motivering van de leerlingen cruciaal is”. Leerkrachten wordt

aangeraden “hun eigen traject” uit te stippelen, dat afgestemd is op het vak en de leerlingen. Er wordt ook aangeraden een native speaker aan te spreken om cursussen na te kijken. CLIL wordt eveneens een “zinvol project” genoemd, doordat het zorgt voor “enthousiasme en motivatie bij de leerlingen”. Tot slot merkt een respondent op dat het misschien nodig is dat “de mensen die doorlichting doen zich laten nascholen over CLIL”, zodat ze dergelijke programma’s beter kunnen beoordelen.

Twee leerkrachten uiten kritiek op de manier waarop CLIL in Vlaanderen of in hun school wordt geïmplementeerd, erop wijzend dat “CLIL in de praktijk niet werkt zoals het hoort”, doordat leerlingen niet altijd keuzevrijheid hebben en ze de doeltaal onvoldoende beheersen. Ook geeft één leerkracht aan dat het nodig is dat het werkveld wordt gehoord, want “er loopt heel wat mis op het vlak van CLIL in Vlaanderen”.

Wat betreft de enquête zelf wijzen drie leerkrachten erop dat ze wel erg lang was, en al zeker langer dan de “15 minuutjes” die door de afnemers ervan werden vooropgesteld. Twee leerkrachten geven aan de voorkeur te geven aan een gesprek of een interview om meer uitleg te kunnen geven bij hun antwoorden.

	n	%
Algemeen / beleid	14	17.9
Meer samenwerking	8	10.3
Lesmateriaal	6	7.7
Tijdrovend	6	7.7
Andere suggesties	9	11.5
Kritiek op CLIL	2	2.6
Werkt in de praktijk niet zoals het hoort	1	1.3
Werkveld raadplegen	1	1.3
Over enquête / onderzoek	4	3.8
Enquête te lang	3	3.8
Liever praten	2	1.3

Tabel 72: Bijkomende suggesties en opmerkingen

3.5.5 Discussie

In dit luik probeerden we in kaart te brengen waarom scholen en leerkrachten voor CLIL kiezen, hoe hun voorbereiding en uitvoering verloopt en wat hun noden, wensen en suggesties zijn.

Op basis van de antwoorden van de leerkrachten, blijkt dat scholen voornamelijk voor CLIL kiezen omdat ze er allerlei kansen in zien, niet alleen voor de school zelf (bv. leerlingen aantrekken), maar ook voor hun leerlingen (bv. taalvaardigheid verhogen). Leerkrachten vullen hierbij aan dat ze zelf graag als CLIL-leerkracht willen werken omdat het hen extra uitdaagt. CLIL is zo goed als altijd een positieve keuze waarbij men aangeeft dat alle betrokken partijen een meerwaarde ervaren. Gezien het beperkte aantal jaren dat CLIL toegestaan is in Vlaanderen, is het niet verwonderlijk dat zoveel leerkrachten zich kunnen

vinden in de redenen waarom CLIL geïmplementeerd wordt. De kans is namelijk groot dat leerkrachten zelf meegewerkt hebben aan de CLIL-aanvraag en ze dus nauw betrokken waren bij het uitwerken van de visie van de school rond CLIL.

Hoe CLIL op school wordt voorbereid en toegepast, verschilt van school tot school. In de overgrote meerderheid van de scholen is er een CLIL-team aanwezig. Dit is dan ook decretaal verplicht. De samenstelling, de frequentie van samenkomsten en de redenen waarom dit team samenkomt verschillen dan weer van school tot school. In het onderzoek van de onderwijsinspectie uit 2016 kwam dit ook al naar boven. Aangezien onze gegevensverzameling in dezelfde periode gebeurde, zijn deze resultaten niet verrassend.

De grote meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat er op hun school geen selectie gebeurt op het vlak van welke leerlingen met CLIL mogen starten. Zoals hierboven vermeld (zie 3.1.6.2) is de enige decretale voorwaarde dat een leerling toestemming moet hebben van de klassenraad (die zeker rekening moet houden met de taalkennis Nederlands van de leerling) (Vlaamse Regering, 2014). De leerkrachten geven niet aan dat dit als selectie criterium wordt gebruikt, al wil dit natuurlijk niet zeggen dat dit niet gebeurt. Extra selectiecriteria worden ingevoerd wanneer er meer leerlingen geïnteresseerd zijn om CLIL te volgen dan er plaats is. Hoe die criteria worden ingevuld, varieert van school tot school. In sommige scholen wordt er bijvoorbeeld bewust vermeden dat leerlingen die (veel) in aanraking komen met de doeltaal CLIL volgen, terwijl andere scholen opteren voor een “first come, first served” beleid.

Als we focussen op wat leerkrachten zeggen over hun voorbereidingstraject, dan valt op dat ze hier tevreden over zijn. Deze voorbereiding bestond voornamelijk uit het volgen van bijscholing al dan niet gecombineerd met het voorbereiden van didactisch materiaal. Veel CLIL-leerkrachten geven eveneens aan dat ze de doeltaal al goed beheersten voor er sprake was van CLIL: het zat bijvoorbeeld in hun opleiding of het was hun moedertaal. Toch zegt ongeveer een vijfde van de leerkrachten te hebben gewerkt aan de eigen beheersing van de doeltaal. Aangezien de meeste leerkrachten vinden dat ze goed voorbereid waren om met CLIL te beginnen, is het niet verwonderlijk dat lesgeven binnen CLIL voldoet aan hun verwachtingen. Bij wie de CLIL-praktijk niet voldoet aan de verwachtingen, komt dit voornamelijk door de lage kennis van de doeltaal bij de leerlingen, hoewel de resultaten van de leerlingen duidelijk aantonen dat CLIL-leerlingen beter scoren dan niet-CLIL-leerlingen in de doeltaal (zie 3.3). Wat we niet weten is hoe hoog de verwachtingen van de leerkrachten zijn en of deze realistisch zijn. Een andere mogelijkheid is ook dat leerlingen inderdaad nog beter zouden kunnen presteren, maar dat dit potentieel door tal van redenen nog niet bereikt wordt. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat CLIL-leerkrachten hun lessen nog beter kunnen afstemmen op hun leerlingen waardoor een hoger leerrendement kan bereikt worden. Want hoewel uit de leerkrachtbevraging blijkt dat leraren tevreden zijn met hun voorbereidingstraject, geven ze aan nood te hebben aan verdere professionalisering. Ze vragen naar meer praktische tips voor de lesuitvoering, vooral dan wanneer het gaat over taalgericht vakonderwijs. Slechts iets meer dan 17% van de leerkrachten geeft aan meer rekening te houden met zowel taal als inhoud in de CLIL-les dan in de reguliere les. Dit zou natuurlijk kunnen betekenen dat ze hier altijd aandacht aan besteden, maar aangezien ze ook aangeven dat ze meer ondersteuning nodig hebben op het vlak van taalgericht vakonderwijs, lijkt het ons eerder een aanwijzing voor het feit dat ze dit nog onvoldoende

doen. Om hier uitsluitsel over te geven, is het echter ook nodig de eigenlijke klaspraktijk te analyseren.

Opvallend uit de bevraging van de leerkrachten is dat zij er geen enkel probleem mee lijken te hebben om het Nederlands te gebruiken tijdens de CLIL-lessen. Uit het onderzoek van Oattes et al. (2018) blijkt namelijk dat Nederlandse CLIL-leraren het gevoel hebben dat “ze de regels breken” wanneer ze dit doen (Oattes et al., 2018, p. 14, eigen vertaling). Volgens Oattes en collega’s is het gebruik van het Nederlands namelijk vaak verboden in Nederland, hoewel ze zelf ook onderstrepen dat onderzoek duidelijk aantoonde dat dit net een meerwaarde kan zijn in het taalverwervingsproces. In Vlaanderen lijkt dit geen probleem te zijn en gebruiken leraren het Nederlands om bepaalde termen zeker in het Nederlands ook mee te geven en als ondersteuning voor leerlingen om zich ervan te verzekeren dat de lesinhoud begrepen is. Bijna de helft van de leerkrachten geeft ook aan dat ze meer actieve werkvormen gebruiken in CLIL dan in hun reguliere lessen. Ook hier moet een objectieve analyse van de klaspraktijk gebeuren om deze perceptie te toetsen aan de realiteit.

De werkdruk binnen CLIL is een wederkerende klacht (zie bijvoorbeeld ook het inspectierapport uit 2016) die ook bij de aanbevelingen naar boven komt. De vraag naar meer samenwerking, uitwisseling en overleg is ook niet nieuw, maar het kan interessant zijn om na te gaan wat er nog nodig is om aan deze vraag te voldoen: er zijn namelijk al tal van congressen, online platformen, CLIL-gemeenschappen enzovoort waar leerkrachten ervaringen kunnen delen. Is het enkel het tijdsgebrek dat een leerkracht belet om ervaringen, materiaal, evaluatieprocedures en dergelijke meer uit te wisselen zoals hij zou willen, of zijn er nog drempels die moeten worden weggewerkt?

Zoals steeds geven onderzoeksresultaten niet alleen antwoorden, maar werpen zo ook nieuwe onderzoeksvragen op. Bijvoorbeeld: zijn er patronen te herkennen tussen hoe CLIL-teams zijn samengesteld, de frequentie waarop ze samenkomen en de noden die er nog overblijven? Zijn er bepaalde profielen van leraren (bijvoorbeeld op basis van taalachtergrond, diploma, aantal jaar ervaring,...) die nood hebben aan een specifieke vorm van nascholing? Bijkomende analyses zijn nodig om deze vragen te beantwoorden.

4. Conclusie

Met dit onderzoek wilden we nagaan of deelname aan een CLIL-programma een impact heeft op de motivatie en het welbevinden van de leerlingen en op hun taalvaardigheid, zowel in de doeltaal als in het Nederlands. We peilden tevens naar de percepties van leerlingen en leerkrachten ten opzichte van CLIL en naar de ervaringen en aanbevelingen van CLIL-leerkrachten. Met deze eerste longitudinale studie sinds de officiële invoering van CLIL in Vlaanderen willen we beleidsmakers op alle niveaus, leraren(opleiders) en onderzoekers extra inzichten aanreiken over CLIL in deze context. Hiervoor verzamelden we gedurende bijna twee schooljaren gegevens bij verschillende scholen in Vlaanderen. In deze conclusie geven we een overzicht van de belangrijkste bevindingen en formuleren we aanbevelingen voor de vermelde stakeholders.

4.1 Antwoorden op onderzoeksvragen

Onderzoeksluik A: Leerlingen

Onderzoeksvraag 1: Hoe staan leerlingen tegenover CLIL?

Onze eerste onderzoeksvraag peilde naar de perceptie van de leerlingen ten opzichte van CLIL. Op basis van voorgaand onderzoek verwachtten we dat leerlingen positief zouden staan ten opzichte van CLIL, maar dat ze mogelijk ook vreesden dat het (te) moeilijk zou zijn. Onze resultaten bevestigen deze hypothesen. Algemeen genomen vinden CLIL-leerlingen het leuk en interessant om vakinhouden in een andere taal dan het Nederlands aangeboden te krijgen. De moeilijkheidsgraad schrikt niet-CLIL-leerlingen wel af en is ook de voornaamste reden om van CLIL terug over te stappen naar het reguliere traject. Wat niet duidelijk is, is of leerlingen de taal, de vakinhouden dan wel de combinatie te moeilijk vinden en of dit ook merkbaar is in hun scores. In dit onderzoek hebben we jammer genoeg geen gegevens kunnen verzamelen over de kennis van de vakinhouden. Hoewel de perceptie van de CLIL-leerlingen duidelijk negatief evolueert, blijft het algemene beeld neutraal tot gematigd positief.

Onderzoeksvraag 2a: Welke invloed heeft CLIL op de algemene schoolse motivatie en het schoolse welbevinden?

Motivationeel onderzoek binnen CLIL was tot hiertoe voornamelijk gericht op de motivatie van leerlingen om de doeltaal te leren. Wij wilden ook nagaan of CLIL een impact heeft op de algemene motivatie en het welbevinden van de leerlingen. Uit ons onderzoek blijkt dat CLIL ofwel geen ofwel een positieve invloed heeft op de algemene schoolse motivatie van leerlingen. Ook lijken onze resultaten te bevestigen dat naarmate leerlingen ouder worden hun motivatie daalt (zie ook Peetsma, Hascher, van der Veen, & Roede, 2005; Hustinx, Kuypers, van der Werf, & Dijkstra, 2009; Van de gaer et al., 2009; Yeung, 2011), hoewel bij één van onze twee cohorten de algemene motivatie van de CLIL-leerlingen lichtjes

toeneemt. Met betrekking tot het schoolse welbevinden vonden we geen CLIL-effect voor deze groep leerlingen.

Onderzoeksvraag 2b: Welke invloed heeft CLIL op de motivatie m.b.t. de doeltaal, het zaakvak, het Nederlands als schooltaal?

Aangezien voorgaand onderzoek naar motivatie binnen CLIL hoofdzakelijk gericht was op het leren van de doeltaal, formuleerden we enkel voor dit aspect een hypothese, namelijk dat CLIL ofwel geen ofwel een positieve impact zou hebben. Hierbij dient echter te worden opgemerkt dat deze hypothese hoofdzakelijk gebaseerd is op cross-sectioneel onderzoek. Voor zover we weten werd nog niet onderzocht hoe CLIL de motivatie om de reguliere onderwijstaal te leren beïnvloedt, noch wat de impact van CLIL is op de motivatie voor het zaakvak. Uit onze gegevens blijkt dat leerlingen die voor CLIL kiezen al van in het begin meer gemotiveerd zijn om de doeltaal te leren dan de niet-CLIL-leerlingen, en dat dit verschil in motivatie tussen beide groepen min of meer gelijk blijft met verloop van tijd. Dit wijst erop dat er eerder sprake is van een selectie-effect (i.e. leerlingen die gemotiveerd zijn om de doeltaal te leren kiezen voor CLIL) dan van een positief CLIL-effect op de motivatie om de doeltaal te leren, zoals ook Bruton (2011) suggereerde. Verder onderzoek zou kunnen nagaan in welke mate de doeltaal een effect heeft op de (evolutie van de) motivatie: uit onze enquête blijkt namelijk dat veel leerlingen liever CLIL zouden doen indien de doeltaal Engels zou zijn in plaats van Frans. Het belang van de doeltaal voor motivatie werd reeds in vorige onderzoeken aangetoond (Mettewie & Lorette, 2014; De Smet et al., 2018).

Wanneer we kijken naar de motivatie om Nederlands te leren, vinden we evenmin een significant effect van CLIL op de evolutie van de scores. In de eerste cohorte zijn de niet-CLIL-leerlingen bij aanvang wel meer gemotiveerd dan de CLIL-leerlingen, maar dit verschil verdwijnt na verloop van tijd. In de tweede cohorte zijn de resultaten voor beide groepen leerlingen op de twee meetmomenten vergelijkbaar. Het zou interessant kunnen zijn om in verder onderzoek specifiek te kijken naar de motivatie van leerlingen die geen Nederlands in hun taalprofiel hebben.

Tot slot onderzochten we de motivatie om het zaakvak te leren. Ook hier zijn de resultaten eensluidend: in geen van beide cohorten zien we een significant effect van CLIL op de evolutie van de scores. We merken hierbij op dat we in dit onderzoek verschillende zaakvakken (i.e. aardrijkskunde, geschiedenis ...) samen hebben behandeld, aangezien de keuze voor het CLIL-vak vrij is in alle scholen, en het niet mogelijk was om telkens dezelfde vakken te selecteren. In toekomstig onderzoek zou kunnen geanalyseerd worden of verschillende effecten worden gevonden voor verschillende vakken alsook wat de invloed op motivatie is van de didactische aanpak van de leerkracht.

Onderzoeksvraag 2c: Welke invloed heeft CLIL op de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid in de doeltaal?

CLIL wordt vaak voorgesteld als een manier om betere taalvaardigheid in de doeltaal te verkrijgen. Hoewel hier al tal van studies rond zijn gedaan, werd in deze onderzoeken vaak geen rekening gehouden met achtergrondvariabelen zoals SES, taalprofiel en motivatie (Bruton, 2011). Desalniettemin formuleerden we de hypothese dat CLIL-leerlingen beter zouden scoren op zowel luister- als spreekvaardigheid in de doeltaal. De resultaten bevestigen onze hypothese: de CLIL-leerlingen in cohorte 1 gaan er significant meer op

vooruit dan de niet-CLIL-leerlingen voor zowel luisteren als spreken in het Frans. De voorsprong die de CLIL-leerlingen nemen lijkt redelijk snel tot stand te komen, en nadien te stabiliseren. Verder onderzoek zou kunnen nagaan of de CLIL-leerlingen hun voorsprong in latere jaren verder uitbouwen en of de niet-CLIL-leerlingen de kloof opnieuw weten te dichten. In cohorte 2 zien we dat de luistervaardigheid van CLIL-leerlingen sterker ontwikkelt dan die van niet-CLIL-leerlingen, maar op spreekvaardigheid werd geen verschil in evolutie gevonden. Belangrijk om hier in het achterhoofd te houden is het feit dat deze resultaten opgetekend werden in een setting waarbij maximum 20% van het curriculum voor CLIL mag gebruikt worden, in tegenstelling tot andere landen en/of regio's waar dergelijk onderzoek gevoerd wordt. Het zou interessant zijn om in verder onderzoek ook te kijken naar mogelijke CLIL-effecten op lees- en schrijfvaardigheid in de doeltaal, en naar de mogelijke rol die de concrete klaspraktijk speelt bij het al dan niet bevorderen van (verschillende aspecten van) de taalvaardigheid.

Onderzoeksvraag 2d: welke invloed heeft CLIL op de leesvaardigheid in het Nederlands?

De doelstelling van CLIL is dat leerlingen winst boeken op het vlak van doeltaalkennis, zonder dat dit ten koste gaat van andere zaken zoals kennis van de reguliere onderwijstaal. Onze hypothese was dat CLIL geen impact zou hebben op de kennis van het Nederlands, gezien het lage percentage van het curriculum dat in Vlaanderen voor CLIL gebruikt kan worden. Ander onderzoek uit bijvoorbeeld Nederland, waar minstens 50% van het curriculum in een andere taal dan het Nederlands moet gegeven worden, toonde namelijk al aan dat er geen negatieve invloed is op de kennis van de reguliere instructietaal (Admiraal et al., 2006). Onze resultaten bevestigen dit: de Nederlandse leesvaardigheid van CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen evolueert op een gelijkaardige manier. Een belangrijke nuance is hier wel dat de leerlingen in dit onderzoek allemaal Nederlands in hun taalprofiel hadden. Verder onderzoek zou de impact van CLIL op de Nederlandse taalvaardigheid van niet-Nederlandstalige leerlingen kunnen onderzoeken.

Onderzoeksluik B: leerkrachten

Naast de impact van CLIL op leerlingen, waren we ook geïnteresseerd naar hoe leerkrachten CLIL ervaren. We bestudeerden waarom scholen en leerkrachten voor CLIL kiezen, hoe de CLIL voorbereiding en implementatie gebeurt en wat de noden, wensen en suggesties van leerkrachten zijn.

Onderzoeksvraag 1: Waarom kiezen scholen en leerkrachten voor CLIL?

Bij de start van dit onderzoek formuleerden we de hypothese dat leerkrachten zouden aangeven dat CLIL een positieve keuze is voor zowel school als zichzelf, maar dat het wel een hoge (niet gecompenseerde) werklast met zich meebrengt. De resultaten geven aan dat scholen en leerkrachten inderdaad voor CLIL kiezen omdat ze er voordelen in zien voor zowel de leerlingen als zichzelf: het geeft leerlingen betere toekomstperspectieven, het past bij de uitbouw van de visie van de school en het daagt leerkrachten extra uit.

Onderzoeksvraag 2: Hoe wordt CLIL voorbereid en toegepast op school en in de klas?

De meeste leerkrachten hebben voorbereidingstrajecten gevolgd vooraleer ze met CLIL zijn begonnen en hebben zich ook voorbereid door eigen didactisch materiaal te ontwikkelen. De resultaten tonen dan ook aan dat leerkrachten globaal gezien tevreden zijn over hun voorbereidingstraject, maar wel nog nood hebben aan verdere professionalisering eenmaal ze bezig zijn. CLIL zorgde ervoor dat leerkrachten interactiever gingen lesgeven. Ook geven ze aan dat het gebruik van het Nederlands geen taboe is. Zoals Oattes et al. (2018) aanhaalden is dit ook niet nodig, aangezien het gebruik van het Nederlands het natuurlijke leerproces kan stimuleren en/of ondersteunen. Opvallend is wel dat de verwachtingen van leerkrachten met betrekking tot het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen niet gehaald worden. Onze gegevens tonen weliswaar aan dat CLIL-leerlingen een hogere taalvaardigheid behalen dan niet-CLIL leerlingen, maar blijktbaar is het behaalde niveau voor de leraren ontoereikend. In welke mate leraren realistische verwachtingen hebben, moet verder onderzocht worden.

Onderzoeksvraag 3: Wat zijn de noden, wensen en suggesties van CLIL-leerkrachten?

De werklast wordt aangehaald als grote nood, en er is tevens veel vraag naar meer uitwisseling bijvoorbeeld met andere CLIL-leerkrachten. Ook geven CLIL-leerkrachten aan verdere professionalisering belangrijk te vinden. In verband met informatie- en expertise-uitwisseling merken we op dat er reeds verschillende organisaties bestaan die zich inzetten voor de organisatie van evenementen en andere mogelijkheden tot uitwisseling tussen CLIL-leraren. De vraag is dus hoe men ervoor kan zorgen dat leerkrachten voldoende halen uit deze momenten.

Wanneer we onze resultaten vergelijken met de conclusie uit het proeftuinproject (Strobbe en Sercu, 2010), dan lijkt er op dit vlak niet veel veranderd te zijn. Onze conclusies sluiten eveneens aan bij de bevindingen van de Vlaamse Onderwijsinspectie (2017). Ook uit deze voorgaande onderzoeken blijkt de nood aan meer professionalisering, overleg en uitwisseling. Deze nood is weliswaar gekoppeld aan klachten over een te hoge werkdruk: er zijn tal van mogelijkheden om in te tekenen op nascholingsinitiatieven en om met collega's te overleggen, maar deze opportuniteiten gaan vaak verloren omdat CLIL-leerkrachten reeds overbevraagd zijn met de voorbereiding van hun lessen.

We riskeren dus in een vicieuze cirkel terecht te komen: men overlegt en professionaliseert onvoldoende omdat men enorm veel tijd nodig heeft voor de voorbereidingen, maar die voorbereidingen zouden efficiënter kunnen verlopen indien men meer zou uitwisselen en professionaliseren. Enkele van onze aanbevelingen in het volgende onderdeel van dit rapport zijn gericht op dit probleem.

4.2 Aanbevelingen

We hadden bij de start van dit onderzoek vooropgesteld dat we op basis van de onderzoeksresultaten aanbevelingen zouden formuleren aan alle betrokken stakeholders. Om de leesbaarheid van de aanbevelingen te bevorderen, hebben we ze opgedeeld in vijf categorieën: (1) scholen, (2) leraren, (3) Vlaamse overheid, (4) lerarenopleiders, nascholingsinstanties en onderwijsverstrekkers, en (5) onderzoekers. In de laatste categorie

belichten we de tekortkomingen uit ons eigen onderzoek, die we vervolgens koppelen aan aanbevelingen voor verder onderzoek.

4.2.1 Scholen

CLIL-leraren geven zelf aan dat ze veel meer tijd steken in de voorbereiding van CLIL-lessen in vergelijking met reguliere lessen. Handleidingen zijn niet voorhanden; bronnen in de doeltaal moeten zelf gezocht en didactisch materiaal dient zelf ontwikkeld te worden. Leraren geven bovendien aan meer tijd en aandacht te besteden aan didactische werkvormen die interactie, kritisch denken en het gebruik van de doeltaal stimuleren. Het is belangrijk dat schoolbesturen hier rekening mee houden en hun leraren hierin proberen te steunen. Zeker bij de introductie van een CLIL-traject is het aangewezen om leraren meer tijd te gunnen voor hun voorbereidingen. Waar dit ten tijde van de proeftuinprojecten wel het geval was, voorziet de overheid momenteel geen financiële middelen meer om scholen hierin bij te staan. Directies moeten dus enige creativiteit aan de dag leggen om leraren meer tijd aan te reiken en hen te laten aanvoelen dat ze gesteund worden. Dit kan bijvoorbeeld door uren voor bijzondere pedagogische taken (zogenaamde *BPT-uren*) toe te kennen. Men kan startende CLIL-leraren bijvoorbeeld ook ontzien bij het verdelen van toezichten. Hoewel dit slechts een doekje voor het bloeden kan lijken, krijgen CLIL-leraren toch de indruk dat hun extra inspanningen gewaardeerd worden.

Zoals bleek uit onze enquête bij leerkrachten, hoort bij een degelijke voorbereiding ook professionalisering. De meeste respondenten meldden dat ze voldoende professionalisering genoten voor aanvang van hun CLIL-ervaringen. We raden scholen dan ook aan hiervoor de nodige middelen te blijven inzetten als het gaat over nieuwe CLIL-leraren. Gun hen de tijd en ruimte om in te gaan op professionaliseringsinitiatieven. Dergelijke investering lijkt op termijn vruchten af te werpen. Tevens merken we op dat professionalisering niet stopt na de voorbereidingsfase: leerkrachten geven aan dat ze voortgezette professionalisering wenselijk vinden.

Daarnaast vereist CLIL ook overleg; het CLIL-team staat niet enkel in voor inhoudelijke en beleidsmatige keuzes maar ook voor het dagelijkse reilen en zeilen van de CLIL-werking. We raden directies aan de samenwerking van de leraren in een team te stimuleren en faciliteren. Ook de aanstelling van een CLIL-coördinator kan worden overwogen. Het is bovendien belangrijk dat vreemdetaal leraren als bevoorrechte partners bij CLIL betrokken worden. Hun input kan veel verder gaan dan enkel het taalkundig nalezen van cursusmateriaal; ze kunnen bijvoorbeeld ook advies geven over hoe bepaalde talige valkuilen vermeden kunnen worden en hoe talige moeilijkheden bij leerlingen aangepakt kunnen worden. Idealiter vormen de taal- en de CLIL-leerkrachten een tandem waarbij men elkaar ondersteunt in het realiseren van de vooropgestelde doelstellingen.

Aangezien zij de directe gevolgen van CLIL in hun lessen voelen, is het belangrijk dat de taalleraren overleg plegen met hun CLIL-collega's en dat zij voorzien in een aangepaste didactische aanpak en een bijgesteld curriculum voor hun leerlingen.

We raden scholen aan creatief te durven zijn met lessenroosters. Hierbij denken we bijvoorbeeld aan het inplannen van gezamenlijke overleg- en werkmomenten en het faciliteren van co-teaching en/of klasbezoeken. Ook in contact treden met andere CLIL-

scholen en het smeden van netwerken kan tot positieve resultaten leiden. Tot slot is een goede communicatie over CLIL belangrijk: leerlingen en ouders moeten in staat zijn keuzes te maken die gebaseerd zijn op duidelijke en correcte informatie.

4.2.2 Leraren

In de enquête die we afnamen bij de CLIL-leraren, geven ze zelf aan dat een degelijke voorbereiding onontbeerlijk is. We zouden dan ook willen aanraden niet zomaar van start te gaan met CLIL door bijvoorbeeld het bestaande Nederlandstalige lesmateriaal simpelweg te vertalen naar de doeltaal. CLIL vraagt een specifieke didactische aanpak. Een toekomstige CLIL-leerkracht kan beter eerst investeren in de nodige professionalisering. Inzetten op overleg binnen het CLIL-team en collegiale consultatie buiten de eigen schoolmuren horen daar ook bij. De CLIL-leraren melden verder dat ze, eenmaal het CLIL-traject opgestart is, nog nood hebben aan verdere professionalisering. Uitwisseling en overleg met collega's van andere scholen, ook internationaal, kan hier zeker ook toe behoren. Tegenwoordig kunnen deze vormen van permanente vorming op allerlei manieren gebeuren, gaande van studiedagen en opleidingen tot lidmaatschap van gespecialiseerde groepen op sociale media.

4.2.3 Vlaamse overheid

CLIL betekent voor veel leerkrachten een andere manier van lesgeven dan voorheen. De introductie ervan vraagt heel wat extra inspanningen van leerkrachten en scholen. In tijden van budgettaire beperkingen is het uiteraard belangrijk om weloverwogen keuzes te maken. Het lijkt ons gepast om scholen die met onderwijsvernieuwend projecten willen starten hier tijdelijk extra ruimte voor krijgen in de vorm van extra uren. Eenmaal een project opgestart is, uitgebouwd wordt en verder loopt, kan deze ruimte weer worden afgebouwd. Tijdelijk investeren om de onderwijskwaliteit te laten stijgen, lijkt een verstandige zet op weg naar een duurzame implementatie.

Vervolgens willen we de overheid graag aansporen om in te zetten op meer en grootschaliger onderzoek naar CLIL, zodat prangende vragen die tot nog toe onbeantwoord bleven, onderzocht kunnen worden. Het nieuwe Vlaamse regeerakkoord¹⁵ schijnt hier alvast op aan te sturen. We denken onder andere aan de kennis van de zaakvak-inhouden en het bereiken van de doelstellingen van het CLIL-vak (zie ook 4.2.5).

Ten slotte willen we er bij de Vlaamse overheid en/of onderwijsaanbieders op aandringen om gegevens over CLIL-scholen en -klassen beter te ontsluiten voor bijvoorbeeld ouders en onderzoekers. Heel wat van deze gegevens kunnen momenteel niet opgezocht worden in openbare databanken, waardoor veel informatie verloren gaat of het opzoeken ervan nodeloos veel tijd kost. Vragen als “welk vak wordt in welke school in welke taal onderwezen, hoeveel uren per week, in welke klassen?” zouden door middel van een eenvoudige zoekopdracht beantwoord moeten kunnen worden. Wij pleiten dan ook voor een

¹⁵ <https://www.vlaanderen.be/vlaamse-regering/regeerakkoord-van-de-vlaamse-regering>

geautomatiseerd systeem waarin scholen hun gegevens kunnen registreren en dat steeds de laatste stand van zaken weergeeft.

4.2.4 Lerarenopleiders, nascholingsinstanties en onderwijsverstrekkers

Nascholingsinstanties en koepels zetten reeds waardevolle initiatieven op poten voor verdere professionalisering inzake CLIL. Hier zouden we aanraden om meer in te zetten op differentiatie van beginnende en gevorderde CLIL-leraren en zodoende beter in te spelen op het specifieke profiel van de gevorderde CLIL-leerkracht. Er mag nog meer geïnvesteerd worden in netwerken en uitwisseling, ook over de taal- en andere grenzen heen.

4.2.5 Onderzoekers

Tot slot lijsten we enkele belangrijke aspecten op die volgens ons niet of onvoldoende aan bod kwamen in het huidige onderzoek. Deze tekortkomingen en beperkingen kunnen beschouwd worden als aanbevelingen voor onderzoekers die verder onderzoek willen doen naar CLIL in Vlaanderen.

In de eerste plaats is er het belang van de **doeltaal**. In ons onderzoek hebben we enkel gekeken naar de invloed van CLIL op taalvaardigheid in één doeltaal (i.e. Frans), en bij de analyse van de impact van CLIL op motivatie en welbevinden hebben we mogelijke verschillen tussen de doeltalen Frans en Engels niet op een systematische manier onderzocht. Toch bleek uit een aantal analyses dat er duidelijke verschillen lijken te bestaan tussen beide talen (bijvoorbeeld op het gebied van motivatie van de leerlingen). Het zou boeiend zijn om na te gaan of deze verschillen zich ook op grotere schaal manifesteren, en wat de mogelijke oorzaken en gevolgen hiervan zijn. Duits kwam helemaal niet voor in ons onderzoek als doeltaal, hoewel dit ook een mogelijke CLIL-taal is in Vlaanderen. Toekomstig onderzoek over de impact van de doeltaal focust zich bijgevolg het best op de drie mogelijke doeltalen.

Ten tweede willen we het hebben over het **CLIL-vak**. In ons onderzoek hebben we geen onderscheid kunnen maken tussen verschillende vakken en hebben we niet gekeken naar de impact van CLIL op de inhoudelijke kennis van de leerlingen, onder meer omwille van de heterogeniteit in het Vlaamse CLIL-landschap. Het lijkt ons echter interessant om bijvoorbeeld na te gaan wat de impact van de keuze voor een bepaald CLIL-vak is: zijn de resultaten systematisch beter voor bepaalde vakken? En hoe zit het met de beheersing van de leerplandoelen? Valt er een lijn te trekken qua kennis van de inhoud wanneer die in een CLIL-context worden behandeld? Bestaan er verschillen in vergelijking met de context waarbij dat in de schooltaal, i.e. het Nederlands, gebeurt?

Vervolgens kan het **profiel** van de leerlingen een belangrijke variabele zijn. Wij hebben in de mate van het mogelijke rekening gehouden met factoren zoals gender, SES, leeftijd, taalprofiel, richting, enz. Bepaalde kenmerken bleven in onze studie echter onderbelicht. We hebben bijvoorbeeld bewust geen rekening gehouden met leerlingen zonder Nederlands in hun taalprofiel (aangezien dit een afzonderlijke steekproef zou vereisen). Nochtans is de

impact van CLIL op niet-Nederlandstalige leerlingen een heel interessante onderzoeksvraag, zeker gezien de groeiende populatie van leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Ook leerlingen met de doeltaal in hun taalprofiel hebben wij uit bepaalde van onze analyses geweerd. Het kan interessant zijn om op grotere schaal onderzoek te doen naar de impact van de thuistaal op het leren in een CLIL-context.

Ons onderzoek situeerde zich in de eerste graad, voornamelijk bij scholen die in de bovenbouw een ASO-aanbod hadden. Uit het rapport van de Onderwijsinspectie kwam al de aanbeveling om CLIL meer uit te breiden naar het TSO, KSO en BSO. Onderzoeksmatig zou hier ook meer aandacht aan besteed moeten worden.

Verder bleef een ontzettend belangrijk aspect binnen CLIL buiten ons vizier, namelijk wat er precies gebeurt in de klas, i.e. de **klaspraktijk** en de door de leerkracht gehanteerde **didactieken**, en wat daarvan de invloed is op het leren van de leerlingen. Deze vraag lijkt ons op zich voldoende complex en pertinent om te worden behandeld in een afzonderlijk onderzoek.

Verder onderzoek moet ook kunnen nagaan wat de **verwachtingen van de leerkrachten** zijn inzake de leerwinst bij de leerlingen, en in welke mate deze ambities realistisch zijn om te halen binnen de huidige CLIL-setting.

Om het leerproces van de leerlingen binnen een CLIL-context beter in kaart te brengen, is het o.i. aangewezen om de leerlingenpopulaties **langer in de tijd** te volgen, zodat ook kan gekeken worden naar de impact van CLIL in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, daar waar ons onderzoek enkel toegespitst was op de eerste jaren van het CLIL-traject. Wij ontdekten bovendien een aantal duidelijke verschillen tussen de twee groepen leerlingen die we onderzochten (en die in opeenvolgende jaren met hun secundair onderwijs begonnen). Men kan zich bijgevolg afvragen of de impact van CLIL consistent is over verschillende jaren en groepen leerlingen heen.

Referenties

Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, C. (2006). Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75 - 93.

Agudo, J. D. D. M. (2019). Which instructional programme (EFL or CLIL) results in better oral communicative competence? Updated empirical evidence from a monolingual context. *Linguistics and Education*, 51, 69-78.

Aguilar, M., & Muñoz, C. (2014). The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1-18.

Becker, B. (2007). Exposure is not enough: The interaction of exposure and efficiency in the second language acquisition process. *The International Journal of Language, Society and Culture*, 23, 1-9.

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional Well-being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 24(2), 344-351.

Bergroth, M. (2006). Immersion students in the matriculation examination three years after immersion. In S. Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström, & M. Södergård (eds): *Exploring dual-focussed education. Integrating language and content for individual and societal needs*. [Online] beschikbaar http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-149-1.pdf (opgeroepen 24 november 2019).

Brookover, W.B., Schweitzer, J.H., Schneider, J.M., Beady, C.H., Flood, P.K., & Wisenbaker, J.M. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301–318.

Brookover, W.B., & Lezotte, L.W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement: Executive summary*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the Research. *System*, 39, 523-532.

Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 2013, 1-21.

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

Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., & Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences—Killing two birds with one stone? *Learning and instruction*, 41, 23-31.

Dalton-Puffer, C. (2017). *CLIL in Practice – What does the research tell us?* Goethe Instituut [Online] publicatie <https://www.goethe.de/en/spr/unt/kum/clg/20984546.html> (opgeroepen 24 november 2019).

De Bot, K. (2014). TTO: het werkt! In A. Koster & L. van Putten (red.), *Passie voor tweetalig onderwijs: een geschiedenis van 25 jaar succesvol onderwijs vernieuwen* (pp. 72-83). Haarlem, Nederland: Europees Platform.

Declercq, K., Denies, K., & Janssen, R. (2012). *Vlaamse vreemdetalenkennis in Europees perspectief: Balans van het ESLC-onderzoek*. [Online] beschikbaar https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Brochure_ESL.pdf (opgeroepen 10 september 2019).

De Graaff, R., Koopman, G.J., & Westhoff, G. (2007). Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *Vienna English Working Papers*, 16(3), 12-19.

De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hilgsmann, P., & Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, SSLT 8(1) 47-71. [Online] beschikbaar op <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslt/article/view/12384/12233> (opgeroepen 15 juni 2019). doi: 10.14746/sslt.2018.8.1.3

Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2014). CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.

Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Elias, M., & Haynes, N. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23, 474-495.

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. [Online] beschikbaar http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf (opgeroepen 23 november 2019).

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

Hacquebord, H., Stellingwerf, B., Linthorst, R., & Andringa, S. (2005). *Diataal. Verantwoording en normering*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. [Online] beschikbaar

https://www.diaetoetsen.nl/media/filer_public/3a/69/3a69b391-b0eb-4ebf-a0f7-18d5cde19403/diataal_-_Verantwoording_en_normering_2005_1.pdf (opgeroepen 6 juni 2019).

Hattie, J. (2017). *252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. [Online] beschikbaar <http://www.visiblelearningmetax.com/Influences> en <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> (opgeroepen 24 november 2019).

Heras, A., & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88.

Hustinx, P.W., Kuyper, H., van der Werf, M.P., & Dijkstra, P. (2009). Achievement motivation revisited: New longitudinal data to demonstrate its predictive power. *Educational Psychology*, 29(5), 561-582.

Keskin, H. (2013). Impacts of reading metacognitive strategies and reading attitudes on school success. *International Journal of Academic Research*, 5, 312-317. doi: 10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.48

Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2015). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics*, 38(5), 688-712.

Lasagabaster, D., & Sierra J.M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. In *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.

Maehr, M.L., & Meyer, H.A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-408.

Marian, V., Blumenfeld, H.K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50 (August), 940-967.

Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL/EMILE the European Dimension*. University of Jyväskylä. Finland: Unicom. [Online] beschikbaar https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david_marshall-report.pdf (opgeroepen 24 november 2019).

Martens, L., & Voets, E. (2011). *Eindrapport 'stERK in Frans'*, project van het expertisenetwerk 'School of Education' Associatie K.U.Leuven Derde ronde – 2009 Projectnummer: 2009-34. [Online] beschikbaar <https://associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/projecten/sterk-in-frans> (opgeroepen 6 juni 2019).

Mearns, T.L. (2012). Using CLIL to enhance pupils' experience of learning and raise attainment in German and health education: a teacher research project. *The language learning journal*, 40(2), 175-192.

Meece, J.L., Glienke, B.B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of school psychology*, 44(5), 351-373.

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.

Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and teacher education*, 23(2), 226-235.

Mettewie, L., & Lorette, P. (2014). Tweektalig onderwijs als Belgische "philtre d'amour". Attitudes van Franstalige CLIL-leerders van het Nederlands. In L. Degand, P. Hilgsmann, L. Rasier, M. Sergier, S. Vanasten, & K. Van Goethem (Eds.), *In het teken van identiteit: Taal en cultuur van de Nederlanden* (pp. 195-201). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Meyerhöffer, N., & Dreesmann, D.C. (2019). The exclusive language of science? Comparing knowledge gains and motivation in English-bilingual biology lessons between non-selected and preselected classes. *International Journal of Science Education*, 41(1), 1-20.

Michavila, F. (2009). Preface. In M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English language teaching in the European credit transfer system: Facing the challenge*, 9–16. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Oattes, H., Oostdam, R., de Graaff, R., & Wilschut, A. (2018). The challenge of balancing content and language: Perceptions of Dutch bilingual education history teachers. *Teaching and Teacher Education*, 70, 165-174.

OD XXIII (2013, 10 juli). Geraadpleegd op 24 november 2019 van <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1038846>

Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.

Peetsma, T., Hascher, T. & van der Veen, I. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209.

Pérez Cañado, M. (2011). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 15, 1-27. 10.1080/13670050.2011.630064

Pérez Cañado, M.L. (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta linguarum*, 29, 51-70. [Online] beschikbaar <http://hdl.handle.net/10481/54022> (geraadpleegd op 24 november 2019).

Piesche, N., Jonkmann, K., Fiege, C., & Keßler, J.U. (2016). CLIL for all? A randomised controlled field experiment with sixth-grade students on the effects of content and language integrated science learning. *Learning and Instruction*, 44, 108-116.

Pladevall-Ballester, E., & Vallbona, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58, 37-48.

Rallo Fabra L. & Jacob K. (2015) Does CLIL Enhance Oral Skills? Fluency and Pronunciation Errors by Spanish-Catalan Learners of English. In: M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (eds) *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Educational Linguistics, vol 23. Zwitserland: Springer international publishing.

Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.

Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

San Isidro, X., & Lasagabaster, D. (2018). The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, 23(5), 584-602 doi: <https://doi.org/10.1177/1362168817754103>

San Isidro, X. (2010). An insight into Galician CLIL: provision and results. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 55-78.

Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and Education*. 21. 328-341. 10.2167/le635.0

Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602.

Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79, 1721-1735.

Strobbe, L., & Sercu, L. (2011). *Wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van de CLIL-proeftuinprojecten in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Samenvatting van de onderzoeksresultaten en de aanbevelingen. Onderzoeksrapport gebaseerd op de resultaten van de studie in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs*. [Online] beschikbaar www.ond.vlaanderen.be/obpwo/rapporten/clil/ER.pdf (opgeroepen 18 oktober 2014).

Surmont, J. (2015) *Beyond language and content learning: CLIL and cognition*. Unpublished Phd-thesis.

Sylvén, L.K., & Ohlander, S. (2014). The CLISS Project: Receptive Vocabulary in CLIL versus non-CLIL Groups. *Moderna språk*, 108(2), 80-114.

Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36, 66-97.

Tuan, H.L., Chin, C.C., & Shieh, S.H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International journal of science education*, 27(6), 639-654.

Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2009). School engagement and language achievement: A longitudinal study of gender differences across secondary school. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 373-405.

Van Houtte, M., & Stevens, P.A. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.

Van Praag, L., Sierens, S., Agirdag, O., Lambert, P., Slembrouck, S., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2016). *Haal meer uit meertaligheid: omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.

Vlaamse overheid (2013). *Brochure Peiling Frans luisteren en spreken in de derde graad ASO, KSO en TSO van het secundair onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. [Online] beschikbaar <https://www.vlaanderen.be/publicaties/peiling-frans-in-de-derde-graad-aso-kso-en-tso> (opgeroepen 17 juni 2019).

Vlaamse overheid (2018). *Brochure Peiling Frans in het basisonderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. [Online] beschikbaar https://www.onderwijsdoelen.be/sites/default/files/atoms/files/2017_Peiling_Frans_digitaal.pdf (opgeroepen op 17 juni 2019).

Vlaamse regering (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 (februari 2014)*. [Online] beschikbaar <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14721> (opgeroepen 18 oktober 2014).

Vlaamse Onderwijsinspectie (2017). *Twee jaar CLIL in het Vlaams secundair onderwijs: een evaluatie*. [Online] beschikbaar
<http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/CLIL-RAPPORT%20met%20bijlagen%20-%2020170112.pdf> (opgeroepen 24 november 2019).

Yeung, A. S., Lau, S., & Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246-256.

Zydati, W. (2007). *Deutsch-Englische Zge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bijlage 1: parameters statistische modellen en tests

3.2.3. Algemeen schools welbevinden

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	56.31***	4.95
CLIL	0.67	1.01
Tijd		
1	0	-
2	-3.40***	0.7376
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	0.25	0.95
School		
F1	0.87	1.50
F2	1.48	1.37
F3	0	-
SES		
Lager SO	-1.22	1.35
Hoger SO	-1.57	1.16
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	1.63	1.51
Leerproblemen	-3.98	2.47
Buitenlandverblijf	1.58	3.10
Gender		
Meisje	2.10*	0.89
Jongen	0	-
Richting		
LAT	2.55*	1.26
MW	1.58	1.11
NUIT	2.69	2.18
STEM	0	-
Taalprofiel		
NL	0	-
NL-FR	0.83	2.10
Variance components		
Leerling	32.36***	4.45
Residual	26.69***	2.45
REML log likelihood	3224.1	

Tabel 73: Geschatte parameters model algemeen schools welbevinden (cohort 1)

	T1	T2
Niet-CLIL	61.87 (2.39)	58.22 (2.41)
CLIL	62.29 (2.43)	58.89 (2.45)

Tabel 74: Geschatte gemiddelden algemeen schools welbevinden (cohort 1)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	3.64	0.65	5.63	<.0001***
	CLIL	3.40	0.74	4.60	<.0001***
Niet-CLIL vs CLIL	T1	-0.42	1.02	-0.42	0.6782
	T2	-0.67	1.01	-0.66	0.5091

Tabel 75: Geschatte verschillen algemeen schools welbevinden (cohort 1)

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	57.73***	2.74
CLIL	1.78*	0.73
Tijd		
1	0	-
2	-1.03*	0.44
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	1.32*	0.61
School		
F1	-4.45**	1.64
F2	-2.87	1.79
F3	-6.66***	1.88
C3	-3.60**	1.26
C5	0	-
SES		
Lager SO	-0.45	0.97
Hoger SO	1.13	0.73
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	-2.08	1.11
Leerproblemen	-2.89*	1.12
Buitenlandverblijf	-2.66	1.56
Gender		
Meisje	1.04	0.58
Jongen	0	-
Richting		
LAT	-0.84	1.43
MW	-2.49	1.43
NUIT	0.69	1.78
STEM	0	-
Taalprofiel		
NL	-0.43	1.24
NL-FR	0	-
Schooljaar		
1	3.10*	1.40
2	0	-
Variance components		
Leerling	29.17***	2.71
Residual	24.55***	1.52
REML log likelihood	6920.1	

Tabel 76: Geschatte parameters model algemeen schools welbevinden (cohort 2)

	T1	T2
Niet-CLIL	60.02 (1.21)	57.67 (1.21)
CLIL	60.48 (1.35)	59.45 (1.35)

Tabel 77: Geschatte gemiddelden algemeen schools welbevinden (cohort 2)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	2.35	0.42	5.54	<.0001***
	CLIL	1.03	0.44	2.32	0.0205*
Niet-CLIL vs CLIL	T1	-0.46	0.73	-0.63	0.5306
	T2	-1.78	0.73	-2.43	0.0153*

Tabel 78: Geschatte verschillen algemeen schools welbevinden (cohort 2)

3.2.4. Algemene schoolse motivatie

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	50.85***	6.77
CLIL	-1.40	1.41
Tijd		
1		
2	-0.49	1.08
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	2.62	1.40
School		
F1	0.00	2.05
F2	1.21	1.88
F3	0	-
SES		
Lager SO	-1.42	1.85
Hoger SO	-0.20	1.59
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	0.57	2.06
Leerproblemen	-9.53**	3.38
Buitenlandverblijf	-0.68	4.24
Gender		
Meisje	0.64	1.21
Jongen	0	-
Richting		
LAT	4.97	1.76
MW	5.02**	1.57
NUIT	1.60	3.15
STEM	0	-
Taalprofiel		
NL	0	-
NL-FR	3.25	2.87
Variance components		
Leerling	56.67***	8.38
Residual	57.43***	5.25
REML log likelihood	3551.7	

Tabel 79: Geschatte parameters model algemene schoolse motivatie (cohort 1)

	T1	T2
Niet-CLIL	61.63 (3.27)	58.52 (3.20)
CLIL	57.61 (3.33)	57.12 (3.36)

Tabel 80: Geschatte gemiddelden algemene schoolse motivatie (cohort 1)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	3.11	0.95	3.28	0.0012**
	CLIL	0.49	1.08	0.45	0.6496
Niet-CLIL vs CLIL	T1	4.01	1.41	2.84	0.0049**
	T2	1.40	1.41	0.99	0.3222

Tabel 81: Geschatte verschillen algemene schoolse motivatie (cohort 1)

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	69.36***	3.6891
CLIL	1.88	0.9865
Tijd		
1	0	-
2	0.76	0.5936
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	2.15**	0.8224
School		
F1	-8.87***	2.2058
F2	-6.32***	2.4143
F3	-10.06***	2.5295
C3	-6.38***	1.6913
C5	0	-
SES		
Lager SO	0.31	1.3091
Hoger SO	1.66	0.9840
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	1.75	1.4923
Leerproblemen	0.13	1.5052
Buitenlandverblijf	-1.39	2.1059
Gender		
Meisje	0.42	0.7775
Jongen	0	-
Richting		
LAT	0.18	1.9293
MW	-2.70	1.9201
NUIT	1.73	2.3971
STEM	0	-
Taalprofiel		
NL	0.23	1.6666
NL-FR	0	-
Schooljaar		
1	5.50**	1.8901
2	0	-
Variance components		
Leerling	53.00	4.91
Residual	44.22	2.74
REML log likelihood	7528.7	

Tabel 82: Geschatte parameters model algemene schoolse motivatie (cohort 2)

	T1	T2
Niet-CLIL	65.62 (1.63)	64.23 (1.63)
CLIL	65.34 (1.81)	66.10 (1.81)

Tabel 83: Geschatte gemiddelden algemene schoolse motivatie (cohort 2)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	1.39	0.57	2.45	0.0148*
	CLIL	-0.76	0.59	-1.28	0.2028
Niet-CLIL vs CLIL	T1	0.27	0.99	0.28	0.7814
	T2	-1.88	0.99	-1.90	0.0579

Tabel 84: Geschatte verschillen algemene schoolse motivatie (cohort 2)

3.2.5. Motivatie Frans

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	54.79***	8.01
CLIL	7.31***	1.64
Tijd		
1	0	-
2	-2.15	1.19
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	2.51	1.54
School		
F1	6.93**	2.42
F2	0.67	2.21
F3	0	-
SES		
Lager SO	1.02	2.19
Hoger SO	-1.42	1.88
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	2.14	2.44
Leerproblemen	-10.05*	4.00
Buitenlandverblijf	-12.21*	5.02
Gender		
Meisje	1.39	1.43
Jongen	0	-
Richting		
LAT	4.43*	2.04
MW	3.79*	1.80
NUIT	0.94	3.52
STEM	0	-
Taalprofiel		
NL	0	-
NL-FR	10.78**	3.40
Variance components		
Leerling	85.13***	11.61
Residual	69.62***	6.36
REML log likelihood	3676.1	

Tabel 85: Geschatte parameters model motivatie Frans (cohort 1)

	T1	T2
Niet-CLIL	62.20 (3.87)	57.54 (3.90)
CLIL	67.00 (3.94)	64.85 (3.97)

Tabel 86: Geschatte gemiddelden motivatie Frans (cohort 1)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	4.66	1.05	4.45	<.0001***
	CLIL	2.15	1.19	1.81	0.0723
Niet-CLIL vs CLIL	T1	-4.80	1.65	-2.92	0.0039**
	T2	-7.31	1.64	-4.46	<.0001***

Tabel 87: Geschatte verschillen motivatie Frans (cohort 1)

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	84.18***	4.77
CLIL	5.48***	1.25
Tijd		
1	0	-
2	1.48*	0.69
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	1.23	0.95
School		
F1	-6.62*	2.86
F2	-10.28**	3.13
F3	-12.50***	3.28
C3	-9.14***	2.19
C5	0	-
SES		
Lager SO	0.15	1.69
Hoger SO	-0.33	1.27
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	-2.39	1.93
Leerproblemen	-1.03	1.95
Buitenlandverblijf	-1.06	2.73
Gender		
Meisje	1.91	1.01
Jongen	0	-
Richting		
LAT	-0.29	2.50
MW	-3.56	2.49
NUIT	-2.73	3.10
STEM	0	-
Taalprofiel		
NL	0	-
NL-FR	8.18***	2.16
Schooljaar		
1	3.40	2.45
2	0	-
Variance components		
Leerling	96.25***	8.12
Residual	59.32***	3.67
REML log likelihood	7943.9	

Tabel 88: Geschatte parameters model motivatie Frans (cohort 2)

	T1	T2
Niet-CLIL	69.83 (2.10)	70.08 (2.10)
CLIL	74.09 (2.34)	75.56 (2.34)

Tabel 89: Geschatte gemiddelden motivatie Frans (cohort 2)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	-0.25	0.66	-0.38	0.7057
	CLIL	-1.48	0.69	-2.15	0.0320*
Niet-CLIL vs CLIL	T1	-4.26	1.25	-3.39	0.0008***
	T2	-5.48	1.25	-4.37	<.0001***

Tabel 90: Geschatte verschillen motivatie Frans (cohort 2)

3.2.6. Motivatie Nederlands

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	63.39***	6.27
CLIL	-1.44	1.36
Tijd		
1	0	-
2	-2.43*	1.19
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	3.63	1.54
School		
F1	-3.15	1.92
F2	1.41	1.75
F3	0	-
SES		
Lager SO	-2.29	1.71
Hoger SO	-3.09*	1.46
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	2.34	1.90
Leerproblemen	-1.41	3.12
Buitenlandverblijf	4.53	3.91
Gender		
Meisje	3.89***	1.12
Jongen	0	-
Richting		
LAT	4.41*	1.71
MW	5.19***	1.54
NUIT	4.10	3.31
STEM	0	-
Taalprofiel		
NL	0	-
NL-FR	5.66*	2.65
Variance components		
Leerling	37.78***	7.51
Residual	69.63***	6.38
REML log likelihood	3560.4	

Tabel 91: Geschatte parameters model motivatie Nederlands (cohort 1)

	T1	T2
Niet-CLIL	68.31 (3.04)	62.26 (3.07)
CLIL	63.25 (3.10)	60.82 (3.13)

Tabel 92: Geschatte gemiddelden motivatie Nederlands (cohort 1)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	6.05	1.04	5.84	<.0001***
	CLIL	2.43	1.19	2.04	0.0420*
Niet-CLIL vs CLIL	T1	5.06	1.37	3.70	0.0003***
	T2	1.44	1.36	1.05	0.2932

Tabel 93: Geschatte verschillen motivatie Nederlands (cohort 1)

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	65.95***	4.35
CLIL	1.77	1.14
Tijd		
1	0	-
2	-0.85	0.62
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	1.67	0.86
School		
F1	-12.36***	2.60
F2	-8.06**	2.85
F3	-10.50***	2.98
C3	-8.50***	2.00
C5	0	-
SES		
Lager SO	-0.90	1.54
Hoger SO	0.53	1.16
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	-0.062	1.76
Leerproblemen	-0.09	1.78
Buitenlandverblijf	1.45	2.49
Gender		
Meisje	1.13	0.92
Jongen	0	-
Richting		
LAT	-0.41	2.28
MW	-1.36	2.27
NUIT	4.58	2.83
STEM	0	-
Taalprofiel		
NL	0	-
NL-FR	0.87	1.97
Schooljaar		
1	6.54**	2.23
2	0	-
Variance components		
Leerling	80.54***	6.74
Residual	48.10***	2.9774
REML log likelihood	7740.4	

Tabel 94: Geschatte parameters model motivatie Nederlands (cohort 2)

	T1	T2
Niet-CLIL	62.15 (1.92)	59.62 (1.92)
CLIL	62.25 (2.13)	61.39 (2.13)

Tabel 95: Geschatte gemiddelden motivatie Nederlands (cohort 2)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	2.53	0.59	4.26	<.0001***
	CLIL	0.85	0.62	1.38	0.1691
Niet-CLIL vs CLIL	T1	-0.097	1.14	-0.08	0.9323
	T2	-1.77	1.14	-1.55	0.1213

Tabel 96: Geschatte verschillen motivatie Nederlands (cohort 2)

3.2.7. Motivatie zaakvak

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	69.95***	9.56
CLIL	-4.38*	1.97
Tijd		
1	0	-
2	-2.17	1.48
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	-0.65	1.91
School		
F1	3.50	2.89
F2	3.46	2.65
F3	0	-
SES		
Lager SO	-2.53	2.61
Hoger SO	-2.59	2.24
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	2.18	2.91
Leerproblemen	-10.18*	4.77
Buitenlandverblijf	-7.04	5.99
Gender		
Meisje	-1.81	1.71
Jongen	0	-
Richting		
LAT	4.90*	2.46
MW	2.61	2.18
NUIT	7.50	4.33
STEM	0	-
Taalprofiel		
NL	0	-
NL-FR	1.90	4.05
Variance components		
Leerling	117.04***	16.76
Residual	106.93***	9.83
REML log likelihood	3860.0	

Tabel 97: Geschatte parameters model motivatie zaakvak (cohort 1)

	T1	T2
Niet-CLIL	85.88 (4.62)	84.37 (4.66)
CLIL	82.15 (4.71)	79.98 (4.74)

Tabel 98: Geschatte gemiddelden motivatie zaakvak (cohort 1)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	1.51	1.29	1.17	0.2438
	CLIL	2.17	1.48	1.47	0.1434
Niet-CLIL vs CLIL	T1	3.73	1.98	1.88	0.0607
	T2	4.38	1.97	2.22	0.0272*

Tabel 99: Geschatte verschillen motivatie zaakvak (cohorte 1)

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	101.91***	5.36
CLIL	1.41	1.42
Tijd		
1	0	-
2	-2.29**	0.82
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	-1.49	1.14
School		
F1	-11.11***	3.21
F2	-11.91***	3.51
F3	-10.97***	3.68
C3	-15.67***	2.46
C5	0	-
SES		
Lager SO	-4.33*	1.90
Hoger SO	-0.49	1.43
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	0.36	2.17
Leerproblemen	-2.63	2.19
Buitenlandverblijf	-1.18	3.06
Gender		
Meisje	-1.09	1.13
Jongen	0	-
Richting		
LAT	-8.29**	2.80
MW	-10.29***	2.79
NUIT	-8.89*	3.48
STEM	0	-
Taalprofiel		
NL	0	-
NL-FR	-2.56	2.42
Schooljaar		
1	3.02	2.75
2	0	-
Variance components		
Leerling	116.00	10.31
Residual	85.34	5.28
REML log likelihood	8251.0	

Tabel 100: Geschatte parameters model motivatie zaakvak (cohorte 2)

	T1	T2
Niet-CLIL	86.86 (2.37)	86.06 (2.37)
CLIL	89.76 (2.63)	87.47 (2.63)

Tabel 101: Geschatte gemiddelden motivatie zaakvak (cohorte 2)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	0.80	0.79	1.01	0.3108
	CLIL	2.29	0.82	2.78	0.0057**
Niet-CLIL vs CLIL	T1	-2.90	1.42	-2.04	0.0418*
	T2	-1.41	1.42	-0.99	0.320

Tabel 102: Geschatte verschillen motivatie zaakvak (cohorte 2)

3.3.3. Luistervaardigheid Frans

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	45.77***	9.70
CLIL	4.69***	0.96
Tijd		
1	-8.55***	0.88
2	0	-
3	2.70**	0.88
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	2.94*	1.15
Niet-CLIL*T3	-0.97	-0.85
Uren Frans	-2.45	1.93
Contact Frans	0.69**	0.22
Motivatie Frans	0.05	0.03
Taalangst Frans	-0.18	0.11
School		
1	2.55*	1.21
2	0.03	1.25
3	0	-
SES		
Lager SO	-1.39	1.02
Hoger SO	-1.87*	0.86
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	-1.13	1.30
Leerproblemen	-0.27	2.94
Buitenlandverblijf	-2.14	3.41
Gender		
Meisje	0.91	0.70
Jongen	0	-
Richting		
LAT	2.79*	1.22
MW	-0.56	1.85
NUIT	0.03	1.69
STEM	0	-
Variance components		
Leerling	15.55***	2.82
Residual	49.85***	2.84
REML log likelihood	6435.8	

Tabel 103: Geschatte parameters model luistervaardigheid Frans (cohorte 1)

	T1	T2	T3
Niet-CLIL	29.32 (2.30)	34.93 (2.30)	36.66 (2.30)
CLIL	31.08 (2.37)	39.62 (2.37)	42.33 (2.37)

Tabel 104: Geschatte gemiddelden luistervaardigheid Frans (cohorte 1)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	5.61	0.74	7.57	<0.0001***
	CLIL	8.55	0.88	9.68	<0.0001***
T1 vs T3	Niet-CLIL	7.34	0.74	9.91	<0.0001***
	CLIL	11.25	0.88	12.75	<0.0001***
T2 vs T3	Niet-CLIL	1.73	0.74	2.34	0.0197*
	CLIL	2.70	0.88	3.06	0.0023**
Niet-CLIL vs CLIL	T1	1.75	0.96	1.82	0.0688
	T2	4.69	0.96	4.88	<0.0001***
	T3	5.67	0.96	5.89	<0.0001***

Tabel 105: Geschatte verschillen luistervaardigheid Frans (cohort 1)

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	6.56	13.74
CLIL	4.86***	1.12
Tijd		
1	0	-
2	7.91***	0.92
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T2	-3.29**	1.20
Uren Frans	3.52	2.54
Contact Frans	0.96**	0.29
Motivatatie Frans	-0.03	0.04
Taalangst Frans	-0.25	0.15
School		
1	2.21	1.50
2	-0.26	2.07
3	0	-
SES		
Lager SO	0.15	1.45
Hoger SO	-1.23	1.08
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	-5.84**	1.80
Leerproblemen	-1.42	2.09
Buitenlandverblijf	1.39	2.30
Gender		
Meisje	1.54	0.85
Jongen	0	-
Richting		
LAT	8.62*	3.42
MW	4.70	3.10
NUIT	1.56	2.05
STEM	0	-
Variance components		
Leerling	18.45***	4.17
Residual	39.63***	3.73
REML log likelihood	3075.3	

Tabel 106: Geschatte parameters model luistervaardigheid Frans (cohort 2)

	T1	T2
Niet-CLIL	20.28 (1.84)	24.89 (1.84)
CLIL	21.85 (2.06)	29.76 (2.06)

Tabel 107: Geschatte gemiddelden luistervaardigheid Frans (cohort 2)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	4.62	0.77	6.00	<0.0001***
	CLIL	7.91	0.92	8.61	<0.0001***
Niet-CLIL vs CLIL	T1	1.57	1.12	1.40	0.1627
	T2	4.86	1.12	4.33	<0.0001***

Tabel 108: Geschatte verschillen luistervaardigheid Frans (cohort 2)

3.3.4. Spreekvaardigheid Frans

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	25.16*	11.59
CLIL	8.13***	1.77
Tijd		
1	-10.97***	1.29
2	0	-
3	4.03**	1.29
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	5.88**	1.82
Niet-CLIL*T3	-2.01	1.82
Contact Frans	0.27	0.36
Motivatie Frans	0.15**	0.06
Taalangst Frans	-0.53*	0.22
School		
1	4.19	2.63
2	-2.17	2.64
3	0	-
SES		
Lager SO	-2.97	2.15
Hoger SO	-1.71	1.66
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	-2.32	2.41
Leerproblemen	0.02	5.37
Buitenlandverblijf	5.64	7.59
Gender		
Meisje	0.76	1.32
Jongen	0	-
Richting		
LAT	5.73	3.06
MW	1.24	3.55
NUIT	-0.50	3.07
STEM	0	-
Variance components		
Leerling	34.76***	7.07
Residual	57.02***	4.89
REML log likelihood	2927.1	

Tabel 109: Geschatte parameters model spreekvaardigheid Frans (cohort 1)

	T1	T2	T3
Niet-CLIL	16.74 (4.93)	21.83 (4.93)	23.85 (4.93)
CLIL	18.99 (4.86)	29.96 (4.86)	33.98 (4.86)

Tabel 110: Geschatte gemiddelden spreekvaardigheid Frans (cohort 1)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	5.08	1.29	3.95	<.0001***
	CLIL	10.97	1.29	8.53	<.0001***
T1 vs T3	Niet-CLIL	7.10	1.29	5.53	<.0001***
	CLIL	14.99	1.29	11.66	<.0001***
T2 vs T3	Niet-CLIL	2.02	1.29	1.57	0.1171
	CLIL	4.03	1.29	3.13	0.0019**
Niet-CLIL vs CLIL	T1	2.25	1.77	1.27	0.2047
	T2	8.13	1.77	4.60	<.0001***
	T3	10.13	1.77	5.74	<.0001***

Tabel 111: Geschatte verschillen spreekvaardigheid Frans (cohort 1)

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	25.98**	7.90
CLIL	4.77**	1.68
Tijd		
1	0	-
2	6.73***	1.31
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T2	2.41	1.67
Contact Frans	0.33	0.64
Motivatie Frans	0.08	0.05
Taalangst Frans	-0.48*	0.24
School		
1	6.97**	2.26
2	1.88	2.65
3	0	-
SES		
Lager SO	0.73	1.94
Hoger SO	1.07	1.84
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	-4.10	3.77
Leerproblemen	2.64	3.38
Buitenlandverblijf	3.56	3.76
Gender		
Meisje	0.24	1.37
Jongen	0	-
Richting		
LAT	-2.89	2.97
MW	-7.25*	2.87
NUIT	-4.46	4.03
STEM	0	-
Variance components		
Leerling	32.04***	7.54
Residual	44.42***	5.45
REML log likelihood	1852.9	

Tabel 112: Geschatte parameters model spreekvaardigheid Frans (cohort 2)

	T1	T2
Niet-CLIL	16.64 (2.44)	20.95 (2.44)
CLIL	19.00 (2.73)	25.72 (2.73)

Tabel 113: Geschatte gemiddelden spreekvaardigheid Frans (cohort 2)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	4.31	1.03	4.17	<.0001***
	CLIL	6.73	1.31	5.15	<.0001***
Niet-CLIL vs CLIL	T1	2.36	1.68	1.40	0.1629
	T2	4.77	1.68	2.84	0.0053**

Tabel 114: Geschatte verschillen spreekvaardigheid Frans (cohort 2)

3.4.3. Leesvaardigheid Nederlands

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	59.97***	5.88
CLIL	0.97	1.02
Tijd		
1	0	-
2	7.20***	0.89
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	0.28	1.16
Motivatatie Nederlands	0.003	0.040
School		
F1	9.13***	1.46
F2	4.53***	1.29
F3	0	-
SES		
Lager SO	-3.92**	1.21
Hoger SO	-1.78	1.06
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	-0.44	1.50
Leerproblemen	-3.38	2.89
Buitenlandverblijf	0.91	4.07
Gender		
Meisje	1.19	0.87
Jongen	0	-
Richting		
LAT	3.53**	1.18
MW	-4.16**	1.29
NUIT	0.27	1.90
STEM	0	-
Taalprofiel		
NL	0	-
NL-ANDER	-3.81*	1.83
Variance components		
Leerling	30.19***	5.06
Residual	62.49***	4.53
REML log likelihood	5553.3	

Figuur 16: Geschatte parameters model leesvaardigheid Nederlands (cohort 1)

	T1	T2
Niet-CLIL	58.79 (2.53)	65.71 (2.53)
CLIL	59.47 (2.61)	66.67 (2.61)

Tabel 115: Geschatte gemiddelden leesvaardigheid Nederlands (cohort 1)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	6.92	0.74	9.31	<0.0001***
	CLIL	7.20	0.89	8.07	<0.0001***
Niet-CLIL vs CLIL	T1	0.69	1.02	0.67	0.5040
	T2	0.97	1.02	0.95	0.3449

Tabel 116: Geschatte verschillen leesvaardigheid Nederlands (cohort 1)

	Estimate	S.E.
Fixed effects		
Intercept	63.61***	5.82
CLIL	2.39	1.47
Tijd		
1	0	-
2	9.14***	1.13
Tijdseffect		
Niet-CLIL*T1	-1.66	1.50
Motivatie Nederlands	-0.01	0.05
School		
F1	-1.72	1.62
F2	0	-
SES		
Lager SO	-0.68	2.03
Hoger SO	-1.36	1.60
Hoger onderwijs	0	-
Taalproblemen	-2.63	2.24
Leerproblemen	-1.19	2.78
Buitenlandverblijf	-0.67	3.88
Gender		
Meisje	-1.27	1.23
Jongen	0	-
Richting		
LAT	9.98***	1.61
MW	0	-
Taalprofiel		
NL	0	-
NL-ANDER	-3.65	2.40
Variance components		
Leerling	43.87***	7.88
Residual	53.39***	5.45
REML log likelihood	2798.3	

Figuur 17: Geschatte parameters model leesvaardigheid Nederlands (cohort 2)

	T1	T2
Niet-CLIL	56.59 (2.62)	67.39 (2.62)
CLIL	60.64 (2.78)	69.78 (2.78)

Tabel 117: Geschatte gemiddelden leesvaardigheid Nederlands (cohort 2)

Effect		Est.	S.E.	t	Pr > t
T1 vs T2	Niet-CLIL	10.80	0.98	11.01	<0.0001***
	CLIL	9.14	1.13	8.06	<0.0001***
Niet-CLIL vs CLIL	T1	4.05	1.47	2.75	0.0065**
	T2	2.39	1.47	1.63	0.1054

Tabel 118: Geschatte verschillen leesvaardigheid Nederlands (cohort 2)

Bijlage 2: enquête leerlingen

Hieronder vindt u screenshots van de online enquête voor de leerlingen (zowel voor de CLIL- als de niet-CLIL-groep). De enquête werd opgesteld en afgenomen via Google Formulieren. De vragen werden aangepast naargelang de situatie van de school (bv. naam en taal van het CLIL-vak) en van de leerling (bv. vragen over het CLIL-vak werden niet gesteld aan de niet-CLIL-leerlingen).

Vragenlijst motivatie

VOORWOORD
Je gaat een vragenlijst invullen die peilt naar je talige achtergrond en naar je motivatie i.v.m.
- school in het algemeen
- schools welbevinden
- het leren van Frans
- het leren van natuurwetenschappen
- het leren van Algemeen Nederlands
- CLIL.
De vragen met een sterretje (*) moet je beantwoorden. Je kan ze niet overslaan.
We vragen eerst om je naam en een paar gegevens over jezelf in te vullen, maar de antwoorden op de vragen worden verder anoniem behandeld. Wees dus eerlijk en denk niet te veel na over je antwoorden. Duid aan wat het eerste in je opkomt.
Dankjewel!
Het onderzoeksteam van de hogeschool UC Leuven-Limburg

Doorgaan »

5% voltooid

Vragenlijst motivatie

***Vereist**

Over mezelf

Mijn voornaam *

Mijn familienaam *

Ik ben een ... *

☐ jongen
☐ meisje

Mijn klas

Mijn leeftijd *

Mijn geboortedatum *

Maand : Dag : 2019

Ik heb ooit problemen gehad met... *
Vink aan wat van toepassing is.

☐ mijn gehoor
☐ mijn zicht
☐ taalachterstand
☐ leerachterstand
☐ niets van dit alles
☐ Anders:

Indien van toepassing, geef hier een woordje extra uitleg:

« Vorige **Doorgaan »**

10% voltooid

Vragenlijst motivatie

*Vereist

Mijn ouders

De volgende vragen peilen naar het opleidingsniveau en beroep van je ouders.

Geef aan wat het hoogst behaalde afgeronde opleidingsniveau is van je moeder. *

- ☐ Lager onderwijs
☐ Secundair onderwijs
☐ Professionele bachelor (hogeschool)
☐ Master (universiteit)
☐ Ik weet het niet
☐ Anders:

Geef aan wat het hoogst behaalde afgeronde opleidingsniveau is van je vader. *

- ☐ Lager onderwijs
☐ Secundair onderwijs
☐ Professionele bachelor (hogeschool)
☐ Master (universiteit)
☐ Ik weet het niet
☐ Anders:

Beroep van je moeder *

Beroep van je vader *

Mijn woonplaats

Ik heb altijd in België gewoond.

- ☐ ja
☐ neen

Indien neen: indien je in België bent komen wonen, wanneer ben je toegekomen?

Indien neen: indien je een tijdje in het buitenland hebt gewoond, wanneer ben je vertrokken en wanneer ben je teruggekomen?

Vertrokken

Teruggekomen

« Vorige

Doorgaan »



Vragenlijst motivatie

*Vereist

Mijn taalachtergrond

Noteer alle talen die je beheerst in volgorde van VAARDIGHEID (de taal die je het best kent eerst):

Taal 1 *

Taal 2

Taal 3

Taal 4

Taal 5

Nederlands

Ik spreek thuis (onder andere) Nederlands of een Nederlandstalig dialect. *

- ☐ altijd
☐ vaak
☐ soms
☐ nooit

Nederlands is mijn moedertaal. *

- ☐ ja
☐ neen

Ik spreek Nederlands met familie of vrienden. *

- ☐ nooit of bijna nooit
☐ zelden (1 keer per maand of minder)
☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
☐ vaak (minstens 2 keer per week)
☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik luister naar Nederlandstalige radio of tv (met of zonder ondertitels). *

- ☐ nooit of bijna nooit
- ☐ zelden (1 keer per maand of minder)
- ☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
- ☐ vaak (minstens 2 keer per week)
- ☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
- ☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik lees Nederlandstalige kranten, tijdschriften, artikels, strips of boeken. *

- ☐ nooit of bijna nooit
- ☐ zelden (1 keer per maand of minder)
- ☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
- ☐ vaak (minstens 2 keer per week)
- ☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
- ☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik gebruik Nederlands online. *

(Bijvoorbeeld: chat, e-mail, games, Facebook, opzoeken, ...)

- ☐ nooit of bijna nooit
- ☐ zelden (1 keer per maand of minder)
- ☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
- ☐ vaak (minstens 2 keer per week)
- ☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
- ☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

« Vorige

Doorgaan »



Vragenlijst motivatie

***Vereist**

Frans

Ik spreek thuis (onder andere) Frans. *

- ☐ altijd
- ☐ vaak
- ☐ soms
- ☐ nooit

Frans is mijn moedertaal. *

- ☐ ja
- ☐ neen

Ik spreek Frans met familie of vrienden. *

- ☐ nooit of bijna nooit
- ☐ zelden (1 keer per maand of minder)
- ☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
- ☐ vaak (minstens 2 keer per week)
- ☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
- ☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik luister naar Franstalige radio of tv (met of zonder ondertitels). *

- ☐ nooit of bijna nooit
- ☐ zelden (1 keer per maand of minder)
- ☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
- ☐ vaak (minstens 2 keer per week)
- ☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
- ☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik lees Franstalige kranten, tijdschriften, artikels, strips of boeken. *

- ☐ nooit of bijna nooit
- ☐ zelden (1 keer per maand of minder)
- ☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
- ☐ vaak (minstens 2 keer per week)
- ☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
- ☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik gebruik Frans online. *

(Bijvoorbeeld: chat, e-mail, games, Facebook, opzoeken, ...)

- ☐ nooit of bijna nooit
- ☐ zelden (1 keer per maand of minder)
- ☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
- ☐ vaak (minstens 2 keer per week)
- ☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
- ☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Mijn vaardigheden in het Frans *

	helemaal niet akkoord	niet akkoord	tussenin	akkoord	helemaal akkoord
Ik kan goed spreken in het Frans.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan goed luisteren in het Frans.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan goed lezen in het Frans.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan goed schrijven in het Frans.	☐	☐	☐	☐	☐

« Vorige

Doorgaan »



Vragenlijst motivatie

*Vereist

Engels

Ik spreek thuis (onder andere) Engels. *

- ☐ ja
☐ neen

Engels is mijn moedertaal. *

- ☐ ja
☐ neen

Ik spreek Engels met familie of vrienden. *

- ☐ nooit of bijna nooit
☐ zelden (1 keer per maand of minder)
☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
☐ vaak (minstens 2 keer per week)
☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik luister naar Engelstalige radio of tv (met of zonder ondertitels). *

- ☐ nooit of bijna nooit
☐ zelden (1 keer per maand of minder)
☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
☐ vaak (minstens 2 keer per week)
☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik lees Engelstalige kranten, tijdschriften, artikels, strips of boeken. *

- ☐ nooit of bijna nooit
☐ zelden (1 keer per maand of minder)
☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
☐ vaak (minstens 2 keer per week)
☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik gebruik Engels online. *

(Bijvoorbeeld: chat, e-mail, games, Facebook, opzoeken, ...)

- ☐ nooit of bijna nooit
☐ zelden (1 keer per maand of minder)
☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
☐ vaak (minstens 2 keer per week)
☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Mijn vaardigheden in het Engels *

	helemaal niet akkoord	niet akkoord	tussenin	akkoord	helemaal akkoord
Ik kan goed spreken in het Engels.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan goed luisteren in het Engels.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan goed lezen in het Engels.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan goed schrijven in het Engels.	☐	☐	☐	☐	☐

« Vorige

Doorgaan »

 30% voltooid

Vragenlijst motivatie

*Vereist

Een andere taal die in nog beheers

Is er buiten Nederlands, Frans en Engels nog een andere taal die je beheerst? *

- ☐ Ja
☐ Neen

Zo ja, welke taal?

« Vorige

Doorgaan »

 35% voltooid

Vragenlijst motivatie

*Vereist

Ik spreek thuis (onder andere) deze taal. *

- ☐ ja
☐ neen

Deze taal is mijn moedertaal. *

- ☐ ja
☐ neen

Ik spreek deze taal met familie of vrienden. *

- ☐ nooit of bijna nooit
☐ zelden (1 keer per maand of minder)
☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
☐ vaak (minstens 2 keer per week)
☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik luister naar radio of tv in deze taal (met of zonder ondertitels). *

- ☐ nooit of bijna nooit
☐ zelden (1 keer per maand of minder)
☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
☐ vaak (minstens 2 keer per week)
☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik lees kranten, tijdschriften, artikels, strips of boeken in deze taal. *

- ☐ nooit of bijna nooit
☐ zelden (1 keer per maand of minder)
☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
☐ vaak (minstens 2 keer per week)
☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Ik gebruik deze taal online. *

(Bijvoorbeeld: chat, e-mail, games, Facebook, opzoeken, ...)

- ☐ nooit of bijna nooit
☐ zelden (1 keer per maand of minder)
☐ af en toe (2 keer per maand of meer)
☐ vaak (minstens 2 keer per week)
☐ heel vaak (ongeveer elke dag)
☐ constant (meer dan 1 uur per dag)

Mijn vaardigheden in deze taal *

	helemaal niet akkoord	niet akkoord	tussenin	akkoord	helemaal akkoord
Ik kan goed spreken in deze taal.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan goed luisteren in deze taal.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan goed lezen in deze taal.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan goed schrijven in deze taal.	☐	☐	☐	☐	☐

« Vorige

Doorgaan »



Vragenlijst motivatie

Vragenlijst motivatie

De volgende vragenlijst bestaat uit 6 pagina's. Deze vragenlijst peilt naar je motivatie i.v.m.

- school in het algemeen (1/6)
- schools welbevinden (2/6)
- het leren van Frans (3/6)
- het leren van natuurwetenschappen (4/6)
- het leren van Algemeen Nederlands (5/6)
- CLIL (6/6)

Denk niet te veel na over je antwoorden. Duid aan wat het eerste in je opkomt.

« Vorige

Doorgaan »

45% voltooid

Vragenlijst motivatie

Algemene schoolse motivatie (1/6)

Leerlingen kunnen verschillende redenen hebben om te studeren.

Met 'studieren' bedoelen we hier 'werken voor school', in het algemeen. Dus zowel op school als thuis: meewerken in de klas, lessen leren, huiswerk maken, aan een taak werken, enz.

Duid aan in welke mate je akkoord gaat met elk van de volgende redenen om te studeren door een getal aan te te duiden tussen 1 (helemaal niet mee eens) en 5 (helemaal mee eens).

« Vorige

Doorgaan »

50% voltooid

Vragenlijst motivatie

*Vereist

Ik ben gemotiveerd om te studeren omdat... *

	1: helemaal niet mee eens	2: eerder niet mee eens	3: neutraal	4: eerder mee eens	5: helemaal mee eens
... ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.	☐	☐	☐	☐	☐
... anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) me dwingen om dit te doen.	☐	☐	☐	☐	☐
... anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) dit van mij verwachten.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik verondersteld word dit te doen.	☐	☐	☐	☐	☐
... studeren me erg interesseert.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerling ben.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik nieuwe dingen wil bijleren.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik dit persoonlijk zeer waardevol vind.	☐	☐	☐	☐	☐
Eerlijk gezegd, weet ik het niet; ik heb het gevoel dat ik mijn tijd verdoe op school.	☐	☐	☐	☐	☐
... dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik dit een belangrijk levensdoel vind.	☐	☐	☐	☐	☐
ik me zou schamen als ik het niet zou doen.	☐	☐	☐	☐	☐
... anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) me hiertoe verplichten.	☐	☐	☐	☐	☐
Vroeger had ik daarvoor nog goede redenen, maar nu vraag ik me af waarom ik eigenlijk studeer.	☐	☐	☐	☐	☐
... studeren leuk is.	☐	☐	☐	☐	☐

... ik studeren boeiend vind.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik studeren een aangename bezigheid vind.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zie niet in waarom ik studeer en, vrijuit gezegd, ik maak mij daar geen zorgen om.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik weet het niet; de redenen waarom ik studeer zijn mij niet duidelijk.	☐	☐	☐	☐	☐

« Vorige
Doorgaan »

55% voltooid

Vragenlijst motivatie

*Vereist

Algemeen schools welbevinden (2/6)

*

	1: helemaal niet mee eens	2: eerder niet mee eens	3: neutraal	4: eerder mee eens	5: helemaal mee eens
Ik vind de meeste lessen saai.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind elke dag naar school gaan leuk.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik denk dat mijn leerkrachten mij een goede leerling vinden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik voel me echt thuis op school.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ga graag naar school.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik voel me onveilig op school.	☐	☐	☐	☐	☐
Leerlingen zoals ik zullen het nooit goed doen.	☐	☐	☐	☐	☐
Het heeft geen zin hard te werken voor school, leerlingen zoals ik krijgen toch geen goede job.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind huiswerk tijdverlies.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik doe meestal mijn huiswerk.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben gelukkig met mezelf.	☐	☐	☐	☐	☐
Leerlingen zoals ik hebben geen geluk op school.	☐	☐	☐	☐	☐
Goede punten halen is heel belangrijk voor mij.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kom goed overeen met mijn leerkrachten.	☐	☐	☐	☐	☐
Leerlingen zoals ik kunnen het goed doen op school als we hard werken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik wou dat ik iemand anders was.	☐	☐	☐	☐	☐

« Vorige
Doorgaan »

60% voltooid

Vragenlijst motivatie

*Vereist

Motivatatie voor het leren van Frans (3/6)

*

	1: helemaal niet mee eens	2: eerder niet mee eens	3: neutraal	4: eerder mee eens	5: helemaal mee eens
Ik zie mezelf later in het buitenland wonen en een gesprek in het Frans hebben.	☐	☐	☐	☐	☐
Frans studeren is belangrijk voor me omdat andere mensen me meer zullen respecteren indien ik Frans ken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik hou van Franstalige muziek.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik moet goed Frans beheersen om later te kunnen doen wat ik wil doen.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik mijn best doe, dan ben ik er zeker van dat ik Frans zal beheersen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zie mezelf ooit vlot een mail/brief schrijven in het Frans.	☐	☐	☐	☐	☐
Goed Frans beheersen is belangrijk voor me om meer gerespecteerd te worden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het interessant om te leren hoe het Frans gebruikt wordt tijdens gesprekken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben er zeker van dat ik in staat zal zijn om vlot in het Frans te schrijven als ik het blijf studeren.	☐	☐	☐	☐	☐
Frans leren is noodzakelijk omdat de mensen rondom mij dit van mij verwachten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben er zeker van dat ik in staat ben om Frans te leren.	☐	☐	☐	☐	☐

Ik word nerveus en verward wanneer ik aan het woord ben in de Franse les.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zie mezelf als iemand die in staat is om ooit vlot Frans te spreken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zou het leuk vinden om met een Franstalige spreker te spreken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik hou van Franstalige films.	☐	☐	☐	☐	☐
Het zou een slechte invloed op m'n leven hebben als ik geen Frans leer.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kijk vaak naar Franstalige tv-programma's.	☐	☐	☐	☐	☐
Goed Frans beheersen vind ik belangrijk omdat ik het later nodig zal hebben voor mijn studies.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben bang om dom te klinken in het Frans door de fouten die ik maak.	☐	☐	☐	☐	☐
Goed Frans beheersen is belangrijk voor me omdat ik er iets mee kan bereiken.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik er niet in slaag om Frans te leren zal ik mensen teleurstellen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het leuk om Frans te horen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zou me ongemakkelijk voelen wanneer ik Frans moet spreken met een Franstalige.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan me voorstellen dat ik ooit Frans zal spreken met buitenlanders.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind dat het Frans mooi klinkt.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik geloof dat ik in staat zal zijn om de meeste Franse teksten te lezen en te begrijpen als ik het blijf studeren.	☐	☐	☐	☐	☐

« Vorige

Doorgaan »

65% voltooid

Vragenlijst motivatie

*Vereist

Motivatatie voor het leren van natuurwetenschappen (4/6)

Leerlingen kunnen verschillende redenen hebben om een vak te studeren. Met 'studeren' bedoelen we hier 'werken voor school', in het algemeen. Dus zowel op school als thuis: meewerken in de klas, lessen leren, huiswerk maken, aan een taak werken, enz.

Ik ben gemotiveerd om te studeren voor natuurwetenschappen omdat... *

	1: helemaal niet mee eens	2: eerder niet mee eens	3: neutraal	4: eerder mee eens	5: helemaal mee eens
... ik dit persoonlijk zeer waardevol vind.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik verondersteld word dit te doen.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik dit vak boeiend vind.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vraag me af waarom ik eigenlijk studeer voor dit vak.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik nieuwe dingen wil bijleren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik weet het niet; de redenen waarom ik studeer voor dit vak zijn mij niet duidelijk.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik me zou schamen als ik het niet zou doen.	☐	☐	☐	☐	☐
... dit voor mij persoonlijk een belangrijke keuze is.	☐	☐	☐	☐	☐
... anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) me hiertoe verplichten.	☐	☐	☐	☐	☐
... dit vak me erg interesseert.	☐	☐	☐	☐	☐
... anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) me dwingen om dit te doen.	☐	☐	☐	☐	☐
... ik dit een belangrijk levensdoel vind.	☐	☐	☐	☐	☐
... dit vak leuk is.	☐	☐	☐	☐	☐

... anderen (ouders,
vrienden,
leerkrachten,...) dit
van mij
verwachten.

... ik studeren voor
dit vak een
aangename
bezigheid vind.

Eerlijk gezegd,
weet ik het niet; ik
heb het gevoel dat
ik mijn tijd verdoe
tijdens deze les.

Ik zie niet in
waarom ik studeer
voor dit vak en,
vrijuit gezegd, ik
maak mij daar
geen zorgen om.

... ik anderen de
indruk wil geven
dat ik een goede
leerling ben.

Zo denk ik over het leren van natuurwetenschappen: *

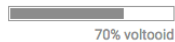
	1: helemaal niet mee eens	2: eerder niet mee eens	3: neutraal	4: eerder mee eens	5: helemaal mee eens
Wanneer ik nieuwe dingen leer in dit vak, dan probeer ik het te begrijpen.	☐	☐	☐	☐	☐
Tijdens oefeningen voor dit vak vraag ik liever aan andere leerlingen het antwoord dan er zelf over na te denken.	☐	☐	☐	☐	☐
Het maakt niet uit of het onderwerp moeilijk of gemakkelijk is, ik ben er zeker van dat ik het kan begrijpen.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik een fout maak, dan zal ik proberen te begrijpen waarom ik deze fout gemaakt heb.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben zeker dat ik het goed kan doen op toetsen voor dit vak.	☐	☐	☐	☐	☐
Wanneer ik iets niet begrijp, dan zal ik hulp vragen aan de leerkracht of medeleerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik iets nieuws leer dat ik niet begrijp, dan zal ik toch moeite doen om het proberen te begrijpen.	☐	☐	☐	☐	☐

Ik ben niet zeker
dat ik moeilijke
onderwerpen kan
begrijpen.

○ ○ ○ ○ ○

« Vorige

Doorgaan »



Vragenlijst motivatie

Motivatatie voor Algemeen Nederlands (5/6)

Leerlingen verschillen in de mate waarin ze al dan niet gemotiveerd zijn om Algemeen Nederlands te leren.

Duid aan in hoeverre onderstaande beweringen op jou van toepassing zijn: van 1 (helemaal niet mee eens) tot 5 (helemaal mee eens).

	1: helemaal niet mee eens	2: eerder niet mee eens	3: neutraal	4: eerder mee eens	5: helemaal mee eens
Ik vind het erg leuk om over Nederlands bij te leren.	☐	☐	☐	☐	☐
Goed Algemeen Nederlands beheersen is belangrijk voor me omdat ik er iets mee kan bereiken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik hou van Nederlandstalige films.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind dat het Algemeen Nederlands mooi klinkt.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik werk met plezier rond Nederlands.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het interessant om te leren hoe het Algemeen Nederlands gebruikt wordt tijdens gesprekken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik denk dat ik goed ben in Algemeen Nederlands.	☐	☐	☐	☐	☐
De dingen die ik in de les Nederlands leer boeien mij.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik hou van Nederlandstalige muziek.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kijk vaak naar Nederlandstalige tv-programma's.	☐	☐	☐	☐	☐
Goed Algemeen Nederlands beheersen vind ik belangrijk omdat ik het later zal nodig hebben voor mijn studies.	☐	☐	☐	☐	☐
De dingen die ik leer in de les Nederlands vind ik erg interessant.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben niet goed in Algemeen Nederlands.	☐	☐	☐	☐	☐

Goed Algemeen Nederlands beheersen is belangrijk voor me om meer gerespecteerd te worden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het leuk om Algemeen Nederlands te horen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik lees vaak Nederlandstalige tijdschriften, kranten, boeken, ...	☐	☐	☐	☐	☐
Ik moet goed Algemeen Nederlands beheersen om later te kunnen doen wat ik wil doen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind Nederlands volgen best leuk.	☐	☐	☐	☐	☐

« Vorige
Doorgaan »

75% voltooid

Vragenlijst motivatie

***Vereist**

Motivatatie voor CLIL (6/6)

Volg jij CLIL? *

(CLIL = een vak in een andere taal, bijvoorbeeld geschiedenis in het Frans)

- ☐ Ja
☐ Nee

« Vorige

Doorgaan »

80% voltooid

Vragenlijst motivatie

*Vereist

Waarom volg jij CLIL? *

(Meerdere antwoorden zijn mogelijk.)

- ☐ Ik wou dat zelf graag.
- ☐ Ik moest van mijn ouders.
- ☐ Het leek me een leuke uitdaging.
- ☐ De leerkracht(en) raadden(n) het aan.
- ☐ Ik ben geïnteresseerd in talen.
- ☐ Ik hou van de CLIL-taal op mijn school (dit kan zowel Frans als Engels zijn).
- ☐ Er werd van mij verwacht dat ik deze keuze zou maken.
- ☐ Het is een interessante keuze in functie van latere studies.
- ☐ Het is een interessante keuze in functie van een latere job.
- ☐ Ik vind het belangrijk om de CLIL-taal goed te beheersen.
- ☐ Anders:

Zou je opnieuw voor CLIL kiezen? *

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Waarom wel of waarom niet?

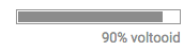
Wat vind je van de CLIL-lessen natuurwetenschappen? *

	helemaal niet mee eens	eerder niet mee eens	neutraal	eerder mee eens	helemaal mee eens
Ik vind ze moeilijker dan de andere lessen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind ze leuker dan de andere lessen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind ze saaler dan de andere lessen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind ze interessanter dan de andere lessen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik werk met plezier voor de CLIL-lessen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het leuk om bij te leren voor zowel het vak als de CLIL-taal.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik denk dat ik goed ben in dit CLIL-vak.	☐	☐	☐	☐	☐

Ik moet me fel concentreren om de leerstof te begrijpen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik doe actief mee tijdens de CLIL-lessen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik moet meer studeren voor het CLIL-vak dan voor de andere vakken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind het moeilijk om me uit te drukken tijdens de CLIL-lessen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zou andere leerlingen aanraden om deze CLIL-lessen te volgen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik voel dat ik al veel heb bijgeleerd op het gebied van de CLIL-taal.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik leer in het algemeen meer bij in een CLIL-les dan in een gewone les.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik denk dat de leerkracht veel werk besteedt aan de voorbereiding van de CLIL-lessen.	☐	☐	☐	☐	☐
De leerkracht zet ons actief aan het werk tijdens de CLIL-lessen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik krijg graag les van de CLIL-leerkracht.	☐	☐	☐	☐	☐

« Vorige

Doorgaan »



Vragenlijst motivatie

Ik wou nog graag het volgende kwijt:

« Vorige

Doorgaan »

95% voltooid

Vragenlijst motivatie

Bedankt voor je medewerking!

Belangrijk: klik op VERZENDEN voordat je afsluit.

« Vorige

Verzenden

Verzend nooit wachtwoorden via Google Formulieren.

100%: je bent klaar.

Bijlage 3: enquête leerkrachten

Hieronder vindt u screenshots van de online enquête voor de CLIL-leerkrachten. Ook deze enquête werd opgesteld en afgenomen via Google Formulieren.

**UC Leuven
Limburg**

Enquête CLIL-leerkrachten

Deze anonieme enquête bestaat uit drie korte rubrieken, waarin we een paar vragen stellen over

1. je profiel als CLIL-leerkracht,
2. de CLIL-context van je school en
3. je CLIL-klaspraktijk.

Het invullen van de enquête neemt ongeveer 15 minuten in beslag.

Deze bevraging kadert in een groter onderzoek naar CLIL in Vlaanderen, waarbij o.a. de leervorderingen van de CLIL-leerlingen in kaart gebracht worden en vergeleken worden met die van niet-CLIL-leerlingen in een gelijkaardige context.

We hopen dat je even tijd wil vrijmaken om ons te helpen. Tenslotte is het in ieders belang wanneer we betrouwbare data over CLIL-onderwijs kunnen verzamelen.

Alvast bedankt voor je medewerking!

Het onderzoeksteam van UC Leuven-Limburg

Volgende

Pagina 1 van 5

1. Je profiel als CLIL-leerkracht

Tot welke leeftijdscategorie behoor je?

- ☐ 20 - 27 jaar
- ☐ 28 - 35 jaar
- ☐ 36 - 42 jaar
- ☐ 43 - 49 jaar
- ☐ 50 - 57 jaar
- ☐ 58+

Ik ben een ...

- ☐ man
- ☐ vrouw

Welk diploma heb je en in welke studierichting?
(bv. bachelor Engels-biologie / master Klassieke Talen)

Jouw antwoord _____

Hoe lang sta je al in het onderwijs?

Jouw antwoord _____

Hoe lang geef je al CLIL?

Jouw antwoord _____

Welke vakken geef je momenteel (zowel CLIL als niet-CLIL)?

Jouw antwoord _____

In welke taal geef je CLIL?

- ☐ Frans
- ☐ Engels
- ☐ Duits

Waarom heb je voor deze taal (of talen) gekozen?

Jouw antwoord _____

Heb je zelf onderwijs in een andere taal gevolgd?

- ☐ ja
- ☐ nee

Zo ja, licht kort toe.

Jouw antwoord _____

Aan welke klassen geef je CLIL?

Geef richting en jaren. Graag de richting voluit schrijven.

Jouw antwoord _____

Vorige

Volgende

 Pagina 2 van 5

2. De CLIL-context van je school

Om welke redenen heeft je school voor CLIL gekozen?

Jouw antwoord

Kan je je eigen redenen terugvinden in de argumenten die de school hiervoor aanhaalt? Leg uit.

Jouw antwoord

Heb je zelf nog bijkomende redenen of argumenten ter motivatie?

Waarom heb jij gekozen om CLIL-leerkracht te worden? Welke aspecten van CLIL vind je belangrijk voor je eigen lesgeven?

Jouw antwoord

Indien er meer leerlingen zijn die graag het CLIL-traject zouden volgen dan er plaatsen zijn, hoe bepaalt jouw school dan wie toegelaten wordt?

Jouw antwoord

Is er bij jou op school een CLIL-team voor onderling overleg? Zo neen, waarom niet? Zo ja, wie zit in dit team (CLIL-leerkrachten, taalleerkrachten, vakleerkrachten, ...)? Waarom en hoe vaak komen jullie samen?

Jouw antwoord

Vorige

Volgende

Pagina 3 van 5

3. Je CLIL-klaspraktijk

Hoe heb je je voorbereid op je CLIL-opdracht?

Jouw antwoord

Had je het gevoel dat je genoeg voorbereid was toen je de eerste keer een CLIL-les gaf?

☐ Ja

☐ Nee

Zo neen, wat miste je?

Jouw antwoord

Werk je op een andere manier sinds je CLIL geeft?

☐ Ja

☐ Nee

Zo ja, in welke zin?

Jouw antwoord

Gebruik je enkel de doeltaal tijdens de CLIL-lessen?

☐ Ja

☐ Nee

Zo neen, wanneer gebruik je het Nederlands?

Jouw antwoord

Komt het CLIL-lesgeven overeen met wat je je ervan had voorgesteld?

☐ Ja

☐ Nee

Zo neen, wat is er anders dan dat je je had voorgesteld?

Jouw antwoord

Overweeg je nog verdere professionalisering?

☐ Ja

☐ Nee

Zo ja, welke?

Jouw antwoord

Vorige Volgende

Pagina 4 van 5

Facultatieve vraag

Welke aanbevelingen m.b.t. opvang van nieuwe CLIL-leerkrachten of CLIL in het algemeen zou je formuleren aan je school? Aan je collega's? Aan andere scholen? Aan het onderwijsbeleid in Vlaanderen?

Jouw antwoord

Wil je graag nog een opmerking, vraag of suggestie achterlaten, noteer ze dan hier.

Jouw antwoord

Wil je graag op de hoogte gehouden worden van dit onderzoek, laat dan hier je mailadres achter.

Jouw antwoord

Wil je graag contact met ons opnemen, stuur dan een mailtje naar liesbeth.martens@ucll.be.

Vorige Verzenden

Pagina 5 van 5