



Vlaams
Parlement

ingediend op **768** (2020-2021) – Nr. 1
4 mei 2021 (2020-2021)

Verslag van de gedachtewisseling

namens de Commissie voor Onderwijs
uitgebracht door Annabel Tavernier en Roosmarijn Beckers

over het eindrapport CLIL in Vlaanderen

Samenstelling van de Commissie voor Onderwijs:

Voorzitter: Karolien Grosemans.

Vaste leden:

Arnout Coel, Koen Daniëls, Karolien Grosemans, Kathleen Krekels, Annabel Tavernier;
Roosmarijn Beckers, Jan Laeremans, Kristof Slagmulder;
Jo Brouns, Loes Vandromme;
Jean-Jacques De Gucht, Sihame El Kaouakibi;
Johan Danen, Elisabeth Meuleman;
Hannelore Goeman.

Plaatsvervangers:

Marius Meremans, Axel Ronse, Nadia Sminate, Kris Van Dijck, Katja Verheyen;
Leo Pieters, Els Sterckx, Sam Van Rooy;
Katrien Schryvers, Brecht Warnez;
Els Ampe, Steven Coenegrachts;
Stijn Bex, Gustaaf Pelckmans;
Steve Vandenberghe.

Toegevoegde leden:

Kim De Witte.

INHOUD

I.	Uiteenzetting door de onderzoekers	4
1.	Inleiding	4
2.	Onderzoeksvragen	4
3.	Methodologie	5
3.1.	Instrumenten	5
3.2.	Steekproef	5
3.3.	Gegevensverzameling	5
3.4.	Statistische analyses	5
4.	Resultaten	6
4.1.	Leerlingen	6
4.2.	Leerkrachten	8
5.	Aanbevelingen	8
5.1.	Scholen en leerkrachten	8
5.2.	Beleidsmakers	9
5.3.	Verder onderzoek	9
II.	Bespreking	9
1.	Tussenkomen van de leden	9
1.1.	Jean-Jacques De Gucht	9
1.2.	Jan Laeremans	10
1.3.	Annabel Tavernier	11
1.4.	Hannelore Goeman	12
1.5.	Johan Danen	12
1.6.	Loes Vandromme	12
2.	Antwoorden van de onderzoekers	13
3.	Bijkomende vragen en antwoorden	16
	Gebruikte afkortingen	18
	Bijlage: zie dossierpagina van dit document op www.vlaamsparlement.be	

Op 25 maart 2021 organiseerde de Commissie voor Onderwijs een gedachtewisseling over het eindrapport CLIL in Vlaanderen, met Liesbeth Martens, lector en onderzoeker Lerarenopleiding UCLL en coördinator Banaba meertalig onderwijs, Jill Surmont, professor Vakdidactiek talen VUB en lector UCLL, en Bram Bulté, gast-professor Taalkunde VUB en KU Leuven.

Het eindrapport is terug te vinden op de [dossierpagina](#) op www.vlaamsparlement.be.

(Deze vergadering werd als videoconferentie georganiseerd.)

I. Uiteenzetting door de onderzoekers

1. Inleiding

Jill Surmont schetst dat er sinds de invoering van het meertalig onderwijs in 2014 geen enkele effectenmeting was gebeurd. Lies Strobbe en Lies Sercu maakten in 2011 wel een evaluatie van het proeftuinproject, op basis waarvan de huidige regelgeving tot stand kwam. De onderwijsinspectie maakte in 2017 een rapport, maar daarin werden enkel de scholen opgenomen die gestart waren in 2014 en werd gefocust op implementatie en beleid, dus een concrete effectenmeting gebeurde niet.

Aangezien CLIL een manier van onderwijs is die behoorlijk wat impact zou kunnen hebben, was het interessant om te kijken naar de situatie in Vlaanderen. Uit internationaal onderzoek blijkt dat er twee periodes zijn. In de eerste periode waren veel onderzoeken heel enthousiast, maar daar kwam later een kritische reflex op, omdat er heel wat methodologische vragen gesteld konden worden bij de eerste onderzoeken. Recent onderzoek probeert daarop een antwoord te bieden met longitudinaal onderzoek, contextvariabelen en achtergrondvariabelen. Dat is ook wat in het eindrapport is gebeurd.

Het is evenwel niet duidelijk in welke mate het internationaal onderzoek relevant is voor de Vlaamse context. In Vlaanderen kan CLIL maar heel beperkt (20 procent) ingevoerd worden. Aangezien in Nederland minstens 50 procent van het curriculum in de andere taal onderwezen moet worden, is Nederlands onderzoek misschien minder relevant voor de Vlaamse context. Op basis van deze gegevens was het volgens de onderzoekers hoog tijd om de situatie in Vlaanderen nader te bekijken.

Wetenschappelijke betrouwbaarheid was het vertrekpunt, wat een longitudinale opzet met een nulmeting, vergelijkbare groepen en betrouwbare testen impliceert.

Het doel was praktijkgerichte aanbevelingen te kunnen formuleren, met een kwalitatief en een kwantitatief deel. Het kwalitatieve deel, de aanvullende gegevens op het kwantitatieve deel, kon nog niet geanalyseerd worden. Het gaat om interviews met leraren en leerlingen, die geen invloed hebben op de data maar meer inzicht geven.

De spreker merkt op dat het gaat om een kleinschalig onderzoek. Alles samengeteld kon minder dan een vte ingezet worden.

2. Onderzoeksvragen

De eerste groep onderzoeksvragen gaat over de leerlingen. Hoe staan leerlingen tegenover CLIL? Welke invloed heeft CLIL op de algemene schoolse motivatie en het schoolse welbevinden; de motivatie met betrekking tot de doeltaal, het vakvak, het Nederlands als schooltaal; de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid in de doeltaal; de leesvaardigheid in het Nederlands?

De onderzoeksvragen voor de leerkrachten: waarom kiezen scholen en leerkrachten voor CLIL? Hoe wordt CLIL voorbereid en toegepast op school en in de klas? Wat zijn de noden, wensen en suggesties van CLIL-leerkrachten?

3. Methodologie

Bram Bulté gaat in op de methodologie van het onderzoek. Het was voor de onderzoekers belangrijk om rekening te houden met de bezwaren die er waren na voorgaand CLIL-onderzoek. Daarom moest er een goede controlegroep zijn, werden CLIL-leerlingen vergeleken met vergelijkbare leerlingen die geen CLIL-onderwijs volgen en was longitudinaal onderzoek nodig.

3.1. Instrumenten

De onderzoeksvragen focusten zowel op leerlingen als leerkrachten. Bij beide groepen werd een enquête afgenomen. Bij de leerlingen gebeurden ook taaltesten: luisteren spreektesten Frans en leesvaardigheid Nederlands (Diatekst).

3.2. Steekproef

Afhankelijk van de onderzoeksvraag en het instrument werd een beroep gedaan op verschillende scholen. Alle testen werden afgenomen in drie focusscholen. Het onderzoek was dus redelijk kleinschalig wat het aantal scholen betreft. In de focus-scholen gebeurden ook de taaltesten.

De enquêtes werden afgenomen bij alle CLIL-leerkrachten op dat moment, dus in 41 scholen.

Voor de leerlingen werden een aantal criteria gehanteerd om ze op te nemen in het onderzoek. Er werd niet enkel rekening gehouden met de leeftijd of de gevolgde richting, maar ook met methodologische criteria als het invullen van de enquête.

Volgens Bram Bulté werd voor sommige onderzoeksvragen een behoorlijk aantal leerlingen bevroegd. De vragen over de keuze voor CLIL zijn afgenomen bij 1590 leerlingen. Het aantal proefpersonen per onderzoeksvraag varieerde van 273 tot 1590.

De leerkrachten in alle officiële CLIL-scholen werden bevroegd. Daar is redelijk wat respons op gekomen. Van de toen 151 CLIL-leerkrachten hebben er 78 gereageerd op de enquête.

3.3. Gegevensverzameling

De spreker merkt op dat werd gewerkt met twee groepen leerlingen. De eerste cohorte begon met CLIL in 2015. Deze groep werd twee jaar gevolgd. De tweede cohorte begon met CLIL in 2016 en werd dus maar een jaar gevolgd.

De dataverzameling was longitudinaal, dus er waren meerdere afnames per instrument en per leerling, zodat opvolging en vergelijking mogelijk zijn.

3.4. Statistische analyses

Het was de bedoeling van de statistische modellen dat ze rekening hielden met de kenmerken van de longitudinale data. Er werden belangrijke achtergrondvariabelen meegenomen in de statistische modellen, zoals de socio-economische status van de leerling, het buitenschools contact met de doeltaal en de motivatie om de doeltaal te leren. Er werd gebruikgemaakt van 'linear mixed models'.

4. Resultaten

Liesbeth Martens licht de resultaten toe aan de hand van de verschillende onderzoeksvragen.

4.1. Leerlingen

4.1.1. *Houding leerlingen tegenover CLIL*

De leerlingen staan over het algemeen positief tegenover CLIL: ze vinden het leuk en interessant. De meeste leerlingen kozen zelf voor het CLIL-traject, omdat ze het interessant vinden voor hun latere studies of job.

De moeilijkheidsgraad schrikt de niet-CLIL-leerlingen af. De perceptie van de moeilijkheid was de belangrijkste reden om niet voor CLIL te kiezen.

De perceptie van de CLIL-leerlingen evolueert negatief in de tijd. Die trend komt ook uit ander onderzoek naar voren en geldt voor het hele schoolse gebeuren.

Na twee jaar blijft het algemene beeld gematigd positief tot neutraal.

4.1.2. *Algemeen schools welbevinden*

De spreker merkt vooreerst op dat bij de resultaten de twee cohorten niet vergeleken kunnen worden. De modellen, waarbij rekening werd gehouden met andere achtergrondvariabelen, zijn niet vergelijkbaar. Het is wel mogelijk om binnen elke cohorte een vergelijking te maken tussen de CLIL- en de niet-CLIL-groep.

De onderzoekers hebben gezocht naar het CLIL-effect: de interactie tussen de parameter tijd en de parameter CLIL. Wanneer het verschil in evolutie in tijd tussen de CLIL- en de niet-CLIL-groep significant is, wordt over een CLIL-effect gesproken. Dat kan dus zowel positief als negatief zijn.

Voor het schools welbevinden werd geen CLIL-effect waargenomen. In beide groepen daalt het algemeen schools welbevinden. De evolutie is in lijn met internationaal onderzoek.

4.1.3. *Algemene schoolse motivatie*

In cohorte 1 (die twee jaar werd gevolgd) is er geen CLIL-effect. Er is geen significant verschil, hoewel de CLIL-groep start met een significant lagere schoolse motivatie.

In cohorte 2 (die een jaar werd gevolgd) is er wel een positief CLIL-effect. In de niet-CLIL-groep daalt de motivatie, terwijl bij de CLIL-groep de motivatie licht stijgt.

4.1.4. *Motivatiedoeltaal*

Voor deze onderzoeksvraag tonen de metingen geen CLIL-effect. Er is wel mogelijk een verschil tussen Engels en Frans. De talen werden niet onderscheiden in het onderzoek, maar uit de antwoorden op de enquête blijkt dat er mogelijk een verschil in motivatie is tussen beide doeltaal.

In onderzoek in Wallonië is vastgesteld dat er in het immersieonderwijs een verschil in motivatie was tussen de doeltaal Nederlands en de doeltaal Engels. De motivatie voor Engels bleek iets groter te zijn.

4.1.5. *Motivatie Nederlands*

Er is geen sprake van een CLIL-effect. In alle groepen is er een redelijk sterke daling. Op het einde van de metingen is er geen significant verschil tussen beide groepen en er is geen significant verschil in evolutie.

In de steekproef werden wel enkel leerlingen opgenomen met het Nederlands in hun taalprofiel. Dat betekent dat de thuistaal of een van de thuistalen Nederlands was.

4.1.6. *Motivatie zaakvak*

Ook voor deze onderzoeksvraag is geen CLIL-effect vast te stellen. Dus de CLIL- en niet-CLIL-leerlingen vertonen vergelijkbare evoluties.

In cohorte 1 is er wel een significant verschil op het einde van de meting, maar er kan over het algemeen niet gesproken worden van een CLIL-effect.

Liesbeth Martens geeft mee dat in het onderzoek rekening moest worden gehouden met verschillende zaakvakken. Het is dus moeilijk om ze te vergelijken, gelet op het diverse landschap in het CLIL-onderwijs en de verschillende soorten scholen in de steekproef.

4.1.7. *Luistervaardigheid Frans*

In het onderzoek is voor één enkele doeltaal gekozen, namelijk Frans, anders was het te moeilijk om de resultaten te vergelijken.

Voor de luistervaardigheid Frans is er in beide cohorten een significant positief CLIL-effect. Zowel de CLIL- als de niet-CLIL-leerlingen gaan er significant op vooruit wat betreft luistervaardigheid Frans, maar de evolutie is aanmerkelijk beter merkbaar in de CLIL-groep.

4.1.8. *Spreekvaardigheid Frans*

Voor de spreekvaardigheid Frans is er in cohorte 1 een positief CLIL-effect. De CLIL-groep presteert merkbaar beter dan de niet-CLIL-groep en het verschil in evolutie is significant. In cohorte 2 gaan beide groepen erop vooruit en op het einde van de metingen scoort de CLIL-groep significant beter, maar in de evolutie kan niet gesproken worden van een CLIL-effect.

4.1.9. *Leesvaardigheid Nederlands*

Voor deze onderzoeksvraag is geen CLIL-effect vast te stellen. Alle groepen leerlingen gaan erop vooruit. Op het einde van de rit is er geen significant verschil tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen. De CLIL-groep doet het in beide cohorten iets beter dan de niet-CLIL-groep, maar het verschil in evolutie is niet significant.

4.1.10. *Samenvatting effectmetingen leerlingen*

De spreker overloopt de vastgestelde effecten. Er is een positief CLIL-effect voor Franse luistervaardigheid, Franse spreekvaardigheid (cohorte 1) en de algemene schoolse motivatie (cohorte 2).

Een negatief CLIL-effect werd nergens vastgesteld.

Voor veel items werd geen CLIL-effect gemeten: algemeen schools welbevinden, motivatie doeltaal, Nederlands, zaakvak, leesvaardigheid Nederlands, Franse spreekvaardigheid (cohort 2) en algemene schoolse motivatie (cohort 1).

4.2. Leerkrachten

Vervolgens gaat Liesbeth Martens in op de onderzoeksvragen over de leerkrachten.

4.2.1. *Keuze voor CLIL*

Uit de enquête blijkt dat de keuze van scholen en leerkrachten voor CLIL telkens een positieve keuze was. De leerkrachten wijzen ook op de toekomstperspectieven voor hun leerlingen wat betreft hoger onderwijs en een latere job. CLIL past ook perfect binnen de visie van de school, waarbij scholen leerlinggerelateerde kenmerken als positieve cognitieve gevolgen aanhalen. Leerkrachten gaven ook aan dat dankzij CLIL leerlingen de doeltaal gebruiken in een communicatieve, niet-normatieve context.

Leerkrachten zagen CLIL ook als een extra uitdaging. Negatief element is de extra tijdsinvestering die meestal niet gecompenseerd wordt, maar positief is dat CLIL de vlakke loopbaan doorbreekt en een positieve boost geeft.

4.2.2. *Vorbereiding en toepassing door leerkrachten*

Meestal hebben de leerkrachten een voorbereidingstraject gevolgd. Dat wordt ook gevraagd in het in te dienen CLIL-dossier. Op voorhand wordt dikwijls didactisch materiaal ontwikkeld om zich voor te bereiden op het traject. Er is een globale tevredenheid over de voorbereiding op de CLIL-uitdaging. Maar er is volgens de leraren wel nood aan verdere professionalisering.

Dankzij CLIL gingen de leerkrachten interactiever lesgeven, blijkt uit de enquête. Het gebruik van het Nederlands in de CLIL-lessen als ondersteuning voor de leerlingen is geen taboe.

Leerkrachten hadden wel soms te hoge verwachtingen over de vorderingen van de leerlingen.

4.2.3. *Noden, wensen en suggesties CLIL-leerkrachten*

In de enquête verwijzen veel leerkrachten naar de hoge werklast. Leerkrachten zijn ook vragende partij voor meer uitwisseling onder CLIL-leerkrachten. Ze hebben ook nood aan meer professionalisering en overleg.

5. Aanbevelingen

Jill Surmont overloopt de aanbevelingen van de onderzoekers.

5.1. Scholen en leerkrachten

Aan scholen vragen de onderzoekers om na te gaan hoe CLIL-leerkrachten best ondersteund kunnen worden. CLIL is een bewuste keuze van de school want er moet een hele aanvraagprocedure doorlopen worden. Na die keuze is ondersteuning nodig om alles op poten te zetten. Dat kan in de vorm van bpt-uren of door de leerkrachten te ontzien voor andere bijkomende taken, maar ook door in te zetten op overleg, zowel binnen het CLIL-team als tussen het CLIL-team en, vooral, de taalleraren.

Voor leerkrachten is het belangrijk om goed voorbereid te zijn. Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten bij de start het gevoel hadden dat ze er min of meer klaar voor waren, maar er is nood aan verdere professionalisering, ook voor leerkrachten die al een tijd meedraaien in CLIL.

5.2. Beleidsmakers

De onderzoekers vragen om ruimte te voorzien voor scholen die met CLIL beginnen. CLIL is een keuze voor de school. Scholen die met innovatieve projecten willen starten of initiatieven willen nemen om de onderwijskwaliteit te verbeteren, hebben de ruimte nodig om die veranderingen te kunnen doorvoeren. Dat kan door tijdelijk in extra uren te voorzien bij de opstart. Scholen krijgen dan een of twee jaar om een nieuw project uit te werken, maar eenmaal het traject loopt, zijn die uren niet meer nodig en kan die ondersteuning doorstromen naar andere scholen. Op die manier wordt gewerkt aan de onderwijsinnovatie en de onderwijskwaliteit.

De onderzoekers moesten heel wat keuzes maken om de data zo betrouwbaar mogelijk te maken. Dat betekent ook dat veel niet onderzocht kon worden. Investeren in verder onderzoek naar CLIL is volgens de spreker echt nodig. Gegevens over CLIL-scholen en hun curriculum verzamelen, bleek niet evident. Het beter ontsluiten van informatie maakt ook verder onderzoek gemakkelijker.

Het ondersteunen van netwerken en informatie-uitwisseling zijn eveneens belangrijk. Er werden al studiedagen georganiseerd, maar scholen en leerkrachten vragen naar meer uitwisseling. Op dat vlak zouden nog stappen gezet kunnen worden.

5.3. Verder onderzoek

Grootschaliger onderzoek over een langere periode en met een grotere steekproef zou nog meer informatie verschaffen, stelt de spreker.

De impact van CLIL op de kennis van het zaakvak kon nu niet onderzocht worden. Uit internationaal onderzoek blijkt dat er geen of een positief effect is, maar dat kan niet noodzakelijk geëxtrapoleerd worden naar Vlaanderen.

Verder onderzoek naar het belang van de doeltaal en het CLIL-vak is ook interessant.

De focus op specifieke leerlingprofielen is eveneens relevant. In dit onderzoek werd voornamelijk met Nederlandstalige leerlingen uit het aso gewerkt, maar wat met niet-Nederlandstaligen, sprekers van de doeltaal en leerlingen uit bso en tso?

De klaspraktijken en de didactiek wachten ook nog op verder onderzoek, besluit Jill Surmont.

II. Bespreking

1. Tussenkomen van de leden

1.1. Jean-Jacques De Gucht

Jean-Jacques De Gucht vindt het belangrijk dat in de toelichting onmiddellijk wordt gezegd dat er ook tekortkomingen zijn. Er moet dus gekeken worden hoe verder onderzoek gestimuleerd kan worden.

Het lid is voorstander van CLIL-onderwijs. Onze regio staat bekend voor zijn kennis van talen. Het is duidelijk dat er geen negatief effect is op de taalvaardigheid

Nederlands. Er wordt soms gesteld dat het ene het andere zou ondergraven, maar dat is dus geenszins het geval.

Dat de leerlingen gemotiveerder zijn, acht de spreker ook positief, evenals het feit dat leerkrachten positieve effecten zien bij hun leerlingen.

Er is voor CLIL-lessen wel meer voorbereiding nodig. Er moet volgens de spreker een betere ondersteuning komen en verdere professionalisering is nodig. Het geheel zorgt voor meer werkdruk voor de scholen, maar mits de inzet van de nodige middelen kan dat opgelost worden.

De meerwaarde voor de leerlingen, zowel op korte als lange termijn, op het vlak van verder studeren en communicatiemogelijkheden met andere taalregio's acht de spreker belangrijk.

Jean-Jacques De Gucht is van mening dat meertaligheid verder uitgewerkt moet worden. Hij benadrukt nogmaals dat die meertaligheid de kennis van de Nederlandse taal niet onder druk zet en zelfs de herwaardering van de Nederlandse taal kan betekenen.

De spreker acht het zinvol om na te gaan waar verder onderzoek mogelijk is en te zoeken naar de mogelijkheden om CLIL uit te breiden. Hijzelf acht contacten met het Engels, ook voor kleinere kinderen, heel belangrijk. Jean-Jacques De Gucht is dan ook voorstander om CLIL uit te breiden naar het lager onderwijs.

Nederland staat iets meer open voor andere talen, zonder dat als een aanval te zien op de eigen taal, en laat een hoger percentage anderstalige vakken toe. In Vlaanderen is het 20 procent. Dat mag volgens de spreker verruimd worden.

Het lid hoopt dat de studie in de toekomst verder uitgebreid kan worden en dat de onderzoekers daarvoor de nodige ondersteuning krijgen.

In de ontwikkeling van een modern onderwijs, waarbij de leerlingen de juiste handvatten hebben om zich verder te ontwikkelen in de maatschappij, is taal cruciaal, besluit de spreker.

1.2. Jan Laeremans

Jan Laeremans stelt dat het Vlaams Belang niet zo enthousiast is over het project. Een taal leren moet vooral gebeuren door een ambitieus taalonderwijs en tijdens de taalvakken.

De spreker wil weten wie ervoor kiest om CLIL te volgen. Op welke basis maken leerlingen de keuze? Hij vermoedt dat het vooral gaat om leerlingen die vrij sterk zijn in een bepaalde taal. Het is dan ook logisch dat zij sterker vooruitgaan, want ze deden het al beter.

De onderzoekers vermelden een daling van de motivatie voor Nederlands die even groot is als de daling van de motivatie voor het zaakvak. Dat is volgens het lid merkwaardig. Zijn de leerlingen dan uitgekeken op de leerkracht of zijn er andere factoren?

Is het niet zo dat voor veel scholen CLIL een deel van de marketing is? De spreker veronderstelt dat dat kan meespelen.

Welke leerkrachten geven CLIL-lessen? Gaat het in eerste instantie om taalleerkrachten die zich verdiepen in een zaakvak? Of is het omgekeerd? Is er een verschil in resultaat of niet?

De onderzoekers vragen extra ondersteuning voor de leerkrachten. Volgens Jan Laeremans is het aan de scholen om die ondersteuning te bieden als ze dat experiment willen doen. Dat moet geen prioriteit zijn voor de onderwijsadministratie.

1.3. Annabel Tavernier

Annabel Tavernier schetst dat de voorgestelde analyse een eerste stap is naar verder onderzoek. Het gaat inderdaad om een kleinschalig project. Er werd een klein aantal scholen in het onderzoek opgenomen. Vergelijkingen zijn dan ook moeilijk te maken.

Het hoeft volgens het lid geen betoog dat beleid onderzoeken en evalueren enorm belangrijk is. Daarom is volgens haar verder onderzoek zeker aangewezen.

De conclusies uit het onderzoek lijken evident. Als een vak in het Frans wordt gegeven, is het niet onlogisch dat de kennis van het Frans verbetert.

Voor haar fractie is het essentieel om te weten wat het effect is van CLIL op de vakinhoudelijke leerwinst van de leerlingen. Dat is belangrijk met een ambitieus en kwaliteitsvol Vlaams onderwijs voor ogen.

Het CLIL-traject mag geen afbreuk doen aan de doelstellingen van het zaakvak. Na dit onderzoek blijft deze vraag onbeantwoord. Het wordt door de onderzoekers ook aangegeven als een verder te onderzoeken punt. Er moet worden nagegaan of er sprake is van informatieverlies. Zelfs leerkrachten die een grondige kennis hebben van de vreemde taal beamen dat ze bij lessen in een vreemde taal informatie overdragen met minder nuance. Leerlingen kunnen niet onmiddellijk alle inhoud capteren. Het vergt een enorme cognitieve inspanning van leerlingen om de lessen in een vreemde taal te volgen. Ook de CLIL-evaluatie uit 2017 mag volgens de spreker niet uit het oog verloren worden. Die wees op minder diepgang, een trager lestempo en een lager verwerkingsniveau. Het lid vraagt om dit goed in het achterhoofd te houden.

De N-VA-fractie is voorstander van een ambitieus en modern vreemdetalenbeleid. Een sterke talenkennis is heel belangrijk. Maar vooraleer te pleiten voor een eventuele uitbreiding van CLIL is een uitgebreider onderzoek noodzakelijk, zodat de impact van CLIL voornamelijk op de vakinhoudelijke leerwinst van de leerlingen in kaart wordt gebracht. Dat is een voorwaarde om beleidsconclusies te kunnen trekken over CLIL. De spreker kijkt uit naar de wetenschappelijke evaluatie die de Vlaamse Regering in deze regeerperiode zal laten uitvoeren.

Annabel Tavernier verwijst naar het selectie-effect. Leerlingen die voor CLIL kiezen, zijn van bij de start meer gemotiveerd om de doeltaal te leren dan de niet-CLIL-leerlingen. Is er zicht op de leerlingenprofielen die voornamelijk voor CLIL kiezen? Welke conclusies kunnen worden getrokken over gender, sociaal-economische status, studierichting enzovoort?

Werd onderzocht hoeveel leerlingen terug overstapten van het CLIL-traject naar het reguliere traject omwille van de moeilijkheidsgraad? Een opvallende vaststelling uit het onderzoek is volgens het lid dat de verwachtingen van leerkrachten met betrekking tot het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen niet gehaald worden. De onderzoeksgegevens tonen aan dat de CLIL-leerlingen een hogere taalvaardigheid behalen dan niet-CLIL-leerlingen, maar blijkbaar is het behaalde niveau voor de leraren ontoereikend. Kunnen de onderzoekers dat verklaren?

De onderzoekers hebben toegelicht waarom leerkrachten kiezen om een zaakvak in een andere taal te geven. Welke vakken worden het vaakst aangeboden in een andere taal? Welke leerkrachten kiezen voor CLIL?

1.4. Hannelore Goeman

Hannelore Goeman kijkt al langer met een positieve interesse naar het CLIL-onderwijs. Het is goed dat de positieve elementen ook geobjectiveerd en onderzocht worden. Zij beaamt dat dit een eerste stap is en dat verder onderzoek nodig is.

Het lid onthoudt uit de toelichting dat CLIL-onderwijs niet ten koste gaat van de kennis van het Nederlands, terwijl er wel leerwinst wordt geboekt op het vlak van spreek- en leesvaardigheid in de doeltaal.

Ook Hannelore Goeman is benieuwd naar verder onderzoek over de overdracht van vakinhoud.

Waarom kiezen scholen voor CLIL-onderwijs? Welke scholen maken die keuze? Is CLIL-onderwijs volgens de onderzoekers geschikt voor alle scholen en voor alle leerlingen?

Er is algemene vooruitgang voor spreek- en leesvaardigheid, maar is al gekeken naar de verschillen tussen leerlingen? Is dat in verband gebracht met algemene parameters als algemene leerprestaties en sociaal-economische achtergrond?

Leerkrachten zien CLIL als een uitdaging en kiezen er bewust voor. Maar daar komen wel een aantal uitdagingen bij kijken. De onderzoekers hadden het over een voorbereidingstraject. De spreker vraagt daar meer duiding bij. Welke bijscholing bestaat er?

Leerkrachten ontwikkelen dikwijls eigen materiaal. Bestaat er ook standaardmateriaal? Op welke manier wordt de kwaliteit daarvan gemonitord?

1.5. Johan Danen

Johan Danen beaamt dat het een beperkt onderzoek was, met beperkte middelen en mensen, maar het is wel van hoge kwaliteit.

Uit het onderzoek blijkt dat er weinig of geen negatieve effecten van CLIL werden vastgesteld, maar wel enkele positieve. Ook de vrees dat de kennis van het Nederlands erop achteruit zou gaan, bleek onterecht.

Blijft natuurlijk de vraag hoe het zit met de vakinhoudelijke kennis van de vakken die in een vreemde taal werden aangeboden. Zijn er indicaties dat die kennis erop achteruit is gegaan? Uit buitenlands onderzoek blijken daar alvast geen indicaties voor te zijn, merkt de spreker op.

Het lid hoopt dat er bij verdere onderzoeken in functie van beleidsinitiatieven geen dogma's zullen gelden en niet al op voorhand de keuzes zijn gemaakt.

In Brussel hebben weinig scholen gebruikgemaakt van CLIL. Komt dat door het regelgevend kader? Zijn er weinig leerlingen gevonden om deel te nemen?

Zijn er vandaag regelgevende belemmeringen waardoor CLIL niet massaal wordt toegepast?

1.6. Loes Vandromme

Loes Vandromme is ervan overtuigd dat een goede talenkennis een troef is voor jongeren die willen verder studeren of de arbeidsmarkt willen betreden. Daardoor

neemt het zelfvertrouwen en de leermotivatie van leerlingen toe en vergroot de durf om in een andere taal te spreken.

CLIL staat of valt met goede leerkrachten, meent het lid. CLIL hangt vooral af van het enthousiasme van de leerkrachten die voor de klas staan. Zij hoopt dat op deze manier de liefde voor de taal doorgegeven kan worden.

Ook Loes Vandromme vraagt naar verder onderzoek. Voor haar is onderzoek naar de mogelijke introductie van CLIL in het basisonderwijs belangrijk. Is een proeftuin mogelijk of hoe zien de onderzoekers dat?

Het effect op de kennis van het zaakvak is zeker het onderzoeken waard. Over het aangehaalde praktijkonderzoek vraagt de spreker meer duiding. Gaat het om de pedagogisch-didactische aspecten of om de ondersteuning van de leerkrachten?

Welke versoepelingen van de voorschriften om CLIL te organiseren, zijn er volgens de onderzoekers precies nodig? Hoe kunnen leerkrachten die kiezen voor CLIL best ondersteund worden?

2. Antwoorden van de onderzoekers

Jill Surmont bevestigt dat er een hoge werkdruk is voor de leraren. De oorzaak is vooral dat te ontwikkelen lesmaterialen ontbreken. Uitgeverijen vinden het nog niet interessant genoeg om CLIL-materialen te ontwikkelen. Van het eerste tot het zesde middelbaar zijn er CLIL-projecten in drie talen en in alle mogelijke vakken. Meer dan 10 procent van de middelbare scholen in Vlaanderen biedt CLIL aan, maar niet in hetzelfde jaar of voor hetzelfde vak. De afzetmarkt voor lesmateriaal is dus heel klein en bijgevolg moeten leraren zelf het eigen curriculum ontwikkelen. Op KlasCement staat wel een pagina voor CLIL-materialen, maar het blijft een heikel punt.

Voor de uitbreiding van CLIL naar het lager onderwijs zijn er volgens de spreker zeker mogelijkheden. Verschillende scholen kunnen al perfect experimenteren, door de combinatie van taalonderwijs en taalsensibiliserend onderwijs. De vraag is of er al dan niet een regelgevend kader voor ontwikkeld moet worden.

Uit onderzoek blijkt dat de kennis van de doeltaal het meest toeneemt als met een doeltaal wordt gewerkt waarvan de kennis nog niet zo groot is. Hoe vroeger dit start, hoe groter de meerwaarde. In verschillende landen en regio's blijkt dat het ook in het basisonderwijs kan. Het is aan de politiek om te bepalen hoe dat geïmplementeerd wordt.

Jill Surmont legt uit dat er een duidelijk regelgevend kader is over wie CLIL-lessen geeft. Om een CLIL-vak te geven, moet men vakbekwaam zijn en kennis hebben van de doeltaal. In de lagere jaren zijn het dikwijls bachelorleraren die in hun opleidingsprofiel al een taalvak combineren met een ander vak. In de hogere jaren gaat het om leraren die een C1-certificaat halen om hun vak in een andere taal te geven.

Bram Bulté gaat in op de effecten op taalvaardigheid. Hij begrijpt de vragen vanuit verschillende invalshoeken, maar acht sommige argumenten eerder vreemd. Dat de kennis van het Frans stijgt als een vak in het Frans wordt gegeven, is misschien wel logisch, maar daarom niet minder nuttig.

In de populatie van het onderzoek bleek niet dat leerlingen die startten met CLIL-lessen in het Frans net die leerlingen waren die al een betere kennis van het Frans hadden. Aan het begin van het eerste jaar was zowel de spreek- als de luistervaardigheid vergelijkbaar tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen. Ze startten op hetzelfde niveau, maar de CLIL-leerlingen namen wel voorsprong.

Het klopt wel dat de leerlingen die in CLIL instapten bij het begin al meer gemotiveerd waren om de doeltaal te leren. De motivatie werd gemeten en in een variabele gegoten in het statistisch model, dus de resultaten in het verslag houden rekening met de hogere motivatie. Ook dan is de vooruitgang binnen de CLIL-groep groter dan binnen de niet-CLIL-groep.

De spreker beaamt dat meer onderzoek nodig is over de invloed op de kennis van het zaakvak. Naast de groei van de kennis van de doeltaal moet natuurlijk ook blijken dat de kennis van de inhoud van het zaakvak er niet onder te lijden heeft.

Een reden dat dit ontbreekt in het onderzoek is dat niet gewerkt kon worden met dezelfde zaakvakken. Dan kunnen ook geen gestandaardiseerde testen ontwikkeld worden. Het zou wel goed zijn om in de Vlaamse context over deze onderzoeksresultaten te beschikken.

Internationaal werd dit wel al onderzocht, maar het is afwachten of die resultaten relevant zijn voor Vlaanderen. Daaruit bleek dat er geen effect of zelfs een positief effect was op de inhoudelijke kennis van het zaakvak.

Uit het Vlaamse onderzoek bleek dat CLIL geen invloed had op de taalvaardigheid Nederlands. Dat werd nagegaan door de leesvaardigheid te testen, een belangrijke vaardigheid om verder te studeren. Meertaligheid in het algemeen heeft vaak ook een positief effect op de moedertaalkennis. Het taalgevoel gaat erop vooruit en dus wordt ook de omgang met het Nederlands positief beïnvloed.

Liesbeth Martens gaat in op de ondersteuning van de leerkrachten. De werkdruk van de leerkrachten wordt gevoelig verhoogd als ze in een CLIL-traject stappen. Het gaat dus steeds om gemotiveerde leerkrachten. Het zou goed zijn dat voorzien kan worden in een of andere vorm van ondersteuning.

Op dit moment bestaan al initiatieven ter ondersteuning van de leerkrachten. Binnen de lerarenopleidingen is er een speciaal CLIL-traject. Er zijn ook lerarenopleidingen die een postgraduaat CLIL aanbieden en/of een banaba meertalig onderwijs met CLIL als keuzeoptie. De initiatieven van de Vlaamse overheid om elk jaar een CLIL-studiedag te organiseren, worden ook lovend onthaald. Ook de pedagogische begeleidingsdiensten zorgen voor uitwisseling en er wordt zelfs over de netten heen samengewerkt. De overheid zou leerkrachten ook de mogelijkheid kunnen bieden om educatief verlof te nemen om een CLIL-opleiding te volgen of praktijkprojecten meer ondersteunen.

De onderzoekers hebben geen cijfers over de leerlingen die afhaken en overstappen naar het niet-CLIL-traject. In de enquête werd wel aan de leerlingen gevraagd of ze na één en twee jaar nog voor CLIL zouden kiezen. Na twee jaar CLIL zou 61 procent van de leerlingen uit cohorte 1 nog kiezen voor CLIL; in cohorte 2 – dus de groep die één jaar werd gevolgd – was dat 82 procent. Over het algemeen waren de resultaten van de bevraging in cohorte 2 positiever dan in cohorte 1, ook op het eerste meetmoment na een jaar. Het heeft er misschien mee te maken dat het onderzoek startte in schooljaar 2015-2016, toen de leerkrachten nog iets minder ervaring hadden dan het jaar nadien.

Jill Surmont deelt de bezorgdheid over de impact van CLIL op het zaakvak. In het inspectierapport wordt wel aangehaald dat de eindtermen niet in gevaar komen. Zolang die gehaald worden, moet de overheid zich daarover geen zorgen maken, meent de spreker. Als de school ervoor kiest om iets meer focus te leggen op taal en bepaalde details minder aan bod laat komen, is dat een pedagogische keuze van de school.

Er zijn slechts data beschikbaar van een of twee jaar. Het is best mogelijk dat in het begin het zaakvak trager gaat, maar eenmaal iedereen gewend is aan de les in een niet-reguliere instructietaal, is het ook mogelijk dat het tempo stijgt. Er moet ruimte zijn voor leerlingen om zich te ontplooien. Vandaar dat onderzoek over een langere termijn hoog op de prioriteitenlijst staat bij de onderzoekers.

Vervolgens geeft ze een aantal redenen waarom er weinig scholen in Brussel deelnemen aan CLIL. Het huidige regelgevende kader, waarin staat dat voldoende kennis van het Nederlands aangetoond moet worden om met CLIL te kunnen starten, is waarschijnlijk een belangrijke reden. Ze begrijpt de achtergrond van deze regel, maar meerdere talen kennen, kan zorgen voor een hogere kennis van andere talen. Het lijkt haar interessant om met een pilootproject in Brussel na te gaan of het loslaten van die regel impact heeft. Er zijn goede argumenten om Frans voor een deel te gebruiken als instructietaal, niet om de kennis van het Nederlands te verdringen, maar om ervoor te zorgen dat de opstap naar het Nederlands als schooltaal kleiner wordt. Bepaalde begrippen en concepten kunnen misschien beter begrepen worden door het Frans te gebruiken, waardoor de transfert naar het Nederlands gemakkelijker gebeurt. Maar de spreker beseft dat dit een politiek gevoelig item is.

Of CLIL geschikt is voor alle scholen en alle leerlingen kunnen de onderzoekers op basis van dit onderzoek niet zeggen. Ze hebben sterk moeten selecteren om het onderzoek methodologisch sterk te maken. Daardoor werden bepaalde leerlingen niet opgenomen in het onderzoek, zoals leerlingen met leerproblemen of leerlingen die thuis geen Nederlands spreken. Die doelgroepen waren te klein. Meer onderzoek op basis van een ruimere database is zeker interessant, want hoe meer kennis men heeft, hoe beter men beleid kan voeren.

Op de vraag of CLIL niet enkel een promopraatje is voor scholen, antwoordt Jill Surmont dat scholen in het aanvraagdossier een motivatie moeten geven waarom ze starten met CLIL. In het onderzoek werd daar ook naar gevraagd. Daaruit blijkt dat het een positieve keuze is en scholen de meerwaarde zien van meertaligheid.

Scholen moeten wel steeds parallel het Nederlandstalige traject aanbieden. Voor kleinere scholen is het daardoor soms moeilijk om voor CLIL te kiezen. Volgens het regelgevend kader is het niet mogelijk om dit op scholengroepniveau te organiseren en het Nederlandstalige traject aan te bieden in de ene school en het CLIL-traject in de andere. Op dat punt ziet de spreker nog mogelijkheden.

Ook het C1-niveau in de doeltaal voor leraren is best hoog. In het buitenland wordt vaak gestart op niveau B2, om daarna te evolueren naar C1. De spreker merkt daarbij op dat het verschil tussen C1 en B2 zich niet op vakinhoudelijk vlak situeert. Alles wat een leerkracht nodig heeft om het vak te geven, zit vervat in B2. De extra taalvaardigheid van C1-niveau is misschien niet relevant voor de klas.

Met het maximum van 20 procent aan CLIL-lessen zou ook geëxperimenteerd kunnen worden in pilootprojecten. 20 procent staat voor vier of vijf uur per week, waardoor het soms niet mogelijk is om twee vakken volledig in de doeltaal aan te bieden.

Liesbeth Martens vult aan dat scholen ook willen inzetten op meerdere CLIL-talen. Met een maximum van 20 procent is het moeilijk om voor eenzelfde leerlingengroep meerdere talen aan te bieden.

Als meer uren worden besteed aan een taal, is het logisch dat leerlingen sneller vooruitgang boeken. Maar voor veel taalleraren is het een frustratie dat het aantal beschikbare uren voor taallessen laag is en nog verlaagd werd. CLIL zou ook daarop een antwoord kunnen bieden. Het biedt de mogelijkheid om meer les te krijgen in een vreemde taal zonder aan het lessenpakket te tornen.

Jill Surmont verwijst naar de nieuwe eindtermen, die niet meer vakgebonden zijn opgebouwd. Daardoor zijn er meer mogelijkheden om geïntegreerd te werken. Zij hoopt dat scholen die opportuniteit aangrijpen om de muren tussen de verschillende vakken af te breken.

Alle vakken mogen gekozen worden voor CLIL, legt de spreker uit. Scholen variëren daarin, maar geschiedenis en aardrijkskunde zijn populair. Een van de redenen waarom het zaakvak niet in het onderzoek werd opgenomen, hoewel dat initieel wel de bedoeling was, was dat er geen scholen werden gevonden die qua doeltaal, zaakvak en leerlingenaantal aan de criteria voldeden. Het CLIL-aanbod per school is ook online te vinden, stipt de spreker aan.

Liesbeth Martens legt uit dat ook de CLIL-leerkracht een onderwijsbevoegdheid moet hebben in het zaakvak. Scholen kijken wie binnen het lerarenkorps bereid is om in het CLIL-traject te stappen. Welke vakken in het CLIL-traject komen, hangt dikwijls af van de beschikbare gemotiveerde leerkrachten. Scholen doen uiteraard geen nieuwe aanwervingen voor CLIL ten koste van hun bestaande korps.

Jill Surmont licht toe dat het praktijkonderzoek concreet in beeld wil brengen hoe het op de werkvloer verloopt. Dat is niet alleen interessant om te toetsen of de praktijken die werken ook in het CLIL-onderwijs terugkomen, maar leraren geven ook aan dat de CLIL-didactiek ook werkt in de gewone lessen. CLIL-onderwijs verloopt veel interactiever en leerlingen zijn veel actiever. Leraren durven meer dan in hun reguliere onderwijspraktijk. De samenwerking met de taalleraren is ook een belangrijk punt. De taalvaardigheid daalt en overal gaan alarmbellen af. Dan rijst de vraag wat de rol is van de taalleraar binnen het CLIL-traject. CLIL mag geen eiland zijn, benadrukt de spreker. De duale focus betekent dat de CLIL-leraar aan de slag gaat met taal en de taalleraar met inhoud.

Liesbeth Martens wijst nog op het belang van de samenwerking tussen de CLIL-leraar en zijn collega's. CLIL heeft positieve gevolgen in de scholen. De volgende stap voorwaarts is de samenwerking van de CLIL-leraren met de niet-CLIL-leraren (vakgenoten) en vooral met de vreemdetalenleraren. Het praktijkonderzoek zal zich de volgende jaren daarop moeten toelegen.

3. Bijkomende vragen en antwoorden

Johan Danen wijst op de mogelijke invloed op het vakinhoudelijke niveau. De eindtermen worden behaald, stellen de sprekers, dus op dat vlak is er blijkbaar geen groot probleem. Door de loskoppeling van de eindtermen van de vakken verwacht het lid dat ambitieuze scholen de combinatie zullen maken tussen bijvoorbeeld geschiedenis en Frans. Scholen krijgen een grote vrijheid, waardoor hij hoopt dat CLIL geen specifiek project meer is, maar regulier ingebed wordt.

Sommige onderwijsverstrekkers maken zich zorgen over de omvang van de eindtermen en de volheid van de lessenspakketten. Door zaken te combineren kan misschien wat ruimte ontstaan in de curricula. Als men een vak in een andere taal geeft of krijgt, zal men dat na een tijd vergeten en gaat men vooral op het vakinhoudelijke aspect in. Het verdere onderzoek over het vakinhoudelijke aspect interesseert hem, maar op basis van buitenlands onderzoek zal het niet negatief zijn, besluit Johan Danen.

Koen Daniëls dankt de onderzoekers voor het methodologisch kaderen van het onderzoek. Zij hebben gewezen op het beperkte aantal focusscholen, dat de kennis van het zaakvak niet werd nagegaan en geen prescreening is gebeurd van de cognitieve capaciteiten van de leerlingen. Dat geeft duidelijk het kader aan van het onderzoek. Hij roept dan ook de parlementsleden op om er geen andere gevolgtrekkingen aan te koppelen.

De spreker wijst nogmaals op het belang van de inhoud van het zaakvak. Het is niet evident om in een andere taal alle nuances te duiden en op te pikken.

Hij waarschuwt er ook voor om niet alles op een hoop te gooien. Voor een sterk gemotiveerde leerling die al taalgericht is en een leerkracht die de taal en de inhoud van het vak zeer goed beheerst, is de situatie anders dan voor de volledige populatie van het Vlaamse onderwijs. In het onderzoek zijn de leerlingen die het Nederlands niet als thuistaal hebben niet meegenomen, merkt de spreker op. Voorzichtigheid is dus geboden als men een aantal zaken met elkaar wil verbinden.

Jill Surmont zegt dat ook de onderzoekers met interesse kijken naar hoe de scholen zullen omgaan met de nieuwe eindtermen.

Na het verschijnen van het onderzoek ontstond discussie over het niet meenemen van het IQ in het onderzoek. Maar na het lezen van het onderzoek werd wel bevestigd dat het methodologisch op punt staat, benadrukt de spreker. Er werden wel heel veel andere variabelen meegenomen en voor alles gebeurde een pretest om het startniveau van de leerlingen na te gaan, zodat de evolutie gemeten kon worden.

Karolien GROSEMANS,
voorzitter

Annabel TAVERNIER
Roosmarijn BECKERS,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

aso	algemeen secundair onderwijs
banaba	bachelor-na-bacheloropleiding
bpt	bijzondere pedagogische taken
bso	beroepssecundair onderwijs
CLIL	Content and Language Integrated Learning
KU Leuven	Katholieke Universiteit Leuven
tso	technisch secundair onderwijs
UCLL	University Colleges Leuven-Limburg
vte	voltijdsequivalent / voltijdequivalent
VUB	Vrije Universiteit Brussel