

EVALUATIE VAN DE PROEFTUINEN
***CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED
LEARNING (CLIL)***

Augustus 2010

Expertenpanel

Samenstelling expertenpanel (BVR 07/09/2007 Art.13):

Maria Brems, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV)
Freddy Cloet, Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO)
Tine Debruyne, Afdeling beleidsuitvoering van het Departement Onderwijs en Vorming
Hugo Deckers, Algemene Centrale de Openbare Diensten (ACOD)
Dirk De Zutter, Christelijke Onderwijscentrale (COC)
Annick Haesaerts, Vrij Syndicaat voor het openbaar Ambt (VSOA)
Alex Housen, Vrije Universiteit Brussel (VUB)
Jan Lecocq, GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
Frieda Van Camp, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten (OVSG)
Vinciane Vanderheyde, Onderwijsinspectie (Coördinatie en eindredactie)
Jos Van Vreckem, Onderwijsinspectie (Voorzitter)

EVALUATIE VAN DE PROEFTUINEN *CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING* (CLIL) – Augustus 2010

1	INLEIDING	4
2	ONDERZOEKSVRAGEN EN –METHODIEK	6
3	ONDERZOEK	9
3.1	Context	9
3.1.1	Inleiding	
3.1.2	Algemene context	
3.1.3	Specifieke context CLIL-traject	
3.1.4	Conclusies	
3.2	Input	18
3.2.1	Inleiding	
3.2.2	Kenmerken van de schoolpopulatie	
3.2.3	Het profiel van de CLIL-leerlingen	
3.2.4	Het profiel van de CLIL-teams en –leraren	
3.2.5	Conclusies	
3.3	Kwaliteit van de processen	23
3.3.1	Inleiding	
3.3.2	Resultaten	
3.3.2.1	Aandacht voor effecten	
3.3.2.2	Aandacht voor ondersteuning	
3.3.2.3	Aandacht voor evaluatie en verantwoording	
3.3.2.4	Aandacht voor ontwikkeling	
3.3.3	Conclusies	
3.4	Output	46
3.4.1	Inleiding	
3.4.2	Aantal CLIL-leerlingen	
3.4.3	Uitval leerlingen	
3.4.4	Leerprestaties leerlingen	
3.4.5	Tevredenheid leerlingen	
3.4.6	Uitval leraren	
3.4.7	Tevredenheid CLIL-team	
3.4.8	Tevredenheid ouders	
3.4.9	Lesmateriaal	
3.4.10	Verderzetting en uitbreiding van de CLIL-trajecten	
3.4.11	Conclusies	
3.5	Werkbaarheid van het reglementaire kader voor de CLIL-projecten	61
3.6	Gebruik middelen	64
3.7	Algemene conclusies onderzoek	65

4.	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN I.V.M. DE WENSELIJKHEID EN HAALBAARHEID VAN DE VERALGEMENING VAN CLIL IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN	69
4.1.	Algemeen	
4.2	Definitie van CLIL in Vlaanderen	
4.3	Onderwijsvormen en regio's	
4.4	Inbedding in het curriculum	
4.5	Onderwijsvorm, graad, taal en aantal lessen	
4.6	Randvoorwaarden	
	4.6.1 Overheid	
	4.6.2 Scholen	
4.7	Evaluatie na vier jaar	
5.	BIBLIOGRAFIE	79
	Bijlage 1: INSTRUMENT VOOR DE VISITATIE VAN DE CLIL-PROJECTEN DOOR HET EXPERTENPANEL –Lente 2010	81

1 INLEIDING

Op 1 september 2007 ging een proeftuin voor *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) van start. Negen secundaire scholen werden door de overheid gekozen om te experimenteren met het uitbouwen van een CLIL-traject. CLIL wordt georganiseerd in uitvoering van het *Decreet van 09/12/2005 betreffende de organisatie van tijdelijke projecten in het onderwijs*. Het *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de organisatie van de CLIL-projecten in het secundair onderwijs* van 7 september 2007 bekrachtigd door het *Onderwijsdecreet XVIII* (art. XI.1) regelt verder het wettelijk kader.

CLIL is een onderwijsbenadering waarin zaakvakonderwijs in een andere taal dan de officiële onderwijstaal aangeboden wordt. Deze methodiek vindt haar oorsprong in de Europese context waar sociolinguïstische en politieke systemen zeer divers zijn. Zij wordt aangewend om één of meer van volgende doelen te bereiken: de ontwikkeling van taalvaardigheid in de vreemde taal, de ontwikkeling van interculturele kennis, inzicht en vaardigheden, de voorbereiding op een internationale omgeving en het aanbieden van goed onderwijs (Marsh, 2002 en Coyle, 2007). Ze is in principe gebaseerd op een geïntegreerde benadering van het onderwijs van inhoud en taal. Hiertoe ontleent zij werk- en oefenvormen aan de zaakvak- én de taaldidactiek.

Sinds 2000 is er een intensieve Europese belangstelling voor *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). In maart 2005 organiseerde Luxemburg tijdens zijn EU-voorzitterschap een grote conferentie over dit thema. De Europese Eurydice-eenheid publiceerde dat jaar een studie over het aanbod van CLIL in de Europese onderwijs- en opleidingsstelsels. De “Mededeling van de Commissie - Een nieuwe Kaderstrategie voor Meertaligheid – (november 2005)” vroeg aan de lidstaten om de conclusies van de Luxemburgse conferentie m.b.t. CLIL te implementeren.

Tijdens het schooljaar 2005-2006 was er in Vlaanderen voor dit soort talenonderwijs belangstelling. De aandacht had vooral te maken met de opmars van het immersie-onderwijs in het Franstalig onderwijs. Een aantal Vlaamse scholen waren vragende partij om met CLIL te starten. De vraag rees of het voor Vlaanderen opportuun is om van start te gaan met CLIL. Deze vraag had een direct verband met het gelijkkansenbeleid in het Vlaamse onderwijs en ook met de specifieke Vlaamse context waar een niet onbelangrijke groep Nederlandsonkundige leerlingen schoollopen. Sterke leerlingen hebben recht op goed onderwijs maar tragere leerders mogen niet uit de boot vallen. Verder is het, vanuit emancipatorische beweegredenen, de eerste opdracht van het Vlaamse onderwijs om de anderstalige en taalzwakke leerlingen Standaardnederlands te leren.

Een andere vraag die zich stelde was of het wettelijk kader toeliet om in Vlaanderen CLIL te organiseren. De *Wet houdende de taalregeling in het onderwijs* van 30/07/1963 stelt namelijk dat de instructietaal in het Nederlandse taalgebied het Nederlands is (art. 4) is. De Franse Gemeenschap heeft bij de omzetting van de Belgische taalwetten van 1963 gebruik gemaakt van de opening die de Grondwet biedt. Art. 129, §1 stelt dat de gemeenschappen bij decreet ieder voor zich het gebruik van talen kunnen regelen binnen het onderwijs in de door de overheid opgerichte, gesubsidieerde of erkende instellingen. Op basis daarvan ontstond een decretale tekst met algemene bepalingen betreffende het onderricht in een taal via onderdompeling. Vlaanderen heeft van deze mogelijkheid (vooralsnog) géén gebruik gemaakt.

De beperkte expertise in Vlaanderen met CLIL alsook de specifieke context van het Vlaamse onderwijs en van de taalwetgeving noopten de overheid ertoe om bedachtzaam te handelen en eerst via een beperkt experiment na te gaan of het haalbaar en wenselijk is om CLIL in Vlaanderen in te voeren. Zo werden de CLIL-projecten in het leven geroepen. De overheid koos voor een kleinschalig experiment dat substantieel ondersteund werd via omkaderingsuren en financiële middelen. Van bij aanvang was het de bedoeling om ervoor te zorgen dat het draagvlak voor CLIL zou vergroot worden.

Een stuurgroep¹ coördineerde en volgde de proeftuinen op. Onder de begeleiding van de Katholieke Universiteit Leuven (KULeuven) bouwden de scholen gedurende drie jaar expertise op in de CLIL-methodiek en ontwikkelden ze een visie op het vlak van CLIL. De wetenschappelijke ondersteuning en procesevaluatie van de proeftuinen werd toevertrouwd aan de KULeuven. Daarnaast droeg de Vlaamse minister, bevoegd voor Onderwijs, een tweede evaluatie op aan een expertenpanel².

De evaluatie van de CLIL-projecten dient te resulteren in beleidsbeslissingen over de wenselijkheid en haalbaarheid van een structurele inbedding van CLIL in het Vlaamse onderwijs. Verder moet de evaluatie ook de gelegenheid geven aan de overheid om, in het positieve geval, de structurele, organisatorische en budgettaire modaliteiten van de CLIL-trajecten te bepalen en hoe ze beleidsmatig kunnen vertaald worden.

Conform het *Besluit van de Vlaamse Regering* van 07/09/2007 rondde het expertenpanel de evaluatie van de CLIL-projecten af in mei 2010. Het rapport van het panel werd begin september 2010 gefinaliseerd. Van bij aanvang nam het expertenpanel het standpunt in om onafhankelijk te werken van het wetenschappelijke onderzoek door de KULeuven. Beide onderzoeken zouden op deze manier complementair informatie verstrekken aan de overheid over de CLIL-projecten met de nodige garantie voor objectiviteit. In februari 2010 werden de voorzitter van de stuurgroep alsook het kabinet ingelicht over de onderzoeksvragen en over de methodiek van onderzoek.

¹ De stuurgroep is samengesteld uit afgevaardigden van het Vlaamse ministerie van Onderwijs en Vorming, van de onderwijsinspectie, van de Raad van het Gemeenschapsonderwijs, van de representatieve verenigingen van de inrichtende machten van het gesubsidieerd vrij onderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs, van de pedagogische begeleidingsdiensten, van de representatieve vakorganisaties en uit experts in het vreemdetalenonderwijs.

² Het expertenpanel is samengesteld uit twee afgevaardigden van het Vlaamse ministerie van Onderwijs en Vorming, twee afgevaardigden van de onderwijsinspectie, één van respectievelijk de Raad van het Gemeenschapsonderwijs, de representatieve verenigingen van de inrichtende machten van het gesubsidieerd vrij onderwijs en de representatieve verenigingen van de inrichtende machten van het gesubsidieerd officieel onderwijs, één afgevaardigde van elke representatieve vakorganisatie en één expert in het vreemdetalenonderwijs.

2 ONDERZOEKSVRAGEN EN -METHODIEK

Het onderzoek van het expertenpanel is een doorsnedenonderzoek, waarbij in kaart wordt gebracht wat de stand van zaken is m.b.t. de CLIL-trajecten op het einde van het derde projectjaar. Het gaat hier vooral om een globale kennisverzameling op basis van negen casestudies, met elk een verschillende context.

Het expertenpanel beoogde volgende doelstellingen met de evaluatie van de proeftuinen *Content and Language Integrated Learning*:

1. Nagaan welke de globale resultaten van de CLIL-trajecten zijn zoals ontwikkeld in de negen proeftuinen binnen het door de overheid vastgelegde reglementair kader. Hiervoor werd de kwaliteit van de processen onderzocht (Hoofdstuk 3, punt 3.3) en een aantal outputgegevens in kaart gebracht (Hoofdstuk 3, punt 3.4). Bij de duiding van de resultaten werd rekening gehouden met de specifieke context- en inputfactoren (Hoofdstukken 3.1 en 3.2).
2. Nagaan of het wettelijk toegestane reglementaire kader m.b.t. de CLIL-trajecten voldoende werkbaar is voor de scholen (Hoofdstuk 3, punt 3.5).
3. Nagaan hoe de toegekende middelen globaal werden aangewend in het kader van de proeftuinen met het oog op het onderzoeken van de noden van de scholen aan materiële ondersteuning (Hoofdstuk 3, punt 3.6).
4. Nagaan of er aanwijzingen zijn van succesindicatoren voor de resultaten die de scholen hebben bereikt binnen CLIL (3.7 Conclusie).
5. Vanuit de vaststellingen i.v.m. de resultaten, de werkbaarheid van het wettelijk kader, het gebruik van de middelen en de mogelijke succesindicatoren, een antwoord bieden op de vraag of het wenselijk en haalbaar is dat de overheid in Vlaanderen voorziet in een structurele inbedding van CLIL in het secundair onderwijs. En zo ja, aanbevelingen formuleren m.b.t. de modaliteiten en randvoorwaarden voor deze inbedding (Hoofdstuk 4).

De onderzoeksmethode werd uitgewerkt op basis van een aantal uitgangspunten:

1. Aangezien de KULeuven een diepgaand veeleer longitudinaal wetenschappelijk onderzoek zou uitvoeren, heeft het expertenpanel gekozen voor een globale kennisverzameling over de stand van zaken m.b.t. de CLIL-projecten op het einde van de vooropgestelde periode van drie jaar.
2. Het expertenpanel heeft hierbij geopteerd om, voor de gegevensinzameling, het ordeningsmodel van de onderwijsinspectie te gebruiken, met name het CIPO-model (context, input, proces en output). Het voordeel hiervan is dat dit model goed gekend is door de scholen omdat het al in voege is sinds de tweede ronde en nu ook decretaal verankerd is sinds september 2009 als ordeningskader voor kwaliteitstoezicht in Vlaanderen. De doelstelling was dus dat de proeftuinscholen meer comfort zouden ervaren bij het aanleveren van informatie dankzij het herkenbare model.
3. Het onderzoek naar de kwaliteit van de processen gebeurde volgens de 4 invalshoeken die de onderwijsinspectie in de derde ronde hanteert om de beleidsmatige coherentie in scholen in kaart te brengen: aandacht voor effecten, aandacht voor ondersteuning, aandacht voor evaluatie en verantwoording en aandacht voor ontwikkeling.
4. Aangezien de scholen in Vlaanderen als pioniers voor CLIL opereren, nam, naast de beperkte kwantitatieve informatie vooral ook de kwalitatieve informatie die ze aanleverden

een belangrijke plaats in in het onderzoek naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de veralgemening van CLIL in Vlaanderen.

5. De visitatie zou slechts één dag aanwezigheid vragen van het expertenpanel in de scholen om de planlast te beperken.

Het expertenpanel ontwikkelde, op basis van het CIPO-model, een specifiek referentiekader voor de evaluatie van de CLIL-projecten, geconcretiseerd in een instrument (bijlage 1). Het instrument beoogde het verzamelen van kwalitatieve en kwantitatieve informatie m.b.t. de context, de input, de processen en de output. Er werd aan de scholen gevraagd om het onderzoek voor te bereiden. Hiertoe vulden zij vooraf het instrument in en stuurden dit terug naar het expertenpanel. In die zin fungeerde het ontwikkelde instrument ook als een zelfevaluatie-instrument voor de scholen voor de onderdelen over de output en de kwaliteit van de processen.

De methode voor informatieverzameling bestond uit gesprekken, documentenanalyse, lesobservaties en een rondleiding om de CLIL-lokalen en de materiële uitrusting te bekijken. Het werken met deze verschillende gegevensbronnen liet een triangulatie toe van de informatie.

De kwaliteit van de processen werd in kaart gebracht door de beoordeling van een aantal procesindicatoren. Per procesindicator werd een aantal relevante items bepaald waarover een kwaliteitsoordeel werd gegeven volgens een vierpuntenschaal.

De informatie over de output (aantal inschrijvingen in het CLIL-traject, leerprestaties, uitval leerlingen, uitval leraren, tevredenheid leerlingen, leraren en ouders, aantal scholen die CLIL verderzetten en uitbreidden, ontwikkelde lesmateriaal) werd verzameld op basis van een bevraging van de scholen en een documentenanalyse. Voor de leerprestaties en de tevredenheid van leerlingen en ouders maakten de scholen een inschatting van de resultaten die ze zoveel mogelijk staaften met concrete zelf ingewonnen gegevens via de leerlingenevaluatie en enquêtes. De tevredenheid van het CLIL-team werd globaal direct bevraagd door de experts tijdens de visitatie.

Bij de beoordeling van de output en van de kwaliteit van de processen werd speciale aandacht besteed aan de beoogde doelen op leerlingen-, leraren- en schoolniveau zoals vooropgesteld in art. 4 van het *Besluit van de Vlaamse Regering* dd. 7 september 2007. We sommen ze hier even op:

- de verdieping van de beheersing van de CLIL-taal op het vlak van leergerichte taalvaardigheid, woordenschat en interactie;
- het behoud van de inhoudelijke kwaliteit van het zaakvak;
- de kritische reflectie op en bijsturing van de onderwijsaanpak;
- de versterking van taalgericht vakonderwijs;
- de visieontwikkeling op het vlak van CLIL;
- de verhoogde aandacht op het vlak van taal als cruciaal instrument voor effectiever leerprocessen, zichtbaar in een krachtig talenbeleid.

De open vragen opgenomen in het instrument om kwalitatieve informatie te verzamelen over context, input, output en proces besteedden ook specifieke aandacht aan de vraag naar de werkbaarheid van het reglementair kader alsook aan de besteding van de door de overheid toegekende extra financiële middelen en omkaderingsuren.

Het instrument liet toe om de kwantitatieve en kwalitatieve informatie m.b.t. de onderzochte items elektronisch te registreren per school. Daarna kon het expertenpanel ook per onderzocht item een globale stand van zaken geven. De grote verschillen qua contexten voor CLIL in de verschillende scholen bemoeilijkten echter de synthetisering van de onderzochte aspecten.

Het was verder mogelijk om correlaties te detecteren tussen de outputgegevens en de context- input- en/of procesgegevens. Zo konden een aantal vermoedelijke/mogelijke kritische succesindicatoren blootgelegd worden.

Het onderzoek verliep in vijf fasen.

1. Scholen werden geïnformeerd over de doelstellingen, het referentiekader en de onderzoeksmethode voor de evaluatie. Hiertoe werd een vergadering gehouden op het Departement Onderwijs en Vorming in Brussel op 5 maart 2010.
2. Daarna volgde een voorbereidende fase van kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling bij de scholen, die hiertoe op voorhand het instrument invulden en terugstuurden naar het expertenpanel. Er werd slechts een beperkt aantal (cijfer)gegevens opgevraagd aan de overheid aangezien over de CLIL-projecten geen specifieke gegevens beschikbaar zijn in haar databanken.
3. Vervolgens verwerkten de leden van het expertenpanel de reeds beschikbare data en formuleerden ze onderzoekshypothesen ter voorbereiding van het eigenlijke schoolbezoek.
4. Daarop volgde de visitatie van de scholen telkens door een voor het onderwijsveld representatief team van twee experts. Het door de scholen ingevulde instrument diende als basis voor de verdiepende gesprekken met de directie, de proeftuincoördinator, de CLIL-leraren en -leerlingen. Er werd de scholen gevraagd zoveel mogelijk met concrete gegevens de informatie over en inschatting van de output en van de kwaliteit van de processen te staven (cursusmateriaal, evaluatie-instrumenten, resultaten enquêtes, verslagen van vergaderingen,...).
5. Ten slotte werden de gegevens verwerkt per school en overkoepelend in een rapport voor de minister.

Voor de aanbevelingen is het expertenpanel uitgegaan van het *Besluit van de Vlaamse Regering* van 7 september 2007 dat stelt dat de concrete doelstelling van de proeftuin op beleidsniveau bestaat uit de inventarisatie van de troeven en knelpunten van de implementatie van CLIL en uit de detectie van de ondersteuningsbehoeften van de scholen en de pedagogische begeleidingsdiensten. Hierbij is rekening gehouden met de vaststellingen tijdens het onderzoek en ook met resultaten van internationale wetenschappelijke publicaties m.b.t. CLIL en tot taalverwerving (5. Bibliografie).

Van bij de start opteerde het expertenpanel ervoor om de anonimiteit van de proeftuinen in dit rapport te verzekeren. Het concept proeftuinen impliceert (uit)proberen. Dit houdt in dat de school het recht heeft om te leren met vallen en opstaan. Er werd ook voor gekozen om geen individuele verslagen van de scholen te maken en deze aan de scholen te overhandigen aangezien de overheid heeft geïnvesteerd in een uitgebreid wetenschappelijk onderzoek door de KULeuven, die aan de individuele scholen op het einde van elk projectjaar een schoolspecifiek rapport heeft overhandigd.

3.1 CONTEXT

3.1.1 Inleiding

De Vlaamse overheid koos negen scholen uit het secundair onderwijs om in september 2007, binnen het kader van de proeftuinen, van start te gaan met een CLIL-traject. Deze scholen worden gekenmerkt door een grote verscheidenheid wat de algemene én ook de specifieke context van de CLIL-trajecten betreft. In dit rapportonderdeel brengen we summier een aantal, voor dit onderzoek relevante, contextfactoren in kaart.

3.1.2 Algemene context

Geografische ligging, onderwijsnet en onderwijsvormen

Overeenkomstig de bepaling van de Vlaamse overheid zijn alle proeftuinen gelokaliseerd buiten Brussel en de Vlaamse Rand³ (BVR 07-09-2007, art. 1). Drie van de scholen liggen in een centrumstad⁴. Vier van de scholen bevinden zich in de nabijheid van een anderstalige regio: drie in het westen van het land nabij de grens met Frankrijk één in het oosten van het land nabij de grens met Duitsland en Nederland.

Van de negen scholen zijn er zes aangesloten bij het VSKO, twee bij het GO! en één bij het OVSG.

De negen scholen hebben ofwel een zesjarige structuur ofwel vormen ze een pedagogische eenheid met een andere school die ten minste gedeeltelijk op dezelfde campus is gelegen. De negen scholen hebben een verschillend opleidingsaanbod:

- twee scholen hebben een zeer breed aanbod in de drie onderwijsvormen ASO, TSO en BSO;
- drie scholen zijn ASO-scholen waarvan één met een beperkte studierichting TSO Handel;
- één school is een ASO-TSO-BSO school met TSO en BSO volledig gericht op het studiegebied Handel;
- één school is een TSO-BSO-school met twee vestigingen waarvan er één volledig gericht is op het studiegebied Handel en de andere op de studiegebieden Personenzorg, Chemie en Mode;
- twee scholen hebben hun hoofdactiviteit in het studiegebied Voeding in het TSO en BSO. Eén school hiervan heeft ook een afdeling toerisme in het TSO.

Thema taalvaardigheid binnen de GOK-werking

In de tweede GOK-cyclus (2005-2008) genoten twee van de negen scholen GOK-uren. Ze namen beide taalvaardigheid op als thema. Vijf proeftuinscholen hebben in de derde GOK-cyclus (2008-2011) GOK-uren binnen de graad waar ze het CLIL-traject organiseren. In drie scholen werd voor het

3 De Vlaamse Rand: Drogenbos, Kraainem, Linkebeek, St.-Genesius-Rode, Wemmel, Wezembeek-Oppem, Beersel, Sint-Pieters-Leeuw, Dilbeek, Asse, Merchtem, Meise, Grimbergen, Vilvoorde, Machelen, Zaventem, Tervuren, Overijse, Hoeilaart.

4 Centrumsteden zijn steden die volgens het ruimtelijk structuurplan Vlaanderen in een grootstedelijk of regionaal-stedelijk gebied liggen. Er is geen verband tussen het begrip centrumstad en het aantal inwoners van die stad. Een centrumstad oefent een centrale functie uit voor zijn omgeving, o.a. op het vlak van werkgelegenheid, verzorging, onderwijs, cultuur en ontspanning. Er zijn 13 centrumsteden aangeduid door de Vlaamse overheid: Aalst, Antwerpen, Brugge, Genk, Gent, Hasselt, Kortrijk, Leuven, Mechelen, Oostende, Roeselare, Sint-Niklaas en Turnhout.

thema taalvaardigheid gekozen. Twee van deze scholen hadden dit thema ook in de vorige cyclus gekozen⁵.

Ervaring met internationalisering

Op basis van de projectaanvragen en de informatie aangeleverd door de scholen tijdens de visitatie werd onderzocht of de scholen reeds een traditie hebben m.b.t. internationalisering. Er werd vastgesteld dat 8 van de 9 proeftuinscholen een vrij sterke tot sterke traditie hebben m.b.t. internationalisering. Deze scholen nemen geregeld deel aan Comenius- of Leonardoprojecten en/of organiseren andere uitwisselingsprojecten voor leerlingen en leraren met andere scholen van een anderstalige regio in België of in het buitenland en/of stages in anderstalige streken.

Aandacht voor onderwijsinnovatie

De traditie tot internationalisering gaat doorgaans gepaard met aandacht voor innovatieve benaderingen van de onderwijspraktijk. De projecten, uitwisselingen en stages geven aanleiding tot het werken met activerende didactische werkvormen waarbij niet enkel leerplandoelen worden gerealiseerd maar ook vakoverschrijdende eindtermen worden nagestreefd.

Twee van de negen scholen geven aan dat ze in het verleden of nu betrokken waren/zijn bij andere poeftuinen. Hierbij stonden thema's zoals projectonderwijs, begeleid zelfstandig leren en competentiegericht leren centraal.

Ervaring CLIL

Eén school had vóór de aanvang van de CLIL-projecten twee jaar ervaring met CLIL (sinds het schooljaar 2005-2006).

3.1.3 Specifieke context m.b.t. het CLIL-traject

Ondersteuning CLIL-projecten

De scholen werden ondersteund door de overheid op het materiële vlak en op het vlak van expertiseontwikkeling. De overheid koos voor een kleinschalig experiment dat substantieel ondersteund werd via omkaderingsuren en financiële middelen. Van bij aanvang was het de bedoeling om ervoor te zorgen dat het draagvlak voor CLIL zou vergroot worden.

Volgende middelen werden toegekend aan de CLIL-scholen: a) gedurende drie schooljaren konden ze per leerlingencohorte rekenen op drie vierde van een voltijds betrekking in het ambt van leraar; b) ze ontvingen een werkingssubsidie van 14.000 euro in het totaal.

Op het vlak van expertiseontwikkeling voorzag de overheid in netoverschrijdende ondersteuning in de vorm van wetenschappelijke begeleiding van de CLIL-teams en CLIL-leraren. Verder werd er een

⁵ In GOK II (2005-2008) koos in de eerste graad 63% van de scholen met GOK-uren voor het thema 'taalvaardigheid' en 3% voor de cluster 'taalvaardigheid bevorderen'. In de tweede en derde graad koos 58% van de scholen met GOK-uren voor het thema 'taalvaardigheid' en 3% voor de cluster 'taalvaardigheid bevorderen'. Hiermee is in het secundair onderwijs taalvaardigheid het tweede meest gekozen onderwerp binnen GOK na 'preventie en remediëring van leerproblemen'.

aanbod voorzien van ondersteuning voor de pedagogische begeleiders, wier scholen de projecten realiseerden. Ten slotte werden er netwerkbijeenkomsten georganiseerd om uitwisseling tussen de deelnemende scholen te stimuleren.

Invulling CLIL-trajecten: onderwijsvorm, graad, taal en vakken

Reglementair kader

De invulling van het CLIL-traject werd mede bepaald door het door de overheid vastgelegde reglementair kader, waarbinnen de scholen moesten werken. Scholen moesten rekening houden met volgende modaliteiten:

1. De school mocht het CLIL-traject aanbieden in de drie graden op voorwaarde dat elk van de twee leerlingengroepen die startten, twee aaneensluitende schooljaren progressief vanaf het eerste leerjaar van een bepaalde graad één of meer zaakvakken of zaakinhouden⁶ zou volgen in een vreemde taal.
2. Elke leerlingengroep moest de norm van ten minste 12 leerlingen halen.
3. Ze mocht maar een beperkt aandeel van de totale lestijd aan CLIL besteden, met name maximaal vier uur per week.
4. Ze kon kiezen tussen een taalaanbod Frans of de andere landstaal, Duits (in aangrenzende regio's). Engels was slechts mogelijk in de derde graad.
5. De CLIL-lessen werden steeds buiten het basiscurriculum georganiseerd. M.a.w. de scholen moesten het CLIL-traject aanbieden in het keuzegedeelte voor de eerste graad en in het complementair gedeelte voor de tweede en derde graad. De afspraak was dat de eindtermen, specifieke eindtermen en leerplandoelen moesten gerealiseerd worden in de instructietaal Nederlands binnen de basisvorming en het specifieke gedeelte.
6. De school moest de leerlingen de garantie bieden dat naast het CLIL-traject een paralleltraject in het Nederlands liep en dat elke leerling de overstap kon maken naar het Nederlandstalige traject.
7. De school had de verplichting om de vigerende regelgeving over de eindtermen, ontwikkelingsdoelen, specifieke eindtermen en leerplannen na te komen.

Buiten deze verplichtingen heeft de overheid de scholen vrijgelaten. Dit was immers nodig om het experimentele karakter van de proeftuin te waarborgen zodat er op het einde van periode van drie jaar effectief kon geanalyseerd worden welke factoren een invloed hebben op het welslagen van het CLIL-onderwijs. Hierbij koos de overheid ervoor om te vertrouwen op het vermogen van elke school om in te schatten wat wenselijk en haalbaar is in haar specifieke context en met haar specifieke input aan leerlingen en leraren.

Verder werd de invulling van CLIL ook gedeeltelijk beïnvloed door het wetenschappelijk onderzoek van de KU Leuven wat het aantal georganiseerde uren en de spreiding van de uren betreft. Om een inschatting mogelijk te maken van de leerwinst voor de CLIL-taal vergeleken bij de controlegroep

⁶ Overeenkomstig de definitie in het Besluit van de Vlaamse Regering van 7 september 2007, wordt onder de term zaakvak het volgende verstaan: een vak waarvan de benaming bij regelgeving is vastgelegd, met uitsluiting van de taalvakken. De term 'zaakinhoud' refereert naar de leerinhoud die wordt onderricht in het kader van seminars.

werd aan alle scholen gevraagd om te voorzien in minimaal 3 uur per week. Deze uren moesten zoveel mogelijk gelijkmatig verdeeld worden over de weken heen.

Invulling van het traject en motivering voor de invulling⁷

Het gevolg van de grote vrijheid die de scholen kregen is dat de invulling erg verschillend was in elk van de scholen. Tabel 1 (p. 16) bevat een overzicht van de aangeboden trajecten.

Twee scholen van de negen kozen ervoor om CLIL aan te bieden in de eerste graad, beide vanuit het adagio ‘vroeg begonnen is half gewonnen’. Eén van deze scholen wilde de nieuwsgierigheid van jonge leerlingen die van school veranderen, aanwenden om hen te winnen voor de nieuwe aanpak in CLIL. De andere school met een TSO- en BSO-bovenbouw wilde een levensechte en beroepsgerichte context creëren voor het vreemdetalenonderwijs met het oog op het verhogen van de motivatie van leerlingen. Eén van deze scholen heeft het CLIL-traject ook verdergezet in de tweede graad.

Twee scholen kozen voor een CLIL-project in de tweede graad. Voor één van deze scholen was dit een logische keuze omdat ze inspeelde op een reeds bestaande situatie. Deze school was namelijk al in 2005 gestart met een CLIL-traject in de A-stroom van de eerste graad en wilde nu verder bouwen op dit reeds bestaande aanbod. De andere school organiseerde het CLIL-traject voor de proeftuin in de tweede graad maar voorzag tegelijkertijd om met eigen middelen, buiten de proeftuin, van start te gaan met CLIL in de A-stroom van de eerste graad. Dit geeft aan dat deze scholen het wenselijk achten dat er een continuïteit wordt ingebouwd in het curriculum vanaf de eerste graad. Deze twee scholen wensen CLIL ook door te trekken naar de derde graad.

De vier voornoemde scholen met CLIL in de eerste en de tweede graad kozen het Frans als taal. Dit was voor drie scholen zeker vanuit een positieve motivatie voor het Frans hetzij omdat de taal logisch aansluit bij de specificiteit van het vak of de studierichting, hetzij vanwege de nabijheid van een Franstalige regio, hetzij precies om de afgelegenheid van een Franstalige regio te compenseren. Twee van de scholen gaven aan dat ze Frans o.a. ook hebben gekozen omdat Engels niet toegelaten was in de tweede graad. Wat de keuze van de zaakinhouden of zaakvakken betreft was de hoofdmotivatie de aanwezigheid van competente leraren die voldoende de vreemde taal beheersten.

Vijf scholen kozen ervoor om het CLIL-traject te organiseren in de derde graad. De wens om leerlingen goed voor te bereiden op het hoger onderwijs of op het toekomstige beroepsleven in een sector waar talen belangrijk zijn (horeca en bedrijfswereld), was in deze scholen een belangrijke factor om CLIL te organiseren in de derde graad. Het valt op dat ze allen Engels kozen terwijl ze de keuze hadden tussen de drie talen, twee van de scholen gelegen zijn in de nabijheid van een Franstalige regio en één in de nabijheid van een Duitstalige regio. De keuze van de taal, de studierichtingen en de zaakvakken en/of –inhouden werden bepaald door een combinatie van factoren. In de meeste scholen werd de toon aangegeven door de beschikbaarheid van leraren in de derde graad die bereid waren om hun vak in een andere taal te geven en die deze taal goed beheersten. Doorgaans sloten het Engels en de gekozen vakken ook goed op elkaar aan, omdat de wetenschappelijk vakliteratuur in het Engels geschreven is en/of omdat de gangbare communicatietaal in internationale contacten voor de betrokken sector het Engels is. In één school werd de keuze van het zaakvak mede bepaald door het grote aantal lessen voor dit vak. Dit maakte het gemakkelijker om een deel van de lessen aan te wenden voor CLIL zonder de leerplanrealisatie te hypothekeren. De keuze voor één van de vakken werd in één school mede bepaald door de wens om de motivatie voor dat vak bij de leerlingen te verhogen door er een hedendaagse invulling aan te geven. Deze kans werd geboden door CLIL. In één school vormde voor de keuze van de studierichting het reeds bestaan van twee parallelle klassen ook een reden om het CLIL-traject in die studierichting aan te bieden. Tot slot werd soms gekozen

⁷ Dit onderdeel maakt eigenlijk ook deel uit van de processen doorlopen binnen de CLIL-projecten omdat de invulling van het traject en de motivering hiervoor deel uitmaakt van de visieontwikkeling van scholen op schoolniveau. Het kan dus ook opgenomen worden onder 3.3 Kwaliteit van de processen bij 3.3.2.1, 2 Visie.

voor één zaakvak en taal op basis van een pedagogische visie en werden daarna de andere zaakvakken en/of inhouden aangevuld op basis van de mogelijkheden van de school.

Geen enkele school koos het Duits als CLIL-taal, niettegenstaande het feit dat één school zich in de nabijheid van de Duitse grens bevindt.

Tabel 2. Motivatie van de scholen voor de keuze van graad, taal, studierichting en vak

EERSTE GRAAD	
Keuze eerste graad	Aantal scholen
Mogelijkheid tot versterking van vroege taalverwerving	1
Leeftijdsgebonden nieuwsgierigheid van leerlingen laat toe om nieuwe onderwijsmethoden in te voeren.	1
Keuze taal	
Afgelegenheid van een Franstalige regio	1
Logische aansluiting van de taal en de vakken op elkaar	1
Keuze zaak(vak)inhoud	
Beschikbaarheid van leraren die bereid zijn om het vak in de andere taal te geven en deze taal goed beheersen	2
TWEEDE GRAAD	
Keuze graad	
Logische aansluiting bij reeds bestaande traject in de eerste graad	1
Feitelijk aanbod in de eerste en tweede graad tegelijkertijd	1
Keuze taal	
Nabijheid Franstalige regio	1
Wettelijk kader laat geen Engels toe	2
Logische aansluiting van de taal en de vakken op elkaar	1
Keuze zaak(vak)inhoud	2
Beschikbaarheid van leraren die bereid zijn om het vak in de andere taal te geven en deze taal goed beheersen	2
Studierichting met leerlingen die een grote motivatie hebben voor taalleren	1
DERDE GRAAD	
Keuze graad	Aantal scholen
Voorbereiding op het HO of op de arbeidsmarkt	5
Wens om Engels aan te bieden	1
Keuze taal en zaak(vak)inhoud	
Beschikbaarheid van leraren die bereid zijn om het vak in een vreemde taal te geven en deze taal goed beheersen	5
Logische aansluiting tussen de taal en de vakken van het specifieke gedeelte van de studierichting	4
Keuze zaak(vak)inhoud	
Hoog aantal lestijden voor het vak	1
Hedendaagse invulling geven aan een vak dat steeds minder belangstelling geniet van de jeugd	1
Reeds bestaande parallelgroep in de studierichting	1

Inbedding in het curriculum

Het *Besluit Van de Vlaamse Regering* van 07/09/2007 (art. 5 §2) heeft bedoeld dat CLIL zou georganiseerd worden in het keuzegedeelte/complementair gedeelte onder de benaming seminarie of onder de vakbenaming Frans, Duits, Engels. De scholen konden in CLIL andere doelen realiseren dan dan de verplichte doelen uit de goedgekeurde leerplannen, die moesten aan bod komen in het basiscurriculum (d.w.z. basisvorming of specifieke gedeelte) van de opleiding. Ze konden ook de leerplandoelen, gerealiseerd in het Nederlands binnen een zaakvak van de basisvorming of van het

specifieke gedeelte herhalen, verder uitdiepen en oefenen. Zo zou er volgens de overheid geen inbreuk zijn op de *Wet houdende de taalregeling in het onderwijs* van 30/07/1963 omdat alle leerplandoelen zouden worden gerealiseerd in de instructietaal Nederlands. De erkenningsvoorwaarden voor de proeftuinscholen en de rechtszekerheid voor leerlingen en leraren werd zo veilig gesteld.

Drie scenario's deden zich voor:

1. Sommige scholen investeerden extra lesuren binnen het keuzegedeelte/complementair gedeelte. Ze vulden dit in hetzij met zaakinhouden die geen direct verband hadden met de zaakvakken van het verplicht basiscurriculum voor de betrokken opleiding (bijv. breintraining, schaken, kunst, esthetica), hetzij met inhouden die aansloten bij één of meer zaakvakken van het basiscurriculum (bijv. aardrijkskunde, biologie, geschiedenis, socio-economische initiatie). Ze behielden echter hetzelfde aantal voorziene lesuren voor de vakken van de basisvorming en van het specifieke gedeelte als voorheen.
2. Een aantal scholen verminderde het aantal lestijden voor één of meer zaakvakken van het specifieke gedeelte om zo uren te kunnen vrijmaken voor CLIL-lessen die ze overhevelden naar het keuzegedeelte/complementair gedeelte. Ze moesten er wel voor zorgen dat het leerplan werd gerealiseerd in de instructietaal Nederlands in minder tijd dan voordien. Daarom hebben ze in samenwerking met de inspectie en de begeleidingsdiensten de leerplannen herbekeken voor het zaakvak van het specifieke gedeelte en de noodzakelijke leerplandoelen weerhouden waarmee de specifieke eindtermen konden gerealiseerd worden of, bij gebrek aan specifieke eindtermen, de competenties voor het betrokken beroepsprofiel.
3. Een aantal scholen hanteerde een combinatie van scenario 1 en 2.

Twee scholen verkozen het scenario 1, één school verkoos het scenario 2, vijf scholen verkozen het scenario 3.

In de feiten is het zo dat sommige scholen die het scenario 2 of 3 hebben gevolgd, de CLIL-lessen waarvoor een vermindering van uren werd doorgevoerd in het specifieke gedeelte, hebben opgevat als een onderdeel van het specifieke gedeelte van de opleiding. Zij hebben een deel van de leerplandoelen gerealiseerd in de CLIL-taal. Dit komt vooral omdat het niet haalbaar was om in minder tijd de leerplandoelen te realiseren. Een andere reden is geweest dat het soms moeilijk was om tussen de leerdoelen in de instructietaal Nederlands en de bijkomende doelen in de CLIL-taal een voldoende samenhang te voorzien. De invulling met een opdeling tussen de theorie in het Nederlands en de oefeningen in de CLIL-taal bleek bijv. niet te werken. Voor een aantal vakken is een thematische benadering waarbij afwisselend in het Nederlands en in de CLIL-taal wordt gewerkt, een meer haalbare en coherente indeling gebleken voor zowel leraren als leerlingen.

Bijkomende kenmerken qua curriculum

Een aantal bijkomende kenmerken qua curriculum verdient de aandacht:

- De clustering van de CLIL-uren is soms thematisch of per semester om de coherentie van het aanbod te waarborgen.
- Drie scholen kozen ervoor om de CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen in aparte lesgroepen te zetten voor de taallessen (CLIL-taal). De reden was enerzijds dat er een te groot verschil is in het niveau van taalvaardigheid tussen beide groepen en anderzijds dat men in de taallessen voor de CLIL-groepen ondersteunend wilde werken voor de CLIL-lessen bijv. door woordenschat te recyclen of voor te bereiden.

- Verder zijn er drie scholen die in de eerste en de tweede graad in het complementair gedeelte een vermindering van de extra taaluren hebben doorgevoerd voor de CLIL-leerlingen t.o.v. de niet-CLIL-leerlingen. Voor CLIL-leerlingen werden de taaluren vrijgemaakt voor CLIL.
- Twee scholen wilden een beperkt aantal uren van het curriculum inleveren ten voordele van de CLIL-lessen en richtten een extra 33^{ste} uur en zelfs een 34^{ste} uur in.

3.1.4 Conclusie

Samenvattend en concluderend kan men stellen dat volgende algemene contextuele kenmerken in het oog springen:

- In bijna alle scholen was er reeds een sterke visie op en ervaring met internationalisering aanwezig.
- De meeste scholen hebben een vrij sterke tot sterke aandacht voor onderwijsvernieuwing.
- Drie van de vijf scholen met GOK (2008-2011) kozen voor het thema taalvaardigheid. Twee hiervan namen dit thema reeds op in hun GOK-werking van de tweede cyclus (2005-2008).

M.b.t. het CLIL-traject zijn volgende vaststellingen relevant:

- De nabijheid van een anderstalige regio heeft slechts voor één school (op 4) een rol gespeeld bij de keuze van de taal. Deze school organiseerde CLIL in het Frans in de tweede graad en heeft aangegeven dat ze ook geïnteresseerd is om Engels aan te bieden in de tweede graad.
- Alle scholen kozen de taal en tenminste één zaakvak of –inhoud in hun CLIL-traject vanuit een pedagogische visie en in functie van het profiel, de noden en/of interesses van de leerlingen.
- De keuze van het CLIL-traject werd in alle scholen sterk bepaald door de beschikbaarheid en bereidwilligheid van leraren om CLIL-lessen te geven.
- Vier op de negen scholen splitsten de CLIL-groepen van de niet-CLIL-groepen voor de taallessen omdat er gaandeweg een te groot verschil ontstond in de taalvaardigheid van beide groepen leerlingen en/of omdat men in de taallessen ondersteunend wilde werken voor de zaakvakken of –inhouden. Twee andere scholen wilden dit graag doen, maar hadden hiervoor te weinig uren.
- De inbedding van het CLIL-traject in het curriculum is niet altijd helemaal overwogen en bewust gebeurd vanuit een voldoende kennis van de beleidsruimte.

Tabel 1. Overzicht van het CLIL-aanbod in de negen proeftuinen

	Taal	KG CG ⁸	Zaakinhouden (ZI) Zaakvakken (ZV)	Organisatie CLIL- lessen (+aantal uren + clustering)	Organisatie taallessen voor de CLIL-taal: (samen met niet- CLIL-lln. of apart)	Vermindering aantal uren taallessen vergeleken bij de niet-CLIL-lln.	Duo- teac hing
Eerste graad							
Traject A-stroom, basisopties Latijn en Moderne wetenschappen School 1	Frans	KG	I,1 aardrijkskunde, geschiedenis, leefsleutels, breintraining; I,2 media, socio-economische initiatie, kunst	3 uur per week voor uitdieping van de leerstof die werd behandeld in de basisvorming in de instructietaal Nederlands 33 ^{ste} uur	Aparte taallessen Frans voor de CLIL-leerlingen	CLIL-lln. hebben hetzelfde aantal uren Frans in de basisvorming maar in het keuzegedeelte één uur minder Frans en één uur minder Nederlands dan de controlegroep.	Neen
Traject A-stroom basisoptie Hotel School 2	Frans	KG Urenvermindering voor TV/PV hotel in het SPG	I,1 Voeding praktijk I,2 TV/PV hotel	4 uur per week	Aparte taallessen Frans voor de CLIL-leerlingen	Neen	Ja
Tweede graad							
ASO-traject in de studierichtingen Wetenschappen, Humane wetenschappen, Economie, Latijn School 3	Frans	CG	Zaakinhouden/Projecten – Thematische invulling met thema's die aansluiten bij verschillende vakken zoals biologie, aardrijkskunde, geschiedenis, EHBO,...	3 uur per week 33 ^{ste} en 34 ^{ste} uur	Samen	Terwijl CLIL- leerlingen CLIL- uren hebben voor Frans, hebben andere leerlingen 3 extra taaluren voor Frans, Engels en Nederlands of Duits.	Ja
TSO-traject in de studierichtingen Handel en Handel- talen School 4	Frans	CG Urenvermindering bedrijfseconomie in het SPG	ZV bedrijfseconomie	3 uur per week	Samen	CLIL-leerlingen van hebben één uur minder Frans dan de niet-CLIL-lln. in het complementair gedeelte.	Ja
Derde graad							

⁸ KG: Keuzegedeelte; CG: complementair gedeelte; SPG: specifiek gedeelte.

ASO-traject in de studierichting Wetenschappen-wiskunde School 5	Engels	CG Urenvermindering voor de ZV in het SPG	Biologie, chemie, fysica, aardrijkskunde (enkel in III,2) Seminarie biologie (enkel in III,2)	3 uur per week in III,1 en 4 uur week in III,2	Aparte taallessen Engels voor de CLIL-leerlingen	Neen	Neen
ASO-traject in de studierichtingen Wetenschappen-wiskunde en Humane wetenschappen School 6	Engels	CG	Studierichting Wetenschappen-wiskunde: seminars wiskunde, LO, film, wetenschapsfilosofie, schaken, statistiek, kansberekening Studierichting Humane wetenschappen: seminars LO, film, schaken, statistiek, gedrags-wetenschappen, epidemiologie	4 uur per week verdeeld over de seminars	Samen	Neen	Neen
ASO-traject in de studierichting Latijn School 7	Engels	CG Urenvermindering voor Latijn in het SPG	Latijn Esthetica	Latijn 4 uur per week in het IIe semester Esthetica 1 uur per week het hele jaar door	Samen	Neen	Neen
TSO-traject in de studierichting Hotel School 8	Engels	CG Urenvermindering in het SPG voor keukentechnologie en hotelorganisatie	Keukentechnologie (0,5 u), hotelorganisatie (0,5 u), esthetica (1u), informatica (1u)	Voor keukentechnologie werden de CLIL-lessen thematisch geclusterd en voor esthetica en informatica werden de CLIL-lessen gespreid over het jaar	Samen	Neen	Ja
TSO-traject in de studierichtingen Bedrijfsinformatica en Informaticabeheer School 9	Engels	CG Urenvermindering voor informatica in het SPG	Integrale projecten met applicaties uit de economie en de informatica (1u) Informatica (2u)	Integrale projecten 1 uur per week Informatica 2 uur per week Voor informatica werden de CLIL-lessen thematisch geclusterd tot modules verspreid over het jaar	In III,1 zitten de leerlingen samen. In III, 2 worden de CLIL-lln. en niet-CLIL-lln. in aparte groepen ingedeeld	Neen	Ja

3.2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk brengen we een aantal kenmerken in kaart van de schoolpopulatie, de CLIL-leerlingen en het CLIL-team. Wat de schoolpopulatie betreft hebben we ons gebaseerd op de gegevens die beschikbaar waren in de databanken van het Departement Onderwijs en Vorming. Voor de gegevens m.b.t. de CLIL-leerlingen en het CLIL-team hebben we de informatie aan de betrokken scholen opgevraagd, aangezien er hierover nog geen gegevens beschikbaar zijn op het Departement Onderwijs en Vorming.

3.2.2 Kenmerken van de globale schoolpopulatie

Op basis van de cijfergegevens van het Departement Onderwijs en Vorming van 2008 m.b.t. de GOK-situatie van de scholen in het secundair onderwijs, kunnen we volgende vaststellingen doen.

Het aantal leerlingen met het kenmerk 'thuis taal niet Nederlands' (GOK-indicator) ligt voor acht CLIL-scholen beduidend onder het referentiecijfer voor het Vlaamse gemiddelde (VG) en bedraagt tussen 1% en 5%. Voor één school is het gelijk aan het referentiecijfer voor het VG (8%). Deze informatie strookt met de informatie die de scholen hebben aangeleverd en waar ze stellen dat er geen of bijna geen Nederlandsonkundigen aanwezig zijn in de school. De scholen geven verder ook aan dat er geen leerlingen zijn met thuis taal Engels of Duits. In zes van de negen scholen is er wel een aantal Franstalige leerlingen. Maar het aantal is vrij beperkt en bedraagt tussen de 0,5% en de 4% van de leerlingen op school. Alle CLIL-scholen hebben dus een hoofdzakelijk Nederlandstalig leerlingenpubliek.

Het percentage leerlingen met GOK-indicator in de eerste graad ligt voor één school (sch 1) hoger (55%) dan het referentiecijfer voor het VG (38%) en voor de andere school (sch 2) lager (23%). In de tweede graad ligt het percentage voor de twee scholen (sch 3 en 4) hoger dan het referentiecijfer voor het VG (44% en 48% t.o.v. 37,6%). In de derde graad is het aantal leerlingen met GOK-indicator in de vijf scholen (sch 5, 6, 7, 8, 9) gelijk aan of lager dan het referentiecijfer voor het VG.

De schoolse achterstand werd in kaart gebracht op basis van de cijfergegevens van de onderwijsinspectie m.b.t. de jaren 07-08, 08-09 en 09-10. De cijfergegevens voor de eerste graad omvatten de gegevens voor zowel de A-stroom als de B-stroom. De cijfergegevens voor de tweede en de derde graad gaan enkel over de studierichtingen waar de scholen CLIL-trajecten aanbieden.

In de eerste graad ligt voor school 1 de schoolse achterstand een stuk lager dan het referentiecijfer voor het VG. Voor school 2 ligt de achterstand een stuk hoger dan het VG. In de tweede graad ligt de schoolse achterstand iets hoger dan het VG voor de ASO-school (sch 3) en beduidend lager voor de TSO-school (sch 4). In de derde graad is het percentage leerlingen voor vier scholen (5, 6, 7, 9) flink lager dan het referentiecijfer voor het VG. Voor school 8 beschikken we niet over referentiecijfers.

Het samenbrengen van de cijfergegevens m.b.t. de leerlingen met GOK-indicatoren en de schoolse achterstand brengt ons tot de voorzichtige vaststelling dat in drie CLIL-scholen (school 2, 3 en 4) een groter aantal leerlingen zit met een nood aan zorg dan in vergelijkbare Vlaamse scholen. In de meerderheid van de proeftuinscholen (6) zijn er echter veeleer weinig leerlingen die het risico lopen op een problematische schoolloopbaan.

Tabel 3: Profiel schoolpopulatie

School	Leerlingen met GOK-indicator			Thuis taal niet Nederlands			Schoolse achterstand per graad en onderwijsvorm	
	VG	School		VG	School		VG	School
		Hoger	Lager		Hoger	Lager		
EERSTE GRAAD								
Graad I, school 1 CLIL-traject in de A-stroom met basisoptie algemene vorming	38%		23%	11%		1%	18%	9%
Graad I, school 2 Traject A-stroom met basisoptie technische vorming	38%	55%		11%		2%	29%	39%
TWEDE GRAAD								
Graad II, school 3 Traject ASO	37,6%	44%		8%		8%	12%	15%
Graad II, school 4 Traject TSO	37,6%	48%		8%		1%	42%	11%
DERDE GRAAD								
Graad III, school 5 Traject ASO	37,6%		15%	8%		2%	29%	3%
Graad III, school 6 Traject ASO	37,6%	38%		8%		3%	38%	17%
Graad III, school 7 Traject ASO	37,6%		18%	8%		2%	4%	0%
Graad III, school 8 Traject TSO	37,6%		24%	8%		4%	GG	35%
Graad III, school 9 traject TSO	37,6%		30%	8%		5%	58%	27%

3.2.3 Het profiel van de CLIL-leerlingen

Het totaal aantal leerlingen dat binnen het kader van de proeftuinen deelnam aan de CLIL-lessen bedraagt 356. De tabel hieronder geeft de verdeling weer van de leerlingen over de verschillende onderwijsvormen.

Tabel 4: Verdeling van het aantal leerlingen over de onderwijsvormen

Onderwijsvormen	Aantal CLIL-leerlingen
Graad I, Traject A-stroom met basisopties algemene vorming	65
Graad I, Traject A-stroom met basisoptie technische vorming	25
Graad II, Traject ASO	31
Graad II, Traject TSO	41
Graad III, Traject ASO	111
Graad III, Traject TSO	95

Voor de tweede cohorte CLIL-leerlingen leverden de scholen volgende gegevens (Tabel 5) aan op basis van de situatie in september 2008. Hierbij enkele vaststellingen:

- In de tweede cohorte CLIL-leerlingen zijn weinig voor Nederlands taalzwakke leerlingen.
- In drie scholen van de derde graad zijn ook leerlingen in het traject gestapt waarvan de scholen zeggen dat ze zwakker presteren voor de CLIL-taal dan normaal voor het betrokken leerjaar.
- Om de cijfers m.b.t. de schoolse achterstand en de geattesteerde leermoeilijkheden correct te kunnen interpreteren zouden we moeten beschikken over informatie over de reden van de achterstand en de aard van de leermoeilijkheden in hoofde van elke individuele leerling. Bij gebrek aan deze informatie is het moeilijk om hieromtrent sluitende vaststellingen te doen. Globaal kan men echter stellen dat er een beperkt aantal leerlingen met een meer bewogen schoolloopbaan en met leermoeilijkheden ingestapt is in CLIL. De meeste scholen geven echter aan dat de werkelijk zwakkere leerlingen zich in het algemeen vanzelf niet hebben ingeschreven. In twee scholen werden ze op basis van een selectie criterium tegengehouden.

Tabel 5: Kenmerken CLIL-leerlingen tweede cohorte (start in september 2008)

School	% schoolse achterstand Op totaal aantal CLIL- leerlingen	% voor Nederlands taalzwakke lln. op totaal aantal CLIL-leerlingen	% lln. met geattesteerde leermoeilijkheid en op totaal aantal CLIL- leerlingen	% leerlingen dat zwak was voor de CLIL- taal vergeleken bij het normale niveau van leerlingen voor betrokken graad
EERSTE GRAAD				
Graad I, school 1 CLIL-traject in de A- stroom met basisoptie algemene vorming - 46 lln.	0%	0%	1%	GG
Graad I, school 2 Traject A-stroom met basisoptie technische vorming – 12 lln.	45% (5-tal)	7% (1)	10% (1)	GG
TWEDE GRAAD				
Graad II, school 3 Traject ASO – 15 lln.	20% (3)	0%	18% (3)	0%
Graad II, school 4 Traject TSO – 18 lln.	11% (2)	0%	5,5% (1)	0%
DERDE GRAAD				
Graad III, school 5 Traject ASO – 24 lln.	0%	0%	6,61% (1,5)	0%
Graad III, school 6 Traject ASO – 17 lln.	11,76% (2)	5,88% (1)	5,88% (1)	29,41% (5)
Graad III, school 7 Traject ASO – 12 lln.	0%	0%	0%	0%
Graad III, school 8 Traject TSO – 24 lln.	0%	0%	11,5% (3-tal)	19,3% (5-tal)
Graad III, school 9 traject TSO – 26 lln.	0%	0%	0%	5% (1)
TOTAAL	9,75%	1,4%	6,4%	7,6%

3.2.4 Het profiel van de CLIL-teams en -leraren

De CLIL-teams bedragen tussen de 5 en de 8 schoolinterne leden. In een zestal scholen zit er in het CLIL-team een directielid, dat meestal ook de functie vervult van coördinator van de proeftuin. Vier scholen hebben ervoor geopteerd om 1 à 2 proeftuincoördinatoren aan te stellen die geen directielid zijn. Het aantal teamleden verhoogde in sommige scholen in het tweede projectjaar omdat er dan CLIL-lessen werden georganiseerd voor twee verschillende cohorten. Globaal geschat werden in het totaal een 60-tal leraren betrokken bij de proeftuinen.

Alle teams zijn samengesteld uit zowel zaakvakleraren als taalleraren of uit leraren die beiden combineren (glso/gvso-groep 1). Meestal vervulden de taalleraren een ondersteunende rol bij het uitwerken van lesmateriaal of het begeleiden van de leerlingen voor de taal (correctiewerk, ...). In vijf van de negen scholen werden taalleraren ingeschakeld bij *duoteaching*. Hierbij was het de bedoeling dat ze leerlingen corrigeerden voor de CLIL-taal en de CLIL-leraar ondersteunden door feedback te geven op zijn taalgebruik.

In de meeste scholen hebben zowel de coördinatoren als de leraren deelgenomen aan de interviewsessies georganiseerd door de KULeuven. In een tweetal scholen is dit echter vooral de taak geweest van de proeftuincoördinator.

Voor de CLIL- lessen werden in het totaal 39 leraren ingeschakeld. Hiervan waren er 7 met een diploma glso/gvso-groep 1 met de CLIL-taal, 6 met een master in de CLIL-taal, 3 met een glso/gvso-groep 1 voor het zaakvak/de zaakinhoud, 17 met een master voor het zaakvak/de zaakinhoud, en 6 met andere diploma's gerelateerd aan het studiegebied voeding (Hotel)⁹.

Het aantal ondersteunende leraren voor de materiaalontwikkeling, voor *duoteaching* en/of andere taalassistentie bedroeg 17. Hiervan waren er 5 met een diploma glso of gvso-groep 1 met de CLIL-taal, 9 met een master in de CLIL-taal, 2 met een glso/gvso-groep 1 voor het zaakvak/de zaakinhoud en 1 met een master in het zaakvak/de zaakinhoud.

De meeste leraren die geen glso/gvso-groep 1-diploma hebben, beschikken wel over een diploma ghso of hebben een gpb-opleiding genoten. Het aantal jaren onderwijservaring was zeer verscheiden. Een zeer beperkt aantal leraren had minder dan 2 jaar onderwijservaring.

Tabel 6: CLIL-leraren en ondersteunende leraren

	CLIL-leraren	Ondersteunende leraren
Glso/gvso-groep 1 met CLIL-taal	7	5
Master in de CLIL-taal	6	9
Glso/gvso-groep 1 zaakvak/zaakinhoud	3	2
Master zaakvak/zaakinhoud	17	1
Ander (hso, hsto, hoktvl, hsbo)	6	

In één school in de eerste graad opteerde de directie ervoor om enkel CLIL-leraren aan te stellen die ook een vereist bekwaamheidsbewijs hebben voor de CLIL-taal. Bij de vraag naar het talig niveau van de CLIL-leraren hebben de scholen zelf een inschatting gemaakt. Volgens deze inschatting bereiken alle leraren een niveau B2 of C1 van het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*, van de Raad van Europa (ERK). Eén school heeft niet geantwoord op de vraag naar het talige niveau van de CLIL-leraren, vermoedelijk omdat men er

⁹ glso: geaggregeerde lager secundair onderwijs (=regent); gvso-groep 1: geaggregeerde voor het secundair onderwijs (=nieuwe benaming regent); gpb: getuigschrift pedagogische bekwaamheid; hso: hoger secundair onderwijs; hokt(vl): hoger onderwijs van het korte type met volledig leerplan; hsbo: hoger secundair beroepsonderwijs

niet goed vertrouwd was met de niveaus van het *ERK*. Geen enkele school nam het initiatief om het niveau van taalvaardigheid van de zaakvakleraren in kaart te brengen door het stellen van een diagnosetest. Uit de gesprekken en lesobservaties bleek dat de scholen meestal – maar niet altijd – het talig niveau van de leraren goed hebben ingeschat. Voor twee CLIL-leraren gaven de scholen aan dat het taalvaardigheidsniveau een belemmerende factor was om vlot te kunnen lesgeven. In één school is een CLIL-leraar uitgestapt omwille van dit probleem (zie ook 3.3.2.4., 2 Openheid voor externe ontwikkeling en 3.4.6 Uitval leraren).

De meeste leraren hadden geen ervaring met het geven van CLIL-lessen.

In alle scholen is er in meer of mindere mate overleg geweest met de pedagogische begeleiders. In twee scholen maakt een pedagogisch begeleider die zelf ook leraar is in de school, deel uit van het CLIL-team. De invulling van het CLIL-traject sluit in deze scholen ook aan bij de specialiteit van de begeleider, in één geval wat de CLIL-taal betreft en in het andere wat het zaakvak betreft. In deze scholen is de begeleiding door de pedagogische begeleiding intensief geweest. In de andere scholen is de intensiteit van de begeleiding heel verschillend geweest. Drie scholen geven aan dat de begeleiding intensief is geweest. In alle scholen waar men leerplannen heeft aangepast, heeft de begeleiding hieraan in ieder geval een bijdrage geleverd.

Twee scholen hebben ook wetenschappelijke ondersteuning gezocht aan de VUB.

3.2.5 Conclusies

De CLIL-leerlingen genieten onderwijs in verschillende graden, onderwijsvormen en basisopties en/of studierichtingen van het secundair onderwijs. Vanzelfsprekend is het profiel van deze leerlingengroepen verschillend. Op basis van de analyse van de gegevens van de GOK-werking, van de onderwijsinspectie en van de scholen zelf over de tweede cohorte CLIL-leerlingen, kan men echter stellen dat de meerderheid van de CLIL-leerlingen veeleer weinig of geen specifieke risico's vertoont op een problematische schoolloopbaan.

De scholen die gekozen hebben om deel te nemen aan de CLIL-projecten hebben doorgaans een vrij homogeen Nederlandstalige schoolpopulatie met zeer weinig leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is. In de meeste scholen hebben weinig leerlingen schoolse achterstand vergeleken bij het referentiecijfer voor gelijkaardige Vlaamse scholen. Ook het aantal leerlingen met GOK-indicator is doorgaans beperkt. Slechts voor drie CLIL-scholen wijzen de cijfers op een schoolpopulatie met een grotere zorgbehoefte (eerste graad en tweede graad). De steekproef van de tweede cohorte leerlingen wijst op de aanwezigheid van globaal sterke leerlingen. Een zeer beperkt aantal is zwakker voor de CLIL-taal, heeft leermoeilijkheden of vertoont enige schoolachterstand.

Een 60-tal leraren werd betrokken bij de CLIL-projecten. De CLIL-teams werden in alle scholen samengesteld uit leraren zaakvakken en taalleraren. De eigenlijke CLIL-lessen werden voor 66% verzorgd door leraren met een bekwaamheidsbewijs in zaakvakken en voor 33% door leraren met een bekwaamheidsbewijs in talen. Er waren zo goed als geen leraren die ervaring hadden met het geven van CLIL-lessen. Het niveau van taalkennis van de CLIL-leraren werd door de scholen geschat op B2 à C1 van het *ERK*. Alle CLIL-teams werden ondersteund door de wetenschappelijke begeleiding van de KULeuven en in meer of mindere mate door de pedagogische begeleiding van het eigen net.

3.3 RESULTATEN: KWALITEIT VAN DE PROCESSEN

3.3.1 Inleiding

Zoals ook bij andere proeftuinen was het doel van de overheid met de CLIL-projecten om innovatieve processen in scholen te ondersteunen en te stimuleren. In die zin heeft het expertenpanel de optie genomen om de evaluatie van de kwaliteit van de processen m.b.t. het CLIL-beleid in scholen ontwikkelingsgericht te benaderen.

De inschatting van de (verbeterde) kwaliteit van de processen in het kader van de invoering van een CLIL-traject in de school had tot doel om, met het oog op het formuleren van een antwoord op de vraag m.b.t. de wenselijkheid en de haalbaarheid van de implementatie van CLIL-trajecten, inzicht te verwerven in (a) de processen die vlot verlopen in de scholen en (b) de processen waarbij de scholen meer moeilijkheden ervaren. Op deze manier werd het mogelijk om de noden van de scholen en van andere bij CLIL betrokken onderwijspartners aan ondersteuning op micro- en mesoniveau te definiëren en mee op te nemen in de aanbevelingen.

De inschatting gaat hier over de situatie op het einde van het derde jaar van het project. Bij de beoordeling van de kwaliteit van de processen werd speciale aandacht besteed aan de beoogde doelen van de proeftuinen op leerlingen-, leraren- en schoolniveau zoals vooropgesteld in art.4 van het *Besluit van de Vlaamse Regering* dd. 7 september 2007. We sommen ze hier even op:

- het behoud van de inhoudelijke kwaliteit van het zaakvak;
- de visieontwikkeling op het vlak van CLIL;
- de verhoogde aandacht op het vlak van taal als cruciaal instrument voor effectiever leerprocessen, zichtbaar in een krachtig talenbeleid;
- de kritische reflectie op en bijsturing van de onderwijsaanpak;
- de versterking van taalgericht vakonderwijs¹⁰.

Om de kwaliteit van de processen in kaart te brengen en dus de coherentie van het CLIL-beleid in de scholen te vatten, onderzocht het expertenpanel vier kwaliteitsaspecten, die in de wetenschappelijke literatuur gedefinieerd worden als relevant voor het kwaliteitsmanagement¹¹ en die kunnen worden vertaald naar volgende aandachtspunten: aandacht voor effecten, aandacht voor ondersteuning, aandacht voor evaluatie en aandacht voor ontwikkeling.

Elk van deze aandachtspunten werd geconcretiseerd in een aantal procesindicatoren (bijv. Aandacht voor effecten : ‘Visie’ en ‘Normstelling’). Deze procesindicatoren werden geoperationaliseerd in relevante items op twee niveaus: het beleidsniveau en het uitvoeringsniveau. De relevante items werden opgevat als mogelijke – maar niet altijd verplicht in te vullen - onderliggende indicatoren voor de overkoepelende procesindicator. Voor elk van de items werd een kwaliteitsoordeel gegeven volgens een vierpuntenschaal (1: dit aspect is nog niet uitgewerkt; 2 : dit aspect is zwak uitgewerkt; 3 : dit aspect is redelijk uitgewerkt; 4 : dit aspect is goed uitgewerkt). Op basis van de score van de afzonderlijke items werd dan een globale score bepaald voor de procesindicator. Deze laatste score is geen mathematisch berekend gemiddelde van de scores van de onderliggende indicatoren, maar een globale inschatting die de tendens aangeeft voor de betrokken procesindicator.

¹⁰ Volgend doel op leerlingenniveau werd besproken in het hoofdstuk 3.4 omdat het rechtstreeks verband houdt met de resultaten qua leerprestaties van de leerlingen: ‘de verdieping van de beheersing van de CLIL-taal op het vlak van leergerichte taalvaardigheid, woordenschat en interactie’.

¹¹ Van de Bij onderscheidt volgende kwaliteitsaspecten die redundant en relevant zijn in kwaliteitsmanagement : beleidsvorming, structurele en culturele vormgeving, interne audit, beheersings- en verbeteringsacties (van de Bij, 2001, p. 138).

Het onderscheiden van het beleidsniveau en het uitvoeringsniveau moest toelaten om de kwaliteit op het beleidsniveau te confronteren met de kwaliteit op het uitvoeringsniveau en zo in te schatten in welke mate het beleid wordt geïmplementeerd of andersom in welke mate in het kernproces heel wat acties worden ondernomen terwijl er op beleidsniveau nog weinig ontwikkeling is. In de feiten is bij het onderzoek gebleken dat soms het beleidsniveau en het uitvoeringsniveau in elkaar vervloeden. Dit komt omdat bij het implementeren van een CLIL-traject, de leden van het CLIL-team in de meeste scholen een groot aandeel hebben gehad in de beleidsbeslissingen. Ze waren eigenlijk tegelijkertijd de uitvoerders en de beleidsmakers. Het uitzetten van de beleidslijnen gebeurde soms simultaan met de uitvoering ervan of, in sommige gevallen werden de beleidslijnen bepaald vanuit de ervaringen op het niveau van de uitvoering, zoals dat vaker gebeurt bij innovatieprocessen.

De samenvatting van de resultaten wordt gestructureerd volgens de vier aandachtspunten en verder volgens de overkoepelende procesindicatoren. Bij de verwerking van de gegevens werden algemene tendensen gedetecteerd. Vanuit de kwalitatieve informatie verzameld op basis van interviews, documentenstudie en lesobservaties werd verder duiding gegeven voor de vastgestelde tendensen zowel voor de positieve resultaten (score 3 en 4) als voor het ontbreken van positieve resultaten (score 1 en 2).

3.3.2 Resultaten

3.3.2.1 Aandacht voor effecten

1 Wat werd er onderzocht?

De ‘aandacht voor effecten’ houdt in dat de school een duidelijke en adequate visie heeft op de rol en invulling van het CLIL-traject. Een visie kan adequaat genoemd worden indien ze uitgaat van een beginsituatieanalyse en dus aangepast is aan de specifieke context van de school en aan de noden van de leerlingen, leraren en ouders. Verder strookt een adequate visie idealiter met de visie van de school op het pedagogisch project en op het talenbeleid. Op het uitvoeringsniveau is het een meerwaarde dat het volledige team de visie kent en draagt (2 Visie).

Aandacht voor effecten betekent daarnaast ook dat er normen werden gesteld zodat men steeds kan nagaan of de visie werd geïmplementeerd (3 Normstelling). De visie wordt vertaald naar operationele doelen, acties en effecten in het kader van de ontwikkeling van een CLIL-traject, die bijv. in een beleidsplan worden opgenomen. De vooropgestelde effecten kunnen betrekking hebben op het algemeen, personeels-, onderwijskundig en logistiek beleid. Ze kunnen ook betrekking hebben op de verwachte leerprestaties voor de CLIL-taal, het zaakvak of de zaakinhouden en het vak Nederlands. Op het beleidsniveau gaat het dan om doelen, acties en effecten die van toepassing zijn op het geheel van de CLIL-werking. Op het uitvoeringsniveau uit zich de aandacht voor effecten in een goede kennis van de globale streefdoelen door het CLIL-team én ook door de andere leraren en verder ook in een vertaling naar inhoudelijke en didactische doelstellingen binnen het CLIL-onderwijs en eventueel ook ruimer, binnen het reguliere curriculum (taalgericht vakonderwijs).

2 Visie

Resultaten onderliggende indicatoren¹²

	BELEIDSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
1.1	De school heeft een visie uitgewerkt op de invulling en organisatie van CLIL.	0	2	3	4

		NEEN	JA
1.2	De visie op CLIL kadert in de ruimere visie van de school op het talenbeleid.	1	8
1.3	Deze visie is in overeenstemming met de wettelijke beleidsruimte rond CLIL.	1	8

Samengevat: Resultaten overkoepelende procesindicatoren

		Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
1.4	B: De school heeft een visie op de invulling en de organisatie van CLIL	0	2	3	4
1.5	U: De leraren/opvoeders van de school (allemaal) kennen de visie van de school m.b.t. de invulling en de organisatie van CLIL en van het talenbeleid.	1	5	0	3

Globaal werd in de meeste scholen (7 op 9) een ‘redelijk’ tot ‘sterke’ visie ontwikkeld op CLIL. Een beperkt aantal scholen (3 op 9) slaagde erin om het volledige schoolteam te betrekken bij het CLIL-curriculum (indicatoren 1.4 en 1.5). Waar de scholen nog niet in slagen is om, vanuit CLIL, op schoolniveau “een verhoogde aandacht” te genereren “op het vlak van taal als cruciaal instrument voor effectiever leerprocessen, zichtbaar in een krachtig talenbeleid” (BVR 07/09/2007, art 4, 3°, b).

De visie blijkt uit de argumentatie van de scholen voor de keuze van het CLIL-traject (zie ook 3.1.3 Specifieke context m.b.t. het CLIL-traject). Al waren de scholen sterk afhankelijk van de beschikbaarheid van competente leraren, toch slaagden ze erin om binnen de wettelijk toegestane ruimte, de taal en tenminste één vak of –inhoud in hun CLIL-traject te kiezen vanuit een pedagogische visie en in functie van het profiel, de noden en/of interesses van de leerlingen. De meeste scholen willen met CLIL maximale kansen bieden aan alle leerlingen. Drie scholen hebben een meer uitgesproken wens om ook de taalzwakke leerlingen extra kansen te bieden via CLIL voor het leren van vreemde talen. Eén school ziet CLIL als een methodiek die enkel voor de sterke leerlingen haalbaar is.

In acht scholen sluit de visie op CLIL aan bij de visie op het talenbeleid m.b.t. de moderne vreemde talen (indicator 1.2). De keuze voor het invoeren van CLIL als methode voor taalleren kadert in een traditie m.b.t. internationalisering (zie ook 3.1.2 Algemene context). In één school heeft CLIL een mentaliteitsverandering teweeg gebracht i.v.m. het belang van de studierichtingen met moderne talen. De relatie tussen het talenbeleid voor de moderne vreemde talen en het talenbeleid voor de andere domeinen (Nederlands als instructietaal, Nederlands als vak, Nederlands voor de communicatie op school) is in de meeste scholen echter nog niet duidelijk. Eén school heeft het CLIL-beleid deels gerelateerd aan de GOK-werking. Hoewel alle scholen hun visie hebben geëxpliciteerd in de projectaanvraag, is er slechts een minderheid die het luik CLIL heeft opgenomen in een uitgeschreven visietekst op het globale talenbeleid op school of in een aparte visietekst.

¹² Sc1= score 1 ; Sc2=score 2 ; Sc3=score 3 ; Sc4= score 4. Gezien het beperkt aantal scholen in de steekproef, werd geanalyseerd hoeveel scholen respectievelijk score 1, 2, 3 en 4 bekwamen voor betrokken indicator.

Op het uitvoeringsniveau werd vastgesteld dat in alle scholen de leden van het CLIL-team zeer goed op de hoogte zijn van de visie van de school op CLIL. Ze werden actief betrokken bij de visieontwikkeling. De meeste scholen (6 op 9) zijn er echter nog niet in geslaagd om ook de andere personeelsleden te betrekken bij het CLIL-gebeuren (indicator 1.5). Uit de gesprekken is gebleken dat andere leraren meestal zeer beperkt op de hoogte waren van de ontwikkelingen i.v.m. CLIL in de school.

In de meeste scholen is de visie in overeenstemming met de wettelijke beleidsruimte rond CLIL (indicator 1.3). Eén school heeft echter de keuze gemaakt om de leerlingen niet toe te staan om over te stappen naar het parallelle Nederlandstalige traject. Het risico voor leerlingen werd wel bewaakt.

3 Normstelling

Resultaten onderliggende indicatoren

	BELEIDSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
2.1	De visie werd vertaald naar operationele doelstellingen, acties en effecten op het vlak van het algemeen beleid (communicatie, besluitvorming).	3	3	1	2
2.2	De visie werd vertaald naar operationele doelstellingen, acties en effecten op het vlak van het personeelbeleid (taakverdeling/inzet personeelsleden, deskundigheidsbevordering).	2	3	1	3
2.3	De visie werd vertaald naar operationele doelstellingen, acties en effecten op het vlak van het onderwijskundig beleid (onderwijsaanbod en –organisatie, leerbegeleiding, didactische methode, evaluatiesysteem leerprestaties).	3	2	3	1
2.4	De visie werd vertaald naar operationele doelstellingen, acties en effecten op het vlak van het logistiek beleid (infrastructuur en uitrusting).	4	1	3	1
2.5	De school heeft effecten vooropgesteld m.b.t. de CLIL-taal (Frans, Engels, Duits).	1	5	2	1
2.6	De school heeft effecten vooropgesteld m.b.t. de zaak(vak)inhoud.	2	3	1	3
2.7	De school heeft effecten vooropgesteld m.b.t. het Nederlands als vakgebied.	8	0	1	0
2.8	De school heeft instrumenten ontwikkeld en/of procedures uitgewerkt om voornoemde effecten te meten en/of gebruikt bestaande/aangereikte instrumenten om dit te doen.	4	2	3	0

	UITVOERINGSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
2.10	Het CLIL-team én de andere leraren kennen het beleidsplan m.b.t. CLIL. De CLIL-leraren weten wat hun rol is in het realiseren van de operationele doelen.	2	3	2	2
2.11	De vooropgestelde effecten m.b.t. de CLIL-taal worden geconcretiseerd in het onderwijsproces (inhoudelijk, didactisch, in de evaluatie).	0	5	3	1
2.12	De vooropgestelde effecten m.b.t. de zaak(vak)inhoud worden geconcretiseerd in het onderwijsproces (inhoudelijk, didactisch, in de evaluatie).	1	5	0	3
2.13	De vooropgestelde effecten m.b.t. het Nederlands als vakgebied worden geconcretiseerd in het onderwijsproces (inhoudelijk, didactisch, in de evaluatie).	5	4	0	0

Samengevat: Resultaten overkoepelende procesindicatoren

		Sc	Sc2	Sc3	Sc4
2.9	B: De school heeft effecten vooropgesteld/geconcretiseerd m.b.t. de CLIL-werking.	1	4	4	0
2.14	U: Het CLIL-team/de CLIL-leraren heeft/hebben effecten vooropgesteld/geconcretiseerd m.b.t. de CLIL-werking.	0	5	3	1

Minder dan de helft van de scholen (4 op 9) vertoont globaal op beleidsniveau een ‘redelijke’ aandacht voor normstelling. In de 5 andere scholen is dit aspect zwak uitgewerkt of niet. Geen enkele school vertoont sterke aandacht voor normstelling. Op het uitvoeringsniveau is de aandacht voor normstelling hier aan gelijk. Men kan dus nog niet spreken van een gerichte en systematische aandacht voor normstelling (indicatoren 2.9 en 2.14)

De beperkte aandacht voor normstelling kan mogelijk verklaard worden door volgende redenen:

- De scholen hadden nog te weinig ervaring met CLIL om ‘vooraf’ operationele doelen gerelateerd aan verwachte effecten en wijzen van effectmeting voorop te stellen. De implementatie van de proeftuin is een proces geweest van dag tot dag waarin vooral, n.a.v. de algemeen vooropgestelde doelen, acties werden ondernomen en producten ontwikkeld die ook punctueel werden geëvalueerd en bijgestuurd. Gaandeweg is er een grotere normstelling gegroeid voor een aantal doelen van de proeftuin. Gezien het sterk innovatieve karakter van CLIL in Vlaanderen kan men niet verwachten dat scholen er in drie jaar tijd zouden in slagen om een efficiënte vorm van normstelling en effectmeting uit te bouwen.
- De effectmeting m.b.t. de leerprestaties van de leerlingen voor de CLIL-taal werd door de overheid toevertrouwd aan de KULeuven. De meeste scholen gaven aan dat ze de normstelling en effectmeting dan ook aan de projectleiders hebben overgelaten. In die zin kan men zich afvragen of de wetenschappelijke evaluatie een enigszins remmend effect kan gehad hebben op de autonome processen in de scholen.

De meeste scholen hebben wel globale doelen vooropgesteld zoals blijkt uit de projectaanvragen. Deze globale doelstellingen hadden vooral betrekking op het onderwijskundig beleid, het personeelsbeleid en ook op het CLIL-aanbod. Omwille van het sterk experimentele karakter van de CLIL-projecten zijn de scholen er op drie jaar tijd nog niet toe gekomen om een formeel beleidsplan uit te werken waarin deze doelen werden vertaald naar meer operationele doelen gerelateerd aan concrete acties, verwachte effecten en wijze van effectmeting m.b.t. het algemeen beleid, het personeelsbeleid, het onderwijskundig en het logistiek beleid of op het niveau van de leerprestaties van de leerlingen voor de CLIL-taal, de zaak(vak)inhoud en het Nederlands. Er werd een beperkt aantal instrumenten ontwikkeld en procedures uitgewerkt voor effectmeting. Deze betreffen vooral volgende aspecten van de werking:

- de communicatie rond het CLIL-traject en de inschrijving van de CLIL-leerlingen;
- de jaarlijkse start- en eindvergaderingen in de CLIL-scholen.

(indicatoren 2.1 tot 2.8)

Voor de CLIL-taal, de zaak(vak)inhoud en het Nederlands vertrouwde de schoolleiding de inhoudelijke en didactische operationalisering van de doelen - inclusief de opvolging van de leerprestaties van de leerlingen - toe aan de CLIL-leraren en taalleraren van het CLIL-team. In die zin valt hiervoor de normstelling op het beleidsniveau ongeveer samen met deze op het uitvoeringsniveau (indicatoren 2.5 tot 2.7 en 2.11 tot 2.13). Op het uitvoeringsniveau hebben alle scholen wel een aantal algemene doelen geconcretiseerd in meer operationele doelen die vertaald werden naar verwachte effecten en modaliteiten van effectmeting. Toch is hier nog een behoorlijke groeimarge wat de aandacht voor effecten betreft (indicatoren 2.11 tot 2.13).

Wat de CLIL-taal betreft scoren de meeste scholen ‘zwak’ (5) tot ‘redelijk’ (3) qua aandacht voor effecten (indicator 2.11). Een aantal scholen hebben in de projectaanvragen en ook bij de visitatie aangegeven dat ze specifieke doelen hadden m.b.t. de CLIL-taal (zie Tabel 7). Ze hebben echter meestal geen afspraken gemaakt m.b.t. de wijze van effectmeting voor het bereik van deze doelen. Het dient in dat verband opgemerkt te worden dat deze specifieke doelen, vooral in de derde graad ook geëvolueerd zijn onder invloed van de begeleidende initiatieven. Er werden gaandeweg meer communicatieve doelen vooropgesteld.

Tabel 7: Vermelde doelen m.b.t. CLIL-taal.

Doelen m.b.t. de CLIL-taal	Aantal scholen die het doel vermelden
Taalvaardigheid in het algemeen (vier vaardigheden)	4
Spreekvaardigheid	2
Schoolse taalvaardigheid (communiceren over wat geleerd werd)	1
Vakjargon specifiek domein	5
Leerstrategieën m.b.t. taalleren	1
Motivatie voor de CLIL-taal	5
Toegang tot de cultuur (algemene cultuur en bedrijfscultuur) van landen waar de taal wordt gesproken	1

De doelen en verwachte effecten werden voor een aantal CLIL-lessen vastgelegd en voor andere minder. Voor de CLIL-lessen die aansloten bij een zaakvak van het specifieke gedeelte en waarvoor het uren aantal binnen het basiscurriculum gereduceerd werd en de leerplannen aangepast (zie 3.1.3 Inbedding in het curriculum, scenario 2), werden de doelen voor de zaak(vak)inhoud binnen het CLIL-gedeelte meestal wel vastgelegd. Het herziene ‘gereduceerde’ leerplan vormde in dit geval het uitgangspunt voor het zaakvak binnen het specifieke gedeelte in het Nederlands. In deze zin kan men wel van normstelling spreken. Wanneer scholen de CLIL-lessen organiseerden met extra uren zonder het aantal lesuren van het specifieke gedeelte voor het zaakvak te reduceren, werd soms een planning opgemaakt van de precieze doelen die men wilde bereiken en soms niet. De normstelling en effectmeting is hierbij dan ook beperkter gebleven en de inhoudelijke invulling erg vrijblijvend in een aantal scholen (indicator 2.12).

De aandacht voor de effecten m.b.t. het vak Nederlands scoort zwak (indicator 2.13). Geen enkele school stelde specifieke doelen voorop voor het Nederlands. Doorgaans vonden de scholen dit niet nodig omdat er heel weinig, voor Nederlands, taalzwakke leerlingen waren in de CLIL-trajecten (zie ook 3.2.2 Kenmerken van de schoolpopulatie). Dit betekent niet dat scholen hier geen oog voor gehad hebben. In het algemeen werd dit aspect globaal mee bewaakt via de werking van de klassenraden. In één school in de eerste graad is men heel bewust omgegaan met het heroriënteren naar het parallelle traject van leerlingen die voor Nederlands taalzwak waren.

Bij aanvang van het project hadden een aantal scholen specifieke doelen m.b.t. de didactische aanpak van de CLIL-lessen. Doorgaans sloten deze doelen aan bij de algemene visie van de school op didactiek. Zo stond in de eerste graad de ervaringsgerichte en levensechte aanpak centraal. Waar in het TSO vooral de nadruk werd gelegd op de praktijk- en competentiegerichte benadering van onderwijs, poneerde men in het ASO vooral de zelfstandigheidsbevorderende didactiek. De visie op de didactische aanpak van CLIL-lessen waarbij een geïntegreerde benadering van het onderwijs van inhouden en taal wordt nagestreefd, evolueerde in sommige scholen vrij sterk onder invloed van de groeiende deskundigheid n.a.v. de begeleidingsinitiatieven en interviews. Dit heeft aanleiding gegeven tot een verhoogde aandacht voor de didactische aanpak van de CLIL-lessen en -evaluatie alsook voor de concretisering ervan in het lesmateriaal. Toch zijn de meeste scholen er niet toe gekomen om, binnen de korte termijn van drie jaar, deze verbeterde didactische aanpak te vertalen naar verwachte effecten, al heeft één school de effectmeting hieromtrent opgenomen in een portfolio voor leraren (indicatoren 2.3, 2.11 en 2.12).

3.3.2.2 Aandacht voor ondersteuning

1 Wat werd er onderzocht?

De aandacht voor ondersteuning bestaat uit alle acties die de schoolleiding en het CLIL-team ondernemen om de onderwijspraktijk te ondersteunen zodat CLIL-leerlingen maximale kansen zouden hebben op een succesvol leerproces. Deze acties hebben globaal betrekking op vier aspecten.

Ten eerste behelst de aandacht voor ondersteuning de analyse van de beginsituatie van de leerlingen. (zie 2 Beginsituatie leerlingen). Deze analyse heeft tot doel om het CLIL-traject inhoudelijk af te stemmen op het profiel van de leerlingen (keuze zaak(vak)inhoud in functie van relevantie voor en interesses van de leerlingen). Verder beoogt ze het verwerven van inzicht in de talige beginsituatie van de leerlingen zowel voor de CLIL-taal als voor het Nederlands. Het onderzoek naar de talige beginsituatie kan o.m. in kaart gebracht worden door het stellen van diagnoses op basis van taaltesten, intakegesprekken en via leerlingenvolgsystemen verzamelde gegevens over leerlingen.

Vervolgens bestaat de aandacht voor ondersteuning uit het invullen en bewaken van het eigenlijke leerproces via een aangepaste didactische benadering en een degelijke leerbegeleiding (zie 3 Ondersteuning leerproces).

Ten derde wordt de kwaliteit van de ondersteuning mede bepaald door het (participatief) stellen van duidelijke verwachtingen, het (participatief) maken van goede afspraken en het opvolgen van de uitvoering ervan. Dit komt tot uiting in een adequate taakverdeling, efficiënte overlegstructuren en een haalbaar uurrooster voor leerlingen en leraren (zie 4 Organisatorische ondersteuning).

De logistieke ondersteuning vormt het vierde luik van de aandacht voor effecten. Goed onderwijs kan immers enkel ingericht worden indien er de nodige infrastructurele en materiële middelen voorhanden zijn en deze ook aangewend worden door de leraren om de didactische processen te realiseren (zie 5 Logistieke ondersteuning).

2 Beginsituatie leerlingen

Resultaten onderliggende indicatoren

	BELEIDSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
3.1	De school kiest het CLIL-traject in functie van de noden van en uitdagingen voor de leerlingen.	0	2	3	4
3.2	Bij het bepalen van de criteria om leerlingen toe te laten tot het CLIL-traject houdt de school rekening met de gelijke kansen en slaagkansen.	1	2	4	2
3.3	De school organiseert initiatieven om een diagnose te stellen van de problemen van de voor Nederlands taalzwakkere CLIL-leerlingen.	5	1	2	1
3.4	De school organiseert initiatieven om een diagnose te stellen van de vaardigheden en de kennis van de leerlingen voor de CLIL-taal.	5	2	1	1

	UITVOERINGSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
3.6	Het CLIL-team is op de hoogte van de beginsituatie van de CLIL-leerlingen m.b.t. het Nederlands.	3	3	1	2
3.7	Het CLIL-team is op de hoogte van de beginsituatie van de leerlingen m.b.t. de CLIL-taal.	4	1	3	1
3.8	Het CLIL-team neemt deel aan het in kaart brengen van de beginsituatie van de leerlingen.	3	3	3	0

Samengevat: Resultaten overkoepelende procesindicatoren

		Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
3.5	B: De schoolleiding neemt initiatieven om het CLIL-onderwijs af te stemmen op het profiel en de beginsituatie van de leerlingen.	0	4	4	1
3.9	U: CLIL-team en leraren nemen deel aan de initiatieven om het CLIL-onderwijs af te stemmen op het profiel en de beginsituatie van de leerlingen.	3	2	3	1

In iets meer dan de helft van de scholen (5 op 9) is er beleidsmatig een ‘redelijke’ tot ‘sterke’ aandacht voor de afstemming van het CLIL-onderwijs op het profiel en de beginsituatie van de leerlingen. Op het uitvoeringsniveau heeft iets minder dan de helft van de scholen (4 op 9) ‘redelijke’ tot ‘sterke’ aandacht voor dit aspect (indicatoren 3.5 en 3.9). Voor de helft van de scholen ligt er in dit aspect dus nog een flinke groeimarge.

Bij een grondigere analyse valt het op dat 7 scholen op 9 wel een ‘redelijke’ tot ‘sterke’ aandacht hebben om het CLIL-traject te kiezen in functie van de noden en uitdagingen voor de leerlingen (indicator 3.1). Ze kiezen de taal en de zaak(vak)inhoud ten minste gedeeltelijk in functie van de relevantie (specificiteit studierichting en afstemming op toekomstige studies en beroep) voor en interesses van de leerlingen, zoals ook al is gebleken uit een grondige analyse van de motivatie voor de keuze van de taal, studierichting, graad en de zaak(vak)inhoud (zie 3.1.3 Specifieke context m.b.t. het CLIL-traject).

De interpretatie van de score m.b.t. het item ‘rekening houden met gelijke kansen en slaagkansen bij de inschrijving van de leerlingen’ moet zeer genuanceerd benaderd worden (indicator 3.2). De concepten ‘gelijke kansen’ en ‘slaagkansen’ werden immers niet door alle scholen op dezelfde manier geïnterpreteerd. In ongeveer de helft van de scholen (5) werd geopteerd voor een volledig vrije keuze van de leerlingen om zich al dan niet in te schrijven. In deze scholen heeft het criterium gelijke kansen de overhand gehad. Scholen merkten hierbij op dat leerlingen die vreesden dat het voor hen te moeilijk zou zijn, zich vanzelf niet inschreven. In één van deze vijf scholen werden occasioneel leerlingen aangemoedigd om CLIL te volgen omdat ze precies zwakke resultaten hadden voor Frans en op deze manier extra oefentijd zouden genieten. In twee scholen van de derde graad werd het inschrijvingsproces bewaakt om de slaagkansen van de leerlingen te vrijwaren (TSO) of omdat men de visie hanteerde dat CLIL enkel voor de sterkere leerlingen kan (ASO). In de twee overblijvende scholen hadden de leerlingen in principe de vrije keuze maar werd het proces enigszins gestuurd omwille van organisatorische redenen (klasgrootte). De scholen hebben dus zeker aandacht gehad voor ‘gelijke kansen’ en ‘slaagkansen’ maar de visie op de gelijkheid van kansen is zeer verschillend.

Voor het in kaart brengen van de beginsituatie van de leerlingen voor de CLIL-taal en het Nederlands (de indicatoren 3.3, 3.4, 3.7 en 3.8), vertoont slechts een minderheid van de scholen ‘redelijke’ tot ‘sterke’ aandacht. Men kan dus op dit vlak nog niet spreken van een gerichte en systematische aandacht voor de beginsituatie van de leerlingen. Een beperkt aantal scholen organiseert in de eerste graad diagnosetoesten Nederlands maar het is niet duidelijk in welke mate deze aangewend werden bij de CLIL-werking. De beginsituatie van de leerlingen voor het Nederlands en ook voor de CLIL-taal alsook de algemene leervaardigheid werden globaal mee opgenomen in de normale werking van de (oriënterende) klassenraden. De meeste scholen vonden het ook niet nodig op een diagnose te stellen voor Nederlands aangezien er weinig taalzwakke leerlingen waren in de CLIL-trajecten. Deze vaststellingen sluiten aan bij deze over de normstelling (3.3.2.1 punt 3) en over de evaluatie (3.3.2.3) m.b.t. de leerprestaties van de leerlingen.

Resultaten onderliggende indicatoren

	BELEIDSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
4.1	De school maakt afspraken rond het gebruik van de CLIL-taal tijdens de lessen.	0	2	3	4
4.2	De school maakt afspraken rond de didactische aanpak van de CLIL-lessen qua taal (werkvormen, taalsteun, oefenen van taalvaardigheid, leergerichte/professionele taalvaardigheid).	1	1	3	4
4.3	De school maakt afspraken rond de inhoudelijke relevantie en kwaliteit van de inhouden van het zaakvak/de module/het project.	1	0	5	3
4.4	De school maakt afspraken rond het ontwikkelen van aangepast en kwaliteitsvol lesmateriaal.	1	2	4	2
4.5	De school neemt initiatieven rond adaptief onderwijs (leerbegeleiding voor (taal)zwakkere leerlingen).	3	2	2	2
4.6	De school maakt afspraken over het gebruik van leerresultaten/leervorderingen om het leerproces te ondersteunen.	3	1	3	2
4.7	De school ontplooit initiatieven om leerlingen in contact te brengen met de CLIL-taal en -cultuur buiten de school.	1	1	5	2

	UITVOERINGSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
4.9	De (CLIL)-leraren gebruiken de CLIL-taal tijdens de lessen.	0	0	3	6
4.10	De (CLIL)-leraren gebruiken aangepaste didactische werkvormen in de CLIL-lessen (werkvormen, taalsteun, oefenen van taalvaardigheid, leergerichte/professionele taalvaardigheid).	0	3	3	3
4.11	De CLIL-leraren/het CLIL-team bewaken/bewaakt de inhoudelijke relevantie en kwaliteit van de inhouden van het zaakvak/de module/het project.	0	1	2	6
4.12	De (CLIL)-leraren maken aangepast lesmateriaal aan.	0	1	4	4
4.13	De (CLIL)-leraren nemen initiatieven rond adaptief onderwijs (leerbegeleiding voor (taal)zwakkere leerlingen).	1	5	2	1
4.14	De (CLIL)-leraren wenden de leerresultaten/leervorderingen aan om het leerproces te ondersteunen.	2	3	1	3
4.15	Het (CLIL)-team/de (CLIL)-leraren neemt/nemen deel aan initiatieven om leerlingen in contact te brengen met de CLIL-taal en -cultuur buiten de school.	1	0	3	5

Samengevat: Resultaten overkoepelende procesindicatoren

		Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
4.8	B:De school ontwikkelt initiatieven om het leerproces binnen het CLIL-traject te ondersteunen.	0	2	4	3
4.16	U:Het (CLIL)-team ontwikkelt initiatieven om het leerproces binnen het CLIL-traject te ondersteunen.	0	1	6	2

Een meerderheid van de scholen (7 à 8) heeft voor aandacht voor ondersteuning van het leerproces een ‘redelijke’ tot ‘sterke’ aandacht (indicatoren 4.8 en 4.16). Het is duidelijk dat de meeste proeftuinscholen veel energie hebben gestopt in het ontwikkelen van kwaliteitsvolle leerprocessen.

Wat de ondersteuning van het leerproces betreft vervloeden het beleidsniveau en het uitvoeringsniveau sterk in elkaar. We bespreken dus het beleidsniveau en het uitvoeringsniveau in een adem en houden hierbij vooral rekening met de scores op uitvoeringsniveau.

In alle scholen zijn de CLIL-leraren zich bewust van de meerwaarde van het taalbad in de CLIL-taal. Negen scholen vertonen hier een ‘redelijke’ tot ‘sterke’ aandacht voor (indicator 4.9). Doorgaans werd in de lessen zoveel mogelijk de CLIL-taal gebruikt, of dit nu op een expliciete afspraak in het team berustte of niet. In een aantal scholen werd het Nederlands echter niet verbannen en toch aangewend als leerlingen aangaven dat ze de leerstof niet begrepen of bij evaluaties. Eén school (ASO derde graad) stelde vast dat leerlingen er moeilijk in slaagden om de toetsen in het Nederlands te maken over de leerstof die in het Engels was onderwezen. Dit is een indicatie dat het taalbadprincipe gewerkt heeft en tegelijkertijd ook een signaal dat men de kennis van de vakterminologie en de taalvaardigheid in het Nederlands niet uit het oog mag verliezen.

De verdere bespreking is gebaseerd op een visie van het CLIL-onderwijs waarbij men een geïntegreerde benadering van het onderwijs van inhouden en taal nastreeft en hiertoe werk- en oefenvormen aan de zaakvak én de taaldidactiek ontleent. Of deze visie de enige mogelijke hanteerbare visie is, kan in vraag gesteld worden. In sommige proeftuinscholen waar leraren niet deze maximalistische visie aangehouden hebben, is toch de meerwaarde gebleken van CLIL. Deze leraren hebben minder aandacht besteed hetzij aan taal, vanuit de overtuiging dat het zaakvak centraal staat en dat de leerlingen vooral wetenschappelijke teksten moeten leren lezen over hun vakdomein, hetzij aan zaak(vak)inhouden omdat ze vooral hebben gefocust op taal, sociale vaardigheden en leervaardigheden.

In 7 scholen op 9 is er ‘redelijke’ tot ‘sterke’ aandacht voor het maken van afspraken over en het gebruik van aangepaste didactische werkvormen in de CLIL-lessen (indicator 4.10). In de meeste scholen is er een evolutie geweest naar een grotere integratie van zaak(vak)inhouden en taal. Hierbij is opvallend dat de uitdagingen verschillend waren overeenkomstig het bekwaamheidsbewijs van de CLIL-leraar. Waar de CLIL-leraar een zaakvakleraar was (masterdiploma), heeft de evolutie zich vooral voorgedaan op het vlak van de integratie van taaldidactische strategieën in de onderwijsaanpak. Waar echter de CLIL-leraar een taalleraar (masterdiploma) was of een leraar die een diploma taal en zaakvak heeft (gls/gvso 1), lag de uitdaging vooral in het aanbieden van zinvolle inhouden. Soms was de verhouding van het aandeel van de doelen voor respectievelijk de zaak(vak)inhoud en de taal afhankelijk van de visie van de school of leraar en van het leerlingenpubliek waarvoor het traject bestemd was. Binnen eenzelfde school deed zich regelmatig voor dat voor een deel van de CLIL-opleiding de didactische aanpak afgestemd was op een geïntegreerde benadering van taal en zaak(vak)inhoud en voor het andere deel minder. Ook in de evaluatie van de CLIL-lessen stelt men vast dat de geïntegreerde aanpak in min of meerdere mate tot uiting komt in de meeste scholen. In alle scholen is er ten minste voor één deel van het CLIL-traject aandacht voor communicatieve taalvaardigheid in de CLIL-taal.

Acht scholen op 9 vertonen een ‘redelijke’ tot ‘sterke’ aandacht voor het bewaken van de inhoudelijke relevantie en kwaliteit van de zaak(vak)inhoud van de CLIL-lessen (indicator 4.11). De scholen hebben heel wat inspanningen geleverd op dit vlak. Toch werd vastgesteld tijdens het onderzoek dat de inhoudelijke relevantie van de CLIL-lessen wisselend was. Waar de doelen op voorhand duidelijker waren vastgelegd, was de inhoudelijke invulling meestal sterker, coherenter en voor de leerlingen duidelijker.

De scholen hebben een aantal voorbeelden van lesmateriaal ter beschikking gesteld van het expertenpanel. Acht scholen op 9 vertonen een ‘redelijke’ tot ‘sterke’ aandacht voor het voorzien in aangepast lesmateriaal (indicator 4.12). De steekproef aan materialen bevat zeer zeker heel wat voorbeelden van goede praktijk. De meerwaarden van deze voorbeelden zitten vervat in één of meer van de volgende kwaliteiten:

- integratie zaak(vak)inhoud en talige doelen;
- taakgerichte opdrachten waarbij leerlingen zelfstandig moeten werken individueel of in groep;

- aandacht voor het verwerven en verwerken van informatie;
- integratie van ICT-vaardigheden;
- aandacht voor creativiteit;
- transparante criteria voor evaluatie;
- integratie van zelfevaluatie door de leerlingen (o.a. via portfolio);
- visuele ondersteuning van de inhoud;
- aandacht voor culturele inhoud gerelateerd aan de CLIL-taal.

In scholen (of in deeltrajecten) waar nog een groeimarge is m.b.t. de drie voornoemde aspecten (didactische werkvormen, inhoudelijke relevantie van de zaak(vak)inhoud, lesmateriaal) zijn volgende aspecten voor verbetering vatbaar:

- Men beperkt de talige aspecten tot leesvaardigheid en vakjargon.
- De lessen zijn inhoudelijk beperkt gestoffeerd en men blijft veeleer bij een klassieke taalles.
- De evaluatie is niet evenwichtig omdat er bijv. enkel talige doelen worden geëvalueerd en veel minder zaakinhouden of omgekeerd.
- Er werden geen duidelijke criteria vastgelegd voor de evaluatie.
- Het materiaal is wisselend qua kwaliteit.

Het dient opgemerkt te worden dat weinig proeftuinscholen gericht hebben gewerkt aan de verwerving van interculturele competentie. Aangezien elke taal ook drager is van een cultuur en van een visie op de wereld, kan het CLIL-onderwijs ook aanleiding geven tot het leren kennen van andere visies op de wereld zoals o.a. de visie op een bepaald wetenschapsdomein. Hierdoor kan de leerling ook het voordeel halen uit een in Vlaanderen nog niet ontgonnen meerwaarde van CLIL, met name een 'bemiddelaar' zijn tussen culturen via een goede kennis van de twee (of meer) talen en ook van de wereldvisie en cultuur die ze bevatten.

Op het vlak van de leerlingenbegeleiding zijn de scores minder hoog. Drie scholen op 9 hebben 'redelijke' tot 'sterke' aandacht voor adaptief onderwijs (zowel naar zwakkere leerlingen als naar sterkere toe) (indicator 4.13). En 4 scholen op 9 vertonen 'redelijke' tot 'sterke' aandacht voor het aanwenden van de leerresultaten en de leervorderingen om het leerproces te ondersteunen (indicator 4.14). De meeste scholen hebben deze aspecten van de werking evenwel mee opgenomen in de gangbare werking qua leerlingenbegeleiding via de klassenraden. Eén school geeft aan dat het, gezien het leerlingenprofiel, niet echt nodig was om te voorzien in remediëring. Een aantal scholen heeft voor de CLIL-leerlingen een aangepaste leerlingenevaluatie uitgewerkt voor de zaakinhouden om de kansen op slagen te verhogen of om een compensatie te bieden voor de extra inspanningen die het leren van een vak in een vreemde taal eiste van de leerlingen. De vaststellingen m.b.t. het aantal leerlingen dat is overgestapt naar het parallelle traject in het Nederlands (zie 3.4.3 Uitval leerlingen) nopen echter tot het stellen van de vraag of er niet moet voorzien worden in een voor CLIL-leerlingen specifieke en meer gerichte leerlingenbegeleiding gelinkt aan een duidelijke beginsituatieanalyse (zie 3.3.2.2. punt 2).

De meerderheid van de scholen levert inspanningen om de leerlingen in contact te brengen met de CLIL-taal en – cultuur buiten de school (indicator 4.15). In de meeste scholen was er reeds een traditie van internationale gerichtheid aanwezig. Onder impuls van CLIL is echter het besef nog meer gegroeid dat het levensechte contact met de 'native speakers' van de CLIL-taal een sterk motiverend effect heeft voor het leren van vreemde talen.

Resultaten onderliggende indicatoren

	BELEIDSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
5.1	De school zorgt voor een efficiënte toewijzing van de opdrachten en taakverdeling in het kader van de CLIL-werking.	0	1	2	6
5.2	De school zorgt voor overlegstructuren (intern, extern) die de werking van CLIL ondersteunen.	0	1	3	5
5.3	De school zorgt voor een sluitende inpassing van de CLIL-uren in het curriculum.	0	0	1	8

Samengevat: Resultaten overkoepelende procesindicatoren

		Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
5.4	B: De school neemt in het kader van de CLIL-werking de nodige initiatieven op organisatorisch vlak.	0	0	3	6
5.5	U: De leden van het CLIL-team voelen zich in staat om de toegewezen opdracht uit te voeren.	0	1	4	4

Alle scholen hebben ‘redelijke’ tot ‘sterke’ aandacht om de nodige initiatieven te nemen op organisatorisch vlak in het kader van de CLIL-werking (indicatoren 5.4 en 5.5).

Op het beleidsmatig niveau werd de CLIL-werking in de meeste scholen sterk ondersteund door de schoolleiding die zorgde voor een efficiënte taakverdeling, overlegstructuren en een haalbare inpassing van het CLIL-traject in het curriculum en het uurrooster (indicatoren 5.1, 5.2, 5.3).

Het gevolg is dan ook dat de meerderheid van de leden van het CLIL-team zich in staat voelde om de toegewezen opdracht goed uit te voeren (indicator 5.5). Deze situatie werd ook mede ondersteund door volgende factoren: in het algemeen zijn de CLIL-leraren op vrijwillige basis ingestapt in het project; in de meeste scholen hebben de leraren veel inspraak gehad bij de vormgeving en implementatie van CLIL; de scholen hebben extra ondersteuning gekregen van de overheid waardoor een aantal leraren voor een aantal uren konden vrijgesteld worden van lesopdracht om de CLIL-lessen voor te bereiden en lesmateriaal aan te maken.

Ondanks de sterke aandacht voor de organisatorische ondersteuning werden ook volgende vaststellingen gedaan door het expertenteam:

- alle CLIL-leraren hebben een hoge werkdruk ervaren;
- door moeilijkheden met de inroostering, werden overlegmomenten vaak op woensdagnamiddagen en/of na de schooluren gepland, wat bijkomende werkdruk opleverde;
- in twee scholen hebben leraren veeleer weinig inspraak gehad bij de toewijzing van de CLIL-opdracht;
- in deze twee scholen waren er ook leraren die enige twijfel hadden over hun competenties voor de CLIL-taal.

Samengevat: Resultaten overkoepelende procesindicatoren

		Sc 1	Sc2	Sc3	Sc4
6.1	B: De school zorgt voor materiële middelen om te kunnen werken binnen CLIL.	0	0	2	7
6.2	U: De CLIL-leraren gebruiken aangepaste materiële middelen binnen CLIL.	0	2	2	5

De aandacht voor logistieke ondersteuning op beleidsniveau is ‘redelijk’ (2 scholen) tot ‘sterk’ (7 scholen). De schoolleiding faciliteerde in alle scholen het gebruik van goed uitgeruste lokalen. De toegekende financiële middelen werden doorgaans aangewend voor de inrichting van de lokalen of de uitbreiding van de audiovisuele uitrusting (computers, projectiemateriaal, multimedia, ...).

Het gebruik van aangepaste materiële middelen door de CLIL-leraren is in de meerderheid van de scholen ‘redelijk’ (2) tot ‘sterk’ (5). In deze scholen hebben leraren vooral specifieke aandacht besteed aan het gebruik van visuele ondersteuning voor de lessen. Dit blijkt uit het lesmateriaal dat leraren zelf hebben aangemaakt of samengesteld en ook uit enkele lesobservaties door het expertenpanel. Op basis van het beperkte onderzoek is het echter moeilijk om hierover een genuanceerde bespreking te geven.

3.3.2.3 Aandacht voor evaluatie en verantwoording**1 Wat wordt onderzocht?**

In kwaliteitsmanagement is de aandacht voor evaluatie en verantwoording een noodzakelijk luik om de kwaliteitscirkel rond te maken. Het vooropstellen van doelen en effecten vanuit een visie op CLIL (aandacht voor de effecten: visie en normstelling) en het opzetten en uitvoeren van ondersteunende acties om deze doelen te realiseren (aandacht voor ondersteuning) alsook de aandacht voor evaluatie en de communicatie over deze evaluatie met de verschillende betrokken partners (leerlingen, personeelsleden, ouders,...) (verantwoording) bieden een garantie voor een dynamiek: men kijkt terug op de werking en onderneemt bijsturingsacties zodat de processen steeds verder ontwikkelen en de resultaten verbeteren.

De aandacht voor evaluatie komt op beleidsniveau tot uiting in de structuren die de school in het leven roept en de afspraken die ze maakt om de organisatie en uitvoering van het beleid en de leerprestaties van de leerlingen te evalueren. Deze structuren kunnen bijv. de vorm aannemen van geplande vergaderingen van werkgroepen, leerlingvolgsystemen, klassenraden, functioneringsgesprekken, enz. Op het uitvoeringsniveau bestaat de evaluatie er dan uit dat de schoolleiding, het CLIL-team en de betrokken leraren effectief van deze structuren gebruik maken om te evalueren en hierbij de afspraken opvolgen. Dit kan via zelfevaluatie, topdown- en bottom-upevaluatie of een combinatie van evaluatievormen. De kwaliteit van de evaluatie hangt nauw samen met de mate waarin de school aandacht heeft gehad voor het vooropstellen van verwachte effecten (normstelling). Het is inderdaad onmogelijk om gericht en systematisch te evalueren indien men niet op voorhand heeft nagedacht over de verwachte resultaten omdat men dan niet de mogelijkheid heeft om het bereikte af te zetten tegen het vooropgestelde (zie 2 Kwalitatieve gegevensverzameling).

Vanuit het beleid kan de aandacht voor verantwoording gebeuren door met alle interne en externe partners te communiceren over de visie op het CLIL-beleid en de wijze waarop die geoperationaliseerd werd. Een meer diepgaande verantwoording bereikt men door te communiceren

over de vastgestelde sterktes en zwaktes van de CLIL-werking. Dit impliceert dat de in de werking betrokken partners de kans krijgen om de visie, de operationalisering en de bereikte effecten in vraag te stellen en te amenderen.

Op het uitvoeringsniveau betekent verantwoording dat de CLIL-leraren/het CLIL-team zich verantwoorden/verantwoordt t.o.v. de schoolleiding m.b.t. hun/haar bijdrage aan het CLIL-project. De school kan hiervoor ook structuren voorzien (zie 3 Verantwoording).

2 Kwalitatieve gegevensverzameling

Resultaten onderliggende indicatoren

	BELEIDSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
7.1	De school zorgt voor structuren en afspraken om de resultaten van de CLIL-leerlingen te analyseren en er conclusies uit te trekken naar bijsturing toe.	3	4	2	0
7.2	De school zorgt voor structuren en afspraken om de organisatie van het vooropgestelde beleid (algemeen, personeels-, onderwijskundig en logistiek beleid) te evalueren en bij te sturen.	2	2	4	1
7.3	De school zorgt voor structuren en afspraken om de uitvoering van het beleid (algemeen, personeels-, onderwijskundig en logistiek beleid) te evalueren en bij te sturen.	2	2	4	1

	UITVOERINGSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
7.5	Op basis van de resultaten van de CLIL-leerlingen voor de CLIL-taal en het zaakvak/de zaakinhoud stuurt het CLIL-team de werking en invulling voor CLIL bij.	2	2	3	2
7.6	Het CLIL-team/de CLIL-leraren evalueert/evalueren de CLIL-werking (organisatie en uitvoering algemeen, personeels-, onderwijskundig en logistiek beleid) en stuurt/sturen deze bij.	0	1	4	4

Samengevat: Resultaten overkoepelende procesindicatoren

7.4	B: De school evalueert de resultaten van de CLIL-werking.	1	5	3	0
7.7	U: Het CLIL-team/de (CLIL-)leraren evalueert/evalueren de resultaten van de CLIL-werking (leerprestaties, organisatie en uitvoering algemeen, personeels-, onderwijskundig en logistiek beleid).	0	2	4	3

Bij de analyse van de aandacht voor de kwalitatieve gegevensverzameling vallen twee aspecten op:

- De aandacht voor evaluatie vertoont een markant verschil op beleidsniveau en op uitvoeringsniveau. Op beleidsniveau stelt men vast dat slechts 3 scholen dit aspect 'redelijk' hebben uitgewerkt (indicator 7.4). Op uitvoeringsniveau daarentegen zijn er 7 scholen waar het CLIL-team/de leraren een 'redelijke' tot 'sterke' aandacht vertoont/vertonen voor het evalueren van de resultaten van de werking (indicator 7.7).
- Er is een duidelijk verschil tussen de aandacht voor evaluatie van de organisatie en de uitvoering van het algemeen, personeels-, onderwijskundig en logistiek beleid, die 'redelijk' tot 'sterk' scoort voor de meeste scholen en de aandacht voor evaluatie op basis van de resultaten van de leerlingen voor de CLIL-taal en de zaak(vak)inhoud, die een stuk minder goed scoort.

Op beleidsniveau is de evaluatie beperkt gebleven (indicator 7.4). Drie jaar werking is te kort om een degelijk evaluatiesysteem uit te bouwen en structureel te verankeren in het schoolbeleid. Belangrijke jaarlijkse evaluatiemomenten werd wel op voorhand vastgelegd in het kader van de begeleiding. Hierbij werden ook een aantal items aangereikt zoals de organisatie, de didactische aanpak, de kwaliteit van het lesmateriaal, de leerlingenevaluatie, de motivatie van de leerlingen, de communicatie met de ouders, enz. Maar zoals reeds aangegeven bij de bespreking over de normstelling (zie 3.3.2.1 punt 3) hebben de scholen de evaluatie en bijsturing meestal niet gebaseerd op vooraf vooropgestelde concrete effecten waarover ze dan gericht informatie konden verzamelen.

Op het uitvoeringsniveau scoren de scholen globaal sterker (indicator 7.7). Hoewel de evaluatie in de scholen niet altijd volgens een duidelijke procedure verliep, hebben in alle scholen de CLIL-coördinatoren en –leraren wel ad hoc de CLIL-werking geëvalueerd en bijgestuurd op formele en informele overlegmomenten binnen de school en ook buiten de school tijdens de intervisie- en evaluatiemomenten met de KULeuven en de andere proeftuinscholen. De evaluatie betrof vooral aspecten van het personeelsbeleid (taakverdeling, deskundigheidsbevordering), van het onderwijskundig beleid (aanbod, de inroostering, de didactische invulling: kwaliteit lesmateriaal, didactische methode, leerlingenevaluatie) en van het logistiek beleid (aanwezigheid en gebruik middelen) (indicator 7.6). Hierbij dient opgemerkt dat hoewel de bijstellingen meestal uitgingen van een zorg voor optimale onderwijskundige kwaliteit en een leerlinggerichte aanpak, de organisatorische mogelijkheden en limieten toch ook sterk bepalend zijn geweest voor de bijstellingen en er soms zelfs in een ‘concurrentiepositie’ mee kwamen te staan (bijv. invulling traject vs. beschikbare leraren; vrije keuze leerlingen vs. numerus clausus om klasgrootte haalbaar te houden).

Voor een meerderheid van de CLIL-scholen ligt er nog een belangrijke groeimarge in de gerichte evaluatie van de leerprestaties van de leerlingen voor de CLIL-taal en de zaak(vak)inhoud (indicator 7.1 en 7.5). Aangezien de normstelling, effectmeting en evaluatie of reflectie over de resultaten niet systematisch gebeurden, konden de scholen ook nog geen echte bijstellingen doorvoeren op dit vlak.

De scholen hebben in het algemeen zelf weinig of geen gerichte en systematische initiatieven genomen om de leerwinst voor de CLIL-taal te meten. De brute resultaten die ze eind 2009 over leerwinst in de CLIL-taal voor de eerste leerlingengroep ontvingen van de KULeuven, hebben ze doorgaans niet onderzocht. Deze metingen waren bovendien beperkt tot het onderzoek naar leerwinst voor toegepaste kennis van woordenschat en grammatica, luistervaardigheid en leesvaardigheid. Zoals reeds aangegeven (3.3.2.1 punt 3) hebben de scholen geen initiatieven genomen om het bereik van de eigen specifieke doelen met de CLIL-taal (bijv. toegepaste kennis vakjargon, spreekvaardigheid, leesvaardigheid domeinspecifieke teksten) gericht te meten en om over de resultaten te reflecteren in functie van het bijsturen van de doelen en/of het didactisch handelen. In vier scholen kan men spreken van een aanzet tot meting van de leerwinst voor CLIL. Ze hebben in het verloop van het proces op één moment de algemene leerwinst voor de CLIL-taal gemeten hetzij door een geijkte toets te gebruiken (Dialang) hetzij door een vergelijking te maken tussen de resultaten voor de taallessen van CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen. Er zijn ook een beperkt aantal instrumenten ontwikkeld zoals taalportfolio's. Maar ook deze werden niet afgestemd op de specifieke doelen die elke school had met CLIL. Het is bovendien niet duidelijk in welke mate deze aanzetten tot effectmeting aanleiding hebben gegeven tot het bijsturen van de doelen en/of het didactisch handelen.

Voor de zaak(vak)inhouden beschikken de scholen over de gangbare studieresultaten van de leerlingen die globaal geëvalueerd werden op klassenraden. Men heeft echter geen systematische analyse gemaakt van de effecten van het gebruik van een vreemde taal op het onderwijs van inhoudelijke doelen. Er waren ook weinig initiatieven om gegevens te verzamelen over de leerprestaties van, voor de CLIL-taal, taalzwakke of taalsterke leerlingen of van leerlingen met leerproblemen. Geen enkele school voorzag in een gerichte evaluatie van de effecten voor het vak Nederlands. Dit betekent niet dat de scholen geen globaal idee hebben van wat zich afspeelt qua leerprestaties. De bevindingen berusten echter vooral op een globale perceptie van de leerprestaties.

Er is een algemene vraag naar meer ondersteuning bij effectmeting en evaluatie. Scholen zouden graag over goede instrumenten beschikken om de leerwinst voor de CLIL-taal zelf in kaart te kunnen brengen.

3 Verantwoording/Communicatie

Resultaten onderliggende indicatoren

	BELEIDSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
8.1	De school organiseert een transparante communicatie m.b.t. de CLIL-werking waarmee ze zich verantwoordt t.o.v. haar personeel.	1	1	5	3
8.2	De school organiseert een transparante communicatie m.b.t. de CLIL-werking waarmee ze zich verantwoordt t.o.v. de leerlingen en de ouders.	0	2	4	3

Samengevat: Resultaten overkoepelende procesindicatoren

		Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
8.3	B: De school verantwoordt zich rond het CLIL-beleid.	1	1	4	3
8.4	U: De CLIL-leraren/het CLIL-team verantwoorden/verantwoordt zich t.o.v. de schoolleiding m.b.t. hun/haar bijdrage aan het CLIL-project.	1	0	3	5

Een meerderheid van de scholen (7 op 9) heeft ‘redelijke’ tot ‘sterke’ aandacht voor verantwoording zowel op beleidsniveau als op uitvoeringsniveau (indicator 8.3). Deze positieve score heeft vooral betrekking op de informatieverlening over de visie, de keuze qua invulling van het curriculum en de globale werking van CLIL. Het dient hierbij opgemerkt dat de scholen en de personeelsleden het CLIL-beleid en de CLIL-werking veel minder verantwoorden vanuit de leerprestaties van de leerlingen¹³. Dit is een logisch gevolg van de beperkte evaluatie van en reflectie over de leerprestaties van de leerlingen. Verder werd ook vastgesteld dat de verantwoording van de uitvoering niet structureel werd ingebouwd in de werking. Al zijn de scores dus hoog voor deze procesindicator, toch kan men hier besluiten dat de aandacht voor verantwoording zeker nog kan verbeterd worden.

Alle scholen verantwoorden de keuze voor CLIL t.a.v. personeelsleden; leerlingen en ouders vanuit hun pedagogische visie en hun visie op het beleid rond moderne vreemde talen en internationalisering. De meeste scholen hebben inspanningen geleverd om via één of meer kanalen personeelsleden, leerlingen, ouders en andere onderwijspartners te informeren over de werking rond CLIL.

Wat de personeelsleden betreft, bleef de impact van de inspanningen tot het verstrekken van informatie beperkt zoals reeds aangekaart in 3.3.2.1 (Visie). De leraren van het CLIL-team waren zeer sterk op de hoogte van de werking, de andere personeelsleden echter veel minder.

Ouders en leerlingen werden in alle scholen vooral geïnformeerd over de CLIL-werking n.a.v. de keuze die de leerlingen moesten maken na de tweede graad. De meest gebruikte kanalen hiervoor zijn de briefwisseling en informatieavonden geweest. Drie scholen vermelden dat ouders op schoolraden standpunten hebben ingenomen m.b.t. CLIL. De opvolging van de reeds ingeschreven CLIL-leerlingen verliep doorgaans via de oudercontacten. De scholen werden sowieso verplicht door de overheid om informatie over het CLIL-project op te nemen in het schoolreglement (BVR 09-07-2007,

¹³ Dit aspect werd niet opgenomen in de indicatoren. De verzamelde kwalitatieve informatie laat echter toe om dit belangrijke onderdeel van de verantwoording mee op te nemen in de bespreking.

art 6 §4). De aanpassing in het schoolreglement kon pas gebeuren in de loop van het tweede jaar van de werking.

Andere gebruikte kanalen voor het verstrekken van informatie aan de ouders en de buitenwereld waren de website van de school, informatiebrochures, standen op opendeurdagen, schoolinterne elektronische communicatieplatformen en publicaties in de schoolkrant. Bijna alle scholen namen ook deel aan informatie- en expertiseuitwisseling met het ruimere onderwijsveld (zie 3.3.2.4 Aandacht voor ontwikkeling).

Op het uitvoeringsniveau verantwoordden indirect alle betrokken personeelsleden in de scholen zich over hun bijdrage aan de CLIL-werking. Dit komt vooral ook omdat in 7 scholen een directielid deel uitmaakte van het CLIL-team en dus heel goed op de hoogte is van de inbreng van elk personeelslid. Geen enkele school heeft echter aangegeven dat het functioneren van de bij CLIL betrokken personeelsleden structureel werd opgenomen in het personeelsbeleid (bijv. via functioneringsgesprekken).

3.3.2.4 Aandacht voor ontwikkeling

1 Wat wordt er onderzocht?

De aandacht voor ontwikkeling behelst twee aspecten. Enerzijds gaat het over het geven van een gevolg aan de conclusies van de evaluatie door er bijsturingen aan te koppelen. Zo ontstaat er een ontwikkelingsdynamiek omdat de bijsturingen dan eigenlijk nieuwe doelen zijn die op hun beurt weer geïmplementeerd worden en geëvalueerd. Dit aspect werd eigenlijk al in één adem besproken met de Aandacht voor evaluatie en verantwoording (3.3.2.3).

Anderzijds betreft het de initiatieven die genomen worden om de deskundigheid van het team te verhogen overeenkomstig de scholingsnoden (zie 2 Openheid voor externe ontwikkelingen). Verder gaat het ook om het invoeren van en de deelname aan structuren waardoor actieve participatie aan uitwisseling van expertise mogelijk wordt (bijv. vakvergaderingen, pedagogische studiedagen, expertisenetwerken) (zie 3 Participatie). Deze openheid voor externe ontwikkeling en actieve participatie dragen ook bij tot de ontwikkelingsdynamiek omdat op basis van de nieuw opgedane inzichten zowel het CLIL-beleid als de uitvoering ervan kunnen bijgestuurd worden (zie 4 Ontwikkelingsdynamiek).

2 Openheid voor externe ontwikkeling in functie van deskundigheidsbevordering

Resultaten onderliggende indicatoren

	BELEIDSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
9.1	De school brengt de scholingsnoden van de leden van het CLIL-team rond CLIL in kaart.	2	5	2	0
9.2	De school zorgt ervoor dat de leden van het CLIL-team scholing volgen rond CLIL.	1	2	3	3
9.3	De school maakt gebruik van bestaande begeleidings- en scholingsinitiatieven rond CLIL en aanverwante thema's.	0	1	5	3

Samengevat: Resultaten overkoepelende procesindicatoren

		Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
9.4	B: De school neemt initiatieven rond deskundigheidsontwikkeling m.b.t. CLIL.	0	2	4	3
9.5	U: Het CLIL-team/de CLIL-leraren schoolt/scholen zich bij rond CLIL en aanverwante thema's.	1	1	2	5

3. Participatie

Samengevat: Resultaten overkoepelende procesindicatoren

		Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
10.1	B: De school faciliteert de uitwisseling van expertise rond CLIL.	1	1	4	3
10.2	U: Het team zorgt voor/neemt deel aan structuren met het oog op de uitwisseling van expertise rond CLIL.	1	2	3	3

Aangezien in het kader van de CLIL-projecten, de openheid voor externe ontwikkeling in functie van de professionalisering en de participatie aan structuren die bijdragen tot uitwisseling van expertise nauw met elkaar verbonden zijn, bespreken we deze twee procesindicatoren samen.

Op beleidsniveau vertonen 7 scholen een 'redelijke' tot 'sterke' aandacht voor deskundigheidsontwikkeling (indicator 9.4) en uitwisseling van expertise (indicator 10.1). Op het uitvoeringsniveau vertonen 6 à 7 scholen een 'redelijke' tot 'sterke' aandacht voor deze aspecten (indicatoren 9.5 en 10.2). De meeste scholen hebben inspanningen geleverd om hun expertise m.b.t. het CLIL-onderwijs te verhogen.

In alle scholen heeft de schoolleiding ten minste de toegang tot informatie, nascholing en expertise-uitwisseling rond CLIL gefaciliteerd. Alle scholen hebben gebruik gemaakt van de bestaande mogelijkheid tot begeleiding door de KULeuven. Dit was trouwens een deel van het engagement van de scholen t.o.v. de overheid (BVR 07/09/2007, art. 11). Deze begeleiding bestond zowel uit deskundigheidsontwikkeling via kennisoverdracht door de KULeuven als uit netoverschrijdende uitwisseling van expertise tussen de CLIL-scholen via begeleide intervisie. Naast de wetenschappelijke begeleiding hebben de meeste scholen ook beroep gedaan op de pedagogische begeleiding en de inspectie o.a. voor het aanpassen van de leerplannen. De positieve resultaten in de proeftuinen zijn zeker mede te danken aan de ondersteuning van de pedagogische begeleiders. Voor de andere initiatieven rond scholing heeft de schoolleiding in de meeste scholen de initiatieven van leraren ondersteund. Toch is er een opmerkelijk verschil tussen scholen waar men vanuit het beleid enkel heeft gefaciliteerd en scholen waar de schoolleiding ook een stimulerende rol heeft gespeeld voor het volgen van nascholingen. Op beleidsniveau kan men nog niet zeggen dat alle scholen ervoor hebben 'gezorgd' dat de leden van het CLIL-team nascholing volgden (indicator 9.2 en 9.3).

Het is opvallend dat de meeste scholen de nascholingsnoden van de betrokken leraren bij aanvang van het project niet expliciet in kaart hebben gebracht (indicator 9.1). Men ging er vermoedelijk van uit dat de CLIL-didactiek nieuw was voor iedereen – slechts één school had al twee jaar ervaring met CLIL – en dat de doelstelling van de proeftuin er o.a. ook uit bestond om deskundigheid te ontwikkelen ter zake. Het is natuurlijk ook moeilijk om de precieze noden van leraren in kaart te brengen wanneer ze nog geen enkele ervaring hebben opgedaan. Geen enkele school nam het initiatief om het niveau van taalvaardigheid van de zaakvakleraren in kaart te brengen door het stellen van een diagnostest. Vermoedelijk wilde de schoolleiding het enthousiasme van de bereidwillige collega's niet fnuiken.

In twee scholen hebben één of twee CLIL-leraren zelf gevraagd om een taaltraining te volgen. Dit heeft evenwel niet kunnen beletten dat één leraar is uitgevallen vanwege een te gebrekkige taalkennis (3.4.6 Uitval leraren). Twee andere scholen gaven aan dat er bij een aantal CLIL-leraren die geen talig diploma hadden, onzekerheid bestond over hun talenkennis. Het viel het expertenpanel verder op dat een aantal scholen in het derde jaar van het CLIL-project niet vertrouwd was met de niveau-indeling van het *ERK*. In de loop van het eerste en het tweede werkjaar hebben de scholen wel tijdens de evaluatievergaderingen met de KULeuven en ook bij gelegenheid van de ondersteuningssessies door de pedagogische begeleiding, de scholingsnoden beperkt in kaart gebracht en er een aantal oplossingen voor gezocht. Dit blijkt uit de verslagen van de vergaderingen.

De CLIL-didactiek kan natuurlijk niet apart worden gezien van andere algemeen toepasbare didactische en pedagogische aspecten zoals de gehanteerde werkvormen in de klas, de leerbegeleiding, en de wijze van evalueren. In die zin is het ook enigszins verbazend dat scholen ook de algemene noden aan didactisch-pedagogische nascholing van de bij CLIL betrokken leraren niet in kaart hebben gebracht. Het is in ieder geval duidelijk gebleken dat waar CLIL-scholen een expertise in huis hadden m.b.t. activerende didactische werkvormen en evaluatievormen die de leerprocessen ondersteunen, dit een duidelijke hulp is gebleken bij het uitwerken van de CLIL-lessen.

Op het uitvoeringsniveau heeft de faciliterende houding van de schoolleiding in de meeste scholen aanleiding gegeven tot het aankopen van wetenschappelijke literatuur rond CLIL, het volgen van nascholingen en de deelname aan structuren voor expertiseontwikkeling (indicatoren 9.5 en 10.2). Het aantal initiatieven, hun diepgang en bereik (aantal leraren die deelnamen) waren echter erg verschillend van school tot school. We lijsten hier een aantal algemene tendensen op:

- In de meeste scholen is de interne dynamiek van samenwerking tussen de zaakvakleraren en taalleraren een sterke hefboom geweest voor het verwerven van expertise in de CLIL-didactiek en het algemeen nadenken over het didactische handelen. In een aantal scholen (5) heeft dit de vorm aangenomen van *duoteaching* vooral met het oog op talige ondersteuning van de CLIL-leraren. In andere scholen (2) heeft het geleid tot een meer diepgaande intervisie met video-opnames van de lessen of op basis van een lerarenportfolio die dan als basis voor (zelf)reflectie werd gehanteerd.
- In de meeste scholen hebben zowel de coördinatoren als de leraren deelgenomen aan de intervisiesessies georganiseerd door de KULeuven. In een tweetal scholen zijn het echter vooral de coördinatoren die deel hebben genomen aan de intervisiesessies met de KULeuven. De informatie van de KUL bereikte de leraren van het CLIL-team dan wel indirect via interne multiplicatie maar de vraag kan hier gesteld worden of de impact naar professionalisering en motivering van de leraren voldoende is geweest.
- Het aantal nascholingen over CLIL gevolgd door leraren buiten de initiatieven van de KULeuven is beperkt gebleven. In drie scholen van de derde graad heeft één leraar deelgenomen aan een *study visit* en/of een colloquium over CLIL in het buitenland. Twee scholen geven aan dat één CLIL-leraar taaltraining heeft gevolgd om de taalvaardigheid in de CLIL-taal te verhogen.
- In een aantal scholen werden ook nascholingen gevolgd over algemene thema's die de CLIL-werking ondersteunen zoals aspecten van ICT.

Een zestal scholen hebben ook reeds een rol opgenomen als informator/multiplicator naar het bredere veld toe door hun pionierswerk te delen:

- Drie scholen hebben op één of meer externe studiedagen in Vlaanderen een voordracht gehouden over CLIL.
- Een viertal scholen heeft één of meer binnen- of buitenlandse bezoekers (leraren of studenten van de leraren opleiding) ontvangen in de eigen school voor lesobservaties van CLIL-lessen en voor informatie over de CLIL-werking.
- Twee scholen heeft informatie verstrekt via publicaties in onderwijskundige tijdschriften of via een website.

Er is dus een behoorlijk aantal initiatieven geweest op het vlak van professionalisering en expertise-uitwisseling. Deze situeren zich vooral binnen de door de overheid voorziene begeleiding en netwerking voor CLIL. Toch valt het op dat een aantal leraren in 6 scholen duidelijk hebben aangegeven dat ze nog meer nood hadden aan scholing en begeleiding. Een grondige inventarisatie van de scholingsnaden van de CLIL-leraren m.b.t. taalvaardigheid in de CLIL-taal en CLIL-didactiek zou in ieder geval de kansen op succes nog verhoogd hebben. Het ontbreken van, voor de specifieke schoolcontext, relevante CLIL-nascholing in Vlaanderen wordt aangekaart door de leraren.

4 Ontwikkelingsdynamiek

Resultaten onderliggende indicatoren

	UITVOERINGSNIVEAU	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
	Het CLIL-team/de CLIL-leraren stuurt/sturen haar/hun onderwijsaanpak bij en implementeert/implementeren inzichten opgedaan n.a.v. de bijscholing rond CLIL-onderwijs.	0	3	3	3
	In het algemeen is er in de lessen een verhoogde aandacht voor taalgericht vakonderwijs.	0	2	4	3

Samengevat: Resultaten overkoepelende procesindicatoren

	Sc1	Sc2	Sc3	Sc4
B:De school stuurt de visie en de organisatie m.b.t. het CLIL-onderwijs bij, mede op basis van de verworven inzichten uit de scholing en begeleiding.	0	2	4	3
U:Het lerarenteam stuurt haar onderwijspraktijk bij.	0	2	4	3

De efficiëntie van de initiatieven tot deskundigheidsontwikkeling komt pas werkelijk tot uiting wanneer de CLIL-teams de verworven inzichten aanwenden om bijsturingen door te voeren. Zeven scholen op 9 vertonen 'redelijke' tot 'sterke' aandacht voor het aanwenden van verworven inzichten om bijsturingen door te voeren, zowel op het beleidsmatig vlak als op het vlak van de uitvoering in de onderwijspraktijk. Het blijkt duidelijk uit de verslagen van de startvergaderingen en de evaluatievergaderingen van elke proeftuinjaar alsook uit de verslagen van de intervisiesessies die de scholen voorlegden aan het expertenpanel dat de meeste scholen hun pionierswerk van het experimenteren met CLIL en het zoeken naar oplossingen globaal ter harte hebben genomen. De wisselwerking tussen de input aan informatie, het expertimenteren te velde en het evalueren van de resultaten hebben tot bijsturingen geleid. Zo sluiten de vaststellingen hieronder aan bij deze die werden opgenomen in 3.3.2.3, Aandacht voor evaluatie en verantwoording.

Ook hier weer kan men stellen dat de initiatieven tot bijsturingen op beleidsniveau veeleer ontsproten zijn uit de uitvoering. In de meeste scholen is het op basis van de verworven inzichten naar aanleiding van informatiesessies, intervisies en lesobservaties dat er qua onderwijskundige, personeels- en logistieke organisatie voorstellen werden gedaan tot wijzigingen. De schoolleiding heeft in alle scholen in min of meerdere mate een faciliterende rol gehad bij het inspelen op de vragen van de leraren qua inroostering van uren en leraren, adequate lokalen en materialen, enz. Belangrijke aspecten die op onderwijskundig vlak werden verbeterd n.a.v. de groeiende inzichten zijn:

- de aandacht voor taalgericht vakonderwijs binnen de CLIL-lessen o.a. door aanpassingen in het lesmateriaal, de gebruikte werkvormen en door *duoteaching*;
- de aandacht voor de inhoudelijke invulling van de CLIL-lessen;
- het evaluatiebeleid binnen het CLIL-curriculum en de kwaliteit van de evaluatie;

- de aandacht voor de motivatie van de leerlingen via o.a. aanpassingen in de uurroosters, de aandacht voor de inhoudelijke invulling, ...

Ook hier ontwikkelen scholen zich op verschillende snelheden overeenkomstig hun specifieke context en voorkennis. Binnen de scholen ziet men bovendien verschillen tussen opleidingsonderdelen binnen de CLIL-trajecten, die gedeeltelijk ook te maken hebben met de visie van de leraar op CLIL. Maar globaal kan men stellen dat in alle scholen wel enige evolutie is geweest in de aandacht voor taalgericht vakonderwijs binnen een aantal CLIL-vakken. In 8 scholen op 9 is er zeker een voldoende garantie op verdere ontwikkeling op dit vlak.

3.3.3 *Conclusies*

Het expertenpanel kon vaststellen dat de proeftuinscholen hun pionierstaak m.b.t. het implementeren van de CLIL-trajecten ter harte hebben genomen en erin geslaagd zijn om op drie jaar tijd heel wat kwalitatieve processen op gang te brengen. Elk van de negen proeftuinscholen heeft aan deze processen een eigen invulling gegeven overeenkomstig haar voorkennis en specifieke schoolcontext. Ondanks het feit dat de algemene context- en inputgegevens in de negen scholen alsook de specifieke context en input binnen de CLIL-trajecten zeer verscheiden zijn, kan men een aantal algemene tendensen detecteren wat de kwaliteit van de processen betreft.

Positieve resultaten

Al zijn er zeker nog groeimarges mogelijk, toch kan men stellen dat de meerderheid van de scholen redelijke tot sterke resultaten neerzette voor volgende aspecten van de werking:

- de visieontwikkeling m.b.t. CLIL en meer specifiek m.b.t. de doelgroep leerlingen, de inbedding in het curriculum, de didactische aanpak, de personeelsorganisatie en professionalisering van leraren en het logistieke beleid (aandacht voor effecten);
- de didactische uitwerking van de lessen en de leerlingenevaluatie voor ten minste een deel van het aangeboden traject (aandacht voor ondersteuning);
- de onderwijs- en personeelsorganisatie en de logistieke ondersteuning in functie van de trajecten (aandacht voor ondersteuning);
- de communicatie over CLIL naar de ouders en de leerlingen (aandacht voor verantwoording);
- de ontwikkeling van deskundigheid en de expertise-uitwisseling m.b.t. de specifieke CLIL-didactiek en het taalgericht vakonderwijs (aandacht voor ontwikkeling).

Dat precies een aantal van deze aspecten van de processen de grootste aandacht heeft genoten van de scholen is niet zo verbazend. De negen proeftuinscholen hebben zich t.o.v. de overheid expliciet geëngageerd voor de ontwikkeling van voornoemde processen. Zo zijn de proeftuinscholen er zeker in geslaagd om volgende doelen te realiseren: op schoolniveau: de visieontwikkeling op het vlak van CLIL; op lerarenniveau: de kritische reflectie op en bijsturing van de onderwijsaanpak en de versterking van het taalgericht vakonderwijs binnen de CLIL-trajecten (BVR 7/09/07, art. 4).

De reeds bestaande aandacht voor het talenbeleid m.b.t. de moderne vreemde talen, voor internationalisering en onderwijsinnovatie in de proeftuinscholen hebben duidelijk een positieve invloed gehad op de ontwikkeling van kwaliteitsvolle processen. De extra omkaderingsuren en de financiële ondersteuning van de overheid zijn zeker ook niet vreemd aan de dynamiek van de

processen die op gang gebracht werden. De wetenschappelijke ondersteuning van de KULeuven, de begeleiding door de stuurgroep en de pedagogische begeleidingsdiensten en de netwerking tussen de proeftuinscholen hebben verder bijgedragen tot het ontwikkelen van succesvolle processen. Toch was het voor de scholen soms ook moeilijk om mee te lopen in de begeleidingsactiviteiten omdat deze niet altijd samenvielen met hun individuele groeiritm. De analyse van de kwaliteit van de processen doet verder de vraag rijzen of de sturing een enig remmend effect heeft gehad op de ontwikkeling van de autonome processen in de scholen die de verantwoordelijkheid van de initiatieven gedeeltelijk overlieten aan externen.

Groeimarges

Voor een aantal processen zijn er nog heel wat mogelijkheden tot verdere ontwikkeling in de meeste scholen:

- De meeste scholen zijn er nog niet in geslaagd om het CLIL-beleid in te bedden in het globale talenbeleid van de school. (aandacht voor effecten: visie).
- Het draagvlak voor CLIL in de school is meestal nog beperkt. Het zijn vooral de leden van het CLIL-team die intensief betrokken zijn geweest bij de CLIL-werking (aandacht voor effecten: visie en ook aandacht voor verantwoording).
- Ondanks het feit dat de scholen veel aandacht hebben besteed aan de deskundigheidsontwikkeling van de leraren i.v.m. de CLIL-didactiek, hebben weinig scholen gericht gepeild naar de nascholingsbehoeften van de leraren. Ook de noden aan taalvaardigheidstraining voor de CLIL-leraren werden aanvankelijk niet in kaart gebracht.
- Het gericht evalueren en bijsturen van de werking is beperkt gebleven tot het ad hoc van dag tot dag en van jaar tot jaar evalueren van aspecten van het personeelsbeleid (taakverdeling, deskundigheidsbevordering), het onderwijskundig beleid (aanbod, de inroostering, de didactische invulling: kwaliteit lesmateriaal, didactische methode, leerlingenevaluatie) en het logistiek beleid (aanwezigheid en gebruik middelen) werden geëvalueerd. Maar er werd veel minder geëvalueerd en bijgestuurd op basis van de leerprestaties van de leerlingen, waarvoor de meeste scholen evenwel specifieke doelstellingen hadden geformuleerd in hun projectaanvraag.

Gezien de ambitie van de doelstellingen van de proeftuinen en het sterk ‘vernieuwend’ karakter van CLIL in Vlaanderen is de periode van drie jaar wellicht te kort geweest om deze processen al te ontwikkelen. Verder is de opstartfase tussen juni 2007 en januari 2008 ook erg kort geweest. Het is dan ook niet realistisch om te verwachten dat scholen hiertoe in staat zouden zijn. De volledige energie van het CLIL-team is vooral gegaan naar het ontwikkelen van lesmateriaal in de vreemde taal en naar het implementeren van een nieuwe onderwijsaanpak waarin zowel aspecten van zaakvakdidactiek als van taaldidactiek aan bod komen. Toch heeft ook het ontbreken van de nodige deskundigheid ter zake een invloed gehad op het uitbouwen van deze processen. Dit brengt ons dan tot enkele beschouwingen i.v.m. de noden van de scholen aan ondersteuning.

Noden aan ondersteuning

De analyse van de kwaliteit van de processen in het CLIL-traject brengt aan het licht dat de scholen zeer zeker gebaat zijn bij de extra omkaderingsuren en een financiële ondersteuning in de opstartfase, gerelateerd aan een verantwoordingsverplichting aan de overheid. De responsabilisering van de scholen krijgt hierdoor een concrete invulling en biedt garanties op daadwerkelijke ontwikkeling en implementatie van vernieuwingen.

Verder wijst het onderzoek op de noodzaak aan deskundigheidsontwikkeling zowel op het vlak van de specifieke CLIL-aanpak als op het vlak van de beleidsvoering. Voor volgende domeinen werd een sterke nood aan professionalisering vastgesteld:

- CLIL-teams vragen om een intensieve professionalisering m.b.t. de CLIL-didactiek en het taalgericht vakonderwijs, liefst in een voldoende lange startfase (bijv. één à twee schooljaren) voorafgaand aan het eigenlijke begin van de CLIL-trajecten. Vooral de zaakvakleraren wensen een goede voorbereiding op de eigen taalvaardigheid in de CLIL-taal en op de integratie van taaldidactiek in de zaakvaklessen.
- Scholen hebben duidelijk nood aan kennis over het *ERK* en de instrumenten die er bestaan om de taalvaardigheid te toetsen van leraren en leerlingen.
- Scholen hebben nood aan een verhoogde vaardigheid m.b.t. het planmatig aanpakken van ontwikkeling en innovatie binnen een kwaliteitskader, waarbij wordt gewerkt vanuit een beginsituatieanalyse om doelen te operationaliseren, acties af te stemmen op de doelen en er effectmeting en evaluatie aan te koppelen.
- Binnen de planmatige ontwikkeling hebben de scholen nood aan meer inzicht in de wijze waarop de werking kan geëvalueerd worden vanuit de resultaten qua leerprestaties van leerlingen.

3.4.1 Inleiding

De outputgegevens van de CLIL-projecten werd beperkt onderzocht door het expertenpanel. De Vlaamse overheid heeft immers reeds in een uitgebreid wetenschappelijk onderzoek (KULeuven) geïnvesteerd.

De informatie over de output werd verzameld op basis van een bevraging van de scholen en een documentenanalyse. Voor de leerprestaties en de tevredenheid van leerlingen en ouders maakten de scholen een inschatting van de resultaten die ze zoveel mogelijk staaften met concrete zelf ingewonnen gegevens via de leerlingenevaluatie en enquêtes. De tevredenheid van het CLIL-team werd globaal direct bevraagd door de experten tijdens de visitatie.

Volgende relevante deelaspecten van de output voor de CLIL-trajecten werden in kaart gebracht:

- het aantal inschrijvingen in de CLIL-trajecten (3.4.2)
- de uitval van de leerlingen (3.4.3)
- de leerprestaties van de leerlingen (3.4.4)
- de tevredenheid van de leerlingen (3.4.5)
- de uitval van de leraren (3.4.6)
- de tevredenheid van het CLIL-team (3.4.7)
- de tevredenheid van de ouders (3.4.8)
- het lesmateriaal en de leerlingenevaluatie (3.4.9)
- de verderzetting en uitbreiding van de CLIL-trajecten (3.4.10)

3.4.2 Aantal inschrijvingen in de CLIL-trajecten

Binnen het kader van het *Besluit van de Vlaamse Regering* van 07/09/2007, kregen de school de opdracht om naast het CLIL-traject te voorzien in een parallel traject in het Nederlands. Zo konden de leerlingen en ouders kiezen of de leerling zich inschreef voor de CLIL-lessen of niet. Bovendien kregen ze de garantie dat de leerling, indien gewenst steeds het CLIL-traject kon verlaten en terugvallen op het traject in de instructietaal Nederlands.

Het aantal inschrijvingen voor de CLIL-trajecten kan dus een aanwijzing zijn voor de motivatie van leerlingen en ouders om te kiezen voor deze innovatieve manier van taalleren. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat de volledige keuzevrijheid van leerlingen een voorwaarde is om correct in kaart te brengen of deze methodiek voor taalleren bij ouders en leerlingen aanslaat. In vier scholen kregen de leerlingen de volledige vrije keuze om wel of niet in te schrijven voor het CLIL-traject (zie Tabel 8, p.42)¹⁴. Hier stelt men vast dat tussen de 31% en de 85 % van de leerlingen die in aanmerking kwamen voor het CLIL-traject er ook effectief voor gekozen hebben. Men kan dus stellen dat CLIL aanslaat in deze vier scholen. Eén school hanteert een modulair systeem in het complementair gedeelte. Negentig procent van de leerlingen koos hier voor ten minste één module in de CLIL-taal.

¹⁴ Voor de vier anderen scholen: In één school met CLIL-traject in de derde graad ASO en in één school met CLIL-traject in de derde graad TSO werden enkel leerlingen ingeschreven die voldoende goede studieresultaten konden voorleggen op het einde van de tweede graad. In één school met CLIL-traject in de derde graad van het TSO en in één school met CLIL-traject in de eerste graad werd de keuze enigszins gestuurd om organisatorische redenen.

Een vergelijkende analyse van het percentage leerlingen dat zich in de eerste cohorte inschreef en in de tweede cohorte geeft aan dat in 5 scholen de inschrijvingen zijn gestegen met 2 à 9 %. In 3 scholen is het aantal gezakt en over 1 school kunnen we geen uitspraak doen. Indien we enkel de cijfers bekijken waar leerlingen steeds de volledig vrije keuze van de inschrijving hebben gehad, kunnen we de gegevens gebruiken van drie scholen. Hiervan zijn de inschrijvingen gestegen voor 2 scholen (sch 1 en sch 4) en gedaald voor één school (sch 7). Dit alles wijst op een vrij grote stabiliteit in het keuzegedrag van de ouders en de leerlingen wat een indicatie is voor het succes van de CLIL-trajecten.

Tabel 8: Aantal leerlingen en percentage dat CLIL kiest in 07-08 (cohorte 1), 08-09 (cohorte 2) en 09-10 indien de school met een nieuwe groep is gestart.

	Aantal CLIL-leerlingen	Percentage leerlingen dat CLIL kiest	Selectiecriteria ¹⁵
Eerste graad			
Traject A-stroom, basisopties Latijn en Moderne wetenschappen School 1	C1: 19 C2: 46 09-10: 38	C1: 19 op 39 - 49% C2: 46 op 79 - 58% 09-10: GG	Volledig vrije keuze. De directeur geeft aan dat echt zwakkere leerlingen zich vanzelf niet inschreven.
Traject A-stroom basisoptie Hotel School 2	C1: 13 C2: 12 09-10: 12	C1: 13 op 27 – 48% C2: 12 op 28 – 43% 09-10: 12 op 26 - 46%	*Globaal vrije keuze. Maar de keuze is enigszins gestuurd om organisatorische redenen.
Tweede graad			
ASO-traject in de studierichtingen Wetenschappen, Humane wetenschappen, Economie, Latijn School 3	C1: 16 C2: 15 09-10: 25	Modulair systeem C1: 90% van de leerlingen hebben ten minste één module CLIL gevolgd C2: idem	Volledig vrije keuze. Er zijn geen parallele modules in het Nederlands. Occasioneel werden leerlingen ook aangemoedigd om in te stappen omdat ze extra oefening nodig hadden voor de CLIL-taal.
TSO-traject in de studierichtingen Handel en Handel-talen School 4	C1: 23 C2: 18 09-10: 23	C1: 23 op 35 – 66% C2: 18 op 27 – 67 % 09-10: 23 op 38 – 61%	Volledig vrije keuze.
Derde graad			
ASO-traject in de studierichting Wetenschappen-wiskunde School 5	C1: 15 C2: 24 09-10: niet verdergezet	C1: 15 op 32 – 47% C2: 24 op 45 – 53%	*De toelatingsklassenraad moest gunstig adviseren op basis van resultaten Engels en wetenschappen in de IIe graad.
ASO-traject in de studierichtingen Wetenschappen-wiskunde en Humane wetenschappen School 6	C1: 22 C2: 17 09-10: 25	C1: 22 op 24 – 91% C2: 17 op 20 -85% 09-10: 25 op 38 – 66%	In *07-08 geen vrije keuze om organisatorische redenen maar vanaf 08-09 volledig vrije keuze
ASO-traject in de studierichting Latijn School 7	C1: 21 C2: 12 09-10: 24	C1: 21 op 46 – 46 % C2: 12 op 39 – 31% 09-10: 24 op 36 – 67%	Vrije keuze van de leerlingen.

¹⁵ Het asterisk wijst op het feit dat in deze scholen de keuze niet volledig vrij was.

TSO-traject in de studierichting Hotel School 8	C1: 23 C2: 26 09-10: niet verdergezet	C1: 23 op 48 – 48% C2: 26 op 48 – 54%	*Leerlingen moesten 60 % halen op het einde van de tweede graad.
TSO-traject in de studierichtingen Bedrijfsinformatica en Informaticabeheer School 9	C1: 22 C2: 24 09-10: 41	C1: 22 op 44 – 50% C2: 24 op 46 – 52 % 09-10: 41 op 41 – 100%	*Globaal vrije keuze. Maar leerlingen die geen voorkeur hadden, werden evenwichtig verdeeld over de groepen. 09-10: Er is geen keuzemogelijkheid meer. Alle leerlingen volgen het CLIL-traject.

3.4.3 Uitval leerlingen

Vanuit de aandacht voor kansengelijkheid is het belangrijk om te weten welke leerlingen voortijdig uit het CLIL-traject zijn gestapt en waarom. Deze analyse kan niet gemaakt worden zonder de samenhang te onderzoeken met het profiel van de leerlingen die zijn ingestapt in CLIL. De zorg van de Vlaamse overheid voor de gelijkheid van onderwijskansen noopt ons er immers toe om de effecten te onderzoeken van het CLIL-onderwijs op sterkere leerlingen en op leerlingen met een meer problematische schoolloopbaan.

Trajecten eerste graad (twee scholen)

Globaal kan men stellen dat in één traject van de eerste graad (sch 1), waar de keuze voor de deelname aan CLIL volledig vrij was, (keuzegedeelte van de A-stroom basisoptie Moderne wetenschappen en Latijn) een behoorlijk aantal leerlingen is uitgevallen (23 op 65). Hierbij valt op dat er heel wat meer leerlingen uitvielen uit het CLIL-traject in de Moderne wetenschappen dan in Latijn. Een aantal leerlingen stopte uit eigen initiatief (5) en een aantal kreeg het advies van de school om geen CLIL meer te volgen (15) omdat het voor hen te zwaar was bovenop het reguliere pakket en soms ook omdat ze een gebrek aan motivatie hadden. In een aantal gevallen hebben de klassenraden de leerlingen aangeraden om over te schakelen naar het reguliere traject omwille van hun nood aan het extra uur Nederlands dat de niet-CLIL-leerlingen volgden in het keuzegedeelte. Al deze leerlingen hebben als thuistaal het Nederlands en de school meldde verder geen specifieke leerachterstand voor hen. In de eerste graad A-stroom met basisoptie Hotel (sch 2) stopten 2 leerlingen op 25 voortijdig. Eén leerling verhuisde en één anderstalige leerling kreeg een B-attest.

Traject tweede graad TSO (één school)

In deze school is de keuze om in te schrijven voor CLIL volledig vrij. Twaalf leerlingen op 41 stopten het traject voortijdig in de tweede graad TSO, meestal na één jaar. Van de uitgevallen leerlingen stelt de school dat er ongeveer de helft zwak was voor én Nederlands én de CLIL-taal. De school geeft echter aan dat geen enkele uitval te maken heeft met het CLIL-traject op zich. Het gaat om overgangen van leerlingen die meestal met een B-attest of soms een A-attest overgaan naar een andere studierichting in het TSO of het BSO.

Traject derde graad TSO (één school)

In de derde graad van het TSO vielen 13 leerlingen op 49 voortijdig uit. Dit is een behoorlijk hoog aantal, gezien het feit dat de school een selectiecriterium bij instap had ingebouwd. Leerlingen moesten in het vierde jaar 60% gehaald hebben. Eén leerling is uit eigen beweging gestopt omdat ze het te zwaar vond. De anderen hadden een B-attest of C-attest en zijn naar het BSO gegaan waar geen CLIL wordt aangeboden of hebben het jaar overgedaan in dezelfde studierichting en hierbij de keuze gemaakt om te stoppen met CLIL. In de gesprekken met de leraren kwam tot uiting dat er ook wel een

motivatiefactor heeft meegespeeld. Leerlingen zijn sterk gericht op hun specialiteit waarvoor ze veel praktijkuren presteren. De extra inspanning is zeer zwaar voor hen.

Trajecten derde graad ASO (drie scholen)

Er zijn 17 leerlingen op 111 uitgevallen. In de drie scholen is de situatie echter zeer verschillend.

- De eerste school (sch 5) organiseerde CLIL als een verdieping van de wetenschappelijke vakken van het specifieke gedeelte. Er was al een selectiecriterium bij instap. Enkel de leerlingen die voldoende sterk waren voor de vakken van het specifieke gedeelte waarvoor het aantal lestijden werd gereduceerd, werden toegelaten. Het profiel van de CLIL-leerlingen is zeer sterk. Er zijn in het totaal 7 leerlingen uitgevallen op 39, meestal na één schooljaar. De reden is dat ze de studierichting met 6 uur wiskunde niet aankonden.
- In de tweede school (sch 6) hadden de leerlingen van de eerste cohorte geen keuzevrijheid. Ze moesten allen CLIL volgen. In het tweede jaar kregen ze wel de keuzevrijheid. Toen stopten 8 leerlingen op 22 met CLIL. Van de tweede cohorte is er geen enkele leerling vroegtijdig uitgestapt. De school meldt dat de uitgevallen leerlingen doorgaans goede leerprestaties neerzetten, geen schoolse achterstand of leermoeilijkheden hebben en als thuistaal het Nederlands hanteren. Het voortijdig stoppen van de trajecten is enkel te wijten aan de keuze voor andere seminaries in het complementair gedeelte, die het specifieke gedeelte van de studierichting versterken.
- In de derde school (sch 7) was de keuze tot deelname volledig vrij. Het profiel van de CLIL-leerlingen is zeer sterk. Er is geen enkele leerling met schoolse achterstand, met leermoeilijkheden of met thuistaal niet Nederlands. Twee leerlingen vielen uit, één vanwege het verhuizen en één omdat ze het te zwaar vond naast alle andere buitenschoolse activiteiten.

Over het ASO-traject in de tweede graad kan men geen uitspraak doen vanwege het modulaire karakter van het aanbod, waarbij voor de thematische modules in de CLIL-taal geen parallelle modules bestonden in het Nederlands. Over één TSO-traject in de derde graad kan men geen uitspraak doen vanwege het feit dat de school de leerlingen niet toeliet om uit te stappen uit CLIL.

Elementen voor interpretatie:

- De onderzochte steekproef is te beperkt én ook te verscheiden om veralgemeenbare tendensen te kunnen distilleren m.b.t. het voortijdig stopzetten van de trajecten. De steekproef bevat geen scholen met veel Nederlandsonkundige leerlingen. In een aantal scholen hebben de echte zwakkere leerlingen zich vanzelf niet ingeschreven voor CLIL. Bijgevolg hebben we geen gegevens over het effect van CLIL op leerlingen met een zwak profiel.
- Men stelt vast dat in het TSO meer leerlingen uitvallen dan in het ASO. Dit gegeven wijkt echter niet af van wat zich normaal voordoet bij de leerlingenstromen in het onderwijs. Dus men kan niet stellen dat de oorzaak van de uitval het CLIL-traject is geweest.
- De confrontatie van de uitvalcijfers (Tabel 9) met de gegevens over de schoolpopulatie (3.2.2, Tabel 3) laat ons niet toe te besluiten tot een correlatie tussen het profiel van de schoolpopulatie en het aantal leerlingen dat uitvalt. Van de drie scholen (2, 3 en 4) waar een hoger aantal leerlingen is met zorgvraag, is er slechts één school (sch 4) waar de uitval ook veeleer hoog is (< 15%). Anderzijds zijn er proeftuinscholen met een minder hoge zorgvraag dan gelijkaardige Vlaamse scholen waar de uitvalcijfers veeleer hoog zijn (< 15% in sch 1, sch 5 tweede cohorte, sch 8). Ook de confrontatie van de uitvalcijfers met de kenmerken van de CLIL-leerlingen van de tweede cohorte (3.2.3, Tabel 5) geven geen aanwijzing tot een duidelijke correlatie tussen de uitval van leerlingen en de mogelijke risico's.
- De kwalitatieve informatie aangeleverd door de scholen bevatten echter signalen dat leerlingen die uitvallen vaak algemeen zwakker zijn. Ze willen overbelasting vermijden en hun kansen op slagen vrijwaren. Soms vallen ze ook uit omwille van het feit dat ze van studierichting veranderen en

daar geen CLIL kunnen kiezen. We weten niet of zij in een aangepaste studierichting wel voordeel zouden gehaald hebben uit de CLIL-opleiding. Hier zijn geen gegevens over.

- In de onderzochte proeftuinen zijn duidelijke indicaties dat sterkere leerlingen meer kansen hebben om tegelijkertijd hun volledige schoolloopbaan goed door te komen én ook de CLIL-taal goed te leren beheersen. Ook deze vaststelling sluit aan bij wat zich voordoet in vergelijkbare situaties in het onderwijs. Het heeft echter gedeeltelijk ook te maken met de visie op en de invulling van CLIL. Uit het onderzoek blijkt dat leraren, leerlingen en ouders CLIL percipiëren als een verzwarend van de opleiding. Twee scholen in de derde graad ondersteunen deze perceptie expliciet door hun visie op en communicatie over CLIL: zij hanteren selectiecriteria bij de instap. Eén school in de eerste graad doet dat indirect ook door leerlingen die in het algemeen zwakkere resultaten vertonen af te raden om CLIL verder te volgen. Al willen de meeste scholen maximale kansen bieden aan alle leerlingen, toch wordt CLIL in het algemeen niet voorgesteld in de proeftuinscholen als een kans voor taalzwakke leerlingen om extra taaltraining te genieten. De meeste scholen zijn nog op zoek naar een optimale invulling van de 'gelijke kansen' voor CLIL, waarbij CLIL een meerwaarde kan betekenen voor zowel taalzwakke als taalsterke leerlingen. Dit heeft mede ook te maken met prioriteiten die de school moet stellen binnen haar pedagogisch project om een voor de leerlingen haalbare opleiding aan te bieden.

Tabel 9 : Uitval leerlingen.

	Uitval leerlingen		Gemiddelde uitval per graad en onderwijsvorm voor de twee cohorten	
Eerste graad	Aantallen	Percentage		
Traject A-stroom, basisopties Latijn en Moderne wetenschappen - School 1	C1: 10 op 19 C2: 13 op 46	53% 28%	A-stroom algemene basisoptie	40%
Traject A-stroom basisoptie Hotel - School 2	C1: 1 op 13 C2: 1 op 12	7,6% 8,3%	A-stroom technische basisoptie	8%
Tweede graad				
ASO-traject in de studierichtingen Wetenschappen, Humane wetenschappen, Economie, Latijn - School 3	Niet berekenbaar omdat het systeem modulair is.		ASO II	Onbekend
TSO-traject in de studierichtingen Handel en Handel-talen - School 4	C1: 7 op 23 C2: 5 op 18	30% 27,7 %	TSO II	29%
Derde graad				
ASO-traject in de studierichting Wetenschappen-wiskunde School 5	C1: 2 op 15 C2: 5 op 24	13% 20%	ASO III	15%
ASO-traject in de studierichtingen Wetenschappen -wiskunde en Humane wetenschappen - School 6	C1: 8 op 22 C2: 0 op 17	36,3% 0%		
ASO-traject in de studierichting Latijn - School 7	C1: 1 op 21 C2: 1 op 12	4,7% 8,3%		
TSO-traject in de studierichting Hotel - School 8	C1: 8 op 23 C2: 5 op 26	34,7% 19,2%	TSO III	13,4% Reëel: 26,95% Omdat één school de lln. niet heeft toegelaten om over te stappen
TSO-traject in de studierichtingen Bedrijfsinformatica en Informaticabeheer - School 9	C1: 0 op 22 C2: 0 op 24	0% 0%		

3.4.4 *Leerprestaties leerlingen*

In het kader van het wetenschappelijk onderzoek zal de KULeuven de leerprestaties van de CLIL-leerlingen grondig onderzoeken op het einde van de projectperiode. Het is de bedoeling dat de prestaties van de CLIL-leerlingen vergeleken worden met de prestaties van de andere leerlingen zowel voor de taalvaardigheid als voor de zaak(vak)inhoud. Hierbij wil de onderzoeksgroep ook de leerwinst meten voor de CLIL-taal. Voor de eerste leerlingengroep die het traject heeft beëindigd in juni 2009, hebben de scholen de resultaten van de testen van de KULeuven ontvangen. Deze metingen betreffen de leerwinst voor toegepaste kennis van woordenschat en grammatica, luistervaardigheid en leesvaardigheid.

Aangezien de Vlaamse overheid reeds in een uitgebreid wetenschappelijk onderzoek (KULeuven) heeft geïnvesteerd, heeft het expertenpanel ervoor geopteerd om informatie te verzamelen over de resultaten op basis van de gesprekken met de CLIL-leraren van de scholen en de documenten die de scholen zelf voorlegden m.b.t. de resultaten van de leerlingen voor de zaak(vak)inhouden en voor de taal.

Zeven van de negen scholen geven aan dat de resultaten voor de CLIL-taal in het algemeen positief zijn voor alle leerlingen. De bevindingen berusten echter vooral op een globale perceptie van de leerprestaties o.a. op basis van de resultaten voor het taalvak. Slechts vier scholen hebben zeer beperkt de effecten gericht gemeten en geëvalueerd.

De beperkte steekproeven door de vier voornoemde scholen gaven in het algemeen wel positieve resultaten aan. Twee scholen (trajecten ASO derde graad) hebben de geijkte toetsen van Dialang gebruikt voor de eerste cohort leerlingen en hierbij vastgesteld dat de CLIL-leerlingen een duidelijke leerwinst hebben geboekt. In één school haalden ze een niveau B1 tot C2 afhankelijk van de vaardigheden. In de andere school haalden ze een B2-niveau behalve voor grammatica en luistervaardigheid waar de score een B1 betrof. Eén school (traject TSO derde graad) heeft in juni 2008 na een half jaar CLIL-lessen, in kaart gebracht wat het verschil was in leerwinst voor CLIL-leerlingen voor Engels vergeleken bij de controlegroep. Hetzelfde aantal leerlingen had vorderingen gemaakt voor Engels maar de vorderingsmarge van CLIL-leerlingen was wel opvallend hoger. Ten slotte heeft één school (traject eerste graad basisoptie Hotel) de cijfers voor Frans van CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen vergeleken en vastgesteld dat de score voor de CLIL-groep gemiddeld 15 % hoger ligt.

In één school (traject derde graad TSO) stelt men vast dat alle leerlingen vorderingen maken maar dat de taalsterken meer leerwinst boeken dan de taalzwakken. In één school (traject derde graad TSO) stelt men vast dat de reeds taalsterke leerlingen grote vorderingen maken, maar dat de taalzwakke eigenlijk geen voordeel halen uit de CLIL-lessen wat betreft de leerwinst voor de taal. Dit zou een aanwijzing kunnen zijn van het feit dat het belangrijk is dat leerlingen over een voldoende aanvangsniveau moeten beschikken om leerwinst te halen uit een CLIL-traject. Maar het kan ook te maken hebben met de intensiteit en de duur van het CLIL-traject. In dit geval betreft het slechts twee schooljaren naar rato van 10 à 15% van de onderwijstijd.

Wat de leerprestaties betreft voor de zaak(vak)inhouden werden volgende vaststellingen gedaan. Voor de zaak(vak)inhouden beschikken de scholen over de gangbare studieresultaten van de leerlingen. Globaal spreken de leraren zich positief uit over de studieresultaten. In de derde graad worden echter enkele kanttekeningen gemaakt: de resultaten zijn niet goed voor de voor CLIL taalzwakke leerlingen (traject in het ASO); de resultaten zijn zwakker dan voor de leerlingen uit de controlegroep (men hinkt wat achterop met de leerstof, men maakt makkelijkere vragen voor de CLIL-leerlingen, men gaat minder diep in op de leerstof) (trajecten in TSO). Deze kanttekeningen moeten verder onderzocht worden.

Waar leraren van de derde graad werken met een gereduceerd aantal lesuren voor een zaakvak in het specifieke gedeelte, zijn er duidelijke aanwijzingen dat ze zich zorgen maken over de leerplanrealisatie. In de feiten rekenen ze op de bij het zaakvak aansluitende CLIL-lessen van het complementair gedeelte om een aantal leerplandoelen te realiseren. Zelfs dan ervaren leraren dat er druk komt op de leerplanrealisatie. Ook dit moet verder onderzocht worden.

Geen enkele school voorzag in een gerichte evaluatie van de effecten voor het vak Nederlands. Verder waren er ook weinig initiatieven om de leerprestaties te meten van, voor de CLIL-taal, taalzwakke of taalsterke leerlingen of van leerlingen met leerproblemen.

Opvallend is dat bij de bevraging van de tevredenheid van de leraren over de leerprestaties van hun leerlingen voor de CLIL-taal en voor de zaak(vak)inhoud, bijna alle respondenten positief hebben geantwoord (zie 3.4.6). De algemene teneur is dus positief. Enkel in de trajecten in de derde graad TSO waren twee leraren minder tevreden, de ene over de leerprestaties voor de CLIL-taal en de andere over de leerprestaties voor de zaak(vak)inhoud.

Samenvattend kan men stellen dat de algemene teneur over de leerprestaties van de leerlingen voor de CLIL-taal en voor de zaak(vak)inhoud veeleer positief is met een kanttekening voor de trajecten in de derde graad van het TSO en het ASO. Toch is er nood aan meer diepgaand onderzoek in alle trajecten naar de leerprestaties van de leerlingen zowel op het vlak van de CLIL-taal als op het vlak van de zaak(vak)inhouden. Vermoedelijk zal het wetenschappelijk onderzoek van de KULeuven hierin meer duidelijkheid kunnen brengen.

Verder is het ook aangewezen om de meerwaarde van het CLIL-onderwijs niet te beperken tot de resultaten i.v.m. de leerprestaties van leerlingen voor de taal en voor de zaak(vak)inhouden. Uit wetenschappelijk onderzoek in Europa blijkt immers dat er andere belangrijke meerwaarden worden gegenereerd door CLIL. Zo stelt men o.a. vast dat CLIL-leerlingen een hogere motivatie ontwikkelen voor het leren van de vreemde taal, meer zelfvertrouwen en spreekdurf ontwikkelen en efficiënter cognitieve vaardigheden inzetten in leersituaties. Binnen dit beperkte onderzoek werden deze meerwaarden niet onderzocht.

3.4.5 *Tevredenheid leerlingen*

Het expertenpanel verzamelde de informatie over de tevredenheid van de leerlingen indirect via een bevraging van de scholen. In drie scholen heeft het expertenpanel ook een gesprek met de CLIL-leerlingen gevoerd. Deze gesprekken bevestigden de informatie die door de CLIL-teams werd aangeleverd.

De volgende items maakten deel uit van de bevraging van het expertenpanel m.b.t. tevredenheid van de leerlingen:

- de tevredenheid over de eigen vorderingen in de CLIL-taal;
- de tevredenheid over de inhoudelijke invulling van de CLIL-uren;
- de tevredenheid over de taalkundige invulling van de CLIL-uren;
- de tevredenheid over de organisatie van het curriculum;
- het ervaren van een verhoogde motivatie voor het leren van de CLIL-taal.

Zes scholen van de negen meldden dat ze de leerlingen hebben bevroegd via een enquête. Hiervan hebben vijf scholen de gegevens verwerkt.

Van de drie scholen die hun leerlingen niet hebben bevroegd, geven twee scholen aan dat ze de vragenlijst meer intuïtief hebben beantwoord en dat de leerlingen voor alle aspecten tevreden zijn. Eén school heeft geen gegevens ingevuld over de tevredenheid van de leerlingen.

Volgende resultaten werden geregistreerd:

- In drie scholen hebben de leerlingen op alle items een positief antwoord gegeven.
- Eén school heeft 'ja' geantwoord op alle items behalve op het item m.b.t. tevredenheid over de taalkundige invulling van de CLIL-uren.
- Eén school heeft 'neen' of 'ja-neen' geantwoord op alle bevraagde items. In deze school heeft de helft van de bevraagde leerlingen (6 op 12) geantwoord dat ze niet de indruk hebben dat ze vorderingen hebben gemaakt voor de CLIL-taal. Slechts 2 op 12 leerlingen hebben geantwoord dat ze tevreden waren over inhoud van de CLIL-lessen, de taalkundige invulling van de lessen en de organisatie.

Bij de commentaren over de positieve onderliggende redenen voor de tevredenheid werd de informatie aangereikt die in de kolom 3 van tabel 10 opgenomen is.

Globaal is ook hier weer de teneur veeleer positief in zes scholen. Twee scholen hebben geen gegevens aangeleverd en in één school zijn de leerlingen niet helemaal tevreden.

Tabel 10: Aantal scholen die 'ja' hebben geantwoord op de bevraagde items m.b.t. de tevredenheid van de leerlingen.

Bevraagde items	Kol.2 Aantal scholen met 'ja'	Kolom 3 Geëxpliciteerde onderliggende redenen	Kolom 4 Aantal meldingen
Tevredenheid over de eigen vorderingen in de CLIL-taal	6	Het besef dat ze meer vorderingen maken dan de niet-CLIL-leerlingen voor spreek- lees- en luistervaardigheid en woordenschat.	1
		Vorderingen in woordenschatkennis en inzicht in taalstructuren.	1
		De leerlingen tonen vooruitgang zowel in receptie als in productie.	1
Tevredenheid over de inhoudelijke invulling van de CLIL-uren	6	Speelse aanpak	1
		Het belang om een richtingbepalend vak aangeboden te krijgen in het Frans.	1
Tevredenheid over de taalkundige invulling van de CLIL-uren	3	/	/
Tevredenheid over de organisatie van het curriculum	6	/	/
Verhoogde motivatie voor het leren van de CLIL-taal	6	Verhoogde motivatie door de mogelijkheid die men krijgt om de taal te leren als voorbereiding op het HO.	1

3.4.6 Uitval leraren

Tijdens de drie proeftuinjaren is er een beperkte uitval geweest van een aantal CLIL-leraren en ondersteunende leraren. Doorgaans is deze uitval te wijten aan toewijzingen van andere opdrachten binnen de eigen school of veranderingen van school. Er zijn ons slechts twee gevallen bekend waar de uitval te maken had hetzij met een onvoldoende beheersing van de CLIL-taal, hetzij met een verschil in visie binnen het CIL-team qua inhoudelijke invulling van de CLIL-lessen.

Men kan dus stellen dat, in het algemeen, leraren die binnen de proeftuinen hebben gekozen voor CLIL er resoluut voor gegaan zijn.

3.4.7 Tevredenheid CLIL-team

Het expertenpanel heeft de informatie verzameld via een directe bevraging van de leden van het CLIL-team.

De volgende items maakten deel uit van de bevraging m.b.t. tevredenheid van de leraren van het CLIL-team:

- de tevredenheid over organisatie;
- de tevredenheid over leerprestaties leerlingen voor de CLIL-taal;
- de tevredenheid over leerprestaties leerlingen voor de zaak(vak)inhoud.

Verder werd aan de scholen gevraagd om de meerwaarden van het project aan te geven en om de belemmerende en bevorderende factoren van de CLIL-werking te beschrijven.

Zeven scholen geven aan dat de leraren tevreden zijn over de door de overheid voorziene organisatorische ondersteuning qua materiële middelen en begeleiding. Eén van deze scholen geeft aan dat de start evenwel moeilijk is geweest en één school dat de behoefte aan nascholing niet gedekt wordt in Vlaanderen omdat er te weinig relevant aanbod is. De meeste scholen geven aan dat ze meer behoeften hadden aan pedagogische ondersteuning. Voorts ervaren leraren, vooral in de derde graad een hoge werkdruk.

Zoals vermeld in punt 3.4.4 hebben bijna alle respondenten positief geantwoord op de items m.b.t. de leerprestaties van de leerlingen. Enkel in de trajecten in de derde graad TSO waren twee leraren minder tevreden, de ene over de leerprestaties voor de CLIL-taal en de andere over de leerprestaties voor de zaak(vak)inhoud.

De bevraging over de meerwaarden die CLIL heeft gecreëerd in de scholen behelsde vier domeinen: het algemeen beleid (visieontwikkeling, leiderschap, besluitvorming en integrale kwaliteitszorg), het personeelsbeleid (personeelsorganisatie en deskundigheidsbevordering), het onderwijskundig beleid (onderwijsaanbod- en organisatie, leer- en schoolloopbaanbegeleiding, evaluatie) en het logistiek beleid (uitrusting en infrastructuur).

Volgende meerwaarden komen duidelijk tot uiting:

- Scholen vinden het een grote meerwaarde dat CLIL heeft bijgedragen tot deskundigheidsontwikkeling.
- Het wordt positief bevonden dat de samenwerking tussen leraren het vakoverschrijdende werken heeft bevorderd.
- Op logistiek vlak ervaren scholen het als positief dat er een uitbreiding is van het didactisch materiaal en dat er nieuwe aan taalgericht en activerend onderwijs aangepaste (taal)lokalen werden ingericht.
- Scholen ervaren dat het uitbouwen van een CLIL-traject heeft bijgedragen tot visieontwikkeling m.b.t. het pedagogisch project en de plaats van de talen hierin.
- Dankzij CLIL is er een verhoogde leerwinst voor de CLIL-taal.
- Het is een meerwaarde dat er een verhoogde aandacht is voor het vreemdetalenonderwijs binnen de school.
- Er doet zich een positieve evolutie voor op didactisch vlak (werkvormen, evaluatie).
- Scholen ervaren dat CLIL de aansluiting tussen het secundair onderwijs en het hoger onderwijs verbetert.

Tabel 11: Meerwaarden van CLIL in de school

Op het vlak van het algemeen beleid	Aantal scholen die dit aangeven
CLIL past in de visie van de school op haar pedagogisch project, versterkt dit en geeft er een extra dimensie aan.	3
- “CLIL kadert binnen het profiel van de school, waar innovatie, kind- en klantvriendelijkheid en samenwerking centraal staan. CLIL geeft leerlingen de kans belangstelling voor vreemde talen en talenten te ontwikkelen.” - “CLIL is opgenomen in de visie/missie van de school: de aansluiting tussen secundair en hoger onderwijs optimaliseren; jongeren steeds nieuwe uitdagingen aanbieden; hen begeleiden in hun ontplooiing tot volwassenen voor de toekomst; een plaats zoeken en vinden in een maatschappij met een steeds toenemende globalisering; en dit koppelen aan een bredere taalontwikkeling.” - “Voor een school die competenties hoog in haar vaandel voert, is CLIL een duidelijke meerwaarde. De school vindt dat trouwens niets meer dan de implementatie van het onderwijsproject an sich.”	
Het uitbouwen van een CLIL-traject heeft geleid tot visieontwikkeling m.b.t. het talenbeleid.	1
Het uitbouwen van een CLIL-traject heeft geleid tot visieontwikkeling m.b.t. integrale kwaliteitszorg.	1
Het imago van de school kreeg een extra positieve injectie door als proeftuin te fungeren.	1
Op het vlak van het personeelsbeleid	
CLIL heeft geleid tot deskundigheidsbevordering van de personeelsleden, o.a. dankzij de samenwerking tussen zaakvakleraren en taalleraren, het coachen van leraren door leraren, de <i>duoteaching</i> , het werken in de vreemde taal (verhoogde taalvaardigheid van leraren).	7
CLIL heeft geleid tot een betere samenwerking tussen de leraren met o.a. als gevolg het meer vakoverschrijdend werken en denken.	6
CLIL laat een waardering toe van de deskundigheid van het personeel.	1
Op het onderwijskundige vlak	
<i>Onderwijsaanbod en -organisatie</i>	
CLIL leidt tot een ruimer onderwijsaanbod met aandacht voor moderne talen.	2
CLIL bevordert de aansluiting tussen het secundair onderwijs en het HO.	2
CLIL leidt tot vakoverschrijdend werken.	2
Door CLIL is er meer aandacht in de school voor het vreemdetalenonderwijs. Herwaardering van de studierichtingen met Moderne talen.	1
Er is een verhoging van de kwaliteit van het onderwijs voor talen.	1
<i>Leerbegeleiding en schoolloopbaanbegeleiding</i>	
Dankzij CLIL is er een verhoogde leerwinst voor de CLIL-taal.	3
CLIL draagt bij tot het stimuleren van talenten doordat het uitnodigt tot andere vormen van evaluatie die bijdragen tot een betere schoolloopbaanbegeleiding.	1
<i>Didactische vernieuwing</i>	
CLIL nodigt uit tot experimenteren met en nadenken over andere vormen van evaluatie (gespreide evaluatie, portfolio, zelfevaluatie)	2
CLIL vormt een hefboom voor didactische vernieuwing en innovatie op alle vlakken.	1
CLIL bevordert de ontwikkeling van de didactische aanpak m.b.t. taalonderwijs (taalstrategieën en taalactivering)	1
Op het logistieke vlak	
Er is een uitbreiding van het didactisch materiaal , wat zowel de CLIL-lessen als de andere vakdomeinen ten goede komt.	6
Er werden (versneld) nieuwe goed uitgeruste (taal)lokalen ingericht.	4

Tabel 12 vat samen welke factoren de scholen als bevorderend hebben ervaren bij de realisatie van het CLIL-onderwijs. Deze vallen gedeeltelijk samen met de meerwaarden die werden aangegeven door de scholen.

Volgende bevorderende factoren springen in het oog:

- de voor de CLIL-lessen aangepaste uitrusting die, mede door de financiële ondersteuning van de overheid, kon worden aangekocht;
- de didactische en intellectueel stimulerende uitdaging die de leraren ervaren bij het uitbouwen en implementeren van een CLIL-traject;
- de vakoverschrijdende samenwerking tussen taalleraren en zaakvakleraren;
- de aanwezigheid van leraren met de aangepaste competentie (2-talige zaakvakleraren of leraren met een bekwaamheidsbewijs voor het zaakvak en de taal)
- de intervisie onder vakgenoten buiten de school;
- het invoeren van aangepaste evaluatiesystemen en –modellen.

Tabel 12: Bevorderende factoren voor de realisatie van het CLIL-onderwijs

Op het vlak van het algemeen beleid	Aantal scholen die dit aangeven
Een gedeelde en sterke visie binnen het team.	2
De mogelijkheid om als proeftuin te kunnen experimenteren.	1
Een directie met een open geest en veel enthousiasme.	1
Een doelgerichte communicatie naar ouders toe op informatiemomenten en schooldagen	1
Op het vlak van het personeelsbeleid	
De didactisch en intellectueel stimulerende nieuwe uitdaging voor leraren. Leerkrachten leren zelf ook wat tot een extra motivatie kan leiden.	3
De vakoverschrijdende samenwerking onder leraren in de school met o.a. de ondersteuning van zaakvakleraren door taalleraren gespecialiseerd in instructietaal.	3
De aanwezigheid van leraren met de aangepaste competentie (2-talige zaakvakleraren of zaakvakleraren zijn ook taalleraren).	2
De intervisie onder vakgenoten buiten de school.	2
De ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdiensten.	1
De nascholing rond vaardigheden in de specifieke CLIL-didactiek waarbij zowel een taalvak als een zaakvak worden aangepakt.	1
De flexibiliteit/open geest van de teamleden.	1
De introductie van software (gpUNTIS) om de uurroosters op te maken.	1
Op het onderwijskundig vlak	
<i>Onderwijsaanbod en -organisatie</i>	
De aparte taallessen voor de CLIL-leerlingen.	1
Het extra urenpakket toegekend door de overheid.	1
<i>Leerbegeleiding en schoolloopbaanbegeleiding</i>	
Het invoeren van aangepaste evaluatiesystemen en –modellen.	2
Het groot engagement van een groep (lerarenteam en leerlingen).	1
De goede interactie met leerbegeleiders en leerlingenbegeleider.	1
De motivatie van de leerlingen.	1
De onmiddellijke en regelmatige feedback van een taalleraar. Dit was zeer bevorderend voor de verhoging van de taalvaardigheid van leerlingen.	1
Op het logistiek vlak	
De aangepaste uitrusting (ICT, beeldondersteuning, leerboeken, ..) mede dankzij de financiële ondersteuning van de overheid.	8

In tabel 13 werden de door de scholen ervaren belemmerende factoren in kaart gebracht.

Volgende belemmerende factoren komen duidelijk tot uiting:

- de beperkte beschikbaarheid van CLIL-leraren met de juiste competenties (die bovendien gemotiveerd zijn om CLIL-lessen te geven);
- het grote aantal lerarenuren vereist door het uitbouwen van een CLIL-traject waarbij aan leerlingen ook parallel een Nederlandstalig traject wordt aangeboden en eventueel wordt voorzien in aparte groepen voor de taallessen;
- de moeilijkheid qua inroostering van de CLIL-uren en overlegmomenten;
- de beperkte mogelijkheden tot deskundigheidsontwikkeling voor CLIL-leraren. Het aanbod in Vlaanderen is te beperkt;
- de moeilijkheid om de leerwinst te evalueren voor taal;
- het gebrek aan computers.

Tabel 13: Belemmerende factoren bij de realisatie van het CLIL-onderwijs

Op het vlak van het algemeen beleid	Aantal scholen die dit aangeven
Het project is niet gedragen door het hele team.	1
Op het vlak van het personeelsbeleid	
De beperkte beschikbaarheid van CLIL-leraren met de juiste competenties (die bovendien gemotiveerd zijn om CLIL-lessen te geven).	4
De beperkte mogelijkheden tot deskundigheidsontwikkeling voor CLIL-leraren. Het aanbod in Vlaanderen is te beperkt.	2
Het gebrek aan ervaring met de uitrusting.	1
Het gebrek aan continuïteit van het CLIL-team. Leraren verlaten de school of vallen uit. Expertise gaat verloren.	1
De moeilijkheden om CLIL-leraren te vervangen bij ziekte door de specificiteit van de vereiste competenties (zaakvak + voldoende taalvaardigheid).	1
Het gebrek aan de institutionalisering van de samenwerking tussen taal- en zaakleraren.	1
Op onderwijskundig vlak	
<i>Onderwijsaanbod en –organisatie</i>	
Het grote aantal lerarenuren vereist voor het uitbouwen van een CLIL-traject waarbij aan leerlingen ook parallel een Nederlandstalig traject wordt aangeboden en eventueel wordt voorzien in aparte groepen voor de taallessen.	4
De moeilijkheid qua inroostering van de CLIL-uren en overlegmomenten.	3
<i>Leerbegeleiding en schoolloopbaanbegeleiding</i>	
De moeilijkheid om de leerwinst te evalueren voor taal.	2
Het gebrek aan methoden om de evaluaties en zelfevaluaties van CLIL te integreren in leerbegeleiding en loopbaanbegeleiding.	1
Op het logistieke vlak	
Het gebrek aan computers.	2
Het gebrek aan beschikbaar adequaat lesmateriaal. Uitwerken van het lesmateriaal vergt heel wat inspanning en er is weinig concrete externe ondersteuning.	1
De noodzaak tot extra infrastructurele aanpassingen waarvoor financiële middelen noodzakelijk zijn.	1
Het gebrek aan taalprogramma's op de computers.	1

3.4.8 Tevredenheid ouders

De volgende items maakten deel uit van de bevraging m.b.t. tevredenheid van de ouders:

- de tevredenheid over kansen en effecten van CLIL;
- de tevredenheid over communicatie van de school m.b.t. CLIL.

De scholen hebben vooral inspanningen geleverd om de ouders goed te informeren. Drie scholen geven aan dat ouders standpunten hebben ingenomen op schoolraden. Ze hebben de ouders echter niet op een formele manier bevraagd over hun tevredenheid. Toch geven alle scholen aan dat ze, o.a. bij informatiemomenten over CLIL, de ouders hebben bevraagd op een informele manier over hun algemene tevredenheid m.b.t. de CLIL-trajecten. Zes scholen geven expliciet aan dat de ouders het project steunen en tevreden zijn over de kansen en effecten van CLIL.

3.4.9 Lesmateriaal en leerlingenevaluatie

De negen proeftuinscholen hebben bijzonder veel inspanningen geleverd om aangepast lesmateriaal te ontwikkelen voor de CLIL-lessen. Leraren konden immers niet altijd terugvallen op leerboeken opgesteld in de CLIL-taal omdat de leerdoelen in deze publicaties niet samenvielen met de Vlaamse doelen. Het intensieve werk in de CLIL-scholen heeft in ieder geval geleid tot waardevol lesmateriaal dat als voorbeeldmateriaal kan dienen voor andere Vlaamse scholen. Het heeft er verder ook toe bijgedragen dat leraren hun deskundigheid m.b.t. de specifieke geïntegreerde CLIL-didactiek alsook m.b.t. andere didactisch-pedagogische principes hebben verhoogd.

De steekproef aan materialen die de scholen hebben ter beschikking gesteld van het expertenpanel bevat heel wat voorbeelden van goede praktijk. De meerwaarden van deze voorbeelden zitten vervat in één of meer van de volgende kwaliteiten:

- integratie zaak(vak)inhoud en talige doelen;
- taakgerichte opdrachten waarbij leerlingen zelfstandig moeten werken individueel of in groep;
- aandacht voor het verwerven en verwerken van informatie;
- integratie van ICT-vaardigheden;
- aandacht voor creativiteit;
- visuele ondersteuning van de inhoud;
- aandacht voor culturele inhoud gerelateerd aan de CLIL-taal.

Uit het materiaal blijkt verder ook dat er qua integratie van het onderwijs van taalvaardigheid en zaakvakinhouden verschillen bestaan die afhangen van de visie van de school/leraar op CLIL en ook van de prioriteiten die men stelt in functie van de noden en interesses van de leerlingen. Zo is het aandeel van de doelen voor respectievelijk de zaak(vak)inhoud en de taal vaak afhankelijk van het leerlingenpubliek waarvoor het traject bestemd is. De aard van de talige doelen hangt vaak af van het onderwezen domein (wetenschappelijke vakken, kunstvakken,...) zowel wat keuze van het vakjargon, als wat de keuze van de taalhandelingen en de vaardigheden (leesvaardigheid, luistervaardigheid, spreekvaardigheid, gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid) betreft. Binnen CLIL worden ook vakoverschrijdende doelen nagestreefd (leerstrategieën, sociale vaardigheden als onderdeel van de communicatievaardigheid,...) zoals dat ook in het 'normale' curriculum gebeurt.

Voorts hebben de proeftuinscholen ook heel wat nagedacht over de leerlingenevaluatie binnen CLIL. Ook hier zijn een aantal voorbeelden van goede praktijk bij de steekproeven. In deze voorbeelden vindt men transparante criteria voor evaluatie en vormen van zelfevaluatie door de leerlingen (o.a. via portfolio).

3.4.10 Verderzetting en uitbreiding van de CLIL-trajecten

Het succes van de proeftuinen kan ook worden afgeleid uit de wens tot het verderzetten van de bestaande CLIL-trajecten na de proeftuinen en tot het uitbreiden naar andere graden en talen van CLIL.

Zo werd vastgesteld dat 7 scholen op 9 in het schooljaar 2009-2010 gestart zijn met een derde cohorte leerlingen binnen dezelfde graden en studierichtingen als tijdens het tweede projectjaar. De meeste scholen willen dus de CLIL-trajecten verder aanbieden ook na de proeftuinen. Eén school wilde CLIL afbouwen en één school wilde CLIL wel verderzetten maar haalde de norm van 12 leerlingen niet. Drie scholen hebben de trajecten ook uitgebreid naar andere studierichtingen en graden. In één school was er al een CLIL-traject voor de proeftuinen. In één school heeft men CLIL ook uitgebreid naar een tweede CLIL-taal.

Samenvattend kan men dus stellen dat 8 scholen overtuigd zijn van de meerwaarde van het CLIL-aanbod voor de eigen school. Dit is zeker een aanwijzing voor de gefundeerdheid van een veralgemening van CLIL in Vlaanderen.

3.11 Conclusie

Het expertenpanel heeft een beperkt onderzoek gedaan naar de output van de proeftuinen. Het onderzoek wijst op een heel aantal positieve resultaten op school- en op leerlingenniveau, maar geeft ook aan dat men waakzaam moet blijven indien men wil dat CLIL maximale kansen zou inhouden voor **alle** leerlingen.

Acht scholen zijn er in ieder geval van overtuigd dat CLIL een meerwaarde betekent voor hun leerlingen. Getuige hiervan is dat zeven scholen de CLIL-trajecten hebben verdergezet in 2009-2010 met een derde cohorte leerlingen. Ook de leraren die zich hebben ingezet in het CLIL-traject hebben doorgezet in hun keuze en zijn globaal tevreden. In het kader van de proeftuinen werden betekenisvolle producten ontwikkeld. Er werd waardevol lesmateriaal aangemaakt voor de CLIL-lessen en er zijn een aantal voorbeelden van goede praktijk voor de leerlingenevaluatie. Beiden kunnen dienen als inspiratiebron voor andere Vlaamse scholen.

Het aantal inschrijvingen van leerlingen voor de trajecten wijst op voldoende belangstelling van de leerlingen en hun ouders. De meeste scholen getuigen ervan dat leerlingen en ouders veelal tevreden zijn over de kansen die CLIL biedt voor het leren van vreemde talen. Leerlingen zijn doorgaans ook tevreden over de invulling van de trajecten.

Wat de leerprestaties betreft voor de CLIL-taal en de zaak(vak)inhoud, beschikt het expertenpanel niet over voldoende gegevens om in te schatten welke effecten CLIL heeft gehad. De scholen waren nog niet toegekomen aan gerichte effectmeting op het moment van de visitatie (april-mei 2010). Ze hebben echter wel een globaal idee van de resultaten van de leerlingen die via de klassenraden opgenomen worden in de gangbare leerlingenbegeleiding. De bevraging van de leraren en leerlingen wijst er op dat de algemene indruk m.b.t. de leerprestaties van de leerlingen voor de CLIL-taal en de zaak(vak)inhoud positief is. Niettemin maakt een aantal scholen hierbij kanttekeningen zowel wat de vorderingen in de CLIL-taal betreft, die vooral bij reeds taalsterke leerlingen opvallend zijn, als wat de resultaten voor de zaak(vak)inhoud in de derde graad betreft. Het wetenschappelijk onderzoek van de KULeuven zal vermoedelijk meer duidelijkheid kunnen brengen de resultaten m.b.t. de leerprestaties van de leerlingen.

In vier scholen is er een vrij hoge uitval van leerlingen geweest (< 15%). In een aantal gevallen heeft deze uitval geen directe relatie met het CLIL-onderwijs omdat het te maken heeft met de keuze van meer richtingspecifieke seminaries in het keuzegedeelte/complementair gedeelte of met de overstap

naar een studierichting waar geen CLIL meer wordt aangeboden. Toch zijn er in de onderzochte proeftuinen indicaties dat sterkere leerlingen meer kansen hebben om tegelijkertijd hun volledige schoolloopbaan goed door te komen én ook de CLIL-taal goed te leren beheersen. Deze vaststelling sluit aan bij wat zich voordoet in vergelijkbare situaties in het onderwijs. Het heeft gedeeltelijk ook te maken met de visie op en de invulling van CLIL. Al willen de meeste scholen maximale kansen bieden aan alle leerlingen, toch wordt CLIL in het algemeen niet voorgesteld in de proeftuinscholen als een kans voor taalzwakke leerlingen om extra taaltraining te genieten. De meeste scholen zijn nog op zoek naar een optimale invulling van de ‘gelijke kansen’ voor CLIL, waarbij CLIL een meerwaarde kan betekenen voor zowel taalzwakke als taalsterke leerlingen.

3.5 WERKBAARHEID VAN HET REGLEMENTAIR KADER VOOR DE CLIL-PROJECTEN

De CLIL-trajecten werden georganiseerd binnen het wettelijke toegestane kader van de CLIL-projecten zoals vastgelegd in het *Decreet van 09/12/2005 betreffende de organisatie van tijdelijke projecten in het onderwijs* en het *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de organisatie van CLIL-projecten in het secundair onderwijs* van 07/09/2007. Er werd een aantal randvoorwaarden vastgelegd (zie kolom 1 van tabel 14) waaraan de CLIL-trajecten moesten voldoen. Het expertenpanel heeft onderzocht of er binnen het toegestane kader positieve resultaten werden geboekt voor CLIL (zie 3.3 en 3.4). Verder werd ook onderzocht of het kader waarbinnen de scholen moesten functioneren hen voldoende bewegingsruimte gaf om te werken.

Het expertenpanel bevroeg de scholen over de aspecten van het wettelijk kader die belemmerend hebben gewerkt. Tabel 14 geeft een samenvatting van de resultaten van de bevraging. Globaal blijkt hieruit dat de scholen vragende partij zijn voor een ruimer kader om in te werken, vooral op het vlak van het onderwijsaanbod en de onderwijsorganisatie.

Volgende aspecten werkten belemmerend:

Op het vlak van het onderwijsaanbod en de onderwijsorganisatie:

- 1) Acht scholen ervaren het als belemmerend dat het CLIL-traject moet worden georganiseerd buiten het basiscurriculum en enkel mag opgenomen worden in het keuzegedeelte/complementair gedeelte. De meeste scholen willen ook graag CLIL kunnen aanbieden in de vakken van de basisvorming en van het specifieke gedeelte, omdat ze zo meer flexibiliteit hebben qua attributie van de opdrachten en qua organisatie van het lessenrooster.
Binnen het toegestane reglementair kader hebben ze echter niet alle mogelijkheden ingeschat m.b.t. de organisatie. De beleidsruimte is niet altijd voldoende gekend.
- 2) Vier scholen vinden het belemmerend dat er een parallel traject in het Nederlands moet zijn. Twee scholen geven aan dat ze in het keuzegedeelte/complementair gedeelte extra seminaries hebben georganiseerd in de CLIL-taal. Ze vinden het niet nuttig dat er een parallel traject is aangezien de leerlingen die liever in het Nederlands les volgen, een voldoende keuzemogelijkheid hebben uit andere modules.
Twee scholen geven aan dat het extra uren kost en soms moeilijk te organiseren valt zeker indien de niet-CLIL-groep klein is. Eén school hanteert de visie dat leerlingen die voor de school kiezen, opteren voor het totale pedagogische project van de school met inbegrip van het talenbeleid. Deze school wil dat alle leerlingen de kans krijgen om in CLIL te stappen. Via het evaluatiebeleid kan de school er zorg voor dragen dat dit voor leerlingen geen extra risico inhoudt voor een succesvolle schoolloopbaan.
- 3) Twee scholen willen graag de mogelijkheid hebben om een CLIL-traject Engels in de eerste en/of de tweede graad organiseren.
- 4) Voor twee scholen is de norm van 12 leerlingen om een CLIL-traject op te starten moeilijk haalbaar. Men wil de garantie van de volledige vrije keuze bieden aan de ouders en leerlingen.
- 5) Twee scholen willen graag dat leerlingen flexibel kunnen instappen in het traject o.a. omdat ze nog instromers hebben na het eerste jaar van de graad. De mogelijkheden van de leerling zullen dan wel in rekening gebracht worden bij de beslissing op de toelatingsklassenraad.

- 6) Drie scholen ervaren moeilijkheden bij de regel dat ze leerlingen twee aaneensluitende jaren CLIL moeten aanbieden. Eén school werkt met een modulair systeem in de vrije ruimte en leerlingen zijn vrij in de keuze van de verschillende modules tijdens de graad. De twee andere scholen geven aan dat ze graag trajecten van minstens vier jaar zouden aanbieden.
- 7) Eén school geeft aan dat 10 à 15 % van de onderwijstijd in de derde graad te weinig is om een verschil in leerwinst te maken en wil liever meer uren aanbieden.
- 8) Eén school ervaart moeilijkheden bij het vragen van het schriftelijk akkoord van leerlingen en ouders. Deze school wil dat aan alle leerlingen hetzelfde curriculum aangeboden wordt (zie ook 2).

Op het vlak van het algemeen beleid

- 9) Eén school vindt dat de verplichting om de informatie over CLIL op te nemen in het schoolreglement belemmerend werkt, omdat het traject nog regelmatig bijgestuurd wordt.

Op het vlak van het logistiek beleid

- 10) Eén school merkte op dat het niet steeds mogelijk is om de uitrusting aangekocht met de voor CLIL toegekende financiële middelen enkel te reserveren voor de CLIL-lessen. De school bedoelde hiermee dat ook voor andere vakken en activiteiten deze uitrusting indirect een meerwaarde betekent.

Verder werden ook nog volgende problematieken met de regelgeving aangehaald, die alle betrekking hebben op de toewijzing van de opdrachten voor CLIL:

- 11) De toegekende uren in het kader van de CLIL-projecten zijn niet-organiek. Dit heeft voor de scholen als gevolg dat er geen personeelsleden in vastbenoemd kunnen worden. Indien de school dan een vastbenoemd personeelslid wil aanstellen in deze uren, moet zij dat doen via het statuut van 'tijdelijk andere opdracht'. Leraren die dan de vrijgekomen uren invullen kunnen niet benoemd worden in deze uren en verlaten dan ook gemakkelijk de school indien ze elders een mogelijkheid krijgen om aangesteld te worden in een vacante betrekking.
- 12) Voor de toekenning van de uren gebruiken de scholen de vakcode 901 'CLIL-project'. De uren CLIL-project worden gelijkgesteld met een vak in functie van het bekwaamheidsbewijs van het personeelslid. De gelijkstelling van de CLIL-uren met het vak Engels, mag enkel toegepast worden in de derde graad. Eén school ervaarde hiermee problemen omdat zij ondersteuningsuren had toegekend aan één leraar Engels uit de tweede graad om materiaal te ontwikkelen. Administratief werden deze uren toegekend aan een leraar van de derde graad. Bij de eigenlijke invulling werden de opdrachten omgeruild.

Tabel 14: Aspecten van de regelgeving die belemmerend hebben gewerkt.

Randvoorwaarden CLIL-trajecten	Aantal scholen die dit aspect als belemmerend hebben ervaren
Context	
Proeftuin is gelokaliseerd buiten Brussel en de Vlaamse Rand.	0
Algemeen beleid: communicatie	
Informatie over het CLIL-project wordt opgenomen in het schoolreglement.	1
Onderwijskundig beleid: curriculum, onderwijsaanbod en -organisatie	
CLIL wordt georganiseerd buiten de basisvorming, hetzij in het keuzegedeelte/het complementair gedeelte, hetzij in de basisoptie/het specifiek gedeelte.	8
Er is een paralleltraject in het Nederlands.	4
Taalkeuze overeenkomstig regelgeving (Frans en Duits in de tweede graad en Frans/Engels/Duits in de derde graad)	2
Leerlingengroepen bedragen minimaal 12 leerlingen.	2
Leerlingen stappen op tijd in het project in.	2
Eenzelfde leerlingengroep volgt CLIL gedurende twee aaneensluitende jaren.	3
Er wordt slechts 10 à 15% van de lestijd aan CLIL besteed.	1
De CLIL-taal mag niet gewijzigd worden voor éénzelfde leerlingengroep.	0
Onderwijskundig beleid: leerlingenbegeleiding	
CLIL-leerlingen verkrijgen jaarlijks een gunstige beslissing van de toelatingsklassenraad	0
Leerlingen en ouders geven hun schriftelijk akkoord om deel te nemen.	1
Personeelsbeleid	
De school vraagt het akkoord van het personeelslid voor het uitvoeren van de opdracht.	0
Aanwending middelen	
De financiële middelen worden enkel aangewend om de uitvoering van de CLIL-projecten te faciliteren.	1

3.6 GEBRUIK MIDDELEN

Volgende middelen werden toegekend aan de CLIL-scholen: a) gedurende drie schooljaren konden ze per leerlingcohort rekenen op drie vierde van een voltijds betrekking in het ambt van leraar; b) ze ontvingen een werkingssubsidie van 14.000 euro in het totaal. Deze middelen werden efficiënt ingezet en hebben beslist bijgedragen tot het bereiken van een groot aantal doelen binnen de proeftuinen. Het is duidelijk dat de hoogste nood van de scholen ligt in de extra omkaderingsuren (1) om CLIL-klassen op te richten naast het parallelle Nederlandstalige aanbod, (2) om aparte klassen op te richten voor het formele taalonderwijs voor de CLIL-leerlingen en ten slotte (3) om te kunnen voorzien in ondersteuningsuren voor de leraren om zich te professionaliseren en aangepast lesmateriaal aan te maken.

De scholen hebben de werkingssubsidie aangewend voor de financiering van de begeleiding door de KULeuven en verder ook voor volgende uitgaven: de uitrusting van lokalen (7 scholen), lesmateriaal, boeken en woordenboeken (9), uitstappen of activiteiten met leerlingen (8), deskundigheidsontwikkeling van de leden van het CLIL-team (8) en het lidmaatschap voor een gespecialiseerde internetsite (1).

Van de extra omkaderingsuren werd er in vier scholen een beperkt aantal gebruikt voor de coördinatie. De overblijvende uren werden besteed aan de eigenlijke CLIL-lessen, aan de ont dubbelde taallessen en aan ondersteuningsuren voor leraren. In vijf scholen werden alle omkaderingsuren gebruikt voor de eigenlijke CLIL-lessen, de ont dubbelde taallessen en aan ondersteuningsuren. In deze scholen werd de coördinatie meestal waargenomen door een directielid of werden GOK-uren aangewend waarin een coördinator werd aangesteld. In de meeste scholen werden er meer lestijden besteed aan de CLIL-klassen en splitsingsklassen voor de taallessen dan aan ondersteuningsuren voor de leraren. Sommige scholen hebben ook een aantal uren aangewend voor CLIL-lessen buiten de eigenlijke proeftuinen.

Eén school geeft aan dat ze extra uren heeft ingezet uit het lestijdenpakket voor meer klassplitsingen en één school heeft een aantal GOK-uren aangewend om een coördinator aan te stellen. Vier scholen hebben een aantal extra omkaderingsuren ingezet om CLIL-lessen te organiseren die niet behoorden tot de eigenlijke proeftuin.

3.7 ALGEMENE CONCLUSIE ONDERZOEK

Resultaten

Het onderzoek m.b.t. het proeftuinproject *Content and Language Integrated Learning* toont aan dat er in de negen proeftuinscholen heel wat kwalitatieve processen zijn ontwikkeld en positieve resultaten neergezet binnen het door de overheid vastgelegde kader. Elk van de negen proeftuinscholen heeft aan CLIL een eigen invulling gegeven overeenkomstig haar voorkennis en specifieke schoolcontext. Elk van de negen scholen heeft een schooleigen evolutie meegemaakt die in ieder geval voor de school betekenisvol is gebleken. Acht scholen geven aan dat ze de overtuigd zijn van de meerwaarde van CLIL voor hun leerlingen. Hiervan hebben er in 2009-2010 zeven scholen een derde cohorte leerlingen laten starten. In 2010-2011 zijn er zeven scholen die de ingeslagen weg verderzetten. Een aantal scholen heeft het CLIL-traject uitgebreid naar nieuwe graden en studierichtingen en/of naar een tweede CLIL-taal in de school.

Op drie jaar tijd zijn de scholen er globaal in geslaagd een visie te ontwikkelen op CLIL m.b.t. de doelgroep leerlingen, de inbedding in het curriculum, de didactische aanpak, de personeelsorganisatie, de professionalisering van leraren, de communicatie aan ouders en leerlingen en het logistieke beleid. Ze hebben een groot deel van deze visie omgezet in concrete processen en producten die soms reeds structureel opgenomen zijn in de schoolwerking. Opvallend is dat de CLIL-teams heel wat deskundigheid hebben opgebouwd m.b.t. specifieke geïntegreerde CLIL-didactiek, waarbij aspecten van taal- en zaakvakdidactiek elkaar aanvullen en het gebruik van visuele ondersteuning een belangrijke plaats inneemt. Binnen de CLIL-trajecten is er alvast een verhoogde aandacht voor taalgericht vakonderwijs gegroeid. Dit komt tot uiting in het ontwikkelde waardevolle lesmateriaal en in de aanpak van de leerlingenevaluatie.

De CLIL-werking heeft in de scholen een aantal belangrijke positieve neveneffecten teweeggebracht. De vakoverschrijdende samenwerking tussen taalleraren en zaakvakleraren heeft tot gevolg dat het team en ook de leerlingen een bredere kijken hebben ontwikkeld op leren. De algemene didactische competenties van de betrokken leraren zijn verbeterd. Leraren van het CLIL-team werden doorgaans intensief betrokken bij het uitstippelen van het CLIL-beleid. Dit heeft een grotere betrokkenheid bij het pedagogisch project van de school in de hand gewerkt. Het pionierswerk dat werd verricht binnen CLIL betekende voor een aantal leraren een didactische en intellectuele uitdaging.

Het aantal inschrijvingen van leerlingen voor de trajecten wijst op voldoende belangstelling van de leerlingen en hun ouders. De meeste scholen getuigen dat leerlingen en ouders tevreden zijn over de kansen die CLIL biedt voor het leren van vreemde talen.

Dat de meeste scholen er nog niet toe gekomen zijn het CLIL-beleid structureel te verankeren in het talenbeleid en in het globale schoolbeleid noch er een draagvlak voor hebben kunnen creëren binnen het volledige personeelsteam, heeft wellicht te maken met de korte opstart- en projectperiode en ook met het sterk ‘vernieuwend’ karakter van CLIL in Vlaanderen waarmee bij aanvang van de projecten nog zo goed als geen ondervinding was in de scholen.

De effectmeting en evaluatie van CLIL vanuit de leerprestaties van de leerlingen door de scholen is beperkt gebleven. Dit heeft enerzijds te maken met het gegeven dat de overheid de wetenschappelijke evaluatie van de effecten van CLIL op de leerprestaties van de leerlingen heeft toevertrouwd aan de KULeuven. Verder heeft ook hier het sterk experimenteel karakter van de proeftuin in de hand gewerkt dat alle beschikbare tijd is gegaan naar de visieontwikkeling, naar de organisatie op personeels-, logistiek en onderwijskundig vlak en naar de inhoudelijke en didactische invulling van de lessen. De projectscholen geven voorts aan dat ze nood hebben aan meer deskundigheid om gericht de resultaten in kaart te brengen van de binnen CLIL vooropgestelde leerdoelen.

De algemene indruk van de CLIL-teams i.v.m. de leerprestaties van de leerlingen voor het zaakvak/de zaakinhoud en de CLIL-taal is echter positief. Er bestaat evenwel geen unanimité noch voldoende duidelijkheid over de vraag of CLIL kansen inhoudt voor **alle** leerlingen. In een aantal scholen is er wel wat uitval van leerlingen geweest. Zwakkere leerlingen hebben zich vaak vanzelf niet ingeschreven. Er zijn indicaties in de drie graden en in de verschillende onderwijsvormen binnen de projecten, dat sterkere leerlingen meer kansen hebben om tegelijkertijd hun volledige schoolloopbaan goed door te komen én ook de CLIL-taal goed te leren beheersen. Dit leidt ons tot de conclusie dat voorzichtigheid geboden is.

Indien men bovendien deze vaststellingen relateert aan het gegeven dat er in de proeftuinscholen geen Nederlandsonkundige leerlingen hebben deelgenomen aan CLIL en dat de meerderheid van de CLIL-leerlingen veeleer weinig of geen risico's vertoont op een problematische schoolloopbaan, dan pleit dit voor een grote waakzaamheid bij een veralgemening van CLIL in het Vlaamse onderwijs. Er zijn op dit ogenblik immers geen gegevens beschikbaar over de effecten van CLIL op leerlingen die te kampen hebben met een problematische schoolloopbaan.

De voorgaande beschouwingen worden best in verband gebracht met de visie op CLIL. Alles hangt immers voor een groot deel af van de manier waarop CLIL wordt voorgesteld en ingevuld: (1) als een methode voor alle leerlingen om, op hun niveau, extra taalvaardigheidstraining te genieten in een motiverende en functionele context of (2) als een verzwarende van het programma. Er werd vastgesteld tijdens het onderzoek dat op dit ogenblik CLIL in de meerderheid van de proeftuinscholen als een verzwarende van het programma wordt gepercipieerd door leraren, leerlingen en ouders. Het Vlaamse onderwijs staat voor de uitdaging om verder na te denken over een optimale invulling van CLIL en van de inbedding van de trajecten in het curriculum zodat CLIL een meerwaarde kan betekenen voor **alle** leerlingen binnen het kader van de ontwikkeling van meertaligheid in Vlaanderen.

Inmiddels hebben de proeftuinen wel bijgedragen tot het detecteren van een aantal succesindicatoren en tot het inschatten van belangrijke randvoorwaarden voor een succesvolle implementatie en werking van CLIL. We vatten hier de essentie samen op basis van de vaststellingen tijdens het onderzoek. Naast de hierboven besproken resultaten vormen deze randvoorwaarden de voedingsbodem voor de aanbevelingen i.v.m. de wenselijkheid en haalbaarheid van de veralgemening van CLIL in het secundair onderwijs (Hoofdstuk 4).

Het is opvallend dat de meeste succesindicatoren en randvoorwaarden niet verschillend zijn van wat zich voordoet bij elk innovatieproces en/of algemeen kenmerkend zijn voor effectief onderwijs in beleidskrachtige scholen. In die zin kan CLIL gelijkgesteld worden met een, voor Vlaanderen, nieuwe onderwijsmethodiek of met de programmatie van een nieuw structuuronderdeel, waarin vanzelfsprekend zowel de overheid als de begeleidingsdiensten en de scholen middelen en mensen moeten investeren.

Succesindicatoren en randvoorwaarden voor de implementatie en werking van CLIL in Vlaanderen

1. Op het vlak van het talenaanbod, de inbedding van CLIL in het curriculum en het personeelsbeleid is **voldoende flexibiliteit** in de regelgeving wenselijk opdat scholen een CLIL-traject kunnen aanbieden in functie van het pedagogische project, de noden en interesses van de leerlingen en de beschikbaarheid van competente en bereidwillige leraren. De proeftuinscholen hebben positieve resultaten geboekt binnen het toegestane reglementair kader. Toch hadden de scholen het gevoel dat het toegestane kader m.b.t. de keuze van de CLIL-taal en ook de inbedding van de CLIL-trajecten in het curriculum te weinig bewegingsruimte geeft om hun visie te kunnen waarmaken en om met een zeker comfort te kunnen werken. Een voldoende flexibiliteit gerelateerd aan de responsabilisering van de scholen en aan een verantwoordingsplicht ten overstaan van de overheid, bieden een garantie voor goede resultaten.

2. Het is duidelijk dat het organiseren van een CLIL-aanbod een **investering van mensen en middelen** vergt. Aangezien de beschikbaarheid van mensen en middelen niet oneindig rekbaar is, impliceert dit dat scholen die CLIL aanbieden hiervoor kiezen als een prioriteit in hun pedagogisch project en bereid zijn om er in te investeren. Indien de overheid ook bijkomende middelen kan vrijmaken voor CLIL, kan dit de implementatie van het CLIL-aanbod in Vlaanderen zeker stimuleren en ondersteunen.
3. Essentieel voor het welslagen van CLIL is de aanwezigheid van **deskundige leraren**, vaardig in het verstrekken van onderwijs met een geïntegreerde benadering van taal- en zaakvak, voldoende taalvaardigheid in de CLIL-taal en bereid om in teamverband te werken. Dit impliceert dat de school de scholingsnoden van de leraren i.v.m. de CLIL-didactiek en de eigen taalvaardigheid in de CLIL-taal in kaart zou brengen en er een nascholingsbeleid aan zou koppelen. Voor de toekomst impliceert dit dat in Vlaanderen moet voorzien worden in een opleidings-, nascholings- en ondersteuningsaanbod. Tijdens de CLIL-projecten is de hefboomfunctie van de netoverschrijdende ondersteuning van de CLIL-teams en de pedagogische begeleiders door de KULeuven en de stuurgroep alsook van de netgebonden ondersteuning van de scholen door de pedagogische begeleidingsdiensten in ieder geval duidelijk gebleken.
4. Gelet op de specifieke deskundigheid van leraren vereist door de duale focus van het CLIL-onderwijs en door de hoge eisen qua taalvaardigheid in de CLIL-taal, is de **continuïteit** van de opdrachten en van de samenstelling van de CLIL-teams een voorwaarde tot succes.
5. Goed CLIL-onderwijs vereist de aanwezigheid van **aangepast lesmateriaal** in de CLIL-taal dat aansluit bij de vooropgestelde leerdoelen voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid én voor het verwerven van kennis, inzichten en vaardigheden m.b.t. de leerinhouden van het zaakvak/de zaakinhoud. Dit materiaal is niet zonder meer beschikbaar op de markt. Bestaande leerboeken of software in de vreemde taal sluiten qua leerdoelen niet altijd aan bij de noden van het Vlaamse onderwijs. Nieuw lesmateriaal moet dus uitgewerkt worden. Dit is een arbeidsintensieve taak waarvoor voldoende tijd moet voorzien worden.
6. Het organiseren van een CLIL-aanbod binnen de school vraagt een **investering aan lesuren**. Deze investering kan variëren naargelang de grootte van de school omdat scholen met veel leerlingen iets meer comfort hebben met het lesurenpakket dan scholen met weinig leerlingen. Verder heeft het al dan niet aanbieden van een paralleltraject in het Nederlands en het al dan niet ontdubbelen van de taallessen ook een impact op het aantal lesuren dat men moet voorzien voor CLIL. De extra omkaderingsuren die de CLIL-scholen hebben gekregen van de overheid hebben zeker bijgedragen tot de positieve resultaten en werden bijzonder gewaardeerd door de scholen.
7. Zoals voor alle onderwijsaanbod moet de school ook voor CLIL voorzien in de nodige **infrastructuur en uitrusting**. Tijdens de CLIL-projecten is het besef gegroeid dat een degelijke visuele ondersteuning van de leerinhouden het leren in een vreemde taal gemakkelijker maakt. Hiervoor is voldoende apparatuur en software nodig.
8. Een **participatief klimaat** met een hoge betrokkenheid van alle actoren vormt een krachtige hefboom voor een succesvolle implementatie van elke vernieuwing. In de meeste CLIL-projecten was de schoolleiding sterk betrokken en speelde een faciliterende rol om een flexibele werking toe te laten. Vaak werd er ook een principe van gedeeld leiderschap gehanteerd en de CLIL-teams werkten participatief mee om, vanuit de opgedane ervaringen, de visie te ontwikkelen en het beleid uit te stippelen.
9. Een grote aandacht van de school voor de **motivatie van de leerlingen** gekoppeld aan een **gerichte leerlingenbegeleiding** is onontbeerlijk. Het organiseren van levensecht contact met *native speakers* via culturele uitstappen, stages, uitwisselingen, enz. waarbij leerlingen succeservaringen opdoen bij het gebruik van de vreemde taal, draagt zeker bij tot een verhoogde motivatie van de leerlingen.

10. Bij het opstarten en implementeren van een CLIL-aanbod, is het wenselijk dat scholen zouden voorzien in **voldoende voorbereidingstijd**. Gezien de specifieke deskundigheid die de CLIL-didactiek vraagt aan leraren, de noodzaak om aangepast lesmateriaal uit te werken en de impact qua besteding van lestijden, inzet van personeel en infrastructurele middelen op de schoolorganisatie, is het noodzakelijk dat scholen zich voldoende lang (één à twee schooljaren) kunnen voorbereiden op de implementatie van een CLIL-traject. In het geval van de CLIL-projecten is de voorbereidingstijd te kort geweest. Dit heeft werkdruk en onzekerheid in de hand gewerkt bij de teams.
11. De reeds bestaande **aandacht voor het talenbeleid m.b.t. de moderne vreemde talen, voor internationalisering en voor onderwijsinnovatie** in de proeftuinscholen alsook de ervaring met CLIL (in één school) hebben duidelijk een positieve invloed gehad op de ontwikkeling van kwaliteitsvolle processen en producten. Indien men niet kan stellen dat dit een noodzakelijke voorwaarde is voor het starten met een CLIL-aanbod, is het wel duidelijk een meerwaarde omdat CLIL dan aansluit bij een reeds bestaande schoolcultuur.
12. Communicatie met en betrokkenheid van alle actoren is bij elk innovatieproces van het grootste belang. Ook bij CLIL zal een **duidelijke communicatie met ouders en leerlingen** en een reële inspraak de kans op succes verhogen. In enkele van de proeftuinscholen droeg dit zeker mede bij tot het succes van het project.
13. Een sterk beleidsvoerend vermogen van een school heeft zondermeer een grote impact op de elk vernieuwingsproces. Dit vermogen uit zich in het planmatig aanpakken van ontwikkeling en innovatie binnen een kwaliteitskader, waarbij wordt gewerkt vanuit een beginsituatieanalyse om een visie uit te werken, doelen vast te leggen en te operationaliseren, acties te voorzien en er effectmeting en evaluatie aan te koppelen. Binnen de planmatige ontwikkeling vormt de **evaluatie en verantwoording van de werking vanuit de resultaten qua leerprestaties van leerlingen** een belangrijke factor. Ten slotte bestaat de kerntaak van een school erin om zoveel mogelijk talenten te ontwikkelen bij zoveel mogelijk leerlingen. Het vaststellen van het positieve effect van de nieuwe onderwijsmethodiek, in casu CLIL, op de leerlingen is een belangrijke motivator voor leraren én leerlingen om zich ook op langere termijn in te zetten.
14. De beleidskracht van scholen uit zich ook in de vertaling van de visie en de vooropgestelde doelen naar **concrete structuren die ingebed worden in de schoolcultuur en het schoolbeleid**. Dit draagt er mede toe bij dat er een voldoende **ruim draagvlak** voor wordt gecreëerd. Ook in de CLIL-projecten is het duidelijk dat scholen die reeds een aantal processen structureel hebben opgenomen in de schoolwerking een grotere kans maken om het CLIL-aanbod en het talenbeleid duurzaam te verankeren in de schoolcultuur.

4. CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN I.V.M. DE WENSELIJKHEID EN HAALBAARHEID VAN DE VERALGEMENING VAN CLIL IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN

4.1 Algemeen

Het onderzoek m.b.t. de CLIL-projecten toont aan dat CLIL in Vlaanderen in het secundair onderwijs aanslaat bij het schoolpersoneel, de leerlingen en de ouders. Het expertenpanel is van mening dat er voldoende positieve signalen zijn om van start te gaan met CLIL in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Het panel heeft hierbij een aantal standpunten ingenomen m.b.t. de modaliteiten qua inpassing in het curriculum, de taalkeuze en de randvoorwaarden (zie hieronder). Het algemene uitgangspunt hierbij is dat scholen binnen een voldoende flexibel kader moeten kunnen werken vanuit een verantwoorde autonomie.

De meeste CLIL-scholen kunnen betekenisvolle resultaten voorleggen. Ze hebben deze resultaten bereikt binnen de specifieke context van de school en binnen de door de school gekozen invulling van het CLIL-traject. De beperkte en zeer gevarieerde steekproef in het onderzoek stelt ons echter niet in staat de vraag te beantwoorden of CLIL kansen inhoudt voor alle leerlingen. Om de reële meerwaarde op grotere schaal aan te tonen is verdere gerichte observatie en experimenteel onderzoek nodig. Het verdient dus aanbeveling om te voorzien in een geleidelijke en voorzichtige implementatie. Zo kan er een experimentele fase van 4 jaar worden ingelast waarbij scholen die dat wensen, starten met CLIL overeenkomstig de modaliteiten die de overheid vastlegt op basis van voorliggend rapport en van het wetenschappelijk onderzoek van de KULeuven. Na 4 jaar is het wenselijk om een grondige evaluatie in te lassen om verder de impact van CLIL, binnen het vastgelegde kader, op leerlingen-, leraren- en schoolniveau op te volgen en eventueel het wettelijke kader te verfijnen. De tijdsspanne van 4 jaar is aangewezen omdat men op die manier de effecten kan onderzoeken van CLIL-onderwijs op leerlingen die gedurende twee graden (4 schooljaren) een CLIL-traject hebben gevolgd.

Onderstaande aanbevelingen gelden enkel voor het secundair onderwijs m.u.v. Brussel en de Rand. Aangezien er geen CLIL-projecten waren in Brussel en de Rand stellen de huidige CLIL-projecten ons niet in staat een uitspraak te doen over de impact van CLIL in scholen met het specifieke leerlingenpubliek van scholen in Brussel en de Rand. Ook over het BaO kan voorlopig geen uitspraak gedaan worden omdat men in Vlaanderen geen ervaring heeft met CLIL in dit niveau. Het expertenpanel acht het opportuun dat de overheid zou onderzoeken – eventueel via nieuwe proeftuinen - of het wenselijk is om CLIL als onderwijsmethodiek in de scholen van Brussel en de Rand en in het BaO in te voeren.

4.2 Definitie van CLIL in Vlaanderen

Het expertenpanel stelt voor Vlaanderen volgende definitie van CLIL voor:

CLIL is een functionele werkvorm waarbij zaakvakken en/of zaakinhouden worden onderwezen in een andere taal dan de instructietaal. Hierbij worden zowel inhoudelijke doelen voor het zaakvak/de zaakinhoud als talige doelen gerealiseerd. De vreemde taal wordt ook aangeboden als algemeen vak binnen het curriculum.

Het expertenpanel pleit voor een definitie van CLIL waarbij een geïntegreerde benadering van het onderwijs van zaak(vak)inhouden en een vreemde taal gerealiseerd wordt. In het aspect ‘talige doelen’ kan ook de aandacht voor interculturele competentie en de internationale gerichtheid vervat zitten. Als onderwijsmethodiek biedt CLIL immers niet enkel een kans tot een verhoogde taalverwerving in de

vreemde taal en tot het verwerven van cognitieve vaardigheden. Ze kan ook leiden tot het vormen van mensen die de rol van *interface* tussen culturen kunnen spelen bij internationale contacten.

Naast de duale focus ‘taal-zaak(vak)inhouden’ is het panel van mening dat een flexibele invulling van CLIL mogelijk moet zijn. Bij de evaluatie van de proeftuinen is immers vastgesteld dat de verschillende invullingen telkens een meerwaarde hebben betekend voor de specifieke leerlingengroep binnen een onderwijsvorm, studierichting, graad en regio. Hierbij kan het aandeel van de doelen voor respectievelijk het vak/de zaakinhoud en de taal ingevuld worden door de school in functie van de noden van het leerlingenpubliek waarvoor het traject bestemd is. Verder kan de aard van de talige doelen ook afhankelijk zijn van het onderwezen domein (wetenschappelijke vakken, kunstvakken,...) zowel wat keuze van het vakjargon, als wat de keuze van de taalhandelingen en de vaardigheden (leesvaardigheid, luistervaardigheid, spreekvaardigheid, gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid) betreft. Er kunnen bovendien binnen CLIL ook vakoverschrijdende doelen nagestreefd worden (leerstrategieën, sociale vaardigheden als onderdeel van communicatievaardigheid, ...).

In functie van de efficiëntie van het leerproces, verdient het aanbeveling dat de vreemde taal voor het CLIL-traject ook in het curriculum van de leerlingen als algemeen vak wordt onderwezen, zodat CLIL-lessen en taallessen ondersteunend kunnen werken t.o.v. elkaar. De CLIL-lessen kunnen het formele taalonderwijs niet vervangen. Zoals ook blijkt uit wetenschappelijk onderzoek blijft het essentieel om een gerichte en gestructureerde instructie van de vreemde taal aan te bieden, waarbij men focust op de vormelijke aspecten, wil men CLIL ten volle laten renderen (Lyster, 2008).

Verder is het aangewezen dat leerlingen reeds een basisvaardigheid (minstens A1 *Breakthrough* van het *ERK*) zouden hebben in de vreemde taal alvorens ze een CLIL-traject zouden aanvatten in deze taal.

4.3 Onderwijsvormen en regio's

Het expertenpanel is van mening dat geen onderwijsvormen a priori dienen uitgesloten te worden van CLIL op voorwaarde dat de school het CLIL-traject afstemt op eigenheid van de leerlingengroep. CLIL kan een factor voor het bevorderen van gelijke kansen zijn voor alle leerlingen aangezien de visie op CLIL en de invulling kan aangepast worden aan het profiel van de leerlingen. CLIL kan op deze manier een haalbare kaart zijn voor de (taal)zwakkere leerlingen voor wie CLIL-lessen de gelegenheid bieden tot meer oefentijd voor de vreemde taal in een functionelere context. CLIL kan voor de (taal)sterkere leerlingen een bijkomende uitdaging betekenen. Voor alle leerlingen kan CLIL leiden tot een hogere motivatie voor het leren van de vreemde taal, meer zelfvertrouwen en spreekdurf, meer openheid voor andere culturen en een efficiëntere inzet van cognitieve vaardigheden in leersituaties.

In de tendens van de groeiende autonomie van scholen, is het aangewezen om te vertrouwen op het inschattingsvermogen van de scholen bij de invulling van de CLIL-trajecten en de begeleiding van de leerlingen die ze volgen. Het verdient aanbeveling om de scholen te responsabiliseren voor de kwaliteit van het CLIL-onderwijs en hen te vragen zich hierover te verantwoorden. Deze verantwoording houdt ook in dat scholen kunnen aantonen dat er leerwinst is voor de CLIL-taal en dat de kennis van het Nederlands en de globale leerprestaties van de leerlingen niet achteruit gaan. Er moet een voldoende garantie zijn dat leerlingen kunnen slagen in de onderwijsvormen en studierichtingen die aansluiten bij hun mogelijkheden, talenten en interesses. CLIL mag hier op geen enkele manier een obstakel in vormen.

Deze globale redenering impliceert dat ook in Brussel en de Rand de mogelijkheid moet bestaan voor het organiseren van CLIL-trajecten. Het verdient echter aanbeveling dat de overheid zou voorzien in een uitgebreidere testfase alvorens er in Brussel en de Rand een veralgemening wordt doorgevoerd. De huidige CLIL-projecten stellen ons immers niet in staat om een uitspraak te doen over de impact van CLIL in scholen met veel Nederlandsonkundige leerlingen. Op grond van het principe van de

autonomisering van de scholen is het anderzijds geen optie om de exclusieve voor Brussel en de Rand te bestendigen.

4.4 Inbedding in het curriculum

De vraag in welk deel van het curriculum de CLIL-trajecten best zouden georganiseerd worden (keuzegedeelte/complementair gedeelte, specifiek gedeelte of basisvorming) is complex. Het antwoord op deze vraag heeft te maken met een heel aantal aspecten:

1. de erkenningvoorwaarden voor scholen en de rechtszekerheid voor leraren en leerlingen: de *Wet houdende de taalregeling in het onderwijs* van 30/07/1963 stelt dat de instructietaal in Nederlandse taalgebied het Nederlands is (art. 4) is; dit impliceert dat de eindtermen en leerplandoelen moeten gerealiseerd worden en de ontwikkelingsdoelen nagestreefd in de instructietaal Nederlands wil men de erkenningvoorwaarden voor scholen en de rechtszekerheid voor leraren en leerlingen vrijwaren;
2. de overweging of het wenselijk is dat de kwaliteit van de CLIL-trajecten zou opgevolgd worden door de onderwijsinspectie;
3. de overweging of er in de toekomst aan de CLIL-trajecten een vorm van officiële erkenning zou gekoppeld worden;
4. de haalbaarheid voor de scholen om de CLIL-trajecten te organiseren rekening houdend met de beschikbare personeelsleden, lesuren, infrastructuur en ook met hun visie op de invulling van CLIL in functie van de meerwaarden voor de leerlingen.

Mogelijke wijzen van inbedding van CLIL in het curriculum

Er zijn verschillende mogelijke scenario's voor de inbedding van CLIL in het curriculum. We bespreken hierbij kort een aantal mogelijkheden en hun implicaties.

- 1) *Het aanbieden van CLIL in het keuzegedeelte (eerste graad) of complementair gedeelte (tweede en derde graad) met de naam van een taalvak (bijv. AV Frans) of van seminarie*

Op deze manier werd in de negen CLIL-projecten (2007-2010) gewerkt.

In dit geval worden alle eindtermen, specifieke eindtermen en leerplandoelen gerealiseerd in de basisvorming en in het specifieke gedeelte in de instructietaal Nederlands. Ook de ontwikkelingsdoelen worden nagestreefd in het Nederlands. Enkel de taalvakken kunnen tijdens de instructie de doeltaal hanteren¹⁶. Binnen het CLIL-traject in het keuzegedeelte/complementair gedeelte worden tegelijkertijd talige doelen gerealiseerd m.b.t. de vreemde taal en doelen m.b.t. inhouden. Deze inhoudelijke doelen kunnen een verband hebben met zaakvakken uit de basisvorming of uit het specifieke gedeelte (bijv. aardrijkskunde, TV/PV hotel, biologie) ofwel met zaakinhouden die geen zaakvak zijn in het secundair onderwijs (bijv. statistiek, breintraining, project duurzame ontwikkeling, project Europa)¹⁷. In dit scenario is er geen inbreuk op de taalwetgeving omdat CLIL een onderwijsmethodiek is of m.a.w. een vernieuwende aanpak van het vreemdetalenonderricht.

¹⁶ Wettelijke basis: *Decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs* van 18 januari 2002.

¹⁷ De wettelijke basis: *Besluit van de Vlaamse regering tot vaststelling van de algemene vakken, de kunstvakken, de technische vakken en de praktische vakken in de instellingen voor voltijds secundair onderwijs en in de*

Scholen hebben in dit geval veel bewegingsvrijheid qua inhoudelijke invulling aangezien er voor de lessen in het keuzegedeelte/complementair gedeelte geldt dat er geen leerplannen ter goedkeuring moeten worden voorgelegd aan de onderwijsinspectie. In dit deel van het curriculum controleert de inspectie de leerplanrealisatie niet¹⁸.

Scholen beslissen zelf welke goedgekeurde leerplannen ze kiezen en hoeveel lesuren ze organiseren om de eindtermen, specifieke eindtermen en leerplandoelen te realiseren of om de ontwikkelingsdoelen na te streven. Het kan dus zijn dat een school, vergeleken bij het door de netten aanbevolen aantal lestijden in de lessentabellen, minder lesuren voorziet voor een zaakvak of een cluster van zaakvakken van de basisvorming of het specifieke gedeelte, omdat ze lesuren wil vrijmaken om CLIL te organiseren in het keuzegedeelte/complementair gedeelte. De verplichting die hier geldt, is dat de scholen in ieder geval de door de inspectie goedgekeurde leerplannen moeten realiseren. Ze kunnen hiervoor de leerplannen gebruiken van de netten of een aangepast leerplan indienen bij de onderwijsinspectie waarin herkenbaar de doelstellingen die noodzakelijk zijn om de eindtermen te bereiken of om de ontwikkelingsdoelen na te streven aanwezig zijn. Als de eindtermen niet zijn bepaald, legt de indiener van het leerplan zelf de onderwijskundige doelen vast¹⁹.

De scholen kunnen hierbij eventueel twee parallelle trajecten aanbieden in het keuzegedeelte/complementair gedeelte, één met CLIL waarbij zowel talige doelen m.b.t. de vreemde taal als inhoudelijke doelen worden gerealiseerd en één waarin enkel de inhoudelijke doelen worden gerealiseerd in het Nederlands. Leerlingen zouden dan bijv. de keuze krijgen om al dan niet aan CLIL deel te nemen.

Om de rechtszekerheid voor de leraren te waarborgen, kunnen scholen twee wegen bewandelen: (1) ze registreren de CLIL-lessen met de naam van een taalvak (bijv. AV Frans) en wijzen de opdracht toe aan een leraar met een bekwaamheidsbewijs in die taal of (2) ze registreren de CLIL-lessen als seminarie en stellen dit seminarie personeelsmatig gelijk met een zaakvak waarvoor de aangestelde leraar een bekwaamheidsbewijs heeft²⁰.

- 2) *Het aanbieden van CLIL-lessen in het specifieke gedeelte met de naam van één zaakvak, meer zaakvakken of een cluster van zaakvakken.*

In dit geval kiezen scholen ervoor om de CLIL-lessen te organiseren in het specifieke gedeelte. Dat betekent dat ze een deel van de specifieke eindtermen en leerplandoelen zullen onderwijzen in de vreemde taal en op deze manier zowel talige doelen m.b.t. de vreemde taal realiseren als doelen voor één zaakvak, meer zaakvakken of een cluster van zaakvakken. Ook hier kan men stellen dat de taalwetgeving niet in het gedrang komt omdat CLIL enkel wordt geïnterpreteerd als een onderwijsmethodiek of m.a.w. als een vernieuwende aanpak van het vreemdetalenonderricht. Deze redenering is wel gekoppeld aan het behalen van de eindtermen en leerplandoelen in de wettelijke instructietaal, met name het Nederlands. De evaluatie gebeurt dan in het Nederlands.

In dit geval is het aangewezen dat er steeds een deel van het zaakvak of de cluster van zaakvakken wordt onderwezen in het Nederlands. Zo zorgt men ervoor dat de leerlingen ook de vakterminologie en de specifieke taalwendingen gerelateerd aan het vak in het Nederlands oefenen en kennen. Een bijkomend voordeel is dat de leerlingen dan via het onderwijs van het zaakvak in de twee talen, de

instellingen voor voltijds secundair onderwijs die als centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs fungeren, georganiseerd of gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap, met uitzondering van de instellingen voor buitengewoon secundair onderwijs van 5 juni 1989 – Zie ook SO 69: Benaming van vakken en specialiteiten.

¹⁸ SO 64: *Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs* van 25-06-1999.

¹⁹ *Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de goedkeuringscriteria en indieningsmodaliteiten van de leerplannen*, van 10-11-2006, art. 3, 2°.

²⁰ Wettelijke basis: *Besluit van de Vlaamse regering tot vaststelling van het pakket “uren-leraar” in het voltijds secundair onderwijs* van 31-07-1990, SO 55 en SO 69.

kans krijgen om de visie op het zaakvak eigen aan de samenleving waar de talen worden gesproken, te vergelijken. De leerlingen ontwikkelen zo een interculturele competentie en zullen binnen hun vakgebied kunnen optreden als *interface* tussen verschillende taalgemeenschappen.

Het is wenselijk dat scholen in dit geval bepalen welke onderdelen van het leerplan ze in het Nederlands en in de vreemde taal onderwijzen en zich kunnen verantwoorden over de leerplanrealisatie. De realisatie van de leerplannen wordt gecontroleerd door de onderwijsinspectie tijdens de doorlichtingen. Verder is het ook aangewezen dat scholen zich verantwoorden over de leerwinst voor de CLIL-taal. Ook hier kan de onderwijsinspectie een rol vervullen bij de controle. Het spreekt voor zich dat de mogelijkheid om het CLIL-onderwijs te onderwerpen aan de kwaliteitscontrole door de overheid een grotere garantie impliceert voor de kwaliteit van haar invulling. Voorts geeft het ook de mogelijkheid om in de toekomst een vorm van erkenning te koppelen aan het CLIL-onderwijs.

De overheid kan ervoor opteren om de scholen te verplichten tot het aanbieden van een parallel traject in het Nederlands zodat leerlingen vrij kunnen kiezen tussen het CLIL-traject en het reguliere traject. Belangrijk hierbij is om garanties in te bouwen voor een degelijk gelijkekansenbeleid binnen de scholen, waarbij CLIL een extra kans inhoudt voor alle leerlingen.

Wat de rechtszekerheid van de leraren betreft, wijzen scholen de opdracht toe aan de leraar met een bekwaamheidsbewijs voor het betrokken zaakvak.

Indien de overheid ervoor kiest om in Vlaanderen toe te laten dat scholen CLIL in het specifieke gedeelte organiseren, dan verdient het aanbeveling om ook toe te laten dat de scholen CLIL aanbieden in het keuzegedeelte/complementair gedeelte. Zo kunnen scholen ook een gecombineerd traject samenstellen. Dit biedt het voordeel dat scholen flexibeler kunnen inspelen op de aanwezige deskundigheid van de personeelsleden rekening houdend met hun visie op de invulling van CLIL voor hun specifieke leerlingengroep(en).

3) *Het aanbieden van CLIL-lessen in de basisvorming met de naam van één zaakvak, meer zaakvakken of een cluster van zaakvakken.*

In dit geval kiezen scholen ervoor om de CLIL-lessen te organiseren in de basisvorming. De verdere bespreking sluit aan bij wat in punt 2) werd gezegd voor de organisatie van het CLIL-aanbod in het specifieke gedeelte.

Indien de overheid ervoor kiest om in Vlaanderen toe te laten dat scholen CLIL in de basisvorming organiseren, dan verdient het aanbeveling om ook toe te laten dat de scholen CLIL aanbieden in het specifieke gedeelte en in het keuzegedeelte/complementair gedeelte. Zo kunnen scholen ook een gecombineerd traject samenstellen en nog meer flexibiliteit genieten bij het organiseren van het CLIL-aanbod.

De overheid kan bij de veralgemening van CLIL in Vlaanderen ook kiezen om per onderwijsvorm en graad in een verschillend reglementair kader te voorzien gebaseerd op de bovenvermelde bespreking.

Aanbeveling van het expertenpanel

Principieel is het expertenpanel de mening toegedaan dat CLIL moet kunnen aangeboden worden in de basisvorming, het specifieke gedeelte en/of het keuzegedeelte (eerste graad)/complementair gedeelte (tweede en derde graad). De school kan natuurlijk het CLIL-traject inbedden in een combinatie van de verschillende voornoemde onderdelen van het curriculum.

Volgende argumenten pleiten voor de mogelijkheid tot een flexibele inbedding van de CLIL-trajecten in het curriculum:

- Scholen zullen hierdoor meer ruimte hebben om de lessentabel evenwichtig samen te stellen in functie van de te realiseren eindtermen en leerplandoelen en de na te streven ontwikkelingsdoelen, in functie van de vastgelegde prioriteiten binnen hun pedagogisch project en ten slotte in functie van de interesses en talenten van de leerlingen.
- Indien de scholen CLIL aanbieden in de basisvorming en/of het specifieke gedeelte, dan maken de trajecten deel uit van de kwaliteitscontrole door de onderwijsinspectie, wat een grotere garantie impliceert voor kwaliteitsvol CLIL-onderwijs. In de toekomst kan men dan ook onderzoeken of deze trajecten in aanmerking komen voor een vorm van officiële erkenning.

Om de slaagkansen van leerlingen niet te hypothekeren, is een aantal randvoorwaarden onontbeerlijk. De randvoorwaarden opgenomen onder 4.6.2 punten 4), 5) en 6) verdienen hierbij een bijzondere aandacht.

4.5 Onderwijsvorm, graad, taal en aantal lesuren

De aanbeveling i.v.m. de graad, taal en het aantal lesuren heeft steeds betrekking op éénzelfde leerlingengroep.

A-stroom, ASO, TSO en KSO

Eerste graad A-stroom

‘Meertaligheid’ is in Vlaanderen steeds een belangrijke troef geweest zowel op cultureel vlak als op economisch vlak. Indien Vlaanderen deze troef niet wil verliezen en wil aansluiten bij de Europese richtlijnen m.b.t. meertaligheid, dan verdient het de aanbeveling om in de eerste graad enkel het Frans als CLIL-taal toe te laten. Indien men ook Engels zou toelaten, zou de impact van de populariteit van het Engels een verdringend effect kunnen hebben voor het Frans. Om het Frans alle kans te geven, is het expertenpanel van mening dat ook het Duits als CLIL-taal best uitgesteld wordt tot de tweede graad. Niets neemt echter weg dat scholen eventueel alvast in het keuzegedeelte het AV Duits inrichten ter voorbereiding van een CLIL-traject Duits in de tweede graad. Deze regeling heeft dan ook het voordeel dat leerlingen voorafgaand op een CLIL-traject reeds een elementaire taalvaardigheid in de vreemde taal zouden verwerven.

Een investering van 10% à maximum 20% van de lestijden is wenselijk. Waar de experten geen minimum wensen op te leggen, willen ze evenwel voorzien in een maximum van 20% van de lestijden. Hierbij dient opgemerkt te worden dat, indien de experten geen minimum wensen op te leggen om de scholen toe te laten CLIL geleidelijk aan in te voeren, internationaal onderzoek uitwijst dat 10% van de onderwijstijd een minimum is om leerwinst te maken in de CLIL-taal zonder hierbij te veel druk te leggen op het bereiken van leerdoelen voor de zaakinhoud of het zaakvak. Afhankelijk van hun voorkennis van de CLIL-taal, zullen leerlingen aanvankelijk immers iets trager de leerinhouden van het zaakvak of de zaakinhoud verwerken omdat ze veel aandacht investeren in het begrijpen van de inhouden. Deze initiële vertraging wordt sneller overbrugd indien minimum 10% van het curriculum in de vreemde taal wordt onderwezen.

De randvoorwaarden onder 4.6.2 punten 3), 4) en 5) blijven ook hier geldig.

Tweede graad ASO/TSO/KSO

Ook in de tweede graad is het wenselijk dat het Frans als eerste CLIL-taal wordt behouden. Een grotere flexibiliteit kan evenwel een meerwaarde betekenen voor de scholen en de leerlingen. Er kan dus eventueel voorzien worden in twee talen.

De twee volgende scenario's beantwoorden aan voorgaande beschouwingen:

- 1) De school biedt slechts één taal aan. In dit geval richt de school verplicht een CLIL-traject in in het Frans naar rato van 10% à maximum 20%.
- 2) De school wil twee talen aanbieden. In dit geval kan de school Engels en Duits aanbieden naar rato van maximum 15%, indien ze ook Frans aanbiedt naar rato van minimum 10%. Het totaal aantal CLIL-lessen voor twee CLIL-talen bedraagt maximaal 30%.
Het is verder zeker wenselijk enerzijds om de CLIL-taal te linken aan het onderwijs van de formele taal in de basisvorming en/of het specifieke gedeelte en/of het complementair gedeelte en anderzijds dat leerlingen reeds een A1-niveau (*ERK*) zouden hebben bereikt in de CLIL-taal.

Derde graad ASO/TSO/KSO

In de derde graad kan een grotere flexibiliteit gehanteerd worden. Scholen kiezen vrij uit Frans, Engels en Duits. Hierbij geldt de aanbeveling dat scholen CLIL-trajecten aanbieden in maximaal twee verschillende CLIL-talen voor éénzelfde leerlingengroep. Indien de school een CLIL-traject inricht in één taal, kan ze dat doen naar rato van 10% à 20% van de lestijden. Indien ze CLIL-trajecten aanbiedt in twee talen, dan bedraagt het totaal aantal lestijden niet meer dan 30%. In de toekomst zou kunnen overwogen worden of een uitbreiding naar andere talen ook kan toegelaten worden. Het is opportuun dat scholen rekening houden met het gegeven dat het verwerven van sommige taakvakinhouden in de derde graad van het secundair onderwijs een taalvaardigheidsniveau vereist dat zich situeert op het B1-niveau van het *ERK*.

B-stroom en BSO

Eerste graad B-stroom

Gelet op de bijzondere kenmerken van deze groep is extra voorzichtigheid hier geboden vanwege het specifieke leerlingenprofiel. De instroom van leerlingen²¹, hun kwetsbaarheid, het gebrek aan ervaring met deze doelgroep noopt tot verder onderzoek naar de opportuniteit om CLIL in deze groep mogelijk te maken. CLIL zou echter ook voor deze leerlingen een interessante onderwijsmethodiek kunnen vormen mits een aanpak die goed afgestemd is op de doelgroep.

Tweede en derde graad BSO

Gezien het vernieuwde curriculum voor talen in het BSO waarbij vanaf het schooljaar 2010-2011 het onderwijs van één vreemde taal deel uitmaakt van de basisvorming, acht het expertenpanel het wenselijk dat in deze onderwijsvorm niet meer dan één taal zou worden toegelaten als CLIL-taal en dat deze taal gerelateerd wordt aan de in de basisvorming gekozen taal. Ook hier is een investering van 10% à maximum 20% van de lestijden wenselijk.

Voor scholen die de vreemde taal opnemen in het pakket Project algemene vakken (PAV) ligt de stap naar CLIL voor de hand. We willen echter de scholen aanmoedigen om ook het formele taalonderwijs binnen PAV niet terzijde te laten.

²¹ OBPWO-onderzoek 06.00: *Beginsituatie van leerlingen in het eerste leerjaar B van het SO*

4.6 Randvoorwaarden

4.6.1 Overheid

1. CLIL is in Vlaanderen een vernieuwende onderwijsmethodiek. Zoals ook andere innovaties vergt CLIL een investering van middelen en mensen. De ondersteuning van de overheid is hierbij een belangrijke voorwaarde om alle scholen en alle leerlingen gelijke kansen te bieden. De nood aan ondersteuning van de overheid situeert zich voornamelijk op twee domeinen: het lesurenpakket van de scholen en de deskundigheidsontwikkeling.
 - a) Regelgeving: Om de invoering van CLIL volgens de aanbevelingen die hierboven werden geformuleerd, maximaal te faciliteren, dient de overheid waar nodig de regelgeving aan te passen in functie van de keuzen die zij voor de scholen openlaat, inz. in verband met de realisatie van de leerplandoelen in het basiscurriculum (basisvorming en specifieke gedeelte) en het gebruik van dezelfde lessentabel voor leerlingen die eenzelfde structuuronderdeel volgen.
 - b) CLIL kost heel wat lesuren indien scholen paralleltrajecten aanbieden in het Nederlands en voor het formeel vreemdetalenonderwijs aparte klasgroepen maken voor de CLIL-leerlingen en de andere leerlingen. Indien de overheid kan investeren in **extra uren-leraar**, afhankelijk van het aantal trajecten en het aantal betrokken leerlingen, kan dit de implementatie van het CLIL-aanbod in Vlaanderen zeker stimuleren.
 - c) **Deskundigheidsontwikkeling** is een noodzakelijke voorwaarde om CLIL mogelijk te maken in Vlaanderen. We onderscheiden hier volgende ondersteuningsmaatregelen:
 - i. Extra omkaderingsuren in de opstartfase van CLIL in de school zodat schoolteams zich kunnen professionaliseren en aangepast lesmateriaal kunnen aanmaken.
 - ii. Extra omkaderingsuren voor de begeleidingsdiensten in de opstartfase van CLIL in Vlaanderen. Het proeftuinexperiment heeft uitgewezen dat de ondersteuning van de scholen door de pedagogische begeleidingsdiensten vruchtbaar is gebleken. Ook begeleiders hebben nood aan verdere deskundigheidsontwikkeling om een degelijke procesbegeleiding te kunnen bieden aan scholen.
 - iii. Financiering van de organisatie en invulling van een professionaliseringsaanbod voor schoolteams en pedagogische begeleiders bijv. via prioritaire nascholingstrajecten.
 - iv. Financiering van CLIL-opleidingen in het kader van de lerarenopleidingen aan de universiteiten en hogescholen. Het is opportuun dat de lerarenopleidingen van de hogescholen en universiteiten in de nabije toekomst deskundige leraren afleveren die startklaar zijn om CLIL-onderwijs te verstrekken. Ze kunnen hiervoor in CLIL-modules voorzien waaraan een officiële erkenning verbonden is.
 - v. Financiering van een expertisecentrum voor CLIL ter ondersteuning van scholen en begeleidingsdiensten.
- 2) Gelet op het innovatieve karakter van CLIL in Vlaanderen is het nuttig dat de overheid zou voorzien in het verstrekken van informatie en in het sensibiliseren van het onderwijsveld.

3) **Kwaliteitscontrole.**

- In het kader van de toegestane middelen aan scholen en begeleidingsdiensten in de opstartfase, voorziet de overheid in de opvolging van het gebruik van deze middelen.
- De onderwijsinspectie neemt systematisch de CLIL-trajecten op in de focus van de doorlichtingen zowel als de school het traject aanbiedt in het keuzegedeelte/complementair gedeelte als wanneer de school het traject aanbiedt in de basisvorming en/of het specifieke gedeelte. In het eerste geval zal de inspectie louter een stimulerende en raadgevende functie uitoefenen en in het tweede geval zal de doorlichting aanleiding geven tot een advies met gevolgen voor subsidiëring/financiering en erkenning.

4.6.2 Scholen

- 1) De scholen zijn bereid om middelen en mensen te investeren in CLIL.
- 2) De scholen bewaken het principe van de gelijke kansen en zorgen ervoor dat CLIL een kans inhoudt voor zwakkere leerlingen en een uitdaging voor sterkere leerlingen.
- 3) De scholen bieden een garantie dat de CLIL-visie en de vooropgestelde doelen gedragen worden door de personeelsgroep in het algemeen en door het CLIL-team in het bijzonder. Dat gebeurt via het voorgelegde onderhandelingsprotocol van het lokaal comité.
- 4) De scholen leven de vigerende regelgeving na m.b.t. de eindtermen, ontwikkelingsdoelen, specifieke eindtermen en de leerplandoelen.
- 5) De scholen bieden een garantie voor de continuïteit van de vreemde taal per graad. Indien het traject wordt aangeboden in het keuzegedeelte of het complementair gedeelte, dan kan de inhoud voor eenzelfde leerlingengroep binnen de graad veranderen. Voor CLIL-lessen in de basisvorming en/of het specifieke gedeelte is het wenselijk dat er continuïteit is voor het zaakvak/de zaakvakken op graadbasis.
- 6) Indien de scholen (een gedeelte van) CLIL aanbieden in de basisvorming en/of het specifieke gedeelte, dan is het wenselijk om:
 - te voorzien in een parallelle traject Nederlands om de doorstromingskansen te vrijwaren voor alle leerlingen. Door deze maatregel die een investering vraagt aan uren, zullen scholen grondig nadenken over de gefundeerdheid van een CLIL-traject voor hun specifiek leerlingenpubliek en over de inbedding van CLIL in het talenbeleid en het algemene pedagogische project van de school;
 - minimum de helft van de lesuren van het zaakvak in het Nederlands te onderwijzen. Het is immers uitermate belangrijk dat leerlingen ook (taal)vaardig blijven voor het domein in de instructietaal. Verder biedt het tweetalig benaderen van een zaakvak de kans om de interculturele competentie te ontwikkelen.
- 7) De scholen bieden een garantie voor de competenties van de aangestelde CLIL-leraren. Hiervoor bewaken ze zoveel mogelijk continuïteit van de attributies. Voorts voorzien ze in de deskundigheidsontwikkeling van (bij het CLIL-onderwijs betrokken) leraren. Ze nemen hiervoor CLIL op in het nascholingsplan. Ze voorzien ook in voldoende voorbereidingstijd zodat het nodige lesmateriaal kan aangemaakt worden en leraren zich kunnen professionaliseren.

- 8) De scholen bieden een garantie voor een gerichte leerlingenbegeleiding en een aangepast evaluatiebeleid waardoor CLIL kansen inhoudt voor alle leerlingen.
- 9) De scholen zorgen voor een duidelijke informatie over het CLIL-aanbod en over een adequate communicatie rond CLIL met ouders en leerlingen. Zoals ook voor het reguliere onderwijsaanbod voorziet de school in de opname van het evaluatiebeleid rond CLIL in het schoolreglement.
- 10) De scholen zijn bereid om hun expertise te delen met andere scholen binnen of buiten het net.
- 11) De scholen werken mee aan de evaluatie van de trajecten door de door de overheid aangestelde bevoegde instanties (onderwijsinspectie, wetenschappelijke onderzoekers) in het kader van de doorlichtingen en/of in het kader van bijkomend onderzoek.

4.7 Evaluatie en opvolging na 4 jaar werking

Het verdient aanbeveling om de weg van de geleidelijkheid te bewandelen met de veralgemening van CLIL in Vlaanderen. Het is wenselijk om na vier jaar CLIL-implementatie in Vlaanderen een grondige evaluatie in te lassen om verder de impact van CLIL, binnen het vastgelegde kader, op leerlingen-, leraren- en schoolniveau op te volgen en eventueel het wettelijk kader te verfijnen. Deze evaluatie zou kunnen opgenomen worden door de onderwijsinspectie of het voorwerp uitmaken van een OBPWO-onderzoek.

Volgende aspecten komen in aanmerking voor evaluatie:

1. De regelgeving m.b.t. de taalkeuze voor CLIL per onderwijsvorm en graad.
2. De regelgeving m.b.t. het maximaal toegelaten aantal uren in de CLIL-taal.
3. De leerwinst voor de CLIL-talen in functie van de onderwijsvorm, de graad en het ingezette aantal lestijden.
4. De impact van CLIL op de kwaliteit van het onderwijs van zaakvakken in de basisvorming en het specifieke gedeelte. Hiervoor rekening houden met de audits van de onderwijsinspectie.
5. Het aandeel en de aard van de talige doelen die worden gerealiseerd in de CLIL-trajecten.
6. De mogelijkheden om een officiële certificering te koppelen aan CLIL en de voorwaarden hiervoor.
7. De eventuele uitbreiding of wijziging van de talen die werden opgenomen in het *BVR* dd. 5-06-1989, art. 2.

5. BIBLIOGRAFIE

Publicaties:

- Coyle, D. & Baetens Beardsmore, H. (eds). 2007. *Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, Special issue of the *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10,5.
- Marsh, D. 2002. *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
(http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf)
- Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Blondin, Ch. (2003). L’immersion linguistique dans l’enseignement fondamental en Communauté française de Belgique: l’état de la question. In *Journal de l’Immersion Journal*, 25(2), 19-31.
(<http://acpi.scedu.umontreal.ca/>)
- Bya, N., & Chohey-Paquet, M. (Eds.) (2004). L’enseignement bilingue: ‘L’immersion linguistique’. Digest préparé par le groupe d’accompagnement de l’immersion linguistique. (www.segec.be)
- Canadian Council on Learning (2007). *French-immersion Education in Canada*. (www.ccl-cca.ca)
- Chohey-Paquet, M. (2007). Belgium (French-speaking). In D. Marsh, & D. Wolff (Eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe* (pp. 25-32). Frankfurt: Peter Lang.
- CLIL Compendium (n.d.). *CLIL Key Terms*. (www.clilcompendium.com)
- Cummins, J. (2000). *Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion*.
(<http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>)
- De Graaff, R., Koopman, G-J., Anikina, Y & Westhoff, G. 2007. An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10/5: 603-624.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Editions Didier.
- Genesee, F. (1984). Historical and Theoretical Foundations of Immersion Education. In J. Lundin & D. P. Dolson (Eds.), *Studies on Immersion Education: A Collection for U.S. Educators* (pp. 32-57). Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages - Studies in Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Genesee, F. (2004). What Do We Know About Bilingual Education for Majority Language Students? In T. K. Bhatia, & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell.
(<http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/fredad.html>)
- Lambert, W. E. (1984). An Overview of Issues in Immersion Education. In J. Lundin & D. P. Dolson (Eds.), *Studies on Immersion Education: A Collection for U.S. Educators* (pp. 8-30). Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Leung, C. (2005). Language and Content in Bilingual Education. *Linguistics and Education*, 16, 238–252. (www.sciencedirect.com)
- Lyster, R. (2008). *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Swain, M., & Johnson, R. K. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

van der Bij, H. (2001). *Kwaliteitsmanagement in beweging*. Kluwer, Deventer.

Websites:

International CLIL Research Journal: <http://www.icrj.eu/>

CLIL – Practice : Perspectives from the Field: <http://www.icpj.eu/>

AILA Research Network: CLIL and immersion classrooms: applied linguistic perspectives:
<http://www.ichm.org/clil/publications.html>

Bijlage 1:
INSTRUMENT VOOR DE VISITATIE VAN DE CLIL-PROJECTEN DOOR HET
EXPERTENPANEL –Lente 2010

INLEIDING

Voorliggend instrument heeft tot doel om het CLIL-onderwijs als leertraject te evalueren. Met dit onderzoek wil het expertenpanel een antwoord geven op de volgende vraag van de overheid:

Is het wenselijk en haalbaar dat de overheid in Vlaanderen voorziet in een structurele inbedding van CLIL? Zo ja, wat zouden hier dan de modaliteiten voor moeten/kunnen zijn?

De bepalingen van het *Besluit van de Vlaamse Regering* van 07/09/2007 vormen het uitgangspunt van de evaluatie van het CLIL-onderwijs in de proeftuinen. De evaluatie gebeurt via onderzoek en informatieverzameling in elke individuele CLIL-school. Het is echter niet de bedoeling om de individuele scholen te beoordelen, maar wel om, via inzameling van gegevens in de individuele scholen, te komen tot een **globaal beeld voor het geheel van de CLIL-trajecten**.

Wat wordt er onderzocht?

Met het **eerste deel** van het instrument worden belangrijke **feitelijke gegevens** m.b.t. de school en de CLIL-proeftuin in kaart gebracht. Deze gegevens zijn noodzakelijk om later, vaststellingen te kunnen interpreteren.

Het **tweede deel** wordt aangewend voor de eigenlijke inschatting van de resultaten m.b.t. verschillende aspecten. Op het leerlingenniveau gaat het over de **leerprestaties** van de leerlingen. Het betreft in de eerste plaats de leerprestaties voor de CLIL-taal. Met het CLIL-traject wordt namelijk een “verdieping van de beheersing van de CLIL-taal op het vlak van leergerichte taalvaardigheid, woordenschat en interactie” beoogd (art. 4, *BVR* van 07/09/2007). Verder is het ook belangrijk om de leerprestaties van de CLIL-leerlingen voor Nederlands en voor het zaakvak (in het geval de school gekozen heeft om uitbreidingsdoelen van een vak van het specifiek gedeelte te realiseren via het complementair gedeelte in de CLIL-taal) en de zaakinhouden in kaart te brengen, aangezien de CLIL-trajecten niet belemmerend mogen werken voor de slaagkansen van (taalzwakke) leerlingen. Hiertoe is het ook nodig om na te gaan wat de “inhoudelijke kwaliteit” is van het zaakvak (art. 4, 1° b – *BVR* 07/09/07). Interessant is ook om de **leerlingenuitval** te onderzoeken en de **tevredenheid van de leerlingen**, beide kritische factoren voor het succes van het CLIL-traject.

Op schoolniveau betreft de inschatting van de resultaten de **(verbeterde) kwaliteit van een aantal processen op het vlak van het algemeen, onderwijskundig, personeels- en logistiek beleid** (art. 4, 3° – *BVR* 07/09/07).

- Heeft de school een visie ontwikkeld op CLIL?
- Heeft de school een krachtiger talenbeleid ontwikkeld dankzij de werking rond CLIL, waarbij er een “verhoogde aandacht is voor taal als cruciaal instrument voor effectievere leerprocessen”?

In dit kader is het relevant om ook de mening van de **ouders**, de klanten van de school, een plaats te geven door hun **tevredenheid** in kaart te brengen.

Op lerarenniveau, ten slotte, gaat de inschatting van de resultaten over de **(verbeterde) kwaliteit van een aantal processen op onderwijskundig vlak** (art. 4, 2° – *BVR* 07/09/07). Essentiële vragen hierbij zijn:

- Hebben de leraren hun onderwijsaanpak bijgestuurd op basis van zelfevaluatie?
- Hebben leraren het taalgericht vakonderwijs versterkt?

Interessant hierbij is ook om de **tevredenheid van de CLIL-leraren en het CLIL-team** in kaart te brengen, omdat deze informatie kan bijdragen tot de duiding van de evolutie in de processen.

Met het **derde deel** wil het expertenpanel, via een aantal open vragen, rijke kwalitatieve informatie verzamelen, waarmee kan nagegaan worden welke factoren belemmerend of bevorderend werken in het CLIL-onderwijs.

Welke methodiek van onderzoek wordt er gehanteerd?

Het onderzoek zal gebeuren via een visitatie van het expertenpanel. Elke school zal bezocht worden door een team van twee leden van het panel. De informatie over het CLIL-onderwijs in de proeftuin wordt ingezameld via gesprekken met de directie en de betrokken personeelsleden en ook op basis van documenten en (eventueel) klasbezoeken.

Het expertenpanel zou het erg op prijs stellen indien de scholen de visitatie zouden voorbereiden door zoveel mogelijk de gegevens in het instrument op voorhand in te vullen. Het door de school ingevulde instrument zal dan de basis vormen van het onderzoek.

Het ingevulde instrument kan teruggestuurd worden naar het expertenpanel vóór 5 april 2010 op volgend adres: v.vanderheyde@scarlet.be.

INSTRUMENT VISITATIE CLIL-PROEFTUIN

DEEL I	FEITELIJKE INFORMATIE
In dit onderdeel worden belangrijke gegevens m.b.t. de school en CLIL-proeftuin in kaart gebracht. Deze gegevens zijn noodzakelijk om vaststellingen te kunnen interpreteren.	
IDENTIFICATIE CLIL-PROEFTUIN	
Naam school: Instellingsnummer: Proeftuincoördinator: Evaluatieteam:	
CONTEXTFACTOREN	
C1 - Is er een specifieke context voor de school?	
- Nabijheid van anderstalige regio	J/N
- Aanwending van extra middelen (buiten diegenen die de school heeft gekregen voor de CLIL-PT) voor de ondersteuning van taalontwikkeling (lestijden, IPB, BPT, financiële middelen, werkingsmiddelen)	J/N
- Extra lestijden/omkadering in het kader van lokaal flankerend onderwijsbeleid	J/N
- Eigen (taal)leerplannen of leerplannen zaakvak(ken) CLIL Specificeer: ...	J/N
- GOK-uren	J/N
Zo ja, werd het thema 'Bevorderen van taalvaardigheid' opgenomen in GOK?	J/N
- Reeds ervaring met CLIL voor de aanvang van de CLIL-PT	J/N
Zo ja, specificeer a) in welke studierichting en graad, b) voor welke taal, c) hoeveel uren per week: ...	
- Proeftuin (andere dan CLIL)	J/N
Zo ja, beoogt/beoogde deze PT innovatie m.b.t. taalonderwijs/talenbeleid? Specificeer: ...	J/N
Zo ja, geef aan of en in welke mate de ervaringen van deze PT de werking van de CLIL-PT hebben beïnvloed. ...	
- Deelname aan andere specifieke projecten (Comenius,...) Zo ja, specificeer a) rond welk thema, b) met welk doel en c) sinds wanneer: ...	J/N

C2 Andere relevante contextfactoren?	
Specificeer:	

INPUTFACTOREN	
I1 Algemene kenmerken van de leerlingenpopulatie van de school - Percentage leerlingen met schoolse achterstand: ... - Percentage leerlingen met geattesteerde leermoeilijkheden: ... - Percentage kansarmen (vervangingsinkomen, thuislozen): ... - Percentage Nederlandsonkundigen: ... - Percentage leerlingen met thuistaal niet Nederlands, Frans, Engels, Duits: ... - Percentage leerlingen met thuistaal Frans: ... - Percentage leerlingen met thuistaal Engels: ... - Percentage leerlingen met thuistaal Duits: ... - Onstabiele leerlingenpopulatie (neveninstromers en uitstromers): ... - Stijgend percentage GOK-leerlingen: J/N <u>Opmerkingen</u>	
I2 Kenmerken leerlingenpopulatie van de CLIL-groepen binnen de proeftuin De gegevens die hier worden geregistreerd betreffen het <u>derde projectjaar</u> (2009-2010) (tweede leerlingencohorte). Specificeer per onderwijsvorm, studierichting en graad. U kan eventueel rijen bijmaken indien nodig.	
Onderwijsvorm, studierichting en graad: - Percentage leerlingen dat de CLIL-lessen volgt: ... Specificeer aantallen: ... leerlingen op een totaal aantal van - Percentage leerlingen met schoolse achterstand: ... - Percentage (voor Nederlands) taalzwakke leerlingen: ... - Percentage leerlingen met geattesteerde leermoeilijkheden: ... - Percentage leerlingen dat de CLIL-taal al goed beheerste bij de start: ...	
Onderwijsvorm, studierichting en graad: - Percentage leerlingen dat de CLIL-lessen volgt: ... Specificeer aantallen: ... leerlingen op een totaal aantal van	

- Percentage leerlingen met schoolse achterstand: - Percentage (voor Nederlands) taalzwakke leerlingen: - Percentage leerlingen met geattesteerde leermoeilijkheden: - Percentage leerlingen dat de CLIL-taal al goed beheerste bij de start:	
Zijn er belangrijke wijzigingen van de leerlingendoelgroepen voor CLIL t.o.v. de aanvankelijk (in de projectaanvraag) gedefinieerde doelgroepen? Zo ja, omschrijf a) in welke zin wijzigingen werden aangebracht en b) om welke reden. 	
I3 CLIL-Leraren De gegevens die hier worden geregistreerd betreffen het <u>derde projectjaar</u> (2009-2010).	
CLIL-leraar 1 - Bekwaamheidsbewijs in de CLIL-taal vereist/voldoende geacht/ander Indien voldoende geacht of ander, specificeer: ... - Bekwaamheidsbewijs in het zaakvak vereist/voldoende geacht/ander Indien voldoende geacht of ander, specificeer: ... - Kennis CLIL-taal A2 – B1 – B2 – C1 – C2 of GG (inschatting door de projectcoördinator of door de leraren zelf)	
CLIL-leraar 2 - Bekwaamheidsbewijs in de CLIL-taal vereist/voldoende geacht/ander Indien voldoende geacht of ander, specificeer: ... - Bekwaamheidsbewijs in het zaakvak vereist/voldoende geacht/ander Indien voldoende geacht of ander, specificeer: ... - Kennis CLIL-taal A2 – B1 – B2 – C1 – C2 of GG (inschatting door de projectcoördinator of door de leraren zelf)	
CLIL-leraar 3 - Bekwaamheidsbewijs in de CLIL-taal vereist/voldoende geacht/ander Indien voldoende geacht of ander, specificeer: ... - Bekwaamheidsbewijs in het zaakvak vereist/voldoende geacht/ander Indien voldoende geacht of ander, specificeer: ... - Kennis CLIL-taal A2 – B1 – B2 – C1 – C2 of GG (inschatting door de projectcoördinator of door de leraren zelf)	
- Is er duo-teaching (samen les geven) binnen het CLIL-project? Zo ja, specificeer (a) welke leraren dat doen, (b) voor welke onderdelen en (c) met welk doel: ...	J/N

- Zijn er belangrijke wijzigingen van de CLIL-leraren in de loop van het project Zo ja, specificeer a) op welk moment sinds start PT, b) in welke zin, c) waarom: ...	J/N J/N
I4 CLIL-team (directie, coördinator, taalleraren, zaakvakleraren, pedagogische begeleiders, ...) - Aantal leden en functie binnen de CLIL-PT: - Zijn er belangrijke wijzigingen van het CLIL-team in de loop van het project Zo ja, specificeer a) op welk moment sinds start PT, (b) voor welk zaakvak/thema, (c) in welke graad en studierichting, (d) reden: ...	... J/N
I5 Zijn er andere overlegstructuren (intern, extern) die de realisatie van de doelen van de CLIL-PT ondersteunen? Zo ja, specificeer: ...	J/N

INHOUDELIJKE INVULLING EN ORGANISATIE VAN CLIL-TRAJECT BINNEN HET CURRICULUM

Eerste projectjaar

Graad, studierichting en leerjaar (per leerjaar opgeven als het verschillend is)	CLI L- taal	Officiële benaming CLIL-uren (vak – seminarie) - Inhoudelijke invulling CLIL-uren (bij seminarie) Aantal uren per semester of trimester.	Aantal uren per vak/seminarie + Geef het aantal uren aan per trimester of semester indien er een verschil is.	Uren- vermindering voor het vak in het Nederlands	Aantal uren taalonderwijs in de CLIL-taal + aangeven of dit meer of minder is dan de NIET-CLIL-groep - Bv. (-1) of (+1)	Zitten de CLIL-leerlingen samen met de niet-CLIL-leerlingen voor het taalvak Frans/Engels?

Tweede projectjaar

Graad, studierichting en leerjaar (per leerjaar opgeven als het verschillend is)	CLI L- taal	Officiële benaming CLIL-uren (vak – seminarie) - Inhoudelijke invulling CLIL-uren (bij seminarie) Aantal uren per semester of trimester.	Aantal uren per vak/seminarie + Geef het aantal uren aan per trimester of semester indien er een verschil is.	Uren- vermindering voor het vak in het Nederlands	Aantal uren taalonderwijs in de CLIL-taal + aangeven of dit meer of minder is dan de NIET-CLIL-groep - Bv. (-1) of (+1)	Zitten de CLIL-leerlingen samen met de niet-CLIL-leerlingen voor het taalvak Frans/Engels?

Derde projectjaar

Graad, studierichting en leerjaar (per leerjaar opgeven als het verschillend is)	CLIL-taal	Officiële benaming CLIL-uren (vak – seminarie) - Inhoudelijke invulling CLIL-uren (bij seminarie) Aantal uren per semester of trimester.	Aantal uren per vak/seminarie + Geef het aantal uren aan per trimester of semester indien er een verschil is.	Uren-vermindering voor het vak in het Nederlands	Aantal uren taalonderwijs in de CLIL-taal + aangeven of dit meer of minder is dan de NIET-CLIL-groep - Bv. (-1) of (+1)	Zitten de CLIL-leerlingen samen met de niet-CLIL-leerlingen voor het taalvak Frans/Engels?

INZET TOEGEWEZEN MIDDELEN

M1 Waaraan werden financiële middelen besteed?

- 0 Uitrusting lokalen
- 0 Uitstappen/activiteiten met de leerlingen
- 0 Professionalisering van het CLIL-team
- 0 Boeken en/of woordenboeken
- 0 Andere: ...

M2 Hoe werden de extra toegekende uren aangewend?

Specificeer:

- a) de toegekende functies
- b) het takenpakket per functie
- c) het omkaderingspakket, m.a.w. het aantal uren voor de functie

...

M3 Heeft de school nog extra middelen (lestijden) ingezet buiten diegenen die hen werden toegekend voor de CLIL-proeftuin? Zo ja, specificeer.

....

DEEL II: INSCHATTING VAN DE RESULTATEN

De inschatting van de resultaten betreft enerzijds de **output** (leerlingenprestaties; tevredenheid leerlingen; tevredenheid CLIL-leraren en CLIL-team; tevredenheid ouders) en anderzijds de **kwaliteit van de verbeterde processen**.

Om de **leerprestaties** in te schatten, baseert het expertenpanel zich op de **gegevens die de school kan voorleggen** i.v.m. de resultaten van haar leerlingen. Hetzelfde geldt voor het onderzoeken van de tevredenheid van de leerlingen en de ouders.

Wat het peilen naar de tevredenheid van de CLIL-leraren en het CLIL-team betreft, kan het expertenpanel zich zowel baseren op door de school verzamelde gegevens als op gesprekken met de CLIL-leraren/het CLIL-team tijdens het schoolbezoek.

Bij wijze van zelfevaluatie kan de school voor zichzelf een inschatting maken. Tijdens het bezoek van het onderzoeksteam zal dan deze zelfevaluatie worden gebruikt als basis voor het gesprek en het verdere onderzoek.

OUTPUT: Leerlingenresultaten – Uitval leerlingen

Voor de indicatoren L1, L2 en L3, L4 gaat het over de leerprestaties van de leerlingen:

- van de eerste cohorte, na twee jaar CLIL, d.w.z. in juni 2008;
- van de tweede cohorte, na één jaar CLIL, d.w.z. in juni 2008.

Volgende **coderingen** werden gebruikt om een inschatting te maken.

Hetzij aanduiden van J (Ja) of N (Neen) of GG (geen gegevens beschikbaar)

Hetzij:

+ - de GG nvt	de school kan gegevens voorleggen waaruit blijkt dat de output positief is de school kan gegevens voorleggen waaruit blijkt dat de studieresultaten van de leerlingen problematisch zijn (eventueel ook vergeleken bij de studieresultaten van de niet-CLIL-groep) de school beschikt niet over gegevens m.b.t. dit item niet van toepassing
O1 Leerpresetaties CLIL-leerlingen algemeen	
1. Taalverwerving CLIL-taal (leergerichte/professionele ²² taalvaardigheid, woordenschat en interactie)	+ - GG
2. Leerpresetaties zaakvakken (gedeeltelijk) onderwezen in de CLIL-taal	+ - GG nvt
3. Leerpresetaties zaakinhouden (thematische modules/projecten)	+ - GG nvt
4. Leerpresetaties Nederlands	+ - GG
Toelichting: ...	
O2 Leerpresetaties van, voor de CLIL-taal, taalzwakke leerlingen	
5. Taalverwerving CLIL-taal	+ - GG nvt
6. Leerpresetaties zaakvakken (gedeeltelijk) onderwezen in de CLIL-taal	+ - GG nvt
7. Leerpresetaties zaakinhouden (thematische modules/projecten)	+ - GG nvt
8. Leerpresetaties Nederlands	+ - GG nvt
Toelichting: ...	
O3 Leerpresetaties van, voor de CLIL-taal, taalsterke leerlingen	
9. Taalverwerving CLIL-taal	+ - GG nvt
10. Leerpresetaties zaakvakken (gedeeltelijk) onderwezen in de CLIL-taal	+ - GG nvt
11. Leerpresetaties zaakinhouden (thematische modules/projecten)	+ - GG nvt
12. Leerpresetaties Nederlands	+ - GG nvt
Toelichting: ...	

²² In art. 4 van het Besluit van de Vlaamse Regering van 07/09/2007, wordt enkel gesproken over ‘leergerichte taalvaardigheid’ en verwijst hierbij naar één van de 4 domeinen waarin taalgebruik kan plaatsvinden . Het expertenpanel heeft hier de ‘professionele’ taalvaardigheid, woordenschat en interactie aan toegevoegd vanuit de vaststelling dat in het TSO en BSO in de CLIL-lessen ook vaak aandacht besteed wordt aan vakspecifieke woordenschat die relevant is voor de leerlingengroep.

O4 Leerprestaties van leerlingen die het risico lopen om leerachterstand op te lopen			
13.	Taalverwerving CLIL-taal	+ - GG	nvt
14.	Leerprestaties zaakvakken (gedeeltelijk) onderwezen in de CLIL-taal	+ - GG	nvt
15.	Leerprestaties zaakinhouden (thematische modules/projecten)	+ - GG	nvt
16.	Leerprestaties Nederlands	+ - GG	nvt
Toelichting: ...			
O5 Uitval leerlingen			
17.	Percentage leerlingen van de eerste leerlingengroep dat is uitgevallen		...
	Totaal aantal CLIL-leerlingen ; aantal uitgevallen leerlingen:		
18.	Percentage leerlingen van de tweede leerlingengroep dat is uitgevallen		...
	Totaal aantal CLIL-leerlingen ; aantal uitgevallen leerlingen:		
Specificeer oorzaken van het uitvallen: ...			
O6 Tevredenheid CLIL-leerlingen			
19.	De CLIL-leerlingen werden bevraagd.		J/N
20.	De CLIL-leerlingen zijn tevreden over hun vorderingen in de CLIL-taal. J/N/GG		
21.	De CLIL-leerlingen zijn tevreden over de inhoudelijke invulling van de CLIL-uren. J/N/GG		
22.	De CLIL-leerlingen zijn tevreden over de taalkundige invulling van de CLIL-uren. J/N/GG		
23.	De CLIL-leerlingen zijn tevreden over de organisatie van het curriculum. J/N/GG		
24.	De CLIL-leerlingen ervaren een verhoogde motivatie om de CLIL-taal te leren. J/N/GG		
O7 Tevredenheid CLIL-team			
25.	De CLIL-leraren en het CLIL-team zijn tevreden over de organisatorische ondersteuning.		J/N
26.	De CLIL-leraren en het CLIL-team zijn tevreden over de resultaten van de leerlingen voor de CLIL-taal.		J/N
27.	De CLIL-leraren en het CLIL-team zijn tevreden over de resultaten van de leerlingen		

voor het zaakvak/de zaakinhoud.	J/N
Toelichting: ...	
O8 Tevredenheid ouders	
28. De ouders werden bevraagd door de school.	J/N
29. De ouders zijn tevreden over de kansen en effecten van het CLIL-curriculum voor hun kinderen.	J/N/GG
30. De ouders zijn tevreden over de communicatie van de school m.b.t. CLIL.	J/N/GG
Toelichting: ...	

KWALITEIT PROCESSEN	
De inschatting van de (verbeterde) kwaliteit van de processen in het kader van de invoering van een CLIL-traject in de school, heeft tot doel om, met het oog op het formuleren van een antwoord op de vraag m.b.t. de wenselijkheid en de haalbaarheid van de implementatie van CLIL-trajecten, inzicht te verwerven in: 1) de processen die vlot verlopen in de scholen; 2) de processen waarbij de scholen meer moeilijkheden ervaren en de noden van de scholen aan ondersteuning. De inschatting gaat hier over de situatie op het einde van het derde jaar van het project. Processen worden onderzocht op beleidsniveau (B) en op uitvoeringsniveau (U). Zoals voor de output, kan de school ook hier zichzelf inschatten door een score aan te duiden voor de items. Schaal 1 : Dit aspect is nog niet uitgewerkt. 2 : Dit aspect is zwak uitgewerkt. 3 : Dit aspect is redelijk uitgewerkt. 4 : Dit aspect is goed uitgewerkt Indien een aspect voor een school niet van toepassing is, wordt hiervoor geen score gegeven.	
Aandacht voor effecten	
E1 Visie	
Beleidsniveau	
31. De school heeft een visie uitgewerkt op de invulling en organisatie van CLIL.	1 2 3 4
32. De visie op CLIL kadert in de ruimere visie van de school op het talenbeleid.	J/N
33. Deze visie is in overeenstemming met de wettelijke beleidsruimte rond CLIL.	J/N
34. <u>TOTAAL:</u> De school heeft een visie op de invulling en de organisatie van CLIL.	B 1 2 3
4	
Toelichting:	
Uitvoeringsniveau	

35.	<u>TOTAAL:</u> De leraren/opvoeders van de school (allemaal) kennen de visie van de school m.b.t. de invulling en de organisatie van CLIL en van het talenbeleid, m.a.w. het gaat hier om een gedragen visie door het CLIL-team en ook door de andere leraren/personeelsleden.	U 1 2 3
4		
Toelichting bij de score: ...		
E2 Normstelling		
Beleidsniveau		
36.	De visie werd vertaald naar operationele doelstellingen, acties en effecten op het vlak van het algemeen beleid (communicatie, besluitvorming).	1 2 3 4
37.	De visie werd vertaald naar operationele doelstellingen, acties en effecten op het vlak van het personeelbeleid (taakverdeling/inzet personeelsleden, deskundigheidsbevordering).	1 2 3 4
38.	De visie werd vertaald naar operationele doelstellingen, acties en effecten op het vlak van het onderwijskundig beleid (onderwijsaanbod, organisatie onderwijs, taalgericht vakonderwijs, didactisch handelen, ...).	1 2 3 4
39.	De visie werd vertaald naar operationele doelstellingen, acties en effecten op het vlak van het logistiek beleid (infrastructuur en uitrusting).	1 2 3 4
40.	De school heeft effecten vooropgesteld m.b.t. de CLIL-taal (Frans, Engels, Duits)	1 2 3 4
41.	De school heeft effecten vooropgesteld m.b.t. het zaakvak/de zaakinhoud.	1 2 3 4
42.	De school heeft effecten vooropgesteld m.b.t. het Nederlands als vakgebied.	1 2 3 4
43.	De school heeft instrumenten ontwikkeld en/of procedures uitgewerkt om voornoemde effecten te meten en/of gebruikt bestaande/aangereikte instrumenten om dit te doen. (bijv. functioneringsgesprekken, observaties, enquêtes i.v.m. tevredenheid leerlingen/leraren, deskundigheidsontwikkeling leraren, diagnosetoetsen leerlingen, ...)	1 2 3 4
44.	<u>TOTAAL:</u> De school heeft effecten vooropgesteld/geconcretiseerd m.b.t. de CLIL-werking.	B 1 2 3 4
Toelichting bij de score:		
Uitvoeringsniveau		
45.	Het CLIL-team én de andere leraren kennen het beleidsplan m.b.t. CLIL en weten wat hun rol is in het realiseren van de operationele doelen.	1 2 3 4
46.	De vooropgestelde effecten m.b.t. de CLIL-taal worden geconcretiseerd in het onderwijsproces (inhoudelijk, didactisch, in de evaluatie)	1 2 3 4
47.	De vooropgestelde effecten m.b.t. het zaakvak worden geconcretiseerd in het onderwijsproces (inhoudelijk, didactisch, in de evaluatie)	1 2 3 4

48.	De vooropgestelde effecten m.b.t. het Nederlands als leergebied worden geconcretiseerd in het onderwijsproces (inhoudelijk, didactisch, in de evaluatie)	1 2 3 4
49.	<u>TOTAAL:</u> Het CLIL-team/de CLIL-leraren heeft/hebben effecten vooropgesteld/geconcretiseerd m.b.t. de CLIL-werking.	U 1 2 3
4		
Toelichting bij de score:		
Aandacht voor ondersteuning		
OS1 Beginsituatie leerlingen		
Beleidsniveau		
50.	De school kiest het CLIL-traject in functie van de noden van en uitdagingen voor de leerlingen.	1 2 3 4
51.	Bij het bepalen van de criteria om leerlingen toe te laten tot het CLIL-traject, houdt de school rekening met de gelijke kansen en slaagkansen.	1 2 3 4
52.	De school organiseert initiatieven om een diagnose te stellen van de problemen van de voor Nederlands taalzwakkere CLIL-leerlingen.	1 2 3 4
53.	De school organiseert initiatieven om een diagnose te stellen van de vaardigheden en de kennis van de leerlingen voor de CLIL-taal.	1 2 3 4
54.	<u>TOTAAL</u> De schoolleiding neemt initiatieven om het CLIL-onderwijs af te stemmen op de beginsituatie en het profiel van de leerlingen	B 1 2 3 4
Toelichting bij de score:		
Uitvoeringsniveau		
55.	Het CLIL-team is op de hoogte van de beginsituatie van de CLIL-leerlingen m.b.t. het Nederlands.	1 2 3 4
56.	Het CLIL-team is op de hoogte van de beginsituatie van de leerlingen m.b.t. de CLIL-taal.	1 2 3 4
57.	Het CLIL-team neemt deel aan het in kaart brengen van de beginsituatie van de leerlingen.	1 2 3 4
58.	<u>TOTAAL</u> CLIL-team en leraren nemen deel aan de initiatieven om het CLIL-onderwijs af te stemmen op de beginsituatie en het profiel van de leerlingen	U 1 2 3 4
Toelichting bij de score:		
OS2 Ondersteuning leerproces		

Beleidsniveau		
59.	De school maakt afspraken rond het gebruik van de CLIL-taal tijdens de lessen.	1 2 3 4
60.	De school maakt afspraken rond de didactische aanpak van de CLIL-lessen qua taal (werkvormen, taalsteun, oefenen van taalvaardigheden, leergericht/professionele taalvaardigheid)	1 2 3 4
61.	De school maakt afspraken rond de inhoudelijke relevantie en kwaliteit van de inhouden van het zaakvak/de module/het project en stuurt het CLIL-team aan om leerplannen en/of een planning te maken.	1 2 3 4
62.	De school maakt afspraken rond het ontwikkelen van aangepast en kwaliteitsvol lesmateriaal.	1 2 3 4
63.	De school neemt initiatieven rond adaptief onderwijs (leerbegeleiding voor (taal)zwakkere leerlingen).	1 2 3 4
64.	De school maakt afspraken over het gebruik van leerresultaten/leervorderingen om het leerproces te ondersteunen.	1 2 3 4
65.	De school ontplooit initiatieven om leerlingen in contact te brengen met de CLIL-taal en -cultuur buiten de school om zo de motivatie van de leerlingen te verhogen en kansen te bieden om de taal te oefenen in authentieke communicatiesituaties.	1 2 3 4
66.	<u>TOTAAL</u> De school ontwikkelt initiatieven om het leerproces binnen het CLIL-traject te ondersteunen.	B 1 2 3 4
Toelichting bij de score:		
Uitvoeringsniveau		
67.	De (CLIL)-leraren gebruiken de CLIL-taal tijdens de lessen.	1 2 3 4
68.	De (CLIL)-leraren gebruiken aangepaste didactische werkvormen in de CLIL-lessen (werkvormen, taalsteun, oefenen van taalvaardigheden, leergericht/professionele taalvaardigheid)	1 2 3 4
69.	De CLIL-leraren/het CLIL-team bewaken/bewaakt de inhoudelijke relevantie en kwaliteit van de inhouden van het zaakvak/de module/het project en werken/werkt hiervoor nieuwe leerplannen uit of maken/maakt een planning.	1 2 3 4
70.	De (CLIL)-leraren maken aangepast lesmateriaal aan.	1 2 3 4
71.	De (CLIL)-leraren nemen initiatieven rond adaptief onderwijs (leerbegeleiding voor (taal)zwakkere leerlingen).	1 2 3 4
72.	De (CLIL)-leraren wenden de leerresultaten/leervorderingen aan om het leerproces te ondersteunen.	1 2 3 4
73.	Het (CLIL)-team/de (CLIL)-leraren neemt/nemen deel aan initiatieven om leerlingen in contact te brengen met de CLIL-taal en -cultuur buiten de school om zo de motivatie van de leerlingen te verhogen en kansen	

te bieden om de taal te oefenen in authentieke communicatiesituaties.		1 2 3 4
74. <u>TOTAAL</u> Het (CLIL)-team ontwikkelt initiatieven om het leerproces binnen het CLIL-traject te ondersteunen.		U 1 2 3 4
Toelichting bij de score:		
OS3 Organisatorische ondersteuning		
Beleidsniveau		
75. De school zorgt voor een efficiënte toewijzing van de opdrachten en taakverdeling in het kader van de CLIL-werking.		1 2 3 4
76. De school zorgt voor overlegstructuren (intern, extern) die de werking van CLIL ondersteunen.		1 2 3 4
77. De school zorgt voor een sluitende inpassing van de CLIL-uren in het curriculum.		1 2 3 4
78. <u>TOTAAL:</u> De school neemt in het kader van de CLIL-werking de nodige initiatieven op organisatorisch vlak.		B 1 2 3
4		
Toelichting bij de score:		
Uitvoeringsniveau		
79. <u>TOTAAL</u> De leden van het CLIL-team voelen zich in staat om de toegewezen opdracht uit te voeren		U: 1 2 3
4		
Toelichting bij de score:		
OS4 Logistieke ondersteuning		
Beleidsniveau		
80. <u>TOTAAL:</u> De school zorgt voor materiële middelen om te kunnen werken binnen CLIL.		B: 1 2
3 4		
Toelichting bij de score:		
Uitvoeringsniveau		
81. <u>TOTAAL:</u> De CLIL-leraren gebruiken aangepaste materiële middelen binnen CLIL.		U: 1 2 3
4 (Bijv. Visuele ondersteuning, audio-visueel materiaal ter ondersteuning van het begrip en ter ondersteuning van de culturele dimensie van taal)		
Toelichting bij de score:		
Aandacht voor evaluatie en verantwoording		

V1 Kwalitatieve gegevensverzameling		
Beleidsniveau		
82.	De school zorgt voor structuren en afspraken om de resultaten van de CLIL-leerlingen te analyseren en er conclusies uit te trekken naar bijsturing toe.	1 2 3 4
83.	De school zorgt voor structuren en afspraken om de organisatie van het vooropgestelde beleid te evalueren en bij te sturen.	1 2 3 4
84.	De school zorgt voor structuren en afspraken om de uitvoering van het beleid te evalueren en bij te sturen.	1 2 3 4
85.	<u>TOTAAL:</u> De school evalueert de resultaten van de CLIL-werking.	B 1 2 3
4		
Toelichting bij de score:		
Uitvoeringsniveau		
86.	Op basis van de resultaten van de CLIL-leerlingen voor de CLIL-taal stuurt het CLIL-team de werking en invulling voor CLIL bij.	1 2 3 4
87.	Het CLIL-team/de CLIL-leraren evalueert/evalueren de CLIL-werking (communicatie, organisatie curriculum, didactische aanpak, taakverdeling, ...) en stuurt/sturen deze bij.	1 2 3 4
88.	<u>TOTAAL:</u> Het CLIL-team/de CLIL-leraren evalueert/evalueren de resultaten van de CLIL-werking.	U 1 2 3 4
4		
Toelichting bij de score:		
V2 Verantwoording		
Beleidsniveau		
89.	De school organiseert een transparante communicatie m.b.t. de CLIL-werking waarmee ze zich verantwoordt t.o.v. haar personeel.	1 2 3 4
90.	De school organiseert een transparante communicatie m.b.t. de CLIL-werking waarmee ze zich verantwoordt t.o.v. de leerlingen en de ouders.	1 2 3 4
91.	<u>TOTAAL:</u> De school verantwoordt zich rond het CLIL-beleid.	B 1 2 3
4		
Toelichting bij de score:		
Uitvoeringsniveau		
92.	<u>TOTAAL</u> De CLIL-leraren/het CLIL-team verantwoorden/verantwoordt zich t.o.v. de schoolleiding m.b.t. hun/haar bijdrage aan het CLIL-project.	U 1 2 3
4		
Toelichting bij de score: ...		
Aandacht voor ontwikkeling		
O1 Openheid voor externe ontwikkeling in functie van deskundigheidsbevordering		

Beleidsniveau	
93. De school brengt de scholingsnoden van de leden van het CLIL-team rond CLIL in kaart.	1 2 3 4
94. De school zorgt ervoor dat de leden van het CLIL-team scholing volgen rond CLIL (bijv. taalgericht vakonderwijs, taalvaardigheidsonderwijs, diagnose stellen, andere aspecten van talenbeleid)	1 2 3 4
95. De school maakt gebruik van bestaande begeleidings- en scholingsinitiatieven rond CLIL en aanverwante thema's.	1 2 3 4
96. <u>TOTAAL:</u> De school neemt initiatieven rond deskundigheid-sontwikkeling m.b.t. CLIL. B: 1 2 3 4	
Toelichting bij de score:	
Uitvoeringsniveau	
97. <u>TOTAAL:</u> Het CLIL-team/de CLIL-leraren schoolt/scholen zich bij rond CLIL en aanverwante thema's.	U: 1 2 3 4
Toelichting bij de score:	
O2 Ontwikkelingsdynamiek	
Beleidsniveau	
98. <u>TOTAAL</u> De school stuurt de visie, organisatie en aanpak rond het CLIL-beleid (als onderdeel van een ruimer talenbeleid) bij, mede op basis van de verworven inzichten uit de scholing en begeleiding in het kader van het CLIL-onderwijs.	B: 1 2 3 4
Toelichting bij de score:	
Uitvoeringsniveau	
99. Het CLIL-team/de CIL-leraren stuurt/sturen haar/hun onderwijsaanpak bij en implementeert/implementeren inzichten opgedaan n.a.v. de bijscholing rond CLIL-onderwijs.	1 2 3 4
100. In het algemeen is er in de lessen een verhoogde aandacht voor taalgericht Vakonderwijs.	1 2 3 4
101. <u>TOTAAL:</u> Het lerarenteam stuurt haar onderwijspraktijk bij.	U: 1 2 3 4
Toelichting bij de score:	
O3 Participatieve ontwikkeling	
Beleidsniveau	
102. <u>TOTAAL :</u> De school faciliteert de uitwisseling van expertise rond CLIL (intern en extern).	B: 1 2 3 4

Toelichting bij de score:
Uitvoeringsniveau 103. TOTAAL: Het team zorgt voor/neemt deel aan structuren met het oog op de uitwisseling van expertise rond CLIL. U: 1 2 3 4
Toelichting bij de score:

DEEL III – AANVULLENDE KWALITATIEVE INFORMATIE m.b.t. de processen en producten	
Doel: Kwalitatieve informatie inwinnen m.b.t. de vraag: <i>Is het zinvol om te voorzien in een structurele inbedding van CLIL in Vlaanderen?</i> <i>M.a.w. Is het wenselijk en haalbaar dat de overheid investeert in een structureel CLIL-traject in Vlaanderen en zo ja, wat zouden hier dan de modaliteiten voor moeten/kunnen zijn?</i>	
1. Welke zijn de doelen van de scholen met de CLIL-proeftuin?	
2. Sluit de keuze van de CLIL-taal, de studierichting en graad en de inhoudelijke invulling aan bij de vooropgestelde doelen ?	J/N
Standpunt school: ...	
Standpunt onderzoeksteam: ...	
3 Wordt de inhoudelijke kwaliteit van het zaakvak gevrijwaard?	J/N
4 Wat is de ingeschatte meerwaarde van CLIL in de school? <i>Op leerlingenniveau – lerarenniveau - schoolniveau (micro en meso) ordenen volgens indicatoren en variabelen van het CIPO-kader</i>	
Standpunt school: ... a) Meerwaarde qua algemeen beleid (leiderschap – visie – besluitvorming - IKZ) b) Meerwaarde qua personeelsbeleid (personeelsorganisatie – deskundigheidsbevordering) c) Meerwaarde qua onderwijskundige aspecten (onderwijsaanbod en -organisatie – leerbegeleiding en schoolloopbaanbegeleiding - Evaluatie) ... d) Meerwaarde qua Logistiek (Uitrusting en infrastructuur) ...	
Standpunt van het onderzoeksteam: a) ... b) ...	

c) ... d) ...
5 Wat zijn de knelpunten en/of de belemmerende factoren?
Standpunt school a) Knelpunten qua algemeen beleid (leiderschap – visie – besluitvorming - IKZ) b) Knelpunten qua personeelsbeleid (personeelsorganisatie – deskundigheidsbevordering) c) Knelpunten qua onderwijskundige aspecten (Curriculum: onderwijsaanbod en -organisatie – Leerlingenbegeleiding: leerbegeleiding en loopbaanbegeleiding - Evaluatie) d) Knelpunten qua Logistiek (Uitrusting en infrastructuur) ...
Standpunt onderzoeksteam a)... b) ... c) ... d) ...
6 Welke zijn de bevorderende factoren voor de realisatie van het CLIL-onderwijs?
Standpunt school a) Bevorderende factoren m.b.t. het algemeen beleid (leiderschap – visie – besluitvorming - IKZ) b) Bevorderende factoren m.b.t. personeelsbeleid (personeelsorganisatie – deskundigheidsbevordering) c) Bevorderende factoren qua onderwijskundige aspecten (Curriculum: onderwijsaanbod en -organisatie – Leerlingenbegeleiding: leerbegeleiding en loopbaanbegeleiding - Evaluatie) d) Bevorderende factoren qua Logistiek (Uitrusting en infrastructuur)
Standpunt onderzoeksteam a) ... b) ... c) ... d) ...
7 Regelgeving. Zijn er aspecten van de regelgeving die U niet heeft kunnen naleven? Omcirkel de ‘J’ voor de regelgeving die u ervaart als een belemmering voor de CLIL-werking in uw school. Licht kort toe waarom deze regel een belemmering heeft gevormd?

Context	
- Proeftuin is gelokaliseerd buiten Brussel en de Vlaamse Rand ²³ .	
J	
Onderwijsaanbod en -organisatie	
- Er wordt slechts 10 à 15% van de lestijd aan CLIL besteed.	J
- CLIL-taal mag niet gewijzigd worden voor éénzelfde leerlingengroep.	J
- Er is een paralleltraject in het Nederlands.	J
- Taalkeuze overeenkomstig regelgeving (Frans en Duits in de tweede graad en Frans/Engels/Duits in de derde graad)	J
- CLIL wordt georganiseerd buiten de basisvorming, hetzij in het complementair gedeelte, hetzij in het specifiek gedeelte.	J
- Leerlingengroepen bedragen minimaal 12 leerlingen.	J
Leraren	
- CLIL-leraren hebben een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs voor het vakgebied én bezitten de competenties om dat in de CLIL-taal te onderwijzen.	J
- Akkoord van het personeelslid voor het uitvoeren van de opdracht wordt gevraagd.	J
Leerlingen	
- Eenzelfde leerlingengroep volgt CLIL gedurende twee opeenvolgende jaren.	J
- CLIL-leerlingen verkrijgen jaarlijks een gunstige beslissing van de toelatingsklassenraad	J
- Leerlingen stappen op tijd in het project in.	J
- Leerlingen en ouders geven hun schriftelijk akkoord om deel te nemen.	J
Communicatie	
- Informatie over het CLIL-project wordt opgenomen in het schoolreglement.	J
Aanwending middelen	
- De financiële middelen worden enkel aangewend om de uitvoering van de CLIL-projecten te faciliteren.	J
Toelichting:...	
8 Zijn er andere aspecten van de regelgeving die belemmerend hebben gewerkt voor de werking van CLIL? Welke? Licht kort toe.	
...	
9 Welke producten (didactisch materiaal, cursussen, portfolio's, evaluatiesystemen, ...) werden ontwikkeld in het kader van de CLIL-PT?	
Producten:	
...	
...	
Dragen deze producten bij tot de realisatie van de vooropgestelde effecten?	
Standpunt school	
Standpunt onderzoeksteam	
10 Welke processen op het vlak van het algemeen, personeels-, onderwijskundig en logistiek beleid werden aanzienlijk verbeterd dankzij het uitwerken van een CLIL-traject?	
Standpunt school	

²³ De Vlaamse Rand: Drogenbos, Kraainem, Linkebeek, St.-Genesius-Rode, Wemmel, Wezembeek-Oppem, Beersel, Sint-Pieters-Leeuw, Dilbeek, Asse, Merchtem, Meise, Grimbergen, Vilvoorde, Machelen, Zaventem, Tervuren, Overijse, Hoeilaart.

a) Algemeen beleid: ... b) Personeels beleid: ... c) Onderwijskundig beleid: ... d) Logistiek beleid: ...
Standpunt onderzoeksteam a) Algemeen beleid: ... b) Personeels beleid: ... c) Onderwijskundig beleid: ... d) Logistiek beleid: ...
11 Zijn er voorbeelden van goede praktijk voor Vlaanderen m.b.t. de gemaakte producten en verbeterde processen?
Standpunt school: ...
Standpunt onderzoeksteam: ...
12 Is het zinvol om in Vlaanderen CLIL te veralgemenen? Zo ja, zijn er randvoorwaarden?
Standpunt school: ...
Standpunt onderzoeksteam: ...
13 Zijn er andere aspecten die u zinvol vindt om te vermelden?
...

Hartelijk dank voor uw medewerking !!!