

Wat na CLIL-onderwijs? Oud-leerlingen blikken terug.

Mémoire réalisé par
Justine Desablens

Promoteurs
Philippe Hiligsmann et Laurence Mettwie

Année académique 2016 -2017
Master en langues et lettres modernes, orientation germaniques, à finalité didactique

Woord vooraf

Na een intensieve periode van twee jaar is het zover. Mijn masteropleiding Germaanse Taal- en Letterkunde met specialisatie didactiek is bijna ten einde. Die twee jaar waren veeleisend, maar zeker verrijkend op wetenschappelijk en persoonlijk vlak. De laatste loodjes wegen het zwaarst, maar ik ben erg blij dat ik mijn studie met deze scriptie afrond. Ik wil graag stilstaan bij de mensen die mij de afgelopen periode enorm hebben gesteund en geholpen.

Allereerst gaat natuurlijk veel dank uit naar Prof. Philippe Hiligsmann en Prof. Laurence Mettewie. Ik wil hen hartelijk bedanken voor hun deskundige advies, enthousiaste steun en beschikbaarheid bij het uitvoeren van deze scriptie.

Ook wil ik graag de respondenten bedanken voor hun deelname aan de vragenlijst en hun enthousiasme. Dit onderzoek was nooit mogelijk geweest zonder hun bijdrage. Vervolgens bedank ik alle docenten, leerkrachten, medestudenten en vrienden die mij in contact hebben gesteld met oud-CLIL-leerlingen.

Tot slot wil ik graag mijn familie bedanken voor hun luisterend oor en hun steun tijdens moeilijkere periodes. Een speciale dank aan Jérôme die mij bleef steunen en die altijd klaar was om mij te helpen bij statistische berekeningen en om computerproblemen op te lossen.

Abstract

Het onderhavig onderzoek richt zich op Content and Language Integrated Learning (CLIL), ook immersieonderwijs of EMILE genoemd. De focus ligt op de perceptie van oud-leerlingen uit Wallonië en Brussel over hun CLIL-traject. Het doel van dit onderzoek is om aan de hand van een online enquête te analyseren hoe ze op hun parcours terugblikken. Op basis daarvan zullen er een paar aandachtspunten aangeduid worden om de onderwijskwaliteit te kunnen verbeteren.

In het onderzoek is naar voren gekomen dat de CLIL-methode met enthousiasme door oud-leerlingen wordt gesteund. De meesten beweren op het einde van hun curriculum over een goede taalbeheersing te beschikken. Ze vinden dat spreekvaardigheid duidelijk voorop moet staan. Hoewel de CLIL-aanpak een positief effect heeft op deze vaardigheid, zien oud-CLIL-leerlingen graag meer spreekactiviteiten binnen het programma. Andere aandachtspunten zijn: het aanwerven van *native* leerkrachten met het geschikte diploma, het tekort aan didactisch materiaal, een goede begeleiding van leerkrachten en leerlingen, nood aan specifieke terminologie in de moedertaal en visuele ondersteuning.

De impact van dit soort onderwijs op het huidige leven van oud-CLIL'ers wordt ook van naderbij bekeken. De meeste oud-CLIL'ers beschouwen de doeltaal als een troef in hun dagelijkse leven, studies of job. Het gebruik van de doeltaal kan heel specifiek zijn (tijdens vrijetijdsactiviteiten, om te reizen, om nieuwe technieken in hun werk te leren, ...), maar kan ook integraal deel uitmaken van hun job of leven. Meer dan de helft vindt echter dat ze nu weinig contact hebben met de doeltaal. De meesten staan open voor meer contacten met de andere taalgemeenschap.

Trefwoorden: CLIL, oud-leerlingen, perceptie, terugblik, taalverwerving, meertalig onderwijs.

Résumé

Cette étude porte sur l'enseignement en immersion, aussi appelé CLIL (Content and Language Integrated Learning) ou EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère). La perception d'anciens élèves issus d'écoles wallonnes et bruxelloises figure au centre de cette étude. Le but étant d'analyser à partir d'un questionnaire en ligne la manière dont ils perçoivent leur parcours en immersion. De cette façon, les préoccupations de ces anciens étudiants pourront être mises en avant en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement en immersion.

L'enquête a notamment mis en avant l'enthousiasme des anciens élèves pour la méthode. La plupart d'entre eux affirment avoir atteint un bon niveau dans la langue cible à la fin de leur cursus. Ils insistent notamment sur la compétence orale qui doit selon eux se trouver au cœur de l'apprentissage. Bien que l'enseignement en immersion ait un effet positif sur leur capacité à communiquer oralement dans l'autre langue, ils aimeraient trouver plus d'activités orales au sein du programme. D'autres préoccupations sont notamment: le fait d'engager des professeurs d'immersion à la fois natifs et avec les compétences requises pour donner le cours, le manque de matériel didactique, un bon accompagnement des professeurs et des élèves, le besoin de terminologie dans la langue maternelle et de supports visuels.

L'impact de l'immersion sur la vie actuelle des anciens étudiants a également été analysé. La plupart des anciens élèves considèrent la langue d'immersion comme un atout dans leur vie quotidienne, leurs études ou leur travail. Son utilisation peut être très spécifique (durant leur temps libre, les voyages, pour apprendre de nouvelles techniques dans leur travail,...), mais la langue peut également faire partie intégrante de leur vie ou travail. Plus de la moitié des anciens élèves trouvent cependant qu'ils ont actuellement peu de contact avec la langue cible. La plupart d'entre eux sont favorables à plus de contacts avec l'autre communauté.

Mots-clés: CLIL, immersion, anciens élèves, perception, acquisition d'une seconde langue, enseignement multilingue.

Inhoudsopgave

Woord vooraf.....	iii
Abstract.....	v
Résumé.....	vi
Inhoudsopgave	vii
Lijst met figuren, tabellen en grafieken.....	ix
Lijst van de gebruikte afkortingen	xi
1 Inleiding.....	1
2 Theoretisch kader.....	3
2.1 CLIL	3
2.1.1 Definitie	3
2.1.2 Wettelijk kader voor CLIL in het Franstalig onderwijs	5
2.1.3 Wetenschappelijke evaluatie van het CLIL-traject	6
2.2 Perceptieonderzoek.....	10
2.2.1 Definitie	11
2.2.2 Perceptieonderzoek in verband met CLIL.....	12
2.3 Besluit.....	17
3 Probleemstelling.....	19
3.1 Hoofd- en deelvragen	19
3.2 Hypotheses	20
4 Methodologie.....	21
4.1 Gegevensverzameling.....	21
4.2 Bewerking van de data	22
4.3 Overzicht van de steekproef.....	22
5 Resultaten.....	27
5.1 Terugblik van de respondenten op hun CLIL-parcours.....	27
5.1.1 Wel of geen CLIL?.....	27

5.1.2	Evaluatie van het CLIL-programma door oud-CLIL'ers.....	29
5.1.3	Onderbroken CLIL-traject: waarom?.....	56
5.1.4	Besluit.....	58
5.2	Huidige situatie van de ondervraagde oud-CLIL-leerlingen	61
5.2.1	Huidige situatie van de ondervraagde oud-CLIL'ers	61
5.2.2	Moeilijkheden in het hoger onderwijs ten gevolge van de CLIL-methode	62
5.2.3	Belang van de doeltaal in het leven van studenten uit het hoger onderwijs	64
5.2.4	Belang van de doeltaal in het leven van oud-leerlingen die al actief op de werkvloer zijn	71
5.2.5	Besluit.....	75
6	Discussie.....	77
7	Conclusie	79
8	Bibliografie	83
	Overige bronnen:	85
9	Bijlage.....	86
9.1	Bijlage 1: Vragenlijst	86
9.2	Bijlage 2: Zelfevaluatie: beheersing van de CLIL-taal	103
9.3	Bijlage 3: opleidingen gevolgd door oud-CLIL-leerlingen na het secundair.....	106

Lijst met figuren, tabellen en grafieken

Lijst van Figuren

Figuur 1: Het 4C's kader (Do Coyle et al.,2010).....	4
Figuur 2: Onderwijsmodellen in verband met CLIL: totale, partiële immersie en submersie	4
Figuur 3 : Geografische verspreiding van de verschillende CLIL-scholen.	23

Lijst van Tabellen

Tabel 1: Taalverderling onder CLIL-scholen van de FWB (2015) (Ottaviani, 2016).....	6
Tabel 2: Verdeling van de respondenten per leeftijd. (n=223)	22
Tabel 3 : Aantal leerlingen per CLIL-taal en type immersieprogramma (n=223).....	23
Tabel 4: CLIL-programma's van de respondenten in het lager onderwijs.....	25
Tabel 5 : CLIL-programma's van de respondenten voor het secundair onderwijs.....	26
Tabel 6 : Evaluatie van stellingen over de beheersing van de doeltaal (negatieve; noch negatieve, noch positieve; positieve evaluatie).....	53
Tabel 7 : Taalaspecten die ten gevolge van de CLIL-aanpak voor problemen in de moedertaal zorgen (vroeg immersie) (n=17).....	54
Tabel 8: Taalaspecten die ten gevolge van de CLIL-aanpak voor problemen in de moedertaal zorgen (secundair onderwijs) (n=36).....	56
Tabel 9 : Aantal onderbroken CLIL-trajecten onder de ondervraagde respondenten (n=223)....	56
Tabel 10 : Type instelling waarin de respondenten verder studeren (n=223).....	61
Tabel 11: Is de doeltaal een troef in het dagelijkse leven van studenten die nu in het hoger onderwijs zitten?	65
Tabel 12 : Verhouding tussen stelling 1 'te weinig contact met de doeltaal' en stelling 3 'meer contact met de doeltaal willen'	69
Tabel 13 : Evaluatie van de doeltaal als een troef op de arbeidsmarkt (hoger onderwijs).....	70
Tabel 14 : Is de doeltaal een troef in het dagelijkse leven van studenten die op de werkvloer actief zijn?.....	71
Tabel 15 : Is de doeltaal een troef in het beroepsleven van werkende respondenten? (n=13).....	74
Tabel 16 : Aspecten waarvoor de doeltaal een troef in het beroepsleven van werkende respondenten is/ niet is. (n=13).....	75

Lijst van Grafieken

Grafiek 1: Zouden oud-CLIL-leerlingen opnieuw aan dit soort programma deelnemen?.....	28
Grafiek 2 : Zouden CLIL-leerlingen hun kinderen in een CLIL-programma inschrijven?.....	28
Grafiek 3 : Voordelen van het CLIL-programma: intrinsieke oriëntaties (n=223)	30
Grafiek 4 : Voordelen van het CLIL-programma: extrinsieke oriëntaties (n=223).....	36
Grafiek 5 : Nadelen van het CLIL-programma volgens oud-CLIL-leerlingen	38
Grafiek 6 : Suggesties van oud-CLIL-leerlingen om het programma te verbeteren	45
Grafiek 7 : Taalaspecten die oud-CLIL-leerlingen op het einde van hun curriculum beter beheersten.....	50
Grafiek 8 : Taalaspecten die oud-CLIL-leerlingen op het einde van hun curriculum minder goed beheersten.....	51
Grafiek 9: Aandeel vroege CLIL-leerlingen met moeilijkheden in de moedertaal in het secundair onderwijs (n=18)	55
Grafiek 10 : Redenen voor het stoppen met de CLIL-aanpak (secundair onderwijs).....	58
Grafiek 11 : Huidige situatie oud-CLIL-leerlingen	61
Grafiek 12: Analyse van het verband met de doeltaal in de opleidingen gevolgd door oud-CLIL-leerlingen na het secundair	61
Grafiek 13 : Heb jij moeilijkheden in het hoger onderwijs ondervonden? (n=223).....	63
Grafiek 14 : Denk jij dat deze moeilijkheden een verband met je leertraject in het CLIL-onderwijs hebben? (n=59).....	63
Grafiek 15: Aspecten waarvoor de doeltaal een troef in het dagelijkse leven kan zijn (hoger onderwijs)	66
Grafiek 16 : Redenen waarvoor de doeltaal geen troef in het dagelijkse leven is (hoger onderwijs)	67
Grafiek 17 : Contact met de CLIL-taal: studenten uit het hoger onderwijs	68
Grafiek 18 : Aspecten waarvoor de doeltaal een troef in het dagelijkse leven kan zijn (werkende respondenten)	72
Grafiek 19 : Contact met de CLIL-taal: werkende respondenten (n=13).....	73
Grafiek 20 : Wat heeft je CLIL-traject je bijgebracht bij het zoeken naar een baan? (n=13)	73

Lijst van de gebruikte afkortingen

CLIL	Content and Language Integrated Learning
EMILE	Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Etrangère
CPCP	Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
T1	Eerste taal
T2	Tweede taal

1 Inleiding

Steeds meer leerlingen in het Franstalig onderwijs kiezen voor CLIL. Content and Language Integrated Learning (CLIL) verwijst naar een alternatieve onderwijsaanpak waarin een aantal niet-taalvakken in een andere taal dan het Frans worden gegeven. Zo kan het vak aardrijkskunde bijvoorbeeld in het Nederlands, Engels of Duits aangeboden worden. Deze onderwijsvorm werd in Franstalig België pas in 1998 officieel toegestaan. Sindsdien schieten CLIL-scholen als paddenstoelen uit de grond. Gezien het groeiende succes van dit soort onderwijs worden steeds meer leerlingen bij het project betrokken. Daardoor kunnen we ons afvragen welke impact deze methode op hun leerproces heeft.

Als oud-CLIL-leerling werd mijn belangstelling voor het Nederlands dankzij dit specifieke programma opgewekt. Na het secundair onderwijs heb ik verschillende mogelijkheden overwogen om verder te studeren. Ik wist niet goed wat ik later wilde worden, maar ik wist dat ik later met taal bezig wilde zijn. Mijn keuze viel dan op ‘Germaanse taal- en letterkunde’. Mijn ervaring met CLIL heeft me veel geholpen tijdens deze studies. Vanuit deze invalshoek heb ik me afgevraagd of veel oud-CLIL-leerlingen dezelfde keuze maken, namelijk doorgaan met een taalgerichte opleiding na hun CLIL-traject. Verder is het ook interessant te weten of oud-leerlingen tevreden zijn over hun specifieke leertraject en of ze het opnieuw zouden doen. Dit onderzoek tracht licht te werpen op de perceptie van oud-CLIL’ers over hun parcours. Oud-leerlingen hebben waarschijnlijk een duidelijker beeld van de uitkomsten van het CLIL-traject en kunnen de effecten van dit soort onderwijs met een terugblik evalueren.

Het doel van dit onderzoek is bijgevolg te analyseren hoe oud-CLIL-leerlingen op hun parcours terugblikken. Op basis daarvan zullen er een paar aandachtspunten aangeduid worden om de onderwijskwaliteit te verbeteren. Evalueren is van cruciaal belang om te evolueren. Als er nooit op de onderwijspraktijk gereflecteerd wordt, kan de methode moeilijk verbeterd worden. De perceptie van al de betrokken actoren kan interessant zijn, maar we richten ons hier op oud-CLIL-leerlingen. De impact van de CLIL-methode op het huidige leven van oud-CLIL’ers wordt ook van naderbij bekeken.

Het onderzoek gaat uit van een literatuurstudie die ons inzicht biedt in relevante sleutelconcepten en in een stand van zaken van de bestaande literatuur rond het CLIL-onderwijs. Op basis daarvan werden specifieke onderzoeksvragen geformuleerd en een vragenlijst opgesteld om de perceptie van oud-leerlingen te bevragen. De toegepaste methodologie en de steekproef worden in hoofdstuk 5 in detail beschreven. In hoofdstuk 6 worden de resultaten uitvoerig

besproken en de onderzoeksvragen beantwoord. Daarop volgt een discussie met de beperkingen van dit onderzoek en voorstellen voor verder onderzoek. Ten slotte wordt een algemene conclusie gegeven met suggesties om het CLIL-programma te verbeteren.

2 Theoretisch kader

In dit theoretisch kader wordt uitleg verschaft over de werking van het immersieonderwijs, ook bekend als CLIL. Ten eerste zal CLIL gedefinieerd worden en zullen de vier hoofdprincipes van Do Coyle (2010) besproken worden. Ten tweede wordt een overzicht gegeven van het wettelijk kader voor CLIL in het Franstalig onderwijs. Dit overzicht is noodzakelijk om de structuur van mijn onderzoek te kunnen begrijpen. Daarna gaan we in op wat onderzoek ons leert over de effecten van CLIL. Ten slotte wordt er stilgestaan bij perceptieonderzoeken en hun specificiteit.

2.1 CLIL

2.1.1 *Definitie*

Verschillende termen worden naast elkaar gebruikt om naar het immersieonderwijs te verwijzen. Om verwarring tussen deze begrippen te vermijden laat ik in deze paragraaf de verschillende termen de revue passeren.

CLIL is een acroniem dat voor ‘Content and Language Integrated Learning’ staat. In het Frans wordt deze vorm van onderwijs EMILE genoemd, naar het voorbeeld van het Engelse CLIL. EMILE staat voor ‘Enseignement d’une Matière par Intégration d’une Langue Etrangère’. Hiermee wordt naar een alternatieve onderwijsaanpak verwezen, waarin een vreemde taal gebruikt wordt voor het leren en onderwijzen van zowel de inhoud als de vreemde taal zelf. In het onderwijs- en leerproces wordt evenzeer op inhoud als op taal gefocust. Beide aspecten worden geïntegreerd aangeleerd, ook al wordt de nadruk soms meer op het ene of andere gelegd (Do Coyle et al., 2010). CLIL-vakken bieden dus een functionele context voor het leren en gebruiken van vreemde talen. In het Franstalig onderwijs wordt dit soort onderwijs ook immersie- oftewel onderdompelingsonderwijs genoemd. Voortaan zal ik voor de duidelijkheid naar deze onderwijsvorm met het acroniem CLIL verwijzen.

Veel componenten moeten in aanmerking genomen worden om inzicht in CLIL als theoretisch concept te krijgen. Do Coyle (2010) heeft in haar theoretische kader de essentiële componenten van deze onderwijsvorm en de interacties tussen deze componenten voorgesteld. Volgens haar moet een goede CLIL-les het samenspel zijn van 4 componenten. Het 4C’s kader (Figuur 1) integreert deze vier componenten, namelijk:

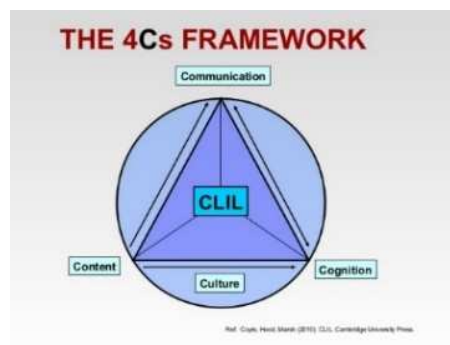
Content (vooruitgang in kennis, ontwikkeling van vaardigheden en begrip van de inhoud);

Communication (interactie in de communicatieve context en de ontwikkeling van talige kennis en vaardigheden);

Cognition (bevordering van cognitieve processen) en

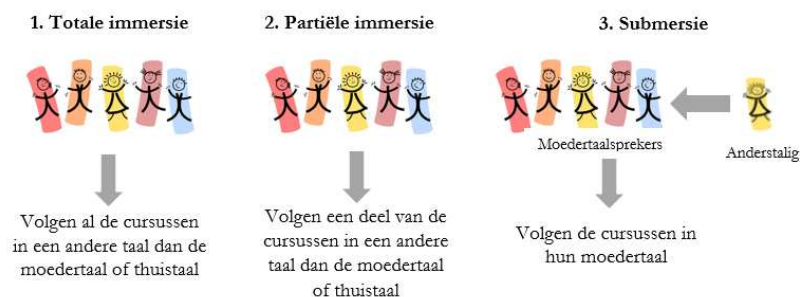
Culture (verwerving van intercultureel bewustzijn).

Deze vier C's worden ingebed in een context, zoals onderstaand schema weergeeft:



Figuur 1: Het 4C's kader (Do Coyle et al.,2010)

In theorie kan CLIL verschillende vormen aannemen. Eerst kan de beginleeftijd variëren. CLIL kan vanaf de kleuterklas of de basisschool (vroeg immersie) of pas vanaf het secundair onderwijs (late immersie) van start gaan. Daarnaast onderscheiden we verschillende didactische modellen: totale, partiële immersie en submersie. Aan de ene kant verstaan we onder totale immersie een didactisch model waar alle schoolvakken in een andere taal dan de moedertaal of de thuistaal van de leerlingen aangeboden worden. Aan de andere kant verwijst partiële immersie naar een programma waarbij een deel van de schoolvakken in een andere taal wordt onderwezen. In dit tweede systeem worden zowel de moedertaal als de tweede taal (T2) als instructietaal gebruikt. De keuze van de vakken waarvoor de T2 gebruikt wordt, kan variëren. Daarnaast wordt er soms een andere onderwijsvorm met CLIL gelijkgesteld, namelijk submersie. Bij submersie komen anderstalige kinderen onmiddellijk terecht in een anderstalig onderwijssysteem. Dit leertraject komt bijvoorbeeld vaak voor in Brussel waar Franstaligen in het Nederlandstalig onderwijs gaan studeren (Van Mensel, 2007). Voor de duidelijkheid heb ik de drie onderwijsmodellen in Figuur 2 uitgebeeld. Zo krijgen we een overzicht van de verschillen tussen al die modellen.



Figuur 2: Onderwijsmodellen in verband met CLIL: totale, partiële immersie en submersie

In tegenstelling tot de twee eerste onderwijsmodellen is submersie niet echt voorzien voor het aanleren van een T2. Volgens Beheydt (2013) beginnen leerlingen bij totale en partiële immersie met een gelijksoortige en beperkte kennis van de tweede taal. Beheydt benadrukt het grote verschil met anderstaligen die via directe onderdompeling in eentalig onderwijs hun achterstand in de T2 snel moeten inhalen om de lessen naast moedertaalsprekers te kunnen volgen.

2.1.2 *Wettelijk kader voor CLIL in het Franstalig onderwijs*

Sinds het decreet-Onkelinx¹ uit 1998 wordt CLIL officieel toegestaan in Wallonië. Aanvankelijk mocht CLIL alleen in lagere scholen aangeboden worden, maar werd later in secundaire scholen toegestaan. ‘De wetgeving stipuleert heel concreet dat in de lagere school een deel van het schoolcurriculum in een andere taal dan het Frans mag worden gegeven’ (Beheydt, 2013). Lorette en Mettwie (2013) laten de voorwaarden waaronder CLIL toegestaan wordt de revue passeren:

De wetgeving benadrukt onder andere dat CLIL enkel mogelijk is binnen een uitgewerkt schoolproject. Opdat immersieonderwijs voor iedereen toegankelijk zou zijn, mag er geen selectie van de leerlingen (via bijvoorbeeld toelatingstesten) plaatsvinden en mogen scholen voor CLIL-onderwijs geen financiële bijdrage vragen aan de ouders, in tegenstelling tot in Nederland. Opdat CLIL zo goed mogelijk zou aansluiten bij de schoolomgeving en het schoolproject beschikken scholen over een grote flexibiliteit voor de organisatie van hun immersieprogramma. Zo mogen ze kiezen tussen drie CLIL-talen (Nederlands – grotendeels verplicht in Brussel en andere bijzondere gemeentes –, Engels of Duits) en verschillende opstartmomenten. Afhankelijk van de school beginnen leerlingen met CLIL in het laatste jaar van de kleuterschool, het eerste of derde jaar van het lager onderwijs [...] of in het eerste of derde jaar van het secundair onderwijs. Ook het aantal uren dat aan immersieonderwijs besteed wordt, varieert maar is sowieso hoger in het lager (8 à 21 van de 28 uur per week) dan in het middelbaar onderwijs (8 à 13, inclusief taallessen, van de 32 uur). Alle lessen mogen via de CLIL-methode aangeboden worden, behalve de lessen godsdienst/moraal en wiskunde in de twee eerste jaren van het secundair onderwijs. De toetsen van een CLIL-vak moeten vervolgens in de doeltaal afgelegd worden. Uitzondering hierop zijn de eindexamens lager onderwijs, die allemaal in het Frans zijn, CLIL-vak of niet. (Lorette & Mettwie 2013:7)

In dit onderzoek zal er op CLIL in Wallonië en Brussel gefocust worden. Het gaat dus om vroeg en laat partieel immersieonderwijs aangeboden in het Nederlands, het Engels of het Duits. Uit een onderzoek van het Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation (CPCP) (Ottaviani, 2016) blijkt dat CLIL een toenemend succes kent in de Franstalige Gemeenschap. Het aantal basisscholen van de ‘Fédération Wallonie-Bruxelles’ (FWB) dat immersieonderwijs aanbiedt, steeg van 118 in het schooljaar 2007 tot 191 in het schooljaar 2015. Wat het secundair onderwijs betreft,

¹ 13 juli 1998. - Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement. Beschikbaar op: <http://archive.pcf.be/99203RBEI154376?action=browse>. Laatste geraadpleegd op 20 maart 2017.

wordt immersieonderwijs in 135 scholen aangeboden (tegenover 76 in 2007, dat betekent een groei van 78% t.o.v. 2007). Qua taal laat Tabel 1 een schatting van de taalverdeling zien:

	Nederlands	Engels	Duits
Basisonderwijs	82%	16%	2%
Secundair onderwijs	69%	25%	5%

Tabel 1: Taalverdeling onder CLIL-scholen van de FWB (2015) (Ottaviani, 2016)

Het onderzoek van de CPCP toont verder aan dat ongeveer een derde van CLIL-scholen in de provincie Henegouwen ligt. Wat het aantal CLIL-leerlingen betreft, waren in het basisonderwijs 21 094 leerlingen ingeschreven voor schooljaar 2015 (tegenover 11 300 in 2007) en in het secundair onderwijs 14 524 leerlingen (tegenover 5 987 in 2007) (Ottaviani, 2016).

2.1.3 *Wetenschappelijke evaluatie van het CLIL-traject*

Gezien zijn groeiende succes werd CLIL de laatste jaren uitvoerig onderzocht. Hierna wordt er een stand van zaken van een aantal onderzoeken over CLIL opgemaakt. In dit hoofdstuk worden de effecten van een CLIL-traject op de beheersing van de doeltaal, de moedertaal en de vakkennis van naderbij bekeken. De invloed van deze onderwijsvorm op cognitie, attitudes en motivatie komt verder ook aan bod. Hoewel er vooral op het CLIL-onderwijs in België wordt gefocust, worden de resultaten van buitenlandse onderzoeken ook besproken. Een overzicht van alle publicaties over CLIL in Franstalig België vindt u in het artikel van Hiligsmann et al. (ter publicatie aangeboden): ‘Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: linguistic, cognitive and educational perspectives’.

2.1.3.1 *Beheersing van de doeltaal*

De meeste onderzoeken wijzen op een betere taalverwerving in de T2 van CLIL-leerlingen ten opzichte van die van leerlingen die via het traditionele vreemdetalenonderwijs een T2 verwerven (Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010; Lyster, 2007; Muñoz, 2015; Ottaviani, 2016; Van de Craen, et al., 2016). Toch zou het irrealistisch zijn te denken dat immersieonderwijs tot tweetaligheid leidt. Volgens ULG-professor Martine Poncelet (Le Vif, 01/09/2014) is het een illusie te geloven dat het kind als perfect tweetalig in het zesde leerjaar zal uitkomen. Het immersieonderwijs leidt volgens Poncelet niettemin tot een beter niveau en betere uitspraak in de doeltaal. Ook helpt deze onderwijsvorm de taaldrempel te overstijgen (Le Vif, 01/09/2014).

Er dient een onderscheid te worden gemaakt tussen receptieve vaardigheden en productieve vaardigheden. Onder de receptieve vaardigheden verstaat men vaardigheden zoals lezen of

luisteren, terwijl productieve vaardigheden spreken en schrijven betreffen. Zowel voor CLIL- als niet-CLIL-leerlingen scoren de receptieve vaardigheden over het geheel beter dan productieve vaardigheden. Het kost over het algemeen minder tijd om in de receptieve vaardigheden aanmerkelijke resultaten te tonen (Muñoz, 2015). Lyster (2007) observeert ook dat CLIL-leerlingen baat hebben bij receptieve vaardigheden, maar veel minder bij productieve vaardigheden. Qua productieve vaardigheden verfijnt Lyster deze resultaten door een verschil te maken tussen vloeïendheid, complexiteit en accuraatheid. Bij CLIL-leerlingen is er wel “grote vooruitgang zichtbaar in vloeïendheid, maar relatief minder in complexiteit en accuraatheid. [Lyster] pleit daarom niet voor zomaar een ‘taalbad’, maar voor gerichte Focus on Form in de taal- en vaklessen.” (Lyster, 2007, geciteerd door De Graaf 2013:14). De Focus-on-Form benadering werd oorspronkelijk door Doughty en Williams (1998) naar voren gebracht en dan door Lyster (2007) in verband met CLIL gebracht.

De Focus-on-Form-benadering probeert betekenisvol communicatief taalgebruik en formele aandacht voor het taalgebruik te combineren door uitdrukkelijk de aandacht te vestigen op de taalaspecten zoals ze incidenteel opduiken in lessen die toch in de eerste plaats op de communicatie focussen. Op die manier wil men in die benadering de vormgevoeligheid van de leerder prikkelen in de hoop dat die zal bijdragen tot een formeel adequater taalgebruik (Beheydt, 2002). In het immersieonderwijs, dat primair op het communicatieve gebruik en betekenisoverdracht gericht is, kan die Focus-on-Form-benadering perfect geïntegreerd worden. (Beheydt 2008:87)

Lyster (2007) heeft inderdaad aangetoond dat CLIL-leerlingen zich niet altijd idiomatisch of grammaticaal correct kunnen uitdrukken. Ze bereiken een goed niveau in de doeltaal, maar hun taalvaardigheidsniveau blijft toch lager dan dat van moedertaalsprekers. Toch heeft Rumlich (geciteerd door Strobbe et al, 2013) kunnen aantonen dat CLIL-leerlingen vlotter en accurater kunnen schrijven dan niet-CLIL-leerlingen. Grum (2012, geciteerd door Strobbe et al, 2013) wijst op een vlottere en genuanceerde manier van spreken voor CLIL-leerlingen ten opzichte van niet-CLIL-leerlingen wanneer ze complexe taken moeten uitvoeren. Dit is vaak te danken aan hun rijke woordenschat. Hun woordenschat is uitgebreider en meer gevarieerd dan die van leerlingen uit het traditionele onderwijs (Jexenflicker & Dalton-Puffer, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010).

2.1.3.2 Invloed van de CLIL-methode op de moedertaal

De invloed van de CLIL-methode op de moedertaal is een grote bezorgdheid van de ouders wat CLIL betreft. De meeste onderzoeken zien geen of bijna geen negatieve invloed van deze onderwijsvorm op de beheersing van de moedertaal. Volgens Braun (2010) lopen CLIL-leerlingen geen achterstand in de moedertaal qua luister- en spreekvaardigheid. In de eerste twee jaren van het lager onderwijs kunnen een paar leerlingen wel achterstand in lees- en schrijfvaardigheid

vertonen, maar die achterstand zou ten laatste na drie jaar ingehaald worden (Lambert & Tucker 1972; 1973, Swain & Lapkin, 1982; Hamers & Blanc, 2000, geciteerd in Braun, 2010). Uit onderzoeken in Franstalig België komen gelijkaardige resultaten naar voren. Blondin (2001) heeft de effecten van CLIL in het lager onderwijs onderzocht en uitgewezen dat het niveau in het Frans niet onder het aanleren van een T2 lijdt. De provincie Luik laat leerlingen uit het lager onderwijs geregeld standaardtesten in Frans en wiskunde afleggen. Ze heeft de resultaten van de leerlingen uit het CLIL-onderwijs met die van leerlingen uit het traditionele onderwijs vergeleken. Op basis daarvan constateert ze dat CLIL-leerlingen een gelijke kennis of zelfs een iets betere kennis van hun moedertaal zouden hebben. Ze zijn eraan gewend om van de ene taal naar de andere te switchen en dit zou hun kennis van het Frans versterken. Van de Craen et al. (2012) bevestigen deze resultaten in een studie van CLIL in het basisonderwijs (STIMOB-project). Ze hebben de prestaties van CLIL-leerlingen met die van niet-CLIL-leerlingen vergeleken. Hieruit blijkt dat het taalvaardigheidsniveau van de CLIL-leerlingen voor de moedertaal even hoog of zelfs hoger wordt dan dat van de niet-CLIL-leerlingen. Van de Craen et al. leggen dat als volgt uit:

Doordat CLIL-leerlingen tegelijkertijd verschillende talen aan het leren zijn, kunnen ze hun inzicht in taalstructuren aanscherpen. Ze begrijpen daardoor beter hoe hun moedertaal/de onderrichtstaal werkt dan niet-CLIL-leerlingen. Dit inzicht laat hen toe snelle vorderingen te maken in de CLIL-taal, maar ook in de beheersing van [de moedertaal] (Van de Craen et al., 2012, geciteerd door Strobbe et al., 2013:24).

2.1.3.3 Vakkenkennis

Over de effecten van een CLIL-traject op de vakkenkennis bereikten onderzoekers nog geen consensus. Volgens Strobbe et al. (2013) is

dit gebrek aan consensus te wijten aan het feit dat de onderzoekers werkten op onderzoekscontexten die op belangrijke punten van elkaar verschilden. Bij kwaliteitsvol CLIL-onderwijs leren CLIL-leerlingen de leerinhouden even goed als niet-CLIL-leerlingen. Krijgen de leerlingen echter onvoldoende talige en vakinhoudelijke steun, dan dreigt inderdaad het gevaar dat de CLIL-leerlingen de leerinhouden minder goed zullen beheersen. (Strobbe et al. 2013:24-25)

Aan de ene kant beweren onderzoekers zoals Baker (2006) dat de taalbeheersing van de doeltaal de verwerving van de inhoud kan verhinderen of belemmeren. Het zou volgens hem heel moeilijk zijn om logisch te denken in de tweede taal. Van de Craen et al. (2012, geciteerd door Strobbe et al., 2013) zien daarentegen opmerkelijke leervooruitgang na drie jaar CLIL-onderwijs. De leerlingen hadden de inlooptijd nodig om daarna beter te scoren dan niet-CLIL-leerlingen op het vlak van rekenen, taal en werkelijkheidsonderricht. Dit uitsteleffect zou volgens Strobbe et al. (2013) frequent zijn bij CLIL-leerlingen:

Onderzoekers stellen in het algemeen een vertragingseffect vast aan het begin van het CLIL-traject. Veel aandacht moet dan immers gaan naar taalvaardigheid. Een voldoende hoog niveau van

taalvaardigheid is een belangrijke voorwaarde om complexe inhoud te kunnen verwerven. Zodra de leerlingen voldoende vertrouwd zijn met het vak en zijn taal, wordt het vertragungseffect opgeheven en stelt men doorgaans geen negatieve effecten vast op de verwerving van de inhoud. (Strobbe et al. 2013:25)

Ondanks dit uitsteleffect blijken onderzoekers tot de conclusie te komen dat CLIL-leerlingen vakinhouden even goed als niet-CLIL-leerlingen verwerven (Van de Craen et al. , 2007a). Andere studies wijzen zelfs op betere resultaten van CLIL-leerlingen ten opzichte van niet-CLIL-leerlingen. Comblain & Rondal (2001, geciteerd door Boury 2008) vergeleken de prestaties van de immersieleerlingen op het einde van het tweede en in het begin van het vijfde leerjaar eerst met die van hun leeftijdsgenoten in 46 andere scholen uit Luik en vervolgens met scholen uit andere gebieden van de Franse Gemeenschap. Ze observeren dat zowel in het tweede als in het vijfde leerjaar immersieleerlingen betere resultaten voor wiskunde haalden dan de leerlingen uit het regulier onderwijs. Wat wiskunde betreft, zien Surmont et al. (2016) een positieve invloed van de onderwijsvorm op de vakkennis. Aangezien CLIL de cognitieve ontwikkeling van leerlingen stimuleert, zou wiskunde volgens de onderzoekers in een leertraject zoals CLIL goed van pas komen.

2.1.3.4 *Attitudes en Motivatie*

Motivatie en attitudes tegenover de doeltaal zijn ook van groot belang voor het succesvol aanleren van een T2. Daarbij rijst de vraag of CLIL er een positieve invloed op heeft. Uit de meeste internationale onderzoeken blijkt dat CLIL-leerlingen hogere leermotivatie en positievere attitudes ontwikkelen (Dalton-Puffer (2008), Lyster (2007)). Volgens Lorette en Mettewie (2014) zouden we deze positieve ingesteldheid bij Waalse CLIL-leerlingen ook terugvinden. Er werden enquêtes afgenomen in twee secundaire scholen Wallonië die een CLIL-programma in het Nederlands aanbieden. Uit dit onderzoek blijkt dat CLIL-leerlingen in vergelijking met niet-CLIL-leerlingen positievere attitudes tegenover de Nederlandse taal en cultuur vertonen. Wat motivatie betreft, zijn CLIL-leerlingen:

ook gemotiveerder om Nederlands te leren, niet enkel om de betere financiële en jobperspectieven die het biedt (extrinsieke oriëntaties), maar ook om meer contact te hebben met Nederlandstaligen, toegang te krijgen tot culturele evenementen, meer kennis op te doen en andere talen te leren (intrinsieke oriëntaties). (Lorette & Mettewie 2014:198)

Hier is het belangrijk op het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie terug te komen, want die zal in mijn analyse van belang zijn. In de self-determination theory van Deci en Ryan (1985) wordt er een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke oriëntatie en extrinsieke oriëntatie. Volgens Van den Broeck, et al. (2006) verwijst intrinsieke oriëntaties naar het uitvoeren van een activiteit omdat ze op zich leuk of interessant is. Extrinsieke oriëntatie, daarentegen,

ontstaat vanuit een externe bron. Niet de inhoud van de activiteit, maar wel de uitkomsten vormen hierbij de belangrijkste bron van motivatie (Van den Broeck, et al. 2006).

2.1.3.5 Cognitieve aspecten

Uit Bialystok (2005) blijkt dat meertaligheid positieve effecten heeft op de cognitieve ontwikkeling van leerders (Bialystok, 2005). De leerlingen moeten gedurende het leerproces cognitief actief zijn. Deze onderwijsvorm helpt daardoor bij het aanmaken van nieuwe breinconnecties (Van de Craen, Ceuleers & Mondt, 2007c).

Volgens Struys (2013) zou de afwisseling tussen expliciete en impliciete leerprocessen hier een rol spelen. Hij legt beide aspecten als volgt uit:

Bij expliciet taalleren wordt het verworven taalmateriaal expliciet opgeslagen, bijvoorbeeld door het van buiten leren van woordenschatlijsten of grammaticaregels. Daartegenover staan impliciete taalleerprocessen waarbij de verworven kennis incidenteel wordt verworven, dus zonder expliciete aandacht voor regels of woordenlijstjes. (Struys 2013:15)

Beide processen zijn van groot belang in een CLIL-omgeving. De afwisseling tussen expliciete en impliciete leerprocessen zou volgens Struys (2013) het brein prikkelen en tot een efficiëntere taalontwikkeling leiden. Veel onderzoekers maken een onderscheid tussen vroege en late leerders wat taalverwerving betreft. Kinderen zouden taal in een impliciet breinnetwerk vooraan in het brein opslaan, terwijl volwassenen dat eerder in een expliciet netwerk, achteraan in het brein doen. Volgens Struys (2013) is dit model niet correct gebleken: zowel vroege als late leerders van een tweede taal gebruiken dezelfde breinregio's voor de verwerking van de moedertaal en de tweede taal (Abutalebi, 2008). Struys (2013) legt de verschillen tussen beide categorieën uit met impliciete en expliciete leerprocessen:

Verschillen hebben waarschijnlijk eerder te maken met de leermethode. Aangezien volwassenen taal veeleer expliciet leren, maken zij vaker gebruik van expliciete breinnetwerken. [...] Doordat CLIL voorziet in een afwisseling tussen expliciet en impliciet leren wordt zowel gebruik gemaakt van het cognitieve voordeel van volwassenen om veel informatie snel expliciet te leren, als van ons aangeboren talent om taal incidenteel of impliciet te verwerven. Omdat de effecten van impliciet leren (in tegenstelling tot die van expliciet leren) onafhankelijk zijn van intelligentie, worden door deze combinatie zowel cognitief sterkere als zwakkere leerlingen positief gestimuleerd. Daarnaast bevordert meertalig leren ook de neuronale convergentie in het brein, waardoor de tweede en de eerste taal sneller in dezelfde regio's worden opgeslagen. Dit verhoogt de efficiëntie van taalverwerking omdat de regio's die gebruikt worden voor de eerste taal zich al gespecialiseerd hebben en geautomatiseerd zijn om op een efficiënte manier taalmateriaal op te slaan (Struys 2013:15)

2.2 Perceptieonderzoek

In de zojuist besproken literatuur wordt het niveau van de leerlingen geëvalueerd op basis van testen of observaties. Hoewel er veel redenen zijn om rekening te houden met de perceptie van

leerlingen (zie verder), wordt er vaak minder waarde aan zulke kwalitatieve onderzoeken gehecht. Perceptieonderzoeken hebben nochtans belangrijke aspecten aan het licht gebracht. Onderzoeken over de perceptie van leerlingen in de loop van hun CLIL-traject bestaan wel, maar bij mijn weten is er nog nooit onderzoek gedaan naar de perceptie van oud-CLIL-leerlingen over hun leertraject. Mijn onderzoek probeert deze leemte op te vullen.

Om hun perceptie goed te kunnen analyseren, wordt eerst perceptieonderzoek in kaart gebracht. Eerst zal op het concept van ‘Pupil Voice’ ingegaan worden, daarna wordt een algemeen overzicht gegeven van bestaande perceptieonderzoeken in verband met CLIL. Veel mensen zijn direct of indirect bij een CLIL-project betrokken. Aangezien alle betrokken partijen het leertraject uit een andere invalshoek bekijken, kunnen al de actoren interessante aspecten van het onderwijs naar voren brengen. Daarom zullen verschillende actoren aan het woord komen in deze stand van zaken, namelijk de schooldirectie, de leerkrachten, de leerlingen en de ouders.

2.2.1 *Definitie*

Het startpunt van dit onderzoek is op het concept van ‘Pupil Voice’ gebaseerd. De bedoeling is om de verschillende betrokkenen aan het woord te laten met betrekking tot CLIL. Dit verwijst naar “de actieve mogelijkheid voor kinderen om hun mening uit te drukken en beslissingen te nemen met betrekking tot de planning, de toepassing en evaluatie van hun leerervaringen” (Rogers, 2005:3). In het kader van dit onderzoek beperkt het concept ‘Pupil Voice’ zich tot het uitdrukken van hun mening met betrekking tot hun leerervaringen. Lewis en Porter (2007) beschrijven in hun onderzoek dat de ‘Pupil Voice’ tot een beter en betekenisvol onderzoek kan leiden. Volgens hen voegt dit geldigheid aan het onderzoek toe, aangezien het de visies en ervaringen van de leerlingen aan het licht brengt.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat de perceptie van de verschillende betrokkenen inzicht geeft in de onderwijspraktijk en het leerproces. Onderzoekers hechten niet alleen veel waarde aan de perceptie van CLIL-leerlingen, maar er wordt ook rekening gehouden met de perceptie van schooldirecteurs, leerkrachten of ouders bijvoorbeeld. Volgens Nuñez Asomoza (2015) kunnen perceptieonderzoeken de verschillende betrokkenen een stem geven om hun perceptie van deze onderwijsvorm uit te drukken. Dankzij hun bijdrage kan waardevolle informatie doorgegeven worden aan andere studenten, leerkrachten, schooldirectie of ouders. De taak van de onderzoeker is om hun bijdrage onder de loep te nemen. Zo kan de onderzoeker een gedetailleerd beeld geven van hun CLIL-ervaring: hun mening, moeilijkheden, strategieën of gevoelens (Nuñez Asomoza, 2015). Zoals Merriam (2009, geciteerd door Nuñez Asomoza, 2015) terecht opmerkt, willen onderzoekers die kwalitatieve onderzoeken uitvoeren, begrijpen hoe mensen hun ervaring

interpreteren, hoe ze hun eigen wereld construeren en hoe ze betekenis geven aan hun ervaringen op school (Merriam, 2009, geciteerd door Nuñez Asomoza, 2015).

J. Hüttner et al. (2013) hebben de perceptie van CLIL-leerlingen en –leerkrachten onderzocht. Hun benadering sluit nauw aan bij de aanpak van Asomoza (2015). Ze beschouwen de perceptie van hun respondenten als “een sociale constructie van hun werkelijkheid” (Hüttner 2013:270). Toch benadrukken ze belangrijke kenmerken waarmee we rekening moeten houden. Ten eerste kan de perceptie van respondenten in de loop der tijd variëren en wellicht tegenstrijdig zijn. Ten tweede moeten percepties als dynamische representaties eerder dan als statische representaties opgevat worden (Amuzie & Winke 2009; Tanaka & Ellis, 2003; Mercer 2011, geciteerd door J. Hüttner et al., 2013). Aangezien de perceptie van oud-CLIL-leerlingen in het onderhavige onderzoek centraal staat, moeten we bewust zijn dat hun perceptie zeker in de loop der tijd geëvolueerd is. Die kan zowel positief als negatief geëvolueerd zijn.

2.2.2 Perceptieonderzoek in verband met CLIL

Zoals Demeulenaere (2003) terecht opmerkt, kan CLIL alleen succesvol zijn als al de participanten bij het project betrokken worden. Ze benadrukt het belang van een goede samenwerking en communicatie tussen de verschillende actoren. Uit Beheydt (2013) blijkt dat CLIL in het algemeen positief gepercipieerd wordt door de belangrijkste betrokkenen. Dit onderdeel geeft een overzicht van voorgaande perceptieonderzoeken met betrekking tot CLIL. De resultaten zullen per betrokkene besproken worden, namelijk de schooldirectie, de leerkracht, de leerlingen en de ouders.

2.2.2.1 Schooldirectie

CLIL-scholen worden de laatste jaren populairder in België. Hierbij spelen schooldirecties een belangrijke rol. Zowel organisatorische kwesties als het overtuigen van leerlingen en/of ouders zijn van cruciaal belang. Dankzij een paar perceptieonderzoeken kunnen we inzicht krijgen in hun ervaring met deze specifieke onderwijsvorm.

Uit Demeulenaere (2004) blijkt dat de implementering van CLIL in een school extra administratief werk vergt dat zeker niet onderschat mag worden: het aanvragen van vergunningen, het indienen van dossiers, het berekenen van de kosten, het vrijmaken of zelfs het bouwen van nieuwe lokalen, de reorganisatie van de lessenroosters en van het lerarenkorps,...

Wat vaak in de onderzoeken terugkomt, is dat directeurs moeilijkheden ondervinden met de aanwerving van geschikte leerkrachten. Er blijkt een tekort aan CLIL-leerkrachten te zijn. Demeulenaere (2004) vindt verschillende redenen om dat leerkrachtentekort in de Belgische

context uit te leggen. Ten eerste moeten de kandidaten aan de diplomavereisten én aan de taalvereisten van de gemeenschap voldoen. Leerkrachten met een nativelike niveau in de doeltaal en het geschikte diploma die graag in de andere gemeenschap willen werken, vinden directeurs niet overal. Ten tweede worden leerkrachten volgens Demeulenaere beter betaald in Vlaanderen. Als ze in een Waalse CLIL-school komen werken, worden ze dan door de Franstalige gemeenschap betaald. Er is verder geen extra vergoeding aan het CLIL-onderwijs gekoppeld. Ten derde benadrukt Demeulenaere (2004) de moeilijkheid om immersielearkrachten te vervangen bij ziekte of afwezigheid van leerkrachten. Het is al moeilijk om leerkrachten te vinden, maar bij dringende noodzaak blijkt het nog moeilijker te zijn. Volgens een directeur uit het immersieonderwijs zou “een samenwerkingsakkoord tussen de Vlaamse, Waalse en Duitstalige gemeenschap, waardoor uitwisseling van leerkrachten wordt vergemakkelijkt, de scholen een grote stap vooruit helpen” (De Groot, 2005, geciteerd door Boury 2008:27).

Daarnaast hebben directies ook twijfels over het opbouwen van hun CLIL-programma. Ze zouden graag advies krijgen van inspecteurs of academici en zelfs een reguliere begeleiding. De school zou graag extra hulp, ondersteuning en advies krijgen. Dit komt naar voren uit het volgende citaat uit Boury (2008):

Leerkrachten en directies [melden] dat het niet eenvoudig is te weten of ze het immersieprogramma op de juiste manier invullen. Scholen vragen naar wetenschappelijke en didactische begeleiding. Een ‘comité d’accompagnement’ die onder andere zou bestaan uit leden van de inspectie en een persoon uit het hoger onderwijs zou hier interessant kunnen zijn (Allain, 2004; Blondin & Straeten, 2002; Briquet, 2006; De Groot, 2005). (Boury 2008:29)

Bij wijze van besluit kunnen we concluderen dat CLIL zeker een mooie reclame voor scholen is. Demeulenaere (2004) heeft immers opgemerkt dat deze onderwijsvorm nieuwe leerlingen aantrekt, maar het gaat helaas gepaard met veel extra administratief werk. Een betere begeleiding en ondersteuning van de scholen zou hier zeker helpen.

2.2.2.2 *Leerkrachten*

Motivatie en uitdaging zijn voor leerkrachten cruciale aspecten die in de meeste onderzoeken aanbod komen. In het artikel van Lorette en Mettwie (2013) rapporteren ze een paar elementen uit gesprekken met leerkrachten (lopend onderzoek M. Chohey-Paquet, Parole aux acteurs, UNamur/Tibem):

CLIL-onderwijs [is] best uitdagend voor [leerkrachten]. Het juiste niveau bepalen van én inhoud én doeltaal is niet vanzelfsprekend, maar overleg en samenwerking met de andere vak- en/of taalcollega's helpen hier zeker bij. [...] Makkelijk is het niet altijd, maar er is ook voor leerkrachten die extra uitdaging in het CLIL-onderwijs, ze durven steeds hun onderwijs ter discussie te stellen om het te optimaliseren. Dit zorgt bij leerkrachten en leerlingen voor een uitzonderlijke en wederzijdse motivatie, zo blijkt uit verscheidene interviews. (Lorette en Mettwie 2013:29)

In deze passage is er verder ook sprake van overleg en samenwerking tussen vak- en/of taalcollega's. Dit komt vaak terug in de getuigenissen van leerkrachten. Uit Hunsbedt (2015) blijkt dat nauwe samenwerking tussen vak- en taalleerkrachten van cruciaal belang is, vooral qua planning en beoordeling. Toch geven leerkrachten toe dat samenwerking veel tijd in beslag neemt, maar dat dit zeker de moeite waard is.

Daarnaast kunnen we ons afvragen welke didactische uitdagingen CLIL met zich brengt. Zoals Boury (2008) terecht opmerkt,

bestaat er geen specifiek didactisch materiaal voor meertalig onderwijs. Het is een persoonlijke zoektocht voor de leerkracht. Beheydt (2007) noemt het een didactiek van 'gissen en missen'. Deze vaststelling wordt evenzeer teruggevonden bij de bevroegde leerkrachten in het onderzoek van Coonan (2007). Deze leerkrachten vinden dat het veel moeite en tijd kost om zelf didactisch materiaal te zoeken, te selecteren en aan te passen. (Boury 2008:28)

Elke leerkracht weet hoeveel tijd het opbouwen van didactisch materiaal kost. Vaak kunnen leerkrachten in het traditionele onderwijs zich op leerboeken of bestaande lessenreeksen baseren. Dat is al een tamelijk lange en zware karwei, maar hier moeten CLIL-leerkrachten van nul starten. Deze didactiek van 'gissen en missen', zoals aangeduid door Beheydt (2007), baseert zich grotendeels op persoonlijke kwaliteiten van leerkrachten. Uit Hunsbedt (2008) blijkt dat leerkrachtbekwaamheid hier een belangrijke rol in speelt. Aan de ene kant vermelden vakleerkrachten dat een goede beheersing van de CLIL-taal vereist is om het vak op een efficiënte manier te kunnen geven. Aan de andere kant moedigen taalleerkrachten zelfopleiding en toenemend inzicht en kennis in elkaars vakken aan.

Veel onderzoekers pleiten daarom voor een specifieke opleiding tot CLIL-leerkracht. Dit komt bijvoorbeeld naar voren in Lorette en Mettewie (2013): "Het ontwikkelen van een volwaardige CLIL-lerarenopleiding zou bijdragen tot een stevigere voorbereiding en ondersteuning van de leerkrachten en een betere begeleiding van de leerders." (Lorette & Mettewie 2013:29) In het hoger onderwijs in Wallonië en Vlaanderen hebben sindsdien een aantal opleidingen het licht gezien. De faculteit Philosophie, arts et lettres van de universiteit Louvain-la-Neuve en de hogeschool Léonard de Vinci hebben in 2014 een specifieke opleiding tot CLIL-leerkracht opgestart². Ook biedt UC Leuven-Limburg sinds 2014 een volwaardige opleiding aan in de vorm van een postgraduaat³. Beide opleidingen richten zich in de eerste plaats tot leerkrachten die recent met CLIL zijn begonnen of die overwegen CLIL in te voeren in de nabije toekomst.

² Certificat d'université en didactique de l'enseignement en immersion. Meer informatie beschikbaar op: <https://uclouvain.be/fr/etudier/iufc/didactique-de-l-enseignement-en-immersion.html>

³ Opleiding voor leraren die hun vak in een andere taal onderwijzen: UC Leuven Limburg. Meer informatie beschikbaar op: <https://www.ucll.be/verderstudieren/postgraduaat-clil-content-and-language-integrated-learning>

Andere hogescholen en universiteiten treden in hun voetsporen en hebben ook hun eigen opleiding opgestart. Hoewel het nog te vroeg is om te zien of die opleidingen resultaten opleveren, voorzien zulke initiatieven in een leemte.

2.2.2.3 *Leerlingen*

De direct betrokkenen, CLIL-leerlingen, zijn heel enthousiast over het programma. Jong en oud zijn er in het algemeen tevreden over.

Pladevall-Ballester (2015) heeft de perceptie van leerlingen uit het basisonderwijs in een Catalaanse school geanalyseerd. De ondervraagde leerlingen benadrukken het belang van hun CLIL-taal (Engels) in de maatschappij en zouden graag meer vakken in de doeltaal aangeboden krijgen (aantal CLIL-uren: 3-3.5 uur/week). Ondanks het feit dat een paar leerlingen veel moeite met het CLIL-aanpak hebben, heeft de meerderheid een positieve attitude tegenover deze onderwijsvorm. Alle respondenten vinden dat ze nu de doeltaal beter beheersen en de meerderheid vindt dat de inhoud goed verworven werd. Ze ondervinden in het algemeen meer moeilijkheden met productieve vaardigheden dan met receptieve vaardigheden. Deze constatering sluit aan bij de resultaten van onderzoeken op basis van testen en observaties. Tevens vermelden de leerlingen dat hun pogingen om de doeltaal te gebruiken tot antwoorden en communicatie met de leerkracht beperkt worden. Toch zijn ze er trots op dat ze CLIL-vakken kunnen verstaan en dat ze concepten in het Engels kunnen noemen.

Lorette en Mettwie (2013) hebben ook de perceptie van een aantal Waalse CLIL-studenten uit het secundair onderwijs (van circa 16 jaar oud) geanalyseerd. Hieruit blijkt dat leerlingen ook heel tevreden zijn over hun CLIL-ervaring. Belangrijke aspecten spelen hier een rol:

Wat bijdraagt tot deze algemene tevredenheid over CLIL is de aanpak die anders is dan in het traditionele talenonderwijs. [...] Verder blijkt er een aangename sfeer in de CLIL-klassen te heersen. De meeste immersieleerlingen vermelden een sterke in-groep-gevoel na de vele jaren samen in de immersieklas, waarop niet-immersieleerlingen wel eens negatief reageren. [...] Ook draagt het goede contact met de CLIL-leerkrachten bij tot de positieve sfeer in de klas. (Lorette & Mettwie 2013:28)

Daarnaast hebben de ondervraagde studenten het over de aspecten waarmee ze gemak of moeilijk hebben. Hier sluiten hun getuigenissen aan bij de resultaten van Pladevall-Ballester (2015). De receptieve vaardigheden worden ook als makkelijker gepercipieerd dan de productieve. Hoewel ze zich vaak vlot in de tweede taal voelen, kunnen ze niet altijd complexe en nauwkeurige ideeën uitdrukken. Accuraatheid en complexiteit van hun taal laat volgens de onderzoekers duidelijk te wensen over. Dit is volgens de leerders te wijten aan het feit dat ze te weinig de kans krijgen om hun spreekvaardigheid te oefenen binnen het CLIL-programma.

2.2.2.4 Ouders

Voor veel leerlingen, in het bijzonder in het lager onderwijs, hangt de keuze voor CLIL van de ouders af. Van buitenaf kunnen ouders ook relevante vragen stellen en belangrijke kwesties aankaarten. Hun perceptie is daarom van belang in het analyseren van de CLIL-aanpak. Boury (2008) heeft de perceptie van Franstalige ouders in een CLIL-school geanalyseerd. Hieruit blijkt dat de keuze voor immersie sterk beïnvloed wordt door de ouders. Ze vinden het belangrijk dat hun kind met een tweede taal kennismaakt, zeker in een meertalig land zoals België. Deze onderwijsvorm biedt volgens de respondenten heel wat voordelen op het vlak van de methode en voor de toekomst van hun kind.

Zijn kind in een CLIL-programma inschrijven is geen gemakkelijke keuze, maar uit Boury (2008) blijken de ouders er heel tevreden over te zijn:

Hoewel sommige ouders aanvankelijk twijfels hebben over de beslissing om hun kind tweetalig onderwijs te laten volgen (De Groot, 2005; Van de Craen, Lochtman, Ceuleers, Allain & Mondt, 2007), tonen de ouders in het algemeen een positieve attitude ten aanzien van dit onderwijs en geloven ze in de voordelen van immersie. Ze blijken heel tevreden te zijn met de prestaties van hun kind (De Groot, 2005; Johnstone, 2002; Mehisto & Asser, 2007; Van de Craen, Lochtman, Ceuleers, Allain & Mondt, 2007). Meerdere ouders uit het onderzoek van Allain (2004) vragen zich wel af of deze goede resultaten te wijten zijn aan het project of aan de capaciteiten van hun kind. (Boury 2008:25)

Uit deze passage valt er aan de kant van CLIL-ouders veel positiefs te zeggen over het programma. We zien toch dat ouders zich in het begin zorgen maken over bepaalde aspecten. Volgens Boury (2008) zouden voornamelijk de effecten van CLIL op de moedertaal, de verwarring tussen de talen en een mogelijke achterstand van hun kind zorgen baren. Veel van deze twijfels worden door verschillende onderzoeken weerlegd zoals eerder bleek in mijn theoretisch kader. Boury (2008) constateert dat “de meeste ouders zich [proberen] gerust te stellen door meer te lezen over het immersieonderwijs of door ervaringen uit te wisselen met anderen die bij deze projecten betrokken zijn” (Boury 2008:84). Een ander aspect dat voor problemen zorgt, is het helpen met huiswerk. De meeste ondervraagde ouders waren het Nederlands niet machtig. Aangezien hun kinderen hun CLIL-vakken in het Nederlands worden aangeboden, konden ze niet altijd hun kind degelijk begeleiden bij huiswerk.

Verder kunnen we ons afvragen of iedereen een CLIL-traject kan volgen. In het onderzoek van Boury (2008) vinden ouders die een zwakker kind hebben dat iedereen CLIL kan proberen. Hun kinderen redden zich uitstekend en ze zien daarom niet waarom dit soort onderwijs een privilege zou blijven. De andere bevraagde ouders zijn meer verdeeld over het onderwerp.

Ten slotte is er sprake in andere onderzoeken van een gebrek aan communicatie tussen de ouders en de school. Volgens Van de Craen et al. (2007b) zou de helft van de bevroegde ouders meer informatie willen krijgen over verschillende aspecten zoals de methode, doelstellingen en de vooruitgang van hun kind.

2.3 Besluit

De besproken resultaten moeten toch met enige voorzichtigheid bekeken worden. In de bestaande literatuur valt er soms weinig informatie te vinden over de context waarin het CLIL-onderwijs plaatsvindt (aantal uren, vakken in de CLIL-taal, leerkracht, schoolorganisatie). Aangezien er een grote verscheidenheid aan CLIL-programma's bestaat, moeten we steeds in het achterhoofd houden dat we misschien appels met peren aan het vergelijken zijn. Hoewel de algemene conclusies meestal in dezelfde richting gaan, kunnen een paar verschillen door de onderzoekscontext uitgelegd worden.

De afgelopen decennia zijn er talloze studies verricht naar het CLIL-onderwijs. De meeste onderzoeken wijzen op een positieve invloed van de CLIL-aanpak op de leerlingen. Synchrone studies worden meestal gebruikt om de effecten van deze onderwijsvorm op een bepaalde doelgroep te bestuderen. Als doelgroep vinden we leerlingen die in het lager, secundair en hoger onderwijs via de CLIL-methode leren. Toch moet opgemerkt worden dat in de Waalse context vroege immersie vaak de voorkeur krijgt als onderzoeksobject. Daarnaast richt onderzoek zich voornamelijk op de verwerving van de CLIL-taal, hoewel andere aspecten zoals cognitie of attitudes en motivatie de laatste jaren meer aandacht kregen.

Naast onderzoeken aan de hand van testen en observaties hebben perceptieonderzoeken ook belangrijke inzichten opgeleverd in de ervaring van de verschillende betrokkenen. Het gaat alweer meer om synchrone studies, hoewel diachrone studies ook van cruciaal belang kunnen zijn. Zoals eerder besproken, is perceptie een dynamische constructie die met de tijd kan evolueren. Hier wordt in onderzoek weinig rekening mee gehouden.

3 Probleemstelling

Uit het voorgaande blijkt dat het CLIL-onderwijs in Wallonië aan een opmars bezig is. Dit soort onderwijs dat sinds 1998 officieel toegestaan is in Wallonië, kent de laatste jaren enorm veel succes. Elk jaar zitten duizenden leerlingen in CLIL-klassen en jaarlijks zijn er honderden afgestudeerd uit het CLIL-onderwijs. Dit specifieke leertraject heeft vermoedelijk een impact –miniem of aanzienlijk – op het leerproces van CLIL-leerlingen.

Vanuit deze invalshoek kunnen we ons afvragen hoe oud-CLIL'ers op hun parcours terugblikken en in welke mate deze onderwijsvorm hun parcours heeft beïnvloed. Ook al is het aantal onderzoeken over CLIL aan het stijgen, er is naar mijn weten nog nooit onderzoek gedaan naar de perceptie van oud-CLIL-leerlingen op hun leertraject. Onderhavig onderzoek probeert dus een nieuw licht op CLIL te werpen. Dit soort onderzoek maakt het mogelijk om de effecten van deze onderwijsvorm op lange termijn te analyseren. Tevens hebben oud-CLIL'ers afstand kunnen nemen om beter te oordelen. Leerlingen zien soms het nut van de behandelde lesstof niet en begrijpen soms pas jaren later waarom die van belang was. Dit komt bijvoorbeeld voor met studenten die in het secundair onderwijs geen interesse in vreemde talen hadden en die later vreemde talen nodig hebben voor hun job. Net op dat moment kunnen ze op hun eigen parcours terugblikken en er misschien spijt van hebben. Zoals besproken in het theoretisch kader is onze perceptie een dynamische constructie die met de tijd kan evolueren (Hüttner, 2013). Omdat studenten die nu in het hoger onderwijs zitten of al op de werkvloer actief zijn meer afstand van hun parcours hebben kunnen nemen, staat deze doelgroep centraal in dit onderzoek.

3.1 Hoofd- en deelvragen

De doelstelling van het voorliggende onderzoek is om eerst het studieprofiel van de oud-CLIL-studenten in kaart te brengen en vervolgens verder ingaan op de wijze waarop ze hun CLIL-parcours percipiëren.

Op basis van de probleemstelling werden twee onderzoeksvragen geformuleerd, die dan nog opgesplitst werden in deelvragen.

1. Hoe blikken oud-CLIL-leerlingen terug op hun CLIL-parcours?

- Zijn ze tevreden over hun opleiding in CLIL? Zouden ze dit programma aanraden?
- Welke aspecten zouden ze verbeteren?
- Hebben ze al dan niet leermoeilijkheden tijdens hun CLIL-parcours ondervonden?

2. In welke mate heeft CLIL het parcours van oud-CLIL-leerlingen beïnvloed?

- Kiezen ze vaker voor een taalgerichte opleiding?
- Hebben ze nog veel contact met de doeltaal?
- Hebben ze geen moeilijkheden ondervonden in hun nieuwe studierichting? Houden die verband met het CLIL-programma?

3.2 Hypotheses

Op basis van de zojuist besproken literatuur hebben we een aantal hypothesen geformuleerd, die hieronder per onderzoeksvraag staan opgesomd.

1. Hoe blikken oud-CLIL-leerlingen terug op hun CLIL-parcours?

Hypothese: Uit de literatuur blijkt dat CLIL-leerlingen heel tevreden over hun parcours zijn. Oud-CLIL'ers zullen vermoedelijk ook heel tevreden over hun ervaring zijn en dit soort onderwijs aanraden. In het theoretisch kader blijkt dat er voor het meertalig onderwijs een gebrek aan didactisch materiaal is. Leerkrachten moeten dus met nieuwe methoden experimenteren en nieuwe technieken uitproberen. Soms lukt het wel, soms niet. Misschien hebben CLIL-leerlingen deze didactiek van 'gissen en missen' bemerkt en is dit een aspect dat ze graag zouden verbeteren. In het theoretisch kader beweren ondervraagde leerlingen weinig de kans te krijgen om hun spreekvaardigheid te oefenen binnen het CLIL-programma. Dit zal misschien door mijn respondenten vermeld worden. Bijgevolg verwacht ik ook meer leermoeilijkheden bij productieve dan bij receptieve vaardigheden.

2. In welke mate heeft CLIL het parcours van oud-CLIL-leerlingen beïnvloed?

Hypothese: Uit de literatuur blijkt het moeilijk te voorspellen of CLIL-leerlingen nog veel contact met de doeltaal zullen hebben. In het theoretisch kader hebben we gezien dat ze positieve attitudes tegenover de taal en de taalgemeenschap hebben, maar we kunnen moeilijk evalueren of dat voldoende is om in contact te blijven met de doeltaal. Daarnaast verwacht ik dat de overgang tussen CLIL en het hoger onderwijs meestal goed verloopt. De meeste onderzoekers wijzen op het feit dat CLIL-leerlingen de leerinhouden even goed als niet-CLIL-leerlingen leren. Ondanks een eventueel uitstel dat leerlingen in de loop van het CLIL-programma zouden inhalen, zouden ze even goede resultaten als niet-CLIL leerlingen bereiken. Daarom kunnen we verwachten dat ze in hun nieuwe studierichting weinig moeilijkheden met betrekking tot het CLIL-onderwijs ondervinden. Aangezien hun cognitieve ontwikkeling door soort onderwijs positief gestimuleerd werd, kunnen we ook positieve effecten verwachten op hun huidige studies.

4 Methodologie

In dit deel zal ik eerst een beschrijving geven van de onderzoeksmethode en dan zal ik overgaan tot de bewerking van de data. Ten slotte geef ik een overzicht van de steekproef en ik bespreek zijn representativiteit.

4.1 Gegevensverzameling

Om een antwoord te vinden op deze onderzoeksvragen werd een kwalitatief onderzoek gehouden bij oud-CLIL-leerlingen die in het hoger onderwijs zitten of die al werken. Er wordt alleen rekening gehouden met leerlingen die aan partiële immersie hebben deelgenomen (vroeg en late immersie). Submersie wordt buiten beschouwing gelaten.

Om de ervaring van de verschillende betrokkenen te analyseren, werd een online vragenlijst opgesteld. Er werd om praktische redenen gekozen voor een online enquête, met het programma Google Form. Aangezien CLIL een relatief nieuw programma is, is het aantal afgestudeerden nog beperkt. Daardoor werd de vragenlijst online voorgelegd om een grote groep mensen te bereiken. Daarnaast is een online enquête gebruiksvriendelijker⁴ voor de respondent en de onderzoeker. Aan de ene kant kon de respondent zelf het tijdstip bepalen om aan het onderzoek deel te nemen. Aan de andere kant liet het programma toe om direct en gemakkelijk een overzicht te krijgen van de antwoorden.

De vragenlijst bestaat uit vijf grote onderdelen: het leerlingenprofiel (CLIL-traject en huidige studierichting/job), zelfevaluatie van het programma en zijn impact op hun huidige leven, zelfevaluatie van hun taalbeheersing, impact van de methode op hun moedertaal en contact met de doeltaal. Die vragenlijst is in de bijlage te vinden (zie Bijlage 1). Oud-CLIL'ers moeten in het Frans op de vragen antwoorden. Zo kunnen ze hun ervaring zo spontaan mogelijk beschrijven. Door een enquête in het Frans op te stellen, richt mijn enquête zich tot alle oud-CLIL-leerlingen, wat hun CLIL-taal ook is. In Wallonië en Brussel wordt dit soort onderwijs aangeboden in het Nederlands, het Engels en het Duits. Daarom moest een gezamenlijke taal gekozen worden. De vragenlijst bevat zowel gesloten als open vragen. Met de gesloten vragen konden we specifieke aspecten aan bod laten komen, terwijl open vragen genuanceerde en gedetailleerde antwoorden bieden.

⁴ Voordelen van online enquête. Beschikbaar op: <http://www.online-enquete.net/voordelen.htm>

4.2 Bewerking van de data

De vragenlijst bestaat zowel uit gesloten als open vragen. Met de gesloten vragen ben ik kwantitatief te werk gegaan. Met de open vragen ben ik kwalitatief en kwalitatief te werk gegaan. Enerzijds heb ik naar de frequentie van de antwoorden gekeken. Daarvoor heb ik de resultaten eerst gecodeerd en dan met Excel verwerkt. Ik heb de antwoorden van de respondenten of delen ervan ingedeeld in algemene categorieën. Zo kon het antwoord van een respondent verdeeld worden in verschillende categorieën. Dankzij deze indeling van de antwoorden in algemene categorieën kon de frequentie van de categorieën berekend worden. Anderzijds heb ik de resultaten op een kwalitatieve manier geïnterpreteerd en geïllustreerd met antwoorden van de leerlingen. Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen, heb ik een nummer aan elke respondent toegekend (ID+nummer). Gedetailleerde lijsten met de antwoorden van de respondenten, zijn op een cd-rom opgenomen (zie Bijlage 4).

4.3 Overzicht van de steekproef

De steekproef bestaat uit 223 respondenten uit Wallonië en Brussel, waaronder 169 vrouwen en 54 mannen. Uit Tabel 2 blijkt dat de meeste respondenten tussen 18 jaar en 22 jaar waren toen de enquête afgenomen werd, met een gemiddelde leeftijd van 20,15 jaar.

Leeftijd	Aantal n
17 jaar	3
18 jaar	36
19 jaar	51
20 jaar	32
21 jaar	49
22 jaar	43
23 jaar	6
24 jaar	2
25 jaar	1
26 jaar en meer	0

Tabel 2: Verdeling van de respondenten per leeftijd. (n=223)

De respondenten komen uit 31 verschillende scholen. Figuur 3 geeft een overzicht van de geografische verspreiding van de verschillende CLIL-scholen. Binnen de groep zijn vier scholen oververtegenwoordigd (rode symbolen). Blauwe symbolen staan voor scholen met minder dan 20 respondenten en rode symbolen voor scholen die vertegenwoordigd zijn door 20 tot en met 39 respondenten. Op Figuur 3 kunnen we ook zien dat de meeste scholen in de provincie

Henegouwen liggen. Zoals besproken in het theoretisch kader, ligt een derde van CLIL-scholen in die provincie. Het lijkt daarom logisch meer respondenten uit deze provincie te hebben.



Figuur 3 : Geografische verspreiding van de verschillende CLIL-scholen.

In Tabel 3 wordt de steekproef opgesplitst naar CLIL-taal en type immersieprogramma waaraan oud-leerlingen deelgenomen hebben.

CLIL-taal	Vroege immersie		Late immersie		Totaal	
	n	%	n	%	n	%
Duits	0	0 %	1	0,45%	1	0,45%
Engels	2	0,9%	38	17,04%	40	17,94%
Nederlands	48	21,52%	132	59,1%	180	80,71%
Nederlands, Engels	1	0,45%	1	0,45 %	2	0,9%
Totaal	51	22,87%	172	77,13%	223	100%

Tabel 3 : Aantal leerlingen per CLIL-taal en type immersieprogramma (n=223)

Uit Tabel 3 blijkt dat 80,71% van de bevroegde proefpersonen het Nederlands als CLIL-taal hadden, terwijl 17,94% van de respondenten het Engels geleerd hebben. Slechts één respondent had het Duits als CLIL-taal. We kunnen ook zien dat twee respondenten van CLIL-taal zijn veranderd. Ze zijn van het Nederlands naar het Engels overgestapt. Verder hebben 51 oud-leerlingen van vroege immersie genoten, terwijl 172 pas in het secundair onderwijs met de CLIL-methode van start zijn gegaan (late immersie). Twee respondenten die vroege immersie hadden gevolgd, zijn daarmee in het secundair onderwijs gestopt. De 49 overige leerlingen uit het lager

onderwijs hebben CLIL in lager en secundair onderwijs gevolgd. We hebben dus in totaal 51 oud-CLIL'ers in het lager onderwijs en 221 in het secundair onderwijs.

Thuis spreken de meeste respondenten uitsluitend Frans (n=207). Bij 7 respondenten wordt er zowel Nederlands als Frans gesproken. Met uitzondering van één respondent volgen die respondenten allemaal CLIL in het Nederlands. Er is verder slechts één respondent die naast het Frans thuis ook Duits spreekt, maar hij volgt CLIL in het Nederlands. Andere thuistalen werden door de respondenten vermeld, namelijk Kinyarwanda, Urdu, Spaans, Italiaans, Pools, Zweeds en Russisch.

Aangezien er in Wallonië en Brussel veel variatie is in de verschillende CLIL-programma's, is het belangrijk inzicht te krijgen in het soort CLIL-onderwijs waarin onze respondenten les kregen. Zoals besproken in het theoretisch kader, mogen alle lessen via de CLIL-methode aangeboden worden, behalve de lessen godsdienst/moraal en wiskunde in de eerste twee jaren van het secundair onderwijs. Elke school kiest het aantal uren dat aan CLIL besteden wordt 8 à 21 van de 28 uur per week in het lager onderwijs en 8 à 13, inclusief taallessen, van de 32 uur in het middelbaar onderwijs (zie Lorette & Mettwie 2013). Tabel 4 geeft een overzicht van de verschillende CLIL-vakken die de respondenten gevolgd hebben vanaf het lager onderwijs. Naast het taalvak hebben de respondenten van drie tot en met zes vakken met de CLIL-methode. Al de respondenten hebben wetenschappen, geschiedenis en aardrijkskunde in de CLIL-taal gevolgd en andere cursussen kunnen aan het programma toegevoegd worden, zoals wiskunde, lichamelijke opvoeding, creatieve vakken en muziek. Toch moet opgemerkt worden dat het programma per leerjaar kan variëren. Enkele vakken worden het ene jaar in het Frans en het andere in de CLIL-taal aangeboden. Daarnaast worden enkele vakken gegeven door zowel de CLIL-leerkracht als de andere leerkracht. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld meetkunde in de CLIL-taal volgen en al de andere delen van het vak wiskunde in het Frans.

CLIL-vakken						Aantal respondenten
Wiskunde	Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde	Lichamelijke opvoeding	Creatieve vakken	3
Wiskunde	Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde	Lichamelijke opvoeding		1
Wiskunde	Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde		Creatieve vakken	28
Wiskunde	Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde		Muziek	1
Wiskunde	Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde			14
	Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde			4

Tabel 4: CLIL-programma's van de respondenten in het lager onderwijs.

Verder hebben we bevraagd of ze in de doeltaal hadden leren lezen. Uit de resultaten blijkt dat 43 respondenten (84,3%) in de doeltaal hebben leren lezen, terwijl 8 respondenten (15,7%) in het Frans hebben leren lezen.

Er is ook sprake van variatie in het programma van de respondenten uit het secundair onderwijs. Naast een taalvak bestaat hun CLIL-programma altijd uit de vakken geschiedenis en aardrijkskunde. In de eerste graad worden de vakken geschiedenis en aardrijkskunde gecombineerd met het vak 'EDM' (étude du milieu). Daarnaast volgen 97,74% van de respondenten (n=216) een extra taalles. Die kan verschillende vormen aannemen zoals conversatietafels, taalspelletjes, taalprojecten, toneelstukken of een taalvak over de actualiteit. De bedoeling is om verder met taal aan de slag te gaan dan in een reguliere taalvak. 85,52% van de respondenten (n=189) krijgen ook wetenschappen via de CLIL-methode aangeboden. Het vak wetenschappen wordt niet altijd gedurende het hele curriculum in de CLIL-taal gegeven. Vaak beperken de scholen zich tot de twee of vier eerste leerjaren. Dan wordt het vak opnieuw in de moedertaal gegeven. Andere vakken zoals wiskunde, technologie, lichamelijke opvoeding, informatica en economische wetenschappen kunnen in het programma opgenomen worden.

CLIL-vakken						Aantal respondenten (n=221)
Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde	Technologie	Project/Actualiteit /Conversatie		45
	EDM					
Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde		Project/Actualiteit /Conversatie		64
	EDM					
Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde		Project/Actualiteit /Conversatie	Lichamelijke opvoeding	55
	EDM					
Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde	Wiskunde	Project/Actualiteit /Conversatie		4
	EDM					
Economische Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde				1
	EDM					
Wetenschappen	Geschiedenis	Aardrijkskunde	Technologie	Project/Actualiteit /Conversatie	Informatica	21
	EDM					
	Geschiedenis	Aardrijkskunde		Project/Actualiteit /Conversatie		27
	EDM					
	Geschiedenis	Aardrijkskunde				4
	EDM					

Tabel 5 : CLIL-programma's van de respondenten voor het secundair onderwijs.

5 Resultaten

In hoofdstuk 8 wordt een overzicht gegeven van de resultaten van de online enquête. Zoals in de vorige hoofdstukken al duidelijk werd gemaakt, wordt de perceptie van oud-CLIL'ers onder de loep genomen. In het eerste deel zal ingegaan worden op de manier waarop ze hun parcours percipiëren. Hier staan mogelijke voordelen, nadelen en suggesties voor verbetering van het programma centraal in de analyse. Er wordt verder gefocust op hun zelfevaluatie van de beheersing van de doeltaal, alsook op de impact van de CLIL-methode op de moedertaal. Er wordt daarna stilgestaan bij een paar oud-leerlingen die hun CLIL-traject hebben onderbroken. In het tweede deel wordt het effect van CLIL op het huidige parcours van de respondenten geanalyseerd.

5.1 Terugblik van de respondenten op hun CLIL-parcours

5.1.1 *Wel of geen CLIL?*

Uit de resultaten blijkt dat oud-CLIL'ers in het algemeen tevreden over hun parcours zijn. Zo blijkt uit de vraag of ze aan dit soort onderwijs opnieuw zouden deelnemen. 204 respondenten (91,48%) zouden opnieuw CLIL volgen. In de vragenlijst konden de respondenten hun keuze uitleggen. Hierna hebben we de frequentste redenen eruit gehaald. Een overzicht van al hun antwoorden is in de bijlage te vinden (zie Bijlage 4). Voor velen biedt het programma een rijke ervaring en opent het nieuwe perspectieven. Ze voelen zich in deze omgeving gestimuleerd om bij te leren. Hier blijkt de aangename sfeer van CLIL-klassen een rol te spelen. Vaak wordt er verwezen naar de bijzondere relatie tussen CLIL-leerlingen, alsook tussen de leerlingen en hun CLIL-leerkrachten. Natuurlijk legt hun goede beheersing van de doeltaal gewicht in de schaal. Illusterend zijn de antwoorden van oud-CLIL'ers 64 en 66:

“En plus de la maîtrise du néerlandais, l'immersion m'a offert des prédispositions à apprendre d'autres langues étrangères avec plus d'aisance. Le lien qui nous unissait entre élèves d'immersion était beaucoup plus fort que celui qui unissait les autres élèves entre eux de par le fait d'avoir été tous ensemble en immersion toute notre scolarité.” (ID64)

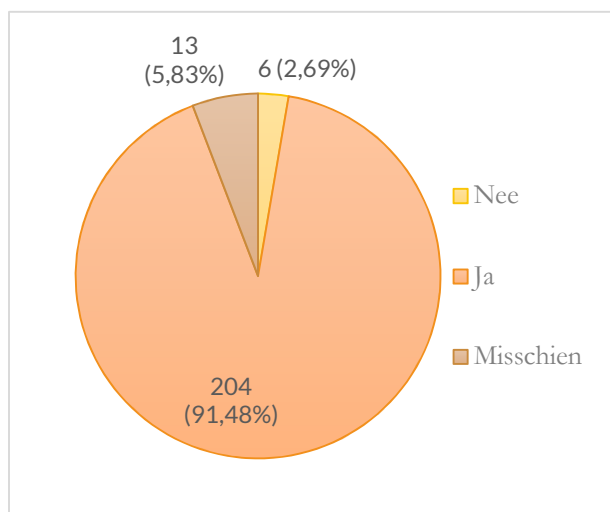
“Cela a pu me donner plus confiance en moi durant mon adolescence, voir que je pouvais échanger, réussir dans une autre langue. Je trouve également que cela permet d'ouvrir l'esprit et l'envie d'apprendre. Cela peut également donner une méthode de travail plus régulière. Relation plus privilégiée avec les professeurs d'immersion car pas encore répandu à ce moment-là (deuxième année que cela existait dans l'école où j'étais)” (ID66)

Daarnaast hebben 13 respondenten geantwoord dat ze “misschien” voor CLIL zouden gaan, omwille van twijfels zoals de moeilijkheidsgraad. Ook de werklast moet zeker niet onderschat

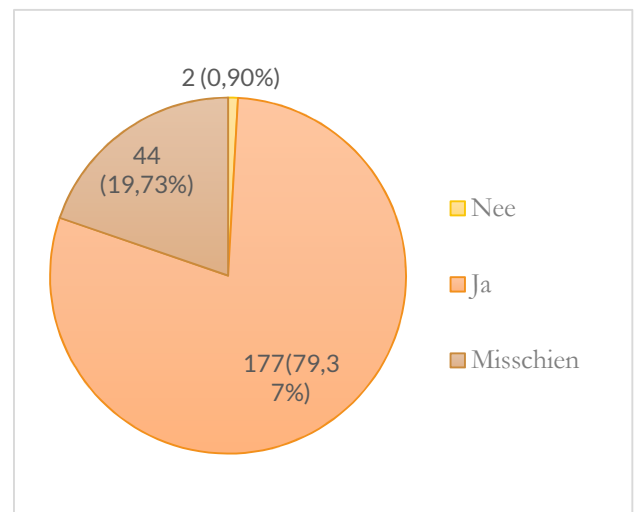
worden. Het programma vraagt volgens een paar respondenten veel tijd en concentratie, wat soms demotiverend werkt en een paar respondenten in twijfels trekt. Andere respondenten blijven wel in het programma geloven, maar zouden van CLIL-taal veranderen. Ze zouden nu voor het Engels kiezen, want ze denken dat deze taal betere toekomstperspectieven biedt dan het Nederlands. Toch vermeldt één respondent die het Engels als CLIL-taal had dat hij nu voor het Nederlands zou kiezen, want deze taal is van cruciaal belang in België. Ook het experimentele karakter van het programma heeft in sterke mate bijgedragen tot onzekerheden. Dit wordt geïllustreerd door het volgende antwoord: “Si le programme est bien construit, avec plaisir. Si non, c'est une perte de temps et d'opportunités d'exceller en français.” (ID10). Bij de opstart waren er veel veranderingen in CLIL-programma's en sommige scholen hebben met het programma moeten stoppen, wat enkele studenten lijkt te hebben ontmoedigen.

Ten slotte moet opgemerkt worden dat 6 respondenten (2,69%) niet meer aan een CLIL-programma zouden deelnemen. Een respondent vindt dat het programma te moeilijk is en zou daarom niet opnieuw via de CLIL-methode leren. Een andere respondent is niet tevreden over wat ze geleerd heeft. Ze beweert dat ze niets geleerd heeft en de CLIL-taal niet machtig is. Vier andere respondenten zien geen of weinig nut aan de CLIL-taal in hun dagelijkse leven of hun huidige studies/job.

*“ Car je me rend compte que dans ma future activité professionnelle, ça ne m'est pas très utile.”
(sic) (ID 76)*



Grafiek 1: Zouden oud-CLIL-leerlingen opnieuw aan dit soort programma deelnemen?



Grafiek 2 : Zouden CLIL-leerlingen hun kinderen in een CLIL-programma inschrijven?

Daarnaast hebben we de respondenten gevraagd of ze hun kinderen in een CLIL-programma zouden inschrijven. Uit Grafiek 2 blijkt dat 79,37% van de respondenten (n=177) ‘ja’ hebben

geantwoord. Ze benadrukken het belang van talen in onze maatschappij en de positieve effecten van de CLIL-methode op taalverwerving zoals blijkt uit de onderstaande citaten:

“ C'est pour moi la meilleure manière d'apprendre une langue ” (ID157)

“ Car je trouve que la connaissance de plusieurs langues est essentielle dans notre monde [...] ”
(ID182)

Andere respondenten zien de intellectuele, culturele en sociale voordelen van dit soort onderwijs:

“ Je trouve cela très enrichissant intellectuellement mais aussi socialement, nos cours nous permettent d'avoir un esprit ouvert à la découverte d'autres cultures et je pense que l'immersion nous pousse à nous surpasser, à donner le meilleur de nous-même. ” (ID195)

Toch blijven veel respondenten aangeven dat het kind ook daarvoor gemotiveerd moet zijn. Ze willen hun keuze niet opleggen:

“ Tout dépend de leur volonté, je ne les forcerais pas mais je le souhaiterais pour qu'ils partent avec le même bagage dont j'ai pu bénéficier ” (ID48)

Dat blijkt ook uit de antwoorden van de respondenten die twijfels uiten over een mogelijke inschrijving van hun kind in het CLIL-onderwijs. 44 respondenten (19,73%) hebben 'misschien' beantwoord omdat de keuze van het kind en zijn leervermogen van cruciaal belang zijn. Er is bij drie respondenten sprake van een talenknobbel. Sommige leerlingen zouden een goed ontwikkeld taalgevoel hebben, anderen zouden er meer moeilijkheden mee hebben. Deze redenen komen terug in het antwoord van ID 180:

“ Tu as des enfants qui ont un feeling en langues et d'autres non, je verrai par rapport à ses aptitudes et aussi si mes enfants le veulent ou pas, le choix ne m'appartient pas entièrement. ” (ID 180)

Er zijn slechts twee respondenten (0,9%) die het idee verwerpen. De eerste respondent zou liever voor submersie kiezen (zie ID 134) en de tweede vindt dat CLIL geen voordeel met zich meebrengt, tenzij een CLIL-school gevonden wordt.

“ Ils iront probablement dans l'enseignement flamand, je leur parlerai français à la maison ” (ID 134)

“ A moins de trouver une bonne école en immersion, je ne trouve pas que cela apporte un plus à qqn ”
(sic) (ID 190)

5.1.2 Evaluatie van het CLIL-programma door oud-CLIL'ers

Om meer inzicht te krijgen in de ervaring van de verschillende betrokkenen, werd er in de vragenlijst gepeild naar de perceptie van de deelnemers over het CLIL-onderwijs, aan de hand van twee soort vragen. Aan de ene kant werden open vragen gebruikt om drie aspecten aan bod te laten komen, namelijk de voordelen, de nadelen en suggesties voor verbetering van het programma. Aan de andere kant worden de beheersing van de doeltaal en de impact van de CLIL-

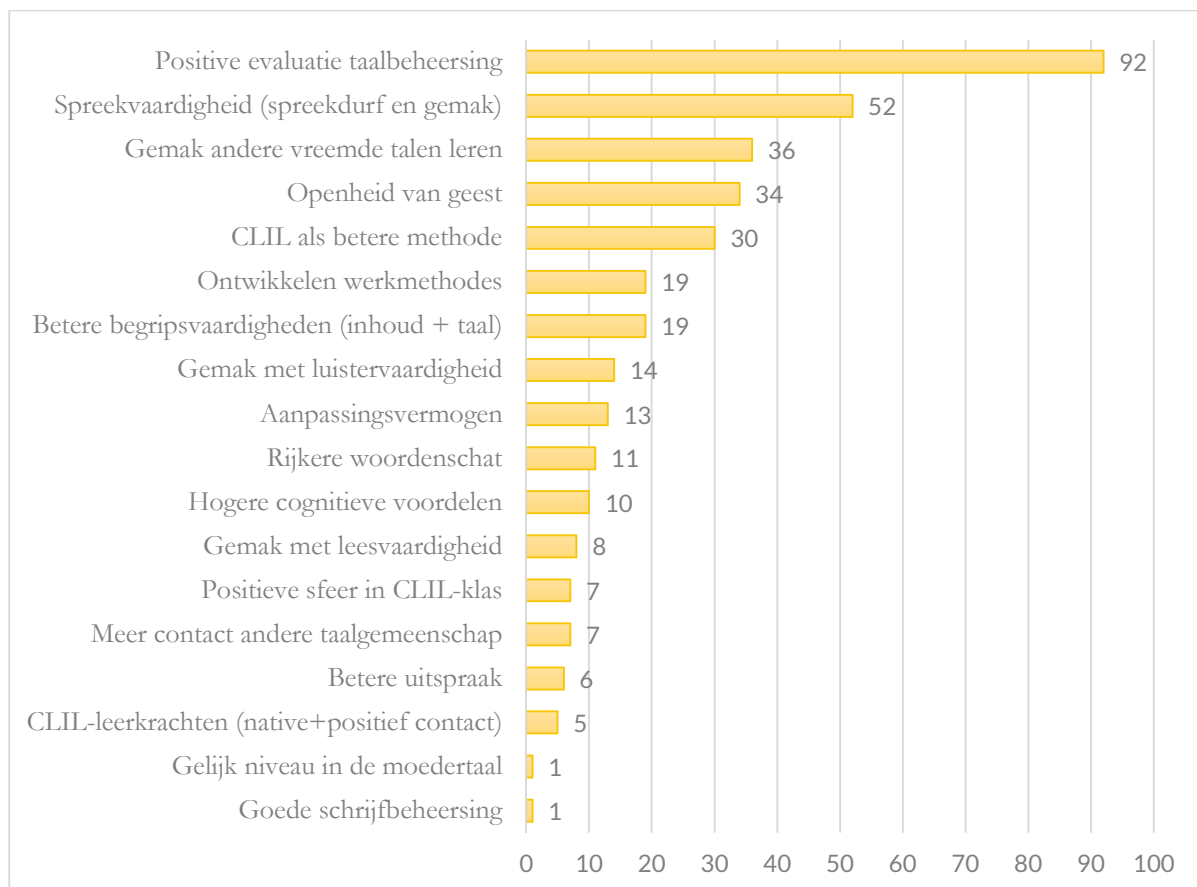
methode op de moedertaal geëvalueerd aan de hand van gesloten vragen. In de volgende pagina's bespreken we elk aspect afzonderlijk. Er worden bewust heel wat citaten gebruikt zodat de ervaringen van de respondenten zo expliciet mogelijk weergegeven worden.

5.1.2.1 Analyse van de voordelen van een CLIL-programma

In de vragenlijst moesten de respondenten aangeven welke voordelen een CLIL-programma kon hebben. Aangezien de vraag open was, leidt dat tot een grote verscheidenheid aan antwoorden. In totaal onderscheiden we 409 voordelen in al de antwoorden. Veel respondenten brengen dezelfde voordelen naar voren, waardoor we algemene categorieën hebben kunnen opstellen. We onderscheiden twee soorten voordelen. Aan de ene kant voordelen die een intrinsieke oriëntatie vertonen (zie Grafiek 3) en aan de andere kant voordelen die een extrinsieke oriëntatie laten zien (zie Grafiek 4). Respondenten hebben soms een combinatie van beide soorten voordelen vermeld. We hebben die zowel bij intrinsieke als extrinsieke voordelen meegeteld.

a) Intrinsieke voordelen

Grafiek 3 illustreert de vermelde voordelen die een intrinsieke oriëntatie bij de respondenten laten zien, met andere woorden voordelen waar de inhoud van het CLIL-programma op zich positief wordt geëvalueerd.



Grafiek 3 : Voordelen van het CLIL-programma: intrinsieke oriëntaties (n=223)

Uit Grafiek 3 blijkt dat het voordeel dat bij de meeste respondenten terugkomt, hun goede taalbeheersing is. 92 respondenten (41,26%) zien de beheersing van een tweede taal als één van de belangrijkste pluspunten van het programma. Hun perceptie van het bereikte niveau varieert echter veel van respondent tot respondent. Bij sommige respondenten is er sprake van een goede basis waarop ze hun kennis verder kunnen verdiepen: “Avoir une base solide en anglais à approfondir pour pouvoir parler plus facilement” (ID 39). Andere respondenten vinden dat ze dankzij het CLIL-onderwijs een goed niveau in de doeltaal hebben bereikt: “Une bonne maîtrise du néerlandais à la sortie du secondaire” (sic) (ID 102). Anderen vergelijken hun taalniveau met dat van leerlingen uit het traditionele onderwijs en vinden dat ze een hoger niveau bereiken: “ça nous permet d'avoir un niveau dans la langue choisie plus haut que lors d'un cursus normal” (ID 42). Een paar respondenten zeggen dat CLIL voor een grondige beheersing van de bestudeerde taal zorgt: “La connaissance plus complète de la langue” (ID 105). Ten slotte beweren 21 oud-leerlingen dat het programma tot tweetaligheid of quasi tweetaligheid leidt: “on est quasi bilingue” (ID 6).

Vervolgens komen voordelen in verband met spreekvaardigheid aan bod. Twee aspecten staan centraal in de antwoorden, namelijk spreekdurf en gemak om met mensen te communiceren. Aan de ene kant hebben de oud-CLIL'ers meer zelfvertrouwen in de T2 opgebouwd. Ze durven met andere mensen in de doeltaal spreken en zijn minder bang om fouten te maken. Aan de andere kant kunnen ze zich makkelijker uit de slag trekken als ze met moedertaalsprekers praten. Deze aspecten komen bijvoorbeeld voor in onderstaande antwoorden:

On est plus foncours que les autres quand on se retrouve dans une ville étrangère car on ose plus aller vers les gens et leur parler. (ID 18)

Etre à l'aise avec le fait de parler, et ne pas avoir peur de parler en néerlandais, même avec mes fautes (ID 20)

Une facilité à parler le néerlandais même si je ne le pratique plus pendant une longue durée, j'arrive à bien me débrouiller. (ID 203)

Wat ook vaak in de antwoorden terugkomt, is dat het CLIL-onderwijs de verwerving van andere talen stimuleert en vergemakkelijkt. Dit wordt bijvoorbeeld geïllustreerd door het volgende antwoord: “Ca ouvre notre esprit à une autre langue et ça nous permet ensuite d'intégrer une nouvelle langue plus rapidement.” (sic) (ID 100). Respondenten vermelden dat ze tijdens het CLIL-programma technieken ontwikkeld hebben om makkelijk een andere taal te leren. Ten eerste geven de oud-CLIL-leerlingen aan taalgevoeliger te zijn geworden. Ze leerden al van jongs af aan dat taal een systeem is en ze ontwikkelden een soort instinct voor talen waardoor ze de logica van het taalsysteem sneller konden begrijpen. Dit blijkt uit de volgende antwoorden:

Facilité a appréhender une langue (rapidité, on comprend les mécanismes...) (sic) (ID 87)

l'instinct face à une autre langue (ID 7)

Andere respondenten verklaren het gemak om andere talen te leren door verworven voordelen in spreek- en luistervaardigheid. Aan de ene kant lijkt spreekdurf hier een rol te spelen: “[...]dès qu'on ose se lancer, cela aide pour apprendre de nouvelles langues.” (ID 194). Aan de andere kant beweert respondent 101 dat CLIL-leerlingen in het dagelijkse leven extra aandacht aan de taal proberen te besteden:

[CLIL] facilite notre compréhension à l'audition même pour d'autre langue car on “ s'efforce” de prêter plus d'attention même dans la vie courante dans toutes les langues (en tout cas c'était le conseil de ma professeure de néerlandais) (sic) (ID 101)

Het volgende aspect sluit aan bij hun gemak om andere talen te leren. Ze geven aan dat CLIL tot een zekere openheid van geest leidt. Ze staan meer open voor andere culturen en talen: “ On est plus ouvert à d'autres cultures” (ID 175). Ze leren vooral de cultuur kennen van de bestudeerde taal, daardoor voelt een deel van de bevroegde mensen zich ook meer open voor andere culturen. Volgens oud-leerling 204 zouden CLIL-vakken meer op interculturaliteit gericht zijn:

[...] Parce que nos cours étaient bien plus axés sur l'interculturalité. En effet, en histoire, nous avons vu l'histoire de l'Europe mais aussi celle des colonies (britanniques principalement parce que nous étions en immersion anglais) et en géographie, nous avons une prof très ouverte sur le monde qui nous a appris beaucoup de choses quant à la vie à travers le monde. (ID 204)

Het vijfde meeste frequentste intrinsieke voordeel is de CLIL-methode. Die werd door 30 respondenten geprezen (zie Grafiek 3). In hun antwoorden vergelijken ze vaak hun programma met dat van leerlingen uit het traditionele onderwijs. Ze geven aan dat de CLIL-aanpak ervoor zorgt dat taalverwerving op een spontaner en doeltreffender manier verloopt. Wat voor velen het verschil maakt, is taalpraktijk. Ze leren de doeltaal in een natuurlijke context en leren ook in de doeltaal te functioneren. Ze moeten hun woordenschat en grammaticale kennis uitbreiden om CLIL-vakken te kunnen begrijpen en vragen te kunnen stellen. Ze zien het grotere nut daarvan in tegenstelling tot de theorie of woordenschatlijsten die ze in het traditionele onderwijs zouden krijgen. De volgende citaten illustreren dit aspect:

On apprend la langue au-delà de la théorie. On l'apprend dans plusieurs domaines pratiques (les sciences, la géographie, etc.). En plus, on pratique la grammaire rapidement et on apprend en pratiquant, pas seulement dans les livres. (ID 72)

Apprendre la langue car elle [est] nécessaire pour comprendre ce qu'on voit, vouloir savoir ce que signifie un mot car on en a besoin et pas juste apprendre des listes de vocabulaire. (sic) (ID 43)

L'apprentissage de la langue comme on apprend une langue quand on est enfant, avec des images, de l'expression orale directement et sans traduction ce qui permet une bien meilleure immersion, permet de vivre dans la langue (ID 69)

De CLIL-methode wordt zeer gewaardeerd door de respondenten, maar de verworven voordelen vereisen zowel op taal- als op intellectueel vlak aanzienlijke inspanningen. Veel

respondenten spreken over een zekere werklast van het programma. Door deze werklast hebben CLIL-leerlingen zich moeten organiseren om op een efficiënte manier te kunnen werken, wat positief geëvalueerd wordt (n=19). Oud-leerlingen zijn van mening dat ze dankzij de CLIL-aanpak persoonlijke vaardigheden hebben ontwikkeld zoals stiptheid, doorzettingsvermogen en zelfwerkzaamheid. Deze vaardigheden zijn van cruciaal belang voor hun huidige studies of job. Dit kwam bijvoorbeeld aan bod bij deze twee oud-leerlingen:

Dès le début des secondaires on a dû adopter une méthode de travail, ce qui nous a aidé dans la suite de notre cursus. (ID 77)

[...] avoir acquis une certaine rigueur, ainsi qu'une habitude au travail régulier, et bien encore... (ID 202)

Verder verwijzen 19 respondenten naar de positieve effecten van de CLIL-methode op begripsvaardigheden. Onder begripsvaardigheden verstaan we gemak om de taal of de vakinhoud te begrijpen. Aangezien de les in de doeltaal wordt gegeven, raken CLIL-leerlingen snel gewend aan de taal en kunnen ze die taal makkelijker begrijpen: “On prend l'habitude d'entendre et comprendre la langue” (ID 201). Naast de talige aspecten geven de respondenten ook aan dat CLIL-leerlingen gewend raken aan de manier van denken van doeltaal:

[...] on ne passe pas par notre langue maternelle quand on doit s'exprimer dans (ou comprendre) la langue d'immersion, du coup meilleure compréhension de la langue d'immersion et de la façon de penser, de réfléchir associée à celle-ci (ID 214)

Daardoor kunnen we ons afleiden dat respondenten gemak met receptieve vaardigheden hebben. In hun antwoorden leggen ze vooral de nadruk op de voordelen met betrekking tot luistervaardigheid, maar enkele respondenten zien ook positieve effecten op leesvaardigheid. Enerzijds zeggen 14 respondenten dat hun luistervaardigheid beter ontwikkeld is. Hier benadrukken ze dat ze de uitspraak van moedertaalsprekers beter kunnen begrijpen dankzij de input van hun leerkrachten. Anderzijds zien 8 respondenten voordelen op leesvaardigheidsniveau. Ze verwijzen in de meeste gevallen naar hun huidige studies waar ze wetenschappelijke teksten of moeilijkere teksten in de T2 moeten lezen. Hier hebben ze dankzij hun CLIL-traject meer gemak mee: “Faisant des études de droit, je rencontre naturellement certaines facilités pour le cours de néerlandais, dans la lecture de textes, etc.” (ID139). Een andere respondent voegt ook toe dat hij gemakkelijker teksten met onbekende woordenschat kan begrijpen: “plus grande facilité à comprendre des textes même si le vocabulaire nous est inconnu.” (ID 33). Leerlingen dienen niet elke tekst in detail te begrijpen. Zo blijkt respondent 33 leesstrategieën te hebben ontwikkeld om de essentiële ideeën van de tekst te begrijpen, zonder de betekenis van elk woord afzonderlijk te kennen.

Zoals Grafiek 3 laat zien, geven 13 respondenten aan dat ze dankzij CLIL zich makkelijker kunnen aanpassen aan een ongewone situatie of een andere werkwijze. Een ander aspect dat we hier centraal willen stellen, zijn de cognitieve voordelen die 10 respondenten vermelden (n=10). Ze beweren meer gemak te hebben om zich de leerstof eigen te maken en kennis te verwerven. Ze kunnen veel leren en sommigen beweren dat dit aan de CLIL-aanpak te danken is: “ le cerveau est beaucoup plus développé, facilité à apprendre, comprendre, assimiler la matière,... ” (ID 16). De respondenten zien dus zowel talige als cognitieve voordelen aan de CLIL-methode. Ze hebben niet alleen voordelen om later andere talen te verwerven, maar ook om kennis te verwerven. Zo spreekt de ene over het vermogen om zaken in hun geheel te zien: “esprit de synthèse” (ID 123) en de andere over een beter auditief geheugen: “Je pense aussi qu'on a une meilleure mémoire auditive.” (ID133). Ook benadrukt oud-leerling 191 het vermogen om logisch te redeneren in een andere taal. De vraag is echter of hun studies of jobs niet hun antwoorden hebben beïnvloed. Een respondent in een taal- of psychologische gerichte opleiding (logopedie bijvoorbeeld) zou volgens ons meer geneigd zijn naar die cognitieve voordelen te verwijzen. Een diepere kijk op de achtergrond van de respondenten geeft aan dat er op 10 respondenten 4 respondenten zijn die in een taal- of psychologische studierichting zitten. De anderen komen van diverse studierichtingen zoals rechten, burgerlijk ingenieur, handelsingenieur, verloskunde of geneeskunde.

Zoals eerder gezegd, blijft taalbeheersing het grootste voordeel volgens de respondenten. Op Grafiek 3 zien we dat oud-CLIL'ers vooral naar voordelen op het vlak van spreek- en luistervaardigheidsniveau hebben verwezen. Toch verwijzen een paar studenten naar woordenschat en uitspraak. Veelzeggend is het antwoord van respondent 195: “Car cela permet d'apprendre plus vite, avoir un meilleur accent et plus de vocabulaire” (ID 195). Aan de ene kant zeggen oud-leerlingen over een rijkere en uitgebreidere woordenschat te beschikken. Ze werden in hun CLIL-vakken met een gevarieerde woordenschat geconfronteerd en hebben hiermee hun woordenschatkennis kunnen uitbreiden. Aan de andere kant menen ze een betere uitspraak te hebben dan niet-CLIL-leerlingen. Respondent 20 legt dat uit door de aanwezigheid van *native* leerkrachten.

Als voordeel benadrukken 7 respondenten de aangename sfeer die in de CLIL-klas heerst. De klassen zijn kleiner en de leerlingen zitten meestal gedurende hun hele CLIL-traject in dezelfde klas. Dit brengt enkele voordelen met zich mee zoals verbondenheid of meer steun voor studenten. Tevens vermelden sommige respondenten dat de leerlingen vaak gemotiveerd zijn om goede leerprestaties neer te zetten, zoals uit de onderstaande antwoorden blijkt:

Vue que les classes sont plus petites, il est également plus facile d'être soutenu quand on ne comprend pas quelques choses. (sic) (ID 43)

Groupe classe généralement motivé pour travailler surtout dans les années secondaires supérieures (ID 88)

Wat ook tot die aangename sfeer bijdraagt, is het goede contact met de CLIL-leerkrachten. Met goed contact bedoelen de respondenten toegankelijkheid en steun van de leerkrachten. Oud-CLIL'er 204 beschrijft deze specifieke relatie tussen leerlingen, alsook tussen de leerlingen en hun leerkrachten als volgt:

Last but not least, en étant en immersion, on forme un groupe d'élèves qui diminue au fil des années, c'est vrai, mais malgré tout cela permet de créer des liens forts avec les profs mais surtout entre élèves. Ce qui est utile car le niveau d'étude en immersion étant plus poussé, avoir ce soutien des profs et de ses amis aide beaucoup. (sic) (ID 204)

Daarnaast melden enkele respondenten dat leerkrachten een positieve impact op het leerproces van de leerlingen hebben. Een van de grootste voordelen van de CLIL-aanpak is dat de lessen door *native* leerkrachten worden aangeboden. Dankzij de input van de leerkrachten raken leerlingen gewend aan de klanken van de taal en dit draagt tot hun goede taalbeheersing bij. Leerlingen worden niet alleen in de taal ondergedompeld dankzij hun leerkrachten, maar ook dankzij taaluitwisselingen of taalprojecten. Het feit dat ze meer contact hebben met de andere taalgemeenschap, wordt zeer gewaardeerd door 7 oud-CLIL-leerlingen. Dit aspect wordt duidelijk geïllustreerd door respondent 204:

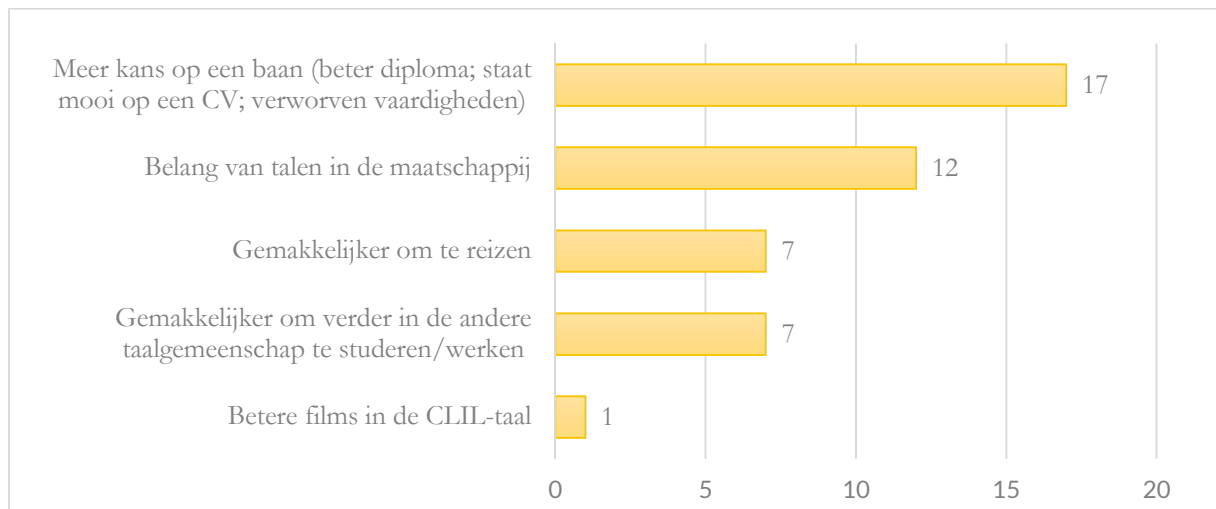
Enfin, et c'est sans doute là le plus grand avantage de l'immersion, nous avons fait beaucoup de projets et de voyages. En plus des nombreux voyages en Grande-Bretagne et les expositions vue en anglais, nous avons aussi fait de beaux projets: une correspondance avec une école texane pour créer notre école idéale (projet qui n'a pas abouti mais je suis toujours en contact avec lui), nous avons également participé au projet européen Euroscola, nous avons créé une exposition sur le conflit syrien et le parcours des migrants (en français, anglais et néerlandais), et j'en passe. (sic) (ID 204)

Ten slotte komen twee laatste aspecten aan bod in de antwoorden. Respondent 188 geeft aan dat het voordeel van de CLIL-aanpak is dat hij een gelijk niveau in zijn moedertaal kan behouden en tegelijkertijd een tweede taal verwerven. Verder zegt slechts één respondent dat hij voordelen ziet op het vlak van schrijfvaardigheid. Hij heeft dankzij het programma een goede schrijfbeheersing ontwikkeld.

b) Extrinsicke voordelen

Naast voordelen die een intrinsieke oriëntatie vertonen, komen ook een aantal antwoorden aan bod die een extrinsieke oriëntatie laten zien. Niet de inhoud van het CLIL-programma, maar wel de uitkomsten vormen hierbij de belangrijkste bron van motivatie. Hoewel de eerste categorie veel meer vertegenwoordigd wordt, blijken een aantal externe factoren oud-CLIL-leerlingen tevreden te stellen. Grafiek 4 laat zien dat de meeste respondenten (n=17) vinden dat ze dankzij de CLIL-aanpak meer kans op een job maken. Enkele respondenten vinden dat ze zo een beter diploma

hebben. Anderen vinden dat het mooi op een CV staat. Dit toont volgens ID 23 dat ze moed en ambitie hebben om aan zo'n programma deel te nemen: “ C'est aussi bien à valoriser sur un CV car cela montre qu'on a eu du courage ou de l'ambition pour tenter cette expérience. ” (ID 23). Een CLIL-traject vermelden op zijn CV laat volgens andere oud-CLIL'ers ook zien dat je twee talen goed beheerst: “ lorsqu'on doit faire un CV ou aller à un entretien d'embauche ça apporte toujours un plus de parler couramment les 2 premières langues du pays ” (ID 54). De respondenten voegen ook toe dat het programma goede vooruitzichten op de arbeidsmarkt biedt. Ze maken meer kans op jobs waar de kennis van twee talen een sterk pluspunt is.



Grafiek 4 : Voordelen van het CLIL-programma: extrinsieke oriëntaties (n=223)

Vervolgens wordt meertaligheid door 12 respondenten als een meerwaarde gezien. Hoewel een paar het belang van vreemde talen in het algemeen benadrukken, leggen anderen de nadruk op het belang van de CLIL-taal in de maatschappij: “parler plusieurs langues est toujours un bonus dans la vie!” (ID 168). Aan de ene kant vinden oud-CLIL-leerlingen die het Nederlands als doeltaal hadden dat het Nederlands in België nuttig is en dat het belangrijk is om de taal van zijn eigen land te kunnen spreken. Aan de andere kant vinden oud-CLIL'ers die Engels als doeltaal hadden, dat het Engels veel internationale uitstraling heeft waarmee ze met meer mensen communiceren. Hier volgen een paar citaten ter illustratie:

Le néerlandais est utile en Belgique (ID 14)

Premièrement par le fait que l'anglais est une langue parlée à travers le monde entier et cela nous permet donc de communiquer avec beaucoup plus de monde et d'accéder à des informations que l'on ne trouverait pas en français. (ID 114)

Reizen wordt ook vergemakkelijkt dankzij de CLIL-aanpak. Dit aspect wordt door 7 respondenten vermeld, zowel door oud-CLIL'ers met het Nederlands als CLIL-taal als met het

Engels. Onderstaande citaten laten zien hoe ze door hun verworven taalkennis gemakkelijker kunnen reizen:

Partir à l'étranger est beaucoup plus simple ainsi que pouvoir s'exprimer dans la vie de tous les jours avec des gens qui parlent le ndls (ID 167)

Pouvoir voyager à l'étranger en étant capable de dialoguer avec les personnes de ce pays. (ID 217)

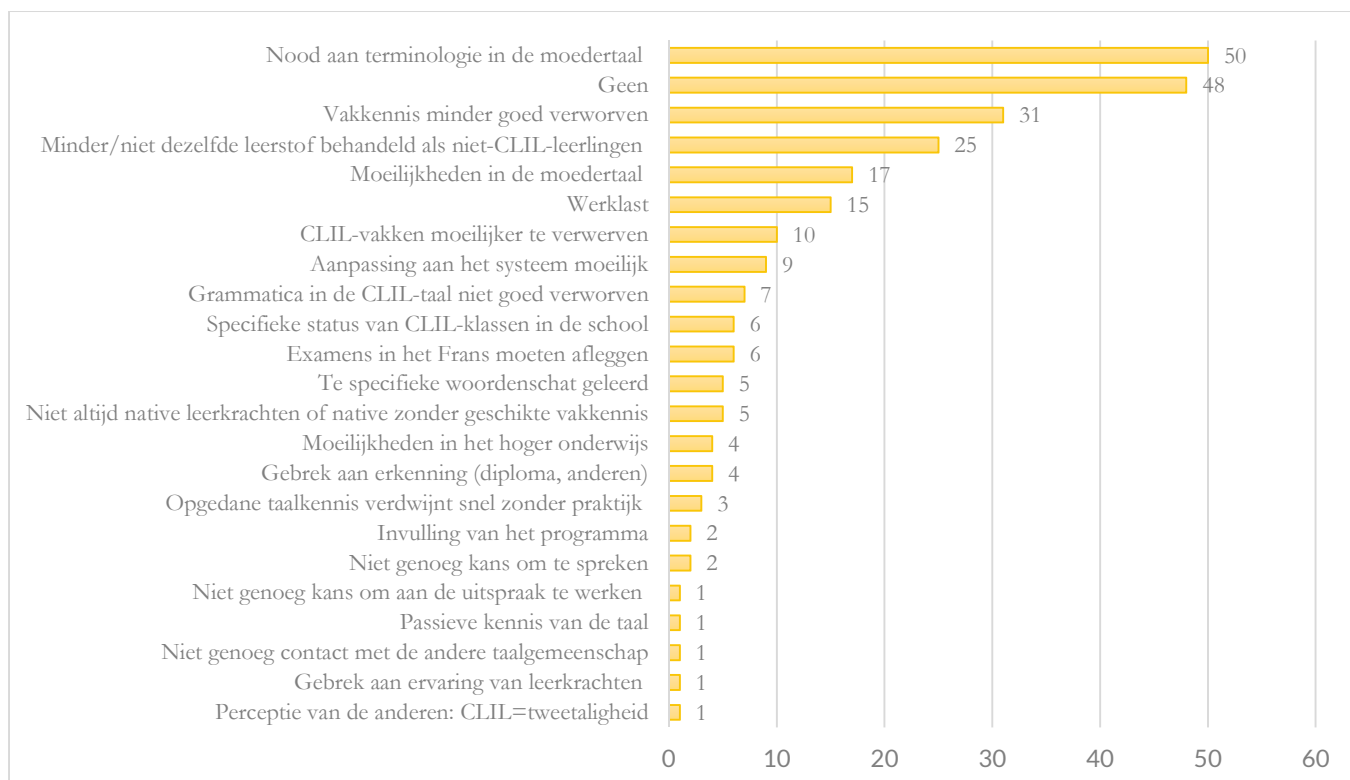
Daarnaast kunnen ze ook gemakkelijker in de andere taalgemeenschap verder studeren of gaan werken. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het antwoord van respondent 62: “Avoir la possibilité d'étudier et travailler à l'étranger” (ID 62). Ten slotte noemt oud-leerling 194 een paar positieve aspecten van het programma en vindt onder andere dat Engelse films en soaps veel beter zijn: “les films et séries sont beaucoup mieux en anglais.” (ID 194). Dit draagt tot zijn algemene tevredenheid over het programma bij.

Deze vraag maakt het mogelijk om een gedetailleerd beeld te krijgen van hun mening over de voordelen van de CLIL-aanpak. Bij wijze van besluit kunnen we zeggen dat oud-CLIL-leerlingen veel enthousiasme over het programma aan de dag leggen. De meesten vertonen vooral intrinsieke motivatie voor het CLIL-onderwijs. De goede beheersing van een tweede taal blijkt cruciaal te zijn in hun evaluatie van het programma en brengt andere positieve aspecten met zich mee (gemak andere vreemde talen te leren, reizen, meer kans om een job te vinden, enz.).

5.1.2.2 *Analyse van de nadelen van een CLIL-programma*

Naast voordelen hebben oud-CLIL'ers zeker nadelen gezien aan het programma. Daarom hebben we in de vragenlijst hen gevraagd welke nadelen het programma kon hebben. Op basis van hun antwoorden hebben we verschillende categorieën kunnen opstellen.

Alvast moet opgemerkt worden dat een aanzienlijk aantal oud-CLIL-leerlingen geen nadelen hebben kunnen noemen (n=48). De meesten voegen ook toe dat ze echt geen nadelen kunnen vinden. Hier moeten we in het achterhoofd houden dat deze vraag ervoor zorgt dat respondenten nadelen bedenken, ook al hebben die nadelen hun leerproces niet veel belemmerd. Daarom is het op zich al opvallend dat 48 respondenten spontaan beantwoorden dat ze geen nadelen kunnen verzinnen. Dit sluit aan bij het opgemerkte enthousiasme bij de vraag over voordelen.



Grafiek 5 : Nadelen van het CLIL-programma volgens oud-CLIL-leerlingen

Grafiek 5 laat zien dat één categorie nadelen zich van de andere onderscheidt. De nood aan terminologie in de moedertaal komt het vaakst terug bij de respondenten (n=50). Ze geven aan dat ze bepaalde termen of concepten niet in hun moedertaal kennen. Het gaat voornamelijk om specifieke woordenschat die ze tijdens hun CLIL-lessen leren:

Je n'ai eu des cours d'histoire et de géographie qu'en néerlandais. Ce qui fait qu'à leur actuelle, j'ai parfois du mal à donner une capitale ou un terme historique en français. Même chose pour les mathématiques que je n'ai eu en néerlandais qu'en primaire, je distingue les différents triangles en néerlandais par réflexe. Il me faut un temps de réflexion pour retrouver le mot français que j'ai du apprendre seule pour le CEB d'ailleurs... (sic) (ID 100)

Aussi, on fait assez souvent des erreurs de terminologie tout simplement parce qu'on connaît le mot dans la langue, on sait l'expliquer mais on ne l'a jamais traduit. Du coup, lors d'épreuves externes (en français), pour expliquer à un(e) petit(e)-frère/sœur, c'est plus compliqué. C'est aussi compliqué pour la suite (dans nos études sup par exemple) car nous ne possédons pas les connaissances en français mais bien dans une autre langue et il est souvent impossible pour nous de dire le mot en français et de ce fait, il arrive souvent que les profs pensent que nous n'avions pas les pré requis nécessaires. (ID 204)

Op basis van de bovenstaande citaten kunnen we veronderstellen dat het concept in de CLIL-taal begrepen wordt, maar ze hadden graag de vertaling in hun moedertaal willen kennen. Gelukkig wordt dit probleem voor sommige respondenten snel opgelost:

Le fait que je ne connaisse pas certaines villes ou concepts en français mais c'est vite réglé par la suite. (ID 2)

In de besproken literatuur hebben we gezien dat onderzoekers geen echte consensus hebben bereikt over de kwestie van de verwerving van de leerstof met de CLIL-methode. Zoals Grafiek 5 laat zien, zeggen 31 respondenten dat de vakkennis minder goed verworven wordt. Ze beweren dat ze niet veel hebben onthouden van hun CLIL-vakken:

Aucun, si ce n'est que je n'ai peut-être pas vraiment retenu le fond des cours, comme en histoire par exemple. (ID 70)

pas toujours eu facile en secondaire, je ne comprenais pas toujours à fond les cours d'immersion comme en histoire ou en geo, du coup je n'en ai pas retenu grand chose ! (ID 84)

Een belangrijk deel van de verworven kennis werd blijkbaar niet in het langetermijngeheugen opgeslagen. Dit komt volgens een paar respondenten door verkeerde vertalingen of het feit dat ze het vak minder goed begrijpen:

Connaissances moins bien acquises dû à une mauvaise traduction (ID 23)

Certaines matières que je n'ai pas acquises puisque je ne les comprenais pas forcément. (ID 9)

Oud-leerling 47 stelt dat ze enkele vakken minder goed heeft verworven omdat ze de leerstof van buiten leerde wanneer ze niet begreep:

Pour certains cours, je ne comprenais pas bien donc j'étudiais par cœur et j'ai maintenant des lacunes en histoire et géographie en particulier car c'étaient les cours que j'avais en néerlandais (ID 47)

Bovendien hebben 10 respondenten ook aangegeven dat CLIL-vakken moeilijker te verwerven zijn. Ze ondervinden er meer moeilijkheden mee. Oud-CLIL'er 147 zegt bijvoorbeeld dat ze meer tijd nodig heeft om CLIL-vakken te begrijpen en te leren: “cours plus difficile à apprendre/comprendre (plus de temps)” (ID 147). Een andere respondent legt dat uit door het feit dat het moeilijker is om verbanden te leggen met de werkelijkheid: “Cours d'histoire: difficile de faire le lien avec la réalité/ de comprendre” (ID 9). Weer anderen vergelijken hun leertraject met dat van niet-CLIL leerlingen en beweren dat de CLIL-aanpak wat moeilijker is. Toch blijven enkele respondenten positief door de moeilijkheden vooral in het begin te situeren of door duidelijk te maken dat het haalbaar is:

Pas un réel désavantage mais c'est certainement une difficulté supplémentaire surtout au début (ID 188)

C'était quand même plus difficile que le parcours normal. Mais rien de bien méchant. Et je regrette rien (ID 154)

Daarnaast hebben 25 oud-CLIL'ers het ook over de leerstof, maar betreuren dat met CLIL-leerlingen minder leerstof of andere aspecten behandeld worden dan met niet-CLIL-leerlingen. Volgens oud-leerling 72 wordt het leerproces vertraagd door de taalbarrière: “ [...] Aussi, vu la barrière de la langue, les premières années, on apprend moins vite que ceux qui ont le même cours

en français” (ID 72). Respondent 6 voegt hieraan toe dat de leerkracht waarschijnlijk een selectie in de leerstof maakt omdat het te moeilijk zou zijn om alles in detail in de CLIL-taal te behandelen:

Certains cours en immersion sont moins complets car on considère que ce serait trop compliqué de tout bien voir en néerlandais. On n'apprend pas forcément le même que ceux qui ne sont pas en immersion. (ID 6)

Andere respondenten geven niet aan dat CLIL-leerlingen minder leerstof aangeboden krijgen, maar dat andere aspecten behandeld worden: “ On ne voit peut être pas toujours les mêmes choses que ceux qui étudient en français ” (ID 108)

Vervolgens is er bij 17 respondenten sprake van een negatieve impact van de CLIL-methode op de moedertaal. Gezien het grote aantal respondenten die naar de behoefte aan terminologie in de moedertaal verwijzen, hebben we die categorie apart besproken. Naast die terminologische problemen situeren de moeilijkheden zich voornamelijk in spelling en grammatica, ook al blijven enkele respondenten vrij algemeen: “Quelques difficultés en français” (ID 120). Hier moet opgemerkt worden dat 4 respondenten hypothetisch spreken over problemen in de moedertaal en blijken zelf geen moeilijkheden te hebben ondervonden: “Peut être que certains peuvent avoir des soucis en français.” (ID 11). Respondent 18 zat zelf in een late immersie programma en gaat nog verder door vroege immersie af te raden omdat leerlingen van die leeftijd hun moedertaal nog niet beheersen:

Je trouve qu'être en immersion dès la maternelle n'est pas une bonne idée car on n'a pas encore une bonne orthographe de notre langue maternelle et on apprend déjà une nouvelle langue donc on ne saura jamais parfaitement écrire ds les 2 langues. (ID 18)

Als we dieper ingaan op de antwoorden van oud-CLIL-leerlingen die enkele moeilijkheden hebben ondervonden, zien we dat 6 leerlingen die aan een vroege immersie programma hebben deelgenomen, moeilijkheden in het Frans vermelden. Meestal blijven ze vrij algemeen: “ Certaines difficultés par rapport à la langue française ” (ID 170). Slechts één respondent geeft meer details en legt uit dat hij de spelling van de verschillende talen door elkaar kan halen: “risque de confusion dans les orthographe des différentes langues” (ID 130). Leerlingen afgestudeerd uit een late immersie programma richten zich daarentegen telkens op een bepaald aspect of blijven hypothetisch. Twee respondenten verwijzen naar spellingsproblemen: “perte de l'orthographe” (ID 61). Weer twee anderen vinden dat ze de Franse grammatica minder goed beheersen, evenals twee oud-CLIL'ers zeggen dat ze over een minder rijke woordenschat in hun moedertaal beschikken. Er is verder sprake bij één respondent van gebrek aan kennis van de Franse cultuur. Daarna verwijst één respondent naar uitspraakproblemen: “ [...] une prononciation différente en français (une tendance à siffler plus à cause des “the” en anglais) ”. Ten slotte beweert een laatste respondent dat ze minder diep ingaan op hun moedertaal: “ on approfondi moins notre langue maternelle ” (sic) (ID 110).

Zoals besproken bij de eerste vraag, vereist het programma een zekere werklast. Hoewel sommige respondenten beweren dat ze daardoor belangrijke vaardigheden zoals stiptheid, doorzettingsvermogen en zelfwerkzaamheid hebben ontwikkeld, blijft de werklast een nadeel voor 15 respondenten. Zoals ID 26 aangeeft, is het ook vermoeiend omdat ze meer concentratie nodig hebben: “plus grande charge de travail, plus fatigant car on doit être plus attentif” (ID 26). Vooral in het begin blijkt het programma veeleisend te zijn, maar ze raken er in de loop der tijd aan gewend: “Cela demande plus de travail et d'étude au début mais après on cela devient une habitude” (sic) (ID 137). Daar voegt ID 69 ook aan toe dat leerlingen vanaf het begin moeten werken om optimaal van het onderwijs voordeel te trekken: “Cela demande du travail et je pense que si on ne le fournit pas assez tôt, on ne commencera pas avec des bonnes bases et ne bénéficiera pas complètement de l'immersion.” (ID 69).

We hebben net gezien dat het programma in het begin veel werk en concentratie vereist. Daarom viel wel te verwachten dat enkele respondenten aanpassing aan het systeem als nadeel hebben vermeld. Ze hebben in het begin moeite gehad om zich aan de CLIL-methode aan te passen: “Petite difficulté au début, le temps de s'adapter” (ID 140).

Zoals Grafiek 5 laat zien, worden de andere nadelen heel weinig vermeld (door 7 of minder respondenten). We bespreken eerst nadelen in verband met de verwerving van de CLIL-taal. Volgens 7 respondenten wordt de grammatica in de CLIL-taal niet goed verworven. De onderstaande citaten beschrijven mogelijke redenen zoals het gebrek aan effectiviteit van het grammaticaonderwijs, het leren van de Nederlandse grammatica zonder de Franse grammatica te begrijpen en het feit dat meer aandacht aan spreekvaardigheid wordt besteed dan aan grammatica:

De plus, l'enseignement de la grammaire ne me semblait pas efficace : j'ai par exemple découvert la structure de la phrase néerlandaise lors de mon arrivée à l'université. (ID 220)

Ne pas comprendre par exemple grammaire enseignée en nlds sans la comprendre en français (ID 171)

Grammaire mise de côté pr favoriser l'oral... Bien ou pas bien? That's the question! (sic) (ID 33)

Het laatste citaat sluit aan bij de resultaten van Lyster (2007) die aantonen dat CLIL-leerlingen zich niet altijd grammaticaal of idiomatisch kunnen uitdrukken. Lyster pleit daarom voor de Focus-on-Form benadering, een combinatie van communicatief taalgebruik met formele aandacht voor het taalgebruik (zie theoretisch kader). Dit zou eventueel een oplossing kunnen zijn om spreekvaardigheid met grammatica te kunnen combineren. Daarnaast verwijzen 5 respondenten naar woordenschat. Ze vinden dat ze vooral specifieke woordenschat hebben geleerd die ze niet in het dagelijkse leven kunnen gebruiken: “Des termes appris qui ne servent pas (histoire) et pas

tjs poussé dans le néerlandais courant” (sic) (ID 17). Verder geven 3 respondenten aan dat de opgedane taalkennis snel verdwijnt zonder praktijk:

La langue se perd très vite si pas travaillée régulièrement (ID 31)

Sans la pratique par après, on perd rapidement ce que l'on a acquis (mais bon ce n'est pas vraiment un désavantage de l'immersion). (ID 45)

Zoals ID 45 terecht opmerkt, kunnen we dat moeilijk beschouwen als een nadeel van het programma. Taalleerders moeten na het curriculum regelmatig met taal bezig zijn om hun taalkennis te consolideren. CLIL is hier geen wondermiddel, we zouden waarschijnlijk dezelfde tendens met een andere aanpak terugvinden. Vervolgens geven twee respondenten aan dat ze in de CLIL-klas niet genoeg de kans krijgen om te spreken: “manque de pratique à l'oral” (ID 55). ID 220 voegt hieraan toe dat er niet genoeg aan uitspraak gewerkt werd: “En ce qui me concerne, je trouve que l'immersion ne m'a pas laissé suffisamment l'occasion d'entraîner ma prononciation ainsi que ma compétence orale. ” (ID 220). Een laatste aspect dat hier nauw bij aansluit is dat CLIL-leerlingen de taal op een passieve manier hebben geleerd. ID 38 zou de taal op een actievere manier hebben willen leren: “Nous avons appris la langue de manière passive mais pas assez de manière active” (ID 38).

Verder komen een paar nadelen aan bod in verband met de relatie met niet-CLIL-leerlingen en hun perceptie van de CLIL-klas. Hoewel er in de voordelen naar de positieve sfeer in de CLIL-klas werd verwezen, betreuren enkele respondenten dat de klas van de andere klassen losstond. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de volgende citaten:

Exclusion sociale avec les non immersion (ID 40)

Dans mon école, les 3 classes d'immersion étaient très fermées sur elles-même, c'était comme un milieu élitiste et ce n'est qu'en 5^e et rhéto qu'elles se sont un peu mélangées avec les autres classes. (sic) (ID 186)

De laatste respondent brengt ook een ander aspect naar voren: elitisme. Het CLIL-onderwijs wordt volgens enkele respondenten door de anderen gepercipieerd als een methode voor de beste en slimste leerlingen. Zelfs aan de kant van de leerkrachten zijn ze volgens ID 204 veeleisender met de klas omdat die als een groep intelligente leerlingen wordt gezien.

Bien souvent, pour les autres professeurs, immersion rime avec élèves plus intelligents ou plus travailleurs et ils sont donc plus exigeants avec nous qu'avec les autres élèves, ce qui n'est jamais si juste pour nous. Même quand on fait des études supérieures, il ne vaut mieux pas dire que l'on était en immersion car les professeurs sont encore plus exigeants, alors que c'est déjà plus compliqué. (sic) (ID 204)

L'élitisme. Faire attention au fait que les autres étudiants voient les élèves en immersion comme les 'intellos' (sic) (ID 211)

CLIL-leerlingen worden niet alleen meer intellectuele competenties toegewezen, maar ID 45 geeft ook aan dat mensen het CLIL-onderwijs met tweetaligheid associëren. Ze hebben te hoge verwachtingen en kunnen daardoor teleurgesteld zijn. Vandaar een gevoel van frustratie voor ID 45:

Quand on dit qu'on a été en immersion, tout le monde s' imagine qu'on est bilingue alors que ce n'est pas le cas et c'est frustrant que les gens nous prennent pour des "nuls" parce que pour eux immersion = bilingue (sic) (ID 45)

Voor vier andere oud-CLIL-leerlingen gaat het niet zozeer om te hoge verwachtingen, maar meer om een gebrek aan erkenning voor hun leertraject en hun inspanningen:

Pas toujours compris par les gens qui ne le font pas (charge de travail). + le néerlandais est souvent dénigré en comparaison de l'anglais, souvent réaction me disant "cette langue ne sert à rien". Impression de ne pas être reconnu dans ce que je suis (ID 66)

Ne pas avoir de reconnaissance pour toutes les heures passées à essayer de comprendre en début de parcours et avoir un parcours durant les premières années disons plus "tordu" que les autres. Cela implique aucun diplôme pour toutes ses heures et un examen en français pour nos cours donnés en néerlandais. Autrement dit le gouvernement ne nous encourage pas du tout à apprécier ce cursus alors que nous essayons du mieux que nous pouvons de parler plus d'une langue nationale. (ID 169)

Bij de mensen die CLIL-leerlingen niet begrijpen, hoort volgens de respondenten de Franse gemeenschap erbij. Oud-CLIL'ers geven kritiek op twee belangrijke aspecten: gebrek aan erkenning van het curriculum op het diploma en examens voor CLIL-vakken in het Frans moeten afleggen. Aan de ene kant zien ze hun moeite graag beloond op hun diploma. Ze kunnen zo een bijkomend voordeel makkelijker valoriseren in hun studies, job,... Aan de andere kant vinden 6 respondenten het onlogisch om examens in het Frans te moeten aanleggen aangezien vakken in een vreemde taal aangeboden worden. Het onderstaande citaat toont aan hoezeer de respondenten gekant zijn tegen deze maatregel:

LE gouvernement francophone ne prend pas l'immersion en compte. Je m'explique: en 6ème secondaire, après avoir suivi 6ans d'immersion en histoire, on a dû passer un examen d'histoire en français. Illogique! (ID 175)

Daarna zijn leerkrachten belangrijke actoren in het leerproces. Het is dus geen verrassing nadelen hieromtrent terug te vinden. Vijf leerlingen verwijten het gebrek aan *native* leerkrachten met het geschikte diploma. Gezien het tekort aan leerkrachten worden volgens de respondenten niet altijd de meeste competente leerkrachten in dienst genomen.

Les professeurs anglophones sont difficiles à trouver et ce ne sont pas toujours les meilleurs. (ID 72)

Les profs ne sont pas tous des native speakers (ID 16)

Les profs non qualifiés qui sont placés là car ils parlent juste le Néerlandais mais n'ont pas de compétences dans la matière. (sic) (ID 43)

Zoals besproken in het theoretisch kader, zou een volwaardige opleiding voor leerkrachten hier zeker helpen. ID 10 gaat in dezelfde richting en benadrukt het experimentele karakter van het

project. CLIL-leerkrachten waren gedurende zijn curriculum niet genoeg voorbereid: “Le caractère encore expérimental du projet. La non-préparation des professeurs.” (ID 10). Deze respondent is sinds 4 jaar afgestudeerd uit het CLIL-onderwijs.

De invulling van het programma staat bij twee respondenten ter discussie. De kritiek situeert zich op het vak wetenschappen. De ene vindt dat wetenschappelijke vakken niet genoeg aandacht krijgen: “les cours scientifiques sont mit de cotés” (sic) (ID 94) en de andere dat het vak wetenschappen best niet met de CLIL-methode wordt aangeboden: “Sciences ne devraient pas être données en ndls, car lacune qd on repasse en français” (sic) (ID 24). Een ander aspect dat één respondent aan het programma zou verbeteren is contact met de andere taalgemeenschap. Hij vindt dat er niet genoeg taaluitwisselingen waren: “pas assez d'échanges avec des néerlandophones” (ID 45). Opvallend is wel dat zeven respondenten bij de vraag over de voordelen het aantal contacten met de andere taalgemeenschap hadden benadrukt. Het aantal taalprojecten, taaluitwisselingen en reizen werd positief geëvalueerd.

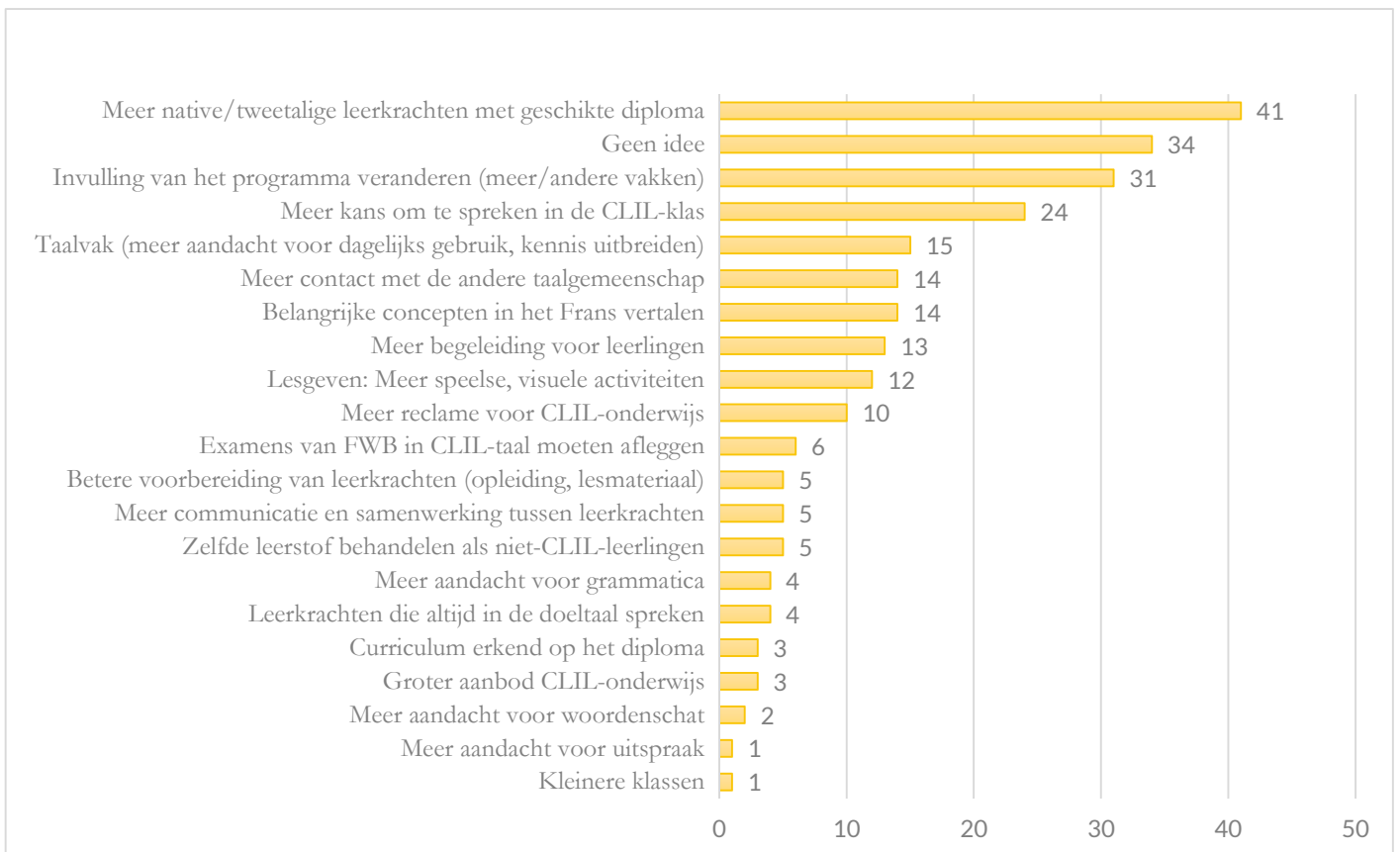
Ten slotte beweren vier respondenten dat dit soort onderwijs tot moeilijkheden in het hoger onderwijs kan leiden. Daarvoor geven ze twee verschillende redenen die we voordien al vermeld hebben: nood aan terminologie in de moedertaal en leerstof minder goed verworven.

Je pense que si en fin de secondaire les cours de matières spécifiques ne sont pas donnés dans la langue maternelle il peut y avoir un décalage et un petit soucis lors des études supérieures étant donné que l'on peut ne pas connaître le vocabulaire spécifique dans sa langue maternelle et dans ce cas là, cela peut mettre en difficultés le temps de se remettre à niveau dans sa propre langue. (sic) (ID 42)

une compréhension moins approfondie et des difficultés si on ne poursuit ses études dans une autre langue (ID 78)

5.1.2.3 Analyse van suggesties om het CLIL-programma te verbeteren

Veel van de suggesties die door de respondenten vermeld worden, hebben betrekking op de genoemde nadelen. Daarom zal ik maar kort ingaan op die verschillende suggesties. De nieuwe aspecten worden wel van naderbij bekeken. Net als bij de vraag over nadelen heeft een aanzienlijk aantal oud-CLIL-leerlingen (n=34) geen suggesties kunnen noemen. Dit sluit aan bij de algemene tevredenheid die bij de andere vragen vastgesteld is



Grafiek 6 : Suggesties van oud-CLIL-leerlingen om het programma te verbeteren

De suggestie die het vaakst terugkomt, is het aanwerven van *native* leerkrachten met het geschikte diploma en eventueel basiskennis Frans. Veel oud-leerlingen benadrukken het belang van leerkrachten met een *native-like* niveau in de doeltaal: “Des profs dont la langue maternelle est celle qu'ils enseignent .. rien de tel que de vrais flamands, l'accent y est bien meilleur ainsi que la fluidité” (sic) (ID 33). Een heel goed niveau in de doeltaal is voor velen essentieel, maar niet voldoende. De leerkracht moet ook over de geschikte competenties beschikken om het vak te geven. Dit houdt zowel kennis van zijn vakgebied als didactische vaardigheden in. Dit blijkt uit het onderstaande citaat:

Le gros désavantage dans mon école était que mes professeurs étaient néerlandophones mais non formés à la matière qu'ils nous donnaient en néerlandais. Il faudrait engager des professeurs néerlandophones possédant un diplôme dans la matière qu'ils enseignent ainsi qu'un diplôme d'agrégation. (ID 38)

Een paar respondenten leggen ook uit dat ze moeilijkheden ondervonden om enkele vakken te begrijpen. Ze hadden graag uitleg in hun moedertaal willen hebben. Daarom vinden ze het beter als de leerkracht ook het Frans machtig is: “Avoir des professeurs néerlandophones qui parlent un peu français (pour expliquer lorsqu'il y a des incompréhensions) ” (ID 4). Dit sluit aan met de nood aan terminologie in de moedertaal die zo vaak als nadeel werd aangegeven. Hier suggereren 14 leerlingen nog eens de belangrijke concepten in de moedertaal te vertalen. Opvallend is wel dat

veel leerlingen zoveel mogelijk in de taal willen onderdompelen, maar dat voor sommigen vertaling een noodzakelijk kwaad in hun leerproces blijkt te zijn. Vijf andere respondenten willen daarentegen dat leerkrachten enkel en alleen de doeltaal in de CLIL-klas zouden gebruiken. Volgens deze oud-CLIL-leerlingen is het “hoe meer input, hoe beter”:

Que l'immersion soit totale, à savoir que même si l'élève possède des difficultés à s'exprimer dans la langue cible, le français ne soit pas toléré (ID 134)

Que les professeurs ne parle que en nederlandais et pas plus souvent en français que nederlandais (sic) (ID 107)

De leerkracht moet dus een goed evenwicht vinden om de leerstof zo duidelijk mogelijk te maken voor de leerlingen door hun moedertaal zo weinig mogelijk of zelfs helemaal niet te gebruiken. Als we verder ingaan op leerkrachten, zien we dat 10 leerlingen meer speelse, visuele activiteiten hadden willen zien. Het toevoegen van visuele ondersteuning zou volgens enkele respondenten het leerproces vergemakkelijken. Andere respondenten suggereren om spelenderwijs of op een interactieve manier te leren.

Apprentissage avec des images et moins de verbal. On retiendrait mieux je pense (ID 163)

Méthode d'enseignement plus ludique (ID 66)

s'assurer que les élèves comprennent la totalité de la matière, réaliser des activités bilingues (jeux, affiches,...) pour mettre du sens sur le bilinguisme et sur les apprentissages! (ID 85)

We zien wel dat respondenten op zoek zijn naar extra steuntje – in hun moedertaal of visueel – om het vak makkelijker te begrijpen. Bovendien vragen 13 respondenten expliciet naar meer begeleiding voor leerlingen. Vooral in het begin hebben ze extra ondersteuning nodig in de CLIL-taal en –vakken. Een individuele begeleiding vanaf het begin en gedurende het hele curriculum zou volgens een paar respondenten ideaal zijn:

Pourquoi pas avoir un suivi plus personnalisé pour chaque élève (ID 21)

La remédiation et le suivi auprès de l'élève dès le début du secondaire pour voir s'il n'a pas de retard dans la maîtrise de la langue requise pour suivre les cours (ID 64)

la rigueur imposée aux élèves, on est très bien accompagné au début puis on nous laisse faire vu qu'on devient habitué et après on se laisse aller (en tous cas ce fut comme ça pour moi) (ID 140)

Een ander probleem hieromtrent is dat leerlingen in het begin niet altijd met een gelijkaardig niveau in de doeltaal beginnen. Dit geval komt de laatste jaren nog meer voor wanneer leerlingen uit het traditionele onderwijs samen met leerlingen uit vroege immersie programma's in het secundair zitten. Daarom stellen enkele respondenten twee mogelijkheden voor: in het begin van het curriculum per niveau gegroepeerd worden of vanaf het begin extra begeleiding krijgen. Zo kunnen ze hun achterstand in de CLIL-taal inhalen en hebben ze wat tijd om zich aan het systeem aan te passen. ID 138 verwijst naar dit probleem in zijn antwoord:

Prevoir des classes speciales pour les eleves qui ont deja une base en neerlandais et d'autres classes pour les eleves qui n'ont jamais eu de cours de ndls et pour qui c'est dur de suivre un cours de sciences en ndls (sic) (ID138)

Bovendien kan het aantal leerlingen per klas een belangrijke invloed hebben op de wijze waarop leerlingen ondersteund kunnen worden. Zoals één respondent (ID 126) terecht opmerkt, kunnen leerkrachten in kleinere klassen meer tijd aan elke leerling besteden. Dit zou deze individuele begeleiding vergemakkelijken. Extra ondersteuning is niet alleen essentieel voor leerlingen, maar volgens 4 respondenten zouden leerkrachten ook steun krijgen. Er is sprake van twee verschillende aspecten in de antwoorden. Aan de ene kant willen ze dat leerkrachten beter voorbereid worden en stellen ze dat een specifieke opleiding voor leerkrachten zou kunnen helpen. Aan de andere kant moedigen ze de creatie van ondersteunend lesmateriaal aan.

Un programme pré-fabriqué qui faciliterait le travail des profs, et donc celui des élèves. (ID 10)

le programme (les professeurs nous disaient qu'ils devaient tout créer par eux-mêmes) (ID 183)

Een laatste suggestie in verband met leerkrachten werd door 5 respondenten aangegeven, namelijk meer samenwerking en communicatie tussen leerkrachten. Ze betreuren een gebrek aan samenhang op drie niveaus: tussen de verschillende vakken, tussen de vakken van het ene jaar naar het andere en tussen het lager en het secundair onderwijs. De onderstaande citaten illustreren telkens  en aspect:

Plus de continuit  et de cohérence dans les apprentissages grâce à plus de communication entre les professeurs. Si on commence à enseigner une matière en neerlandais, il faudrait qu'elle soit enseignée dans cette langue pendant les 6 années et pas seulement pendant 1 ou 2 ans... (sic) (ID 102)

un meilleur consensus et cohérence au niveau d'un même cours d'une année à l'autre (ID 90)

Le passage entre l' cole primaire et secondaire: au niveau du programme, que  a continu dans la même direction (sic) (ID 128)

Naast suggesties in verband met leerkrachten staan CLIL-vakken ook ter discussie. 31 respondenten zouden de invulling van het programma veranderen. Ze willen ofwel meer vakken in de doeltaal ofwel andere vakken in het programma zien. Enkele respondenten geven aan dat ze met het vak wetenschappen eerder dan het vijfde leerjaar hadden willen stoppen, terwijl anderen graag meer wetenschappelijke vakken in de doeltaal willen hebben: "proposer des cours de sciences 6h en immersion" (ID 160). Oud-CLIL-leerlingen stellen naast wetenschappelijke vakken een paar suggesties voor nieuwe vakken in de doeltaal voor: lichamelijke opvoeding, complementaire taalvakken of zelfs meertalige vakken:

J'aurais aim  avoir un cours supplémentaire (par exemple le cours de gym) en Néerlandais et un atelier de conversation durant les 6 années (sic) (ID 59)

Un cursus multi langue avec plus que soit néerlandais soit anglais (ID 169)

Daarna laat volgens 14 oud-CLIL'ers het taalvak te wensen over. Ze zouden graag dat hun leerkrachten dieper ingaan op de kennis van de taal en aspecten zoals tussentaal behandelen. Ze willen vaker met het dagelijks taalgebruik geconfronteerd worden. Ook vinden een paar respondenten dat er te veel herhalingen zijn waardoor het taalvak saai kan zijn: “Le cours de langue lui-même, au fur et à mesure, la matière se répétait et c'était lassant.” (ID 204). Daarnaast vinden 24 leerlingen dat ze weinig de kans krijgen om hun spreekvaardigheid te oefenen binnen het CLIL-programma. Spreekactiviteiten beperken zich vaak tot testen of antwoorden op de vragen van leerkrachten. Ze willen graag aan andere spreekactiviteiten deelnemen waarin ze de theorie kunnen toepassen: conversaties, debatten, ... ID 15 gaat verder en zou de leerlingen verplichten om tijdens CLIL-vakken enkel en alleen de doeltaal te gebruiken:

Obligation de parler la langue d'immersion lors des cours immersif: En effet, en primaire, nous étions obligés de parler ndls et c'est la que notre niveau a réellement augmenté. Cependant, une fois en secondaire, nous n'étions plus aussi contrôlé et résultats, tout le monde parlait français et cela ne valait plus la peine. (sic) (ID 15)

Volgens ID 15 is praktijk cruciaal om een taal te leren en dat komt ook voor bij andere respondenten die het belang van taalpraktijk benadrukken:

Essayer d'augmenter le nombre d'activités où l'étudiant parle, il faut parler une langue pour l'apprendre !! (ID 27)

Même si l'effort se fait déjà, je pense qu'il faut vraiment mettre la priorité sur le fait de pratiquer, faire des exercices oraux. Néanmoins on remarque un gros manque de syntaxe/conjugaison dans la langue apprise. (ID 48)

Uit het antwoord van ID 48 blijkt dat spreekvaardigheid al een belangrijke plaats in het onderwijs krijgt, maar CLIL-leerlingen zouden nog meer kans moeten krijgen om hun spreekvaardigheid te oefenen. Dit laatste citaat brengt ook naar voren dat CLIL-leerlingen de grammatica van de doeltaal niet onder de knie hebben. Als er dan naar Grafiek 6 gekeken wordt, zien we dat 4 respondenten meer aandacht aan grammatica willen zien besteden. Uitspraak en woordenschat verdienen ook meer aandacht volgens enkele respondenten:

Je pense qu'il faut mettre un peu plus l'accent sur les formes grammaticales importantes ainsi que sur la prononciation. (ID 220)

Un apprentissage plus poussé d'un point de vue vocabulaire avec des professeurs néerlandophones qui ont une pleine connaissance de la langue. (ID 139)

Plus d'exigence dans la maîtrise de la langue (vocabulaire, grammaire). (ID 207)

Een klein aantal oud-CLIL'ers benadrukken het belang van woordenschat, grammatica en uitspraak, maar dit blijft een minderheid. Ze leggen qua taal vooral de nadruk op spreekvaardigheid en praktijk. Wat de praktijk betreft, zouden 14 respondenten nog meer contact met de andere taalgemeenschap willen hebben. Iedere respondent heeft zijn eigen visie op taalprojecten. Ze

suggereren zowel reizen van een paar dagen als taaluitwisselingen of zelfs Erasmusuitwisselingen van langere periodes:

plus d'excursions ou de voyages dans les régions de la langue étudiée!!! Cela serait vraiment bénéfique et nous confronterait à la réalité de la langue (et non des CD enregistrés qui ne ressemblent pas toujours à un accent véritable) (ID 101)

Poursuivre l'expérience de l'échange linguistique plus en profondeur, ne pas se limiter à un ou deux jours/une semaine, mais continuer cela sur une plus longue durée et à travers les différentes années. C'est sur le terrain que l'on apprend le plus. (ID 70)

Avoir des projet de type Erasmus en langue, mais proposé par la fédération Wallonie Bruxelles et non pas par des organisme comme EF (sic) (ID 119)

Ten slotte worden twee laatste aspecten van naderbij bekeken, namelijk meer reclame voor CLIL-onderwijs en groter aanbod. Ten eerste willen 10 oud-CLIL'ers een positief beeld van dit soort onderwijs geven zodat meer mensen voor deze onderwijsvorm kiezen: “Tenter de donner une meilleure image de l'immersion, ce n'est pas une difficile mais bien une expérience enrichissante, Avec de supers profs” (ID 58). Andere respondenten gaan verder en zouden dit soort onderwijs overall aanbieden. ID 133 vindt deze methode veel efficiënter dan de traditionele methode. Volgens ID 151 zou daarentegen deze onderwijsvorm een stap zijn om Walen en Vlamingen samen te brengen.

Je trouve qu'on devrait le faire (encore) à plus grande échelle en Wallonie. Apprendre une langue est beaucoup plus facile quand on est jeune et c'est plus amusant d'apprendre en la parlant qu'en étudiant de la grammaire et du vocabulaire comme je l'ai fait en anglais dès le premier cours...ça ne donnait pas envie d'apprendre la langue car c'était beaucoup trop théorique par rapport à l'approche du néerlandais que j'avais eu. (ID 133)

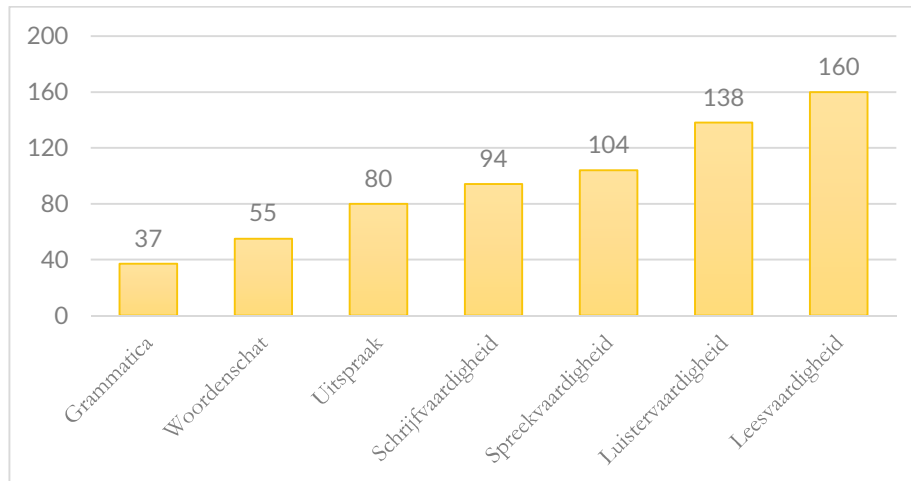
Rendre ce type d'enseignement obligatoire pour tous. En effet, on vit dans un pays ou les Néerlandophones vivent d'un côtés , et les Wallons de l'autre. Nous ne formons plus un vrai pays car les gens n'arrivent pas à se parler à part en passant par l'anglais (quand les Francophones en sont capables et ça , c'est pas gagné...) (sic) (ID 151)

Andere respondenten gaan in dezelfde richting en zouden graag een groter aanbod CLIL-scholen in België zien. Hun suggesties omvatten projecten in het lager, het secundair, maar ook in het hoger onderwijs. Ze zijn echt voorstanders van dit soort onderwijs en zien graag het aantal CLIL-scholen groeien.

In Grafiek 6 zien we nog een aantal suggesties die hier niet meer besproken worden, want die werden uitvoerig besproken en geïllustreerd bij de vorige vraag (erkenning van het curriculum op het diploma, examens in het Frans moeten afleggen, ...). We gaan nu over naar de analyse van de gesloten vragen over de beheersing van de doeltaal en de impact van de CLIL-methode op de moedertaal.

5.1.2.4 Beheersing van de CLIL-taal

In de vragenlijst hebben we de respondenten gevraagd drie taalaspecten aan te duiden die ze aan het einde van hun curriculum het best beheersten. Ze konden zelf ook taalaspecten vermelden dankzij een categorie ‘andere’. Die werd hier niet gebruikt.

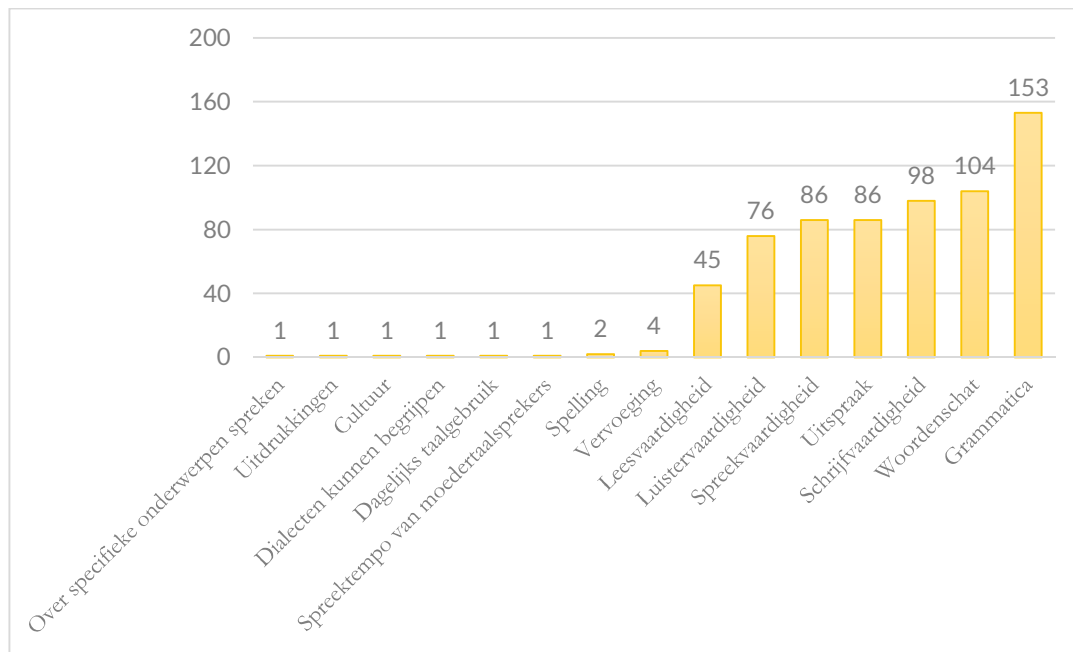


Grafiek 7: Taalaspecten die oud-CLIL-leerlingen op het einde van hun curriculum beter beheersten

Hieruit blijkt dat oud-CLIL-leerlingen aangaven receptieve vaardigheden beter te beheersen, in het bijzonder leesvaardigheid. Luistervaardigheid komt op de tweede plaats, gevolgd door spreekvaardigheid. Op basis van de literatuur konden we verwachten dat de receptieve vaardigheden op de eerste plaatsen zouden staan. Muñoz (2015) heeft namelijk aangetoond dat zowel CLIL- als niet-CLIL-leerlingen beter bij receptieve vaardigheden scoren dan bij productieve vaardigheden (zie hoofdstuk 2.1.3). De perceptie van de ondervraagde oud-CLIL'ers sluit dus nauw aan bij de geobserveerde resultaten. Opvallend is dat respondenten meer spreekactiviteiten tijdens de lessen suggereren, hoewel spreekvaardigheid toch tot de best verworven vaardigheden behoort. Dit toont aan dat ze veel belang hechten aan spreekvaardigheid. Grafiek 7 laat verder zien dat schrijfvaardigheid en uitspraak door een aanzienlijk aantal respondenten aangeduid werden als vaardigheden die ze goed beheersten. De beheersing van woordenschat en grammatica worden door minder respondenten positief geëvalueerd. Deze taalaspecten komen op de laatste plaatsen.

Daarnaast werd dezelfde vraag gesteld voor aspecten die ze op het einde van hun curriculum minder goed beheersten. Hier konden ze ook andere taalaspecten vermelden dankzij een categorie ‘andere’. In tegenstelling tot de vorige vraag, wordt deze categorie hier wel gebruikt. Ofwel geven ze aan dat ze geen drie minder goede beheerste taalaspecten kunnen bedenken; ofwel vermelden ze specifiekere aspecten. Het feit dat enkele respondenten geen drie minder goed beheerste

aspecten kunnen noemen, bevestigt hun algemene tevredenheid over de beheersing van de doeltaal. We bespreken eerst algemene taalaspecten en daarna gaan we in op de specifieke taalaspecten die door de respondenten vermeld worden.



Grafiek 8 : *Taalaspecten die oud-CLIL-leerlingen op het einde van hun curriculum minder goed beheersten*

De Grafieken 7 en 8 laten geen tegenstrijdige resultaten zien. Met uitzondering van schrijfvaardigheid en uitspraak staan taalaspecten in de omgekeerde volgorde gerangschikt ten opzichte van de vorige vraag. Grammatica komt hier op de eerste plaats en wordt door de meeste respondenten geëvalueerd als het taalaspect dat ze op het einde van hun curriculum het minst goed beheersten ($n=153$). Daarna volgt woordenschat die genoemd wordt door 104 respondenten. Tot nu toe waren de resultaten op basis van de vorige vraag te verwachten. Als we de logica van de vorige vraag volgen, moesten we uitspraak op de derde plaats terugvinden. Hier komt echter schrijfvaardigheid op de derde plaats. 98 respondenten vinden dat schrijfvaardigheid tot één van de aspecten behoort die ze minder goed beheersten. Daarna komen uitspraak en spreekvaardigheid, telkens aangekruist door 86 respondenten. Receptieve vaardigheden komen op de laatste plaatsen en worden dus meestal beter beheerst dan de andere vaardigheden.

Op basis van de Grafieken 7 en 8 kunnen we concluderen dat de meeste oud-CLIL'ers vinden dat receptieve vaardigheden aan het einde van hun curriculum goed beheerst worden en dat de beheersing van grammatica en woordenschat nog te wensen overlaat. Daartussen blijken er meer meningsverschillen te zijn met betrekking tot uitspraak en productieve vaardigheden.

Naast die algemene taalaspecten werden specifiekere aspecten vermeld. Vier respondenten hebben moeite met vervoeging en twee anderen met spelling. Een respondent geeft aan dat het spreektempo van moedertaalsprekers soms problematisch kan zijn voor het begrijpen van de taal. Bij de vraag over de nadelen werd betreurd dat CLIL-leerlingen niet genoeg geconfronteerd worden met het dagelijks taalgebruik. Dit aspect wordt hier ook vermeld en een andere respondent voegt hieraan toe dat het begrijpen van dialecten ook voor problemen zorgt. De kennis van uitdrukkingen en van de cultuur geassocieerd met de bestudeerde taal wordt ook als problematisch ervaren. Ten slotte heeft een respondent moeite om over specifieke onderwerpen te spreken. Hier moet toch opgemerkt worden dat er zelden over alle onderwerpen met dezelfde kwaliteit in termen van taalkundige inhoud kan gesproken worden. De meeste aspecten tonen dat oud-CLIL-leerlingen tot een dieper inzicht in de bestudeerde taal willen komen.

In de vragenlijst werden verder 17 stellingen voorgesteld (zie Tabel 6). De respondenten moesten zeggen of ze helemaal niet akkoord [1]; eerder niet akkoord [2]; noch akkoord, noch niet akkoord [3], akkoord [4] of helemaal akkoord [5] gingen met de stellingen. Gedetailleerde grafieken bevinden zich in de bijlage (zie bijlage 2), maar Tabel 6 geeft een overzicht van de verschillende stellingen met de algemene tendens. De vijf antwoordcategorieën worden hier in drie verschillende categorieën samengebracht: negatieve evaluatie [1;2]; noch negatieve, noch positieve evaluatie [3] en positieve evaluatie [4;5].

Stellingen: Dankzij de CLIL-aanpak	[1;2] %	[3] %	[4;5] %	gem.	SD
1. heb ik een rijke en uitgebreide woordenschat verworven.	8,97	12,11	78,92	3,87	0,86
2. heb ik een goede grammaticabeheersing in de doeltaal.	9,42	17,49	73,09	3,82	0,90
3. kan ik de doeltaal vloeiend spreken.	12,56	23,77	63,68	3,68	1,01
4. kan ik mijn mening makkelijker uitdrukken in de doeltaal.	10,31	17,49	72,2	3,84	0,97
5. heb ik een duidelijke, natuurlijke uitspraak en intonatie.	13,45	19,73	66,82	3,76	1,07
6. kan ik uitgewerkte teksten in de doeltaal schrijven.	17,49	16,59	65,92	3,67	1,07
7. heb ik geleerd hoe ik woorden in de doeltaal moet uitspreken.	3,14	9,42	87,44	4,27	0,77
8. kan ik makkelijk op websites in doeltaal surfen.	3,14	11,66	85,2	3,82	0,92
9. kan ik makkelijk een boek in de doeltaal lezen.	14,8	19,73	65,47	3,99	0,96
10. kan ik makkelijk een tijdschrift of een krant in de doeltaal lezen.	4,93	13,9	81,17	3,69	1,00
11. heb ik meer zelfvertrouwen om met mensen in de doeltaal te spreken.	8,97	16,14	74,89	4,25	0,87
12. ga ik makkelijker naar mensen die een andere taal spreken.	11,21	24,66	64,13	3,91	1,02
13. beheers ik de spelling van de doeltaal.	8,97	20,63	70,4	4,30	0,84
14. kan ik makkelijk een e-mail in de doeltaal schrijven.	8,52	13,9	77,58	3,74	1,04
15. kan ik makkelijk mijn fouten in de doeltaal opmerken.	11,66	25,11	63,23	4,14	0,88

16. kan ik makkelijk iemand die in de doeltaal spreekt, begrijpen.	4,93	9,87	85,2	3,95	1,00
17. kan ik makkelijk een TV-programma in de doeltaal begrijpen.	9,87	19,28	70,85	3,78	1,08

Tabel 6 : Evaluatie van stellingen over de beheersing van de doeltaal (negatieve; noch negatieve, noch positieve; positieve evaluatie)

Uit Tabel 6 blijkt dat de verschillende stellingen positief geëvalueerd worden door de meeste respondenten. De gemiddelden liggen voor alle stellingen tussen 3,5 en 4,5, wat bijzonder positief is. Er worden zelden grote afwijkingen van de gemiddelden vastgesteld. De standaarddeviatie is zeer stabiel en ligt altijd tussen 0,84 en 1,08. Als we de grafieken (zie bijlage 2) bekijken, zien we dat het grootste aantal respondenten meestal ‘akkoord’ gaat met de stellingen, met uitzondering van stellingen 8 en 16 waar de meerderheid ‘helemaal akkoord’ aangegeven heeft. Deze laatste stellingen verwijzen naar receptieve vaardigheden. Dit bevestigt hun positieve evaluatie van hun competenties voor deze vaardigheden. In de grafieken (zie bijlage 2) zien we verder ook bij de stellingen 7, 10, 11, 12, 14 en 17 een bijzonder hoog percentage respondenten die ‘helemaal akkoord’ gaan met de stellingen (meer dan 30 %). Bij de vorige vraag over de taalaspecten die ze het best beheersten, hadden we gezien dat de meeste respondenten lees-, luister-, spreek-, schrijfvaardigheid en uitspraak hadden aangeduid. Deze stellingen verwijzen telkens naar een van die taalaspecten. Bij dezelfde vraag worden woordenschat en grammatica geëvalueerd als de vaardigheden die ze aan het einde van hun curriculum het minst goed beheersten. Op basis daarvan hadden we kunnen verwachten dat de stellingen over woordenschat en grammatica (1 en 2) een hoger percentage respondenten bereiken die ‘helemaal niet akkoord’ of ‘eerder niet akkoord’ gaan met deze stellingen. De percentages voor beide antwoordcategorieën samen blijven echter onder de 10 %, wat niet bijzonder hoog is. Bij de meeste stellingen blijft het percentage voor beide categorieën onder de 10 %. Er zijn slechts 7 stellingen (3, 4, 5, 6, 9, 12, 15) waar het percentage tussen 10 en 20 % ligt. Uit Tabel 6 blijkt dat er voornamelijk twee stellingen zijn die minder positief geëvalueerd worden. 17,49 % van de respondenten voelt zich ondanks de CLIL-aanpak niet in staat om uitgewerkte teksten in de doeltaal te schrijven (stelling 6). Het tweede meest negatief aspect (n=14,8 %) betreft boeken in de doeltaal lezen (stelling 9). Opvallend is wel dat andere aspecten van schrijfvaardigheid (e-mail schrijven) en leesvaardigheid (tijdschrift lezen, op websites surfen) wel heel positief geëvalueerd worden, maar dat zijn minder complexe taken.

5.1.2.5 Effect van de CLIL-methode op de moedertaal

Het effect van de CLIL-methode op de moedertaal werd in de vragenlijst bestudeerd aan de hand van de volgende vraag: heb je moeilijkheden in het Frans ondervonden als gevolg van de CLIL-aanpak? We hebben dezelfde vraag voor het lager en het secundair onderwijs gesteld.

Van de 51 respondenten die aan een vroege immersieprogramma hebben deelgenomen, zeggen 17 oud-leerlingen (33,34%) dat ze moeilijkheden in het Frans ondervonden ten gevolge van de CLIL-methode. Deze moeilijkheden betreffen slechts een derde van de betrokken respondenten, maar dit aantal is zeker niet te onderschatten. Oud-leerlingen konden verschillende taalaspecten aangeven die voor problemen zorgen.

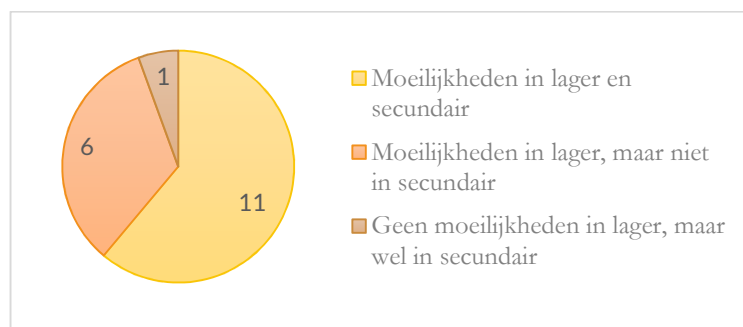
Taalaspecten die ten gevolge van de CLIL-aanpak voor problemen in de moedertaal zorgen	Aantal keer vermeld
Specifieke terminologie (bv: het woord 'affluent' (zijrivier) niet kennen omdat we dat woord in de CLIL-taal hebben geleerd)	11
Spelling	7
Leesvaardigheid	3
Schrijfvaardigheid	3
Grammatica (woordvolgorde, syntaxis, gebruik van voornaamwoorden,...)	3
Mondelinge vaardigheden	1
Vervoeging	1
Minder rijke woordenschat in het Frans	1
Lichte vorm van dyslexie	1

Tabel 7: Taalaspecten die ten gevolge van de CLIL-aanpak voor problemen in de moedertaal zorgen (vroege immersie) (n=17)

Hieruit blijkt dat ze vooral bezorgd zijn over de specifieke terminologie. Ze leren concepten en termen in de doeltaal die ze niet per se in hun moedertaal kennen. We hadden het woord 'affluent' (=zijrivier) als voorbeeld gegeven. Als ze dit concept in de doeltaal hebben geleerd, betekent dat niet dat ze het woord in hun moedertaal kennen of zouden herkennen. Volgens 11 respondenten kan dit aspect voor problemen zorgen. Een andere respondent zegt dat hij door de CLIL-aanpak een minder rijke woordenschat in zijn moedertaal heeft ontwikkeld. Deze moeilijkheid sluit dus nauw aan bij de problemen in verband met specifieke terminologie. Daarna werd spelling door 7 respondenten aangeduid als een moeilijkheid. Zoals Tabel 7 laat zien, zijn er telkens drie respondenten die moeilijkheden vermelden met betrekking tot grammatica, schrijfvaardigheid en leesvaardigheid. Wat leesvaardigheid betreft, kunnen we op basis van hun antwoorden zien dat deze drie respondenten in de CLIL-taal hadden leren lezen. De overige 40 respondenten die ook in de doeltaal hebben leren lezen, vermelden geen moeilijkheden hieromtrent. Verder zegt één respondent dat hij door de CLIL-aanpak moeite heeft met de vervoeging van werkwoorden in zijn moedertaal. Daarnaast spreekt één respondent over moeilijkheden met mondelinge vaardigheden. Eén respondent lijdt aan een lichte vorm van dyslexie en denkt dat deze leerstoornis verband houdt met de CLIL-methode.

Dezelfde vraag wordt voor het secundair onderwijs geanalyseerd. Van de 221 respondenten hebben 36 oud-leerlingen geantwoord dat ze ten gevolge van de CLIL-aanpak moeilijkheden hebben ondervonden. In vergelijking met de resultaten voor vroege immersieprogramma's is dat

relatief weinig, want dit betreft slechts 16,3% van de betrokkenen, wat aanzienlijk onder het percentage van 33,34% voor vroege immersieprogramma's ligt. Er dient toch opgemerkt te worden dat de groep 'vroege immersie' veel minder respondenten omvat. Daarom moeten deze resultaten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Ook moeten we rekening houden met het feit dat de meeste oud-leerlingen die aan een vroege CLIL-programma hebben deelgenomen, zich in de groep 'secundair onderwijs' bevinden, aangezien ze met uitzondering van twee respondenten allemaal voor de CLIL-aanpak in het secundair hebben gekozen. Interessant te weten is of respondenten die moeilijkheden in het lager onderwijs hadden vermeld, ook in het secundair problemen in hun moedertaal ondervonden. Van de 36 oud-leerlingen met moeilijkheden in het secundair hebben 18 respondenten een vroege immersie programma gevolgd. Grafiek 9 laat zien dat er voor 11 onder hen zowel sprake is van moeilijkheden in het lager als in het secundair onderwijs. Opmerkelijk is wel dat 6 respondenten in het secundair geen moeilijkheden in hun moedertaal ondervonden, terwijl de CLIL-methode in het lager wel voor problemen in de moedertaal zorgt. Blijkbaar zijn de problemen in het secundair al opgelost. In het theoretisch kader was er sprake van uitsteleffect bij CLIL-leerlingen voor het verwerven van vakkennis. Ze hadden de inlooptijd nodig om de leerinhouden even goed als niet-CLIL-leerlingen te verwerven. Hier kan dit uitsteleffect een mogelijke uitleg zijn. Ten slotte ondervond één respondent geen moeilijkheden in het lager, maar wel in het secundair onderwijs.



Grafiek 9: Aandeel vroege CLIL-leerlingen met moeilijkheden in de moedertaal in het secundair onderwijs (n=18)

We zullen nu bekijken op welke aspecten van de moedertaal de CLIL-methode een negatief effect heeft in het secundair onderwijs. Net als voor het lager zorgt de specifieke terminologie alweer voor problemen bij het grootste aantal respondenten (n=25), gevolgd door spelling (n=11). Op de derde plaats komt schrijfvaardigheid. Schrijfvaardigheid blijkt hier voor iets meer problemen te zorgen dan in het lager. Dit komt misschien door het feit dat ze veel meer moeten schrijven in het secundair dan in het lager onderwijs. Daarna werd grammatica door zeven respondenten aangeduid als een moeilijkheid en drie respondenten spreken over moeilijkheden in leesvaardigheid. Twee van die drie respondenten hadden al moeilijkheden bij leesvaardigheid voor

het lager vermeld. Hun leesvaardigheid is blijkbaar nog altijd problematisch in het secundair onderwijs. De derde respondent is pas in het secundair met CLIL gestart en heeft moeite met deze vaardigheid. Er is verder bij drie respondenten sprake van problemen met het vervoegen van werkwoorden. Mondelinge vaardigheden werden door twee respondenten aangeduid als een moeilijkheid. Net als voor het lager onderwijs vindt één respondent dat hij nog altijd een minder rijke woordenschat in zijn moedertaal heeft ontwikkeld, waarschijnlijk als gevolg van de CLIL-aanpak. Ten slotte vindt één respondent dat de overgang van een vak in de CLIL-taal naar ditzelfde vak in het Frans moeilijk is. Dit komt waarschijnlijk door een gebrek aan kennis van de specifieke terminologie in het Frans. CLIL-leerlingen hebben vermoedelijk een aanpassingsperiode nodig om de leerinhouden weer in hun moedertaal te verwerken.

Taalaspecten die ten gevolge van de CLIL-aanpak voor problemen in de moedertaal zorgen	Aantal keer vermeld
Specifieke terminologie (bv: het woord 'sodium' (=natrium) niet kennen omdat we dat woord in de CLIL-taal hebben geleerd)	25
Spelling	11
Schrijfvaardigheid	8
Grammatica (woordvolgorde, syntaxis, gebruik van voornaamwoorden, ...)	7
Leesvaardigheid	3
Vervoeging	3
Mondelinge vaardigheden	2
Minder rijke woordenschat	1
Overgang van een vak in de CLIL-taal naar ditzelfde vak in de moedertaal	1

Tabel 8: Taalaspecten die ten gevolge van de CLIL-aanpak voor problemen in de moedertaal zorgen (secundair onderwijs) (n=36)

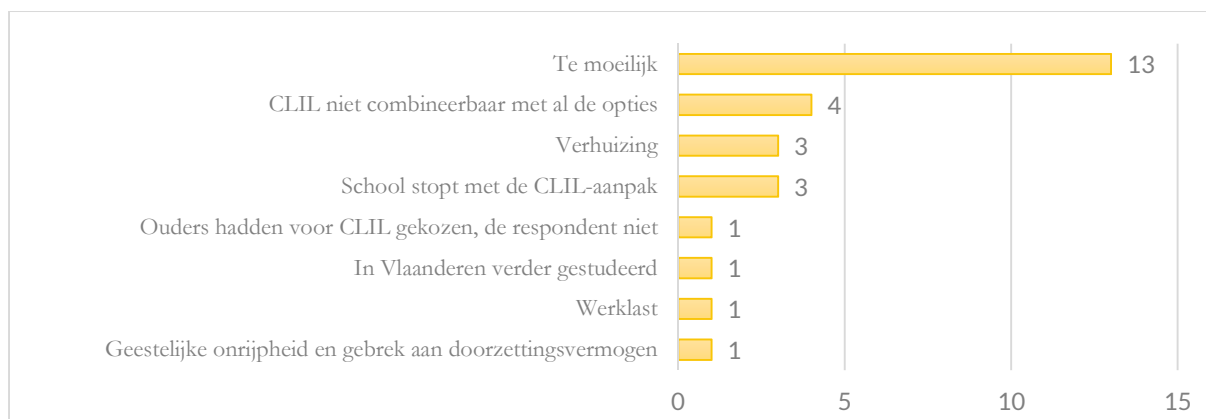
5.1.3 Onderbroken CLIL-traject: waarom?

Niet alle respondenten zijn met de CLIL-aanpak gedurende hun hele leertraject doorgegaan. Tabel 9 geeft een overzicht van het aantal onderbroken trajecten, met telkens het aantal jaren die ze in het CLIL-systeem hebben doorgebracht.

Zat jij in het CLIL-onderwijs tot aan het eind van het voortgezet onderwijs?	Aantal n	%
Ja	196	87,89%
Nee, ik ben na het lager met het CLIL-traject gestopt	2	0,9%
Nee, ik ben na één jaar in het secundair met het CLIL-traject gestopt	1	0,45%
Nee, ik ben na twee jaar in het secundair met het CLIL-traject gestopt	6	2,69%
Nee, ik ben na drie jaar in het secundair met het CLIL-traject gestopt	8	3,59%
Nee, ik ben na vier jaar in het secundair met het CLIL-traject gestopt	9	4,04%
Nee, ik ben na vijf jaar in het secundair met het CLIL-traject gestopt	1	0,45%
Totaal	223	100%

Tabel 9: Aantal onderbroken CLIL-trajecten onder de ondervraagde respondenten (n=223)

87,89% van de respondenten heeft tot het einde van hun curriculum in het CLIL-onderwijs gezeten. Van de 51 respondenten die aan een vroege immersieprogramma hebben deelgenomen, zijn er twee na het lager onderwijs naar het traditionele onderwijs overgestapt. Ze geven daar verschillende redenen voor. Aan de ene kant is respondent 122 in het secundair onderwijs naar dezelfde school als zijn broers geweest. Deze school had een betere reputatie dan de CLIL-school en zo konden alle kinderen van het gezin naar dezelfde school gaan. Aan de andere kant wou oud-CLIL'er 158 in het secundair weer les in zijn moedertaal krijgen omdat hij die taal beter beheerste. In het secundair onderwijs hebben 25 respondenten hun CLIL-traject na een aantal jaren onderbroken. Uit Tabel 9 stellen we vast dat de meeste leerders na twee, drie of vier jaar stoppen. Ze geven daar ook verschillende redenen voor. Grafiek 10 laat zien welke redenen het vaakst voorkomen, wetend dat sommige respondenten meer dan één reden hebben aangegeven. 13 respondenten hebben hun CLIL-traject onderbroken omdat het te moeilijk was. Hier blijkt het aantal jaren die ze in het CLIL-systeem hebben afgelegd weinig invloed te hebben. Ongeacht het aantal jaren waarna ze gestopt zijn, wordt in ieder geval die reden door minstens één respondent aangegeven. Verder benadrukt één respondent de zekere werklust die met het programma gepaard gaat en die het leerproces moeilijker maakt. Daarnaast zijn vier respondenten naar het traditioneel onderwijs overgestapt omdat CLIL niet altijd met al de opties combineerbaar is. Ze zeggen bijvoorbeeld dat dit soort onderwijs niet mogelijk was met al de wetenschappelijke en/of wiskundige richtingen. Ook is één respondent na 4 jaar gestopt omdat hij naar een technische school wou gaan. Aangezien in Wallonië en Brussel slechts enkele scholen CLIL in het technisch onderwijs aanbieden, zijn er weinig mogelijkheden voor leerlingen die zich op manuele beroepen richten. Verder komen een paar redenen aan bod die niet echt aan het CLIL-systeem kunnen worden toegeschreven: verhuizing, school stopt met het project of respondenten die verder in Vlaanderen gaan studeren. Ten slotte moeten leerlingen wel gemotiveerd zijn. Bij gebrek aan motivatie kunnen leerders er makkelijker mee stoppen. In de antwoorden hebben we twee gevallen die van een gebrek aan motivatie getuigen. Aan de ene kant had één respondent niet zelf voor dit soort onderwijs gekozen en was dus minder gemotiveerd. Aan de andere kant spreekt een andere respondent van geestelijke onrijpheid en gebrek aan doorzettingsvermogen. Deze respondent had moeilijkheden in een bepaald CLIL-vak en had blijkbaar niet voldoende motivatie om verder in het systeem te leren: “Difficulté en sciences, manque de maturité et de persévérance” (ID 3).



Grafiek 10 : Redenen voor het stoppen met de CLIL-aanpak (secundair onderwijs)

5.1.4 *Besluit*

Op basis van de voorafgaande analyse kunnen we al op de eerste onderzoeksvraag antwoorden, namelijk: hoe blikken oud-CLIL-leerlingen terug op hun parcours? De resultaten laten zien dat de CLIL-aanpak heel veel enthousiasme bij de ondervraagde oud-leerlingen heeft losgemaakt. In het algemeen zijn ze tevreden over hun leertraject en de meerderheid zou het opnieuw doen (91,48%). Aan het programma zijn volgens de respondenten veel voordelen verbonden. Het voornaamste voordeel is volgens 41,26% van de respondenten dat ze aan het einde van hun curriculum over een goede taalbeheersing beschikken. Andere respondenten zijn wat specifiek en verwijzen naar bepaalde taalvaardigheden die door dit soort onderwijs versterkt worden. Spreekvaardigheid wordt door 23,3% oud-leerlingen aangegeven als een van de voornaamste voordelen van de methode. Spreekdurf neemt toe en CLIL-leerlingen hebben meer gemak om in de doeltaal te spreken. Hoewel spreekvaardigheid positief geëvalueerd wordt, willen ze nog meer kans hebben om hun spreekvaardigheid binnen de CLIL-klas te oefenen. Ze beschouwen deze vaardigheid als een essentiële component van het taalverwervingsproces en betreuren dat spreektijd soms tot antwoorden aan de leerkracht of evaluaties beperkt wordt. Daarnaast voelen oud-leerlingen zich dankzij de CLIL-aanpak meer open voor andere culturen en vinden dat ze meer gemak hebben om andere talen te leren. De meeste vermelde voordelen laten een intrinsieke oriëntatie zien. Met andere woorden, we zien dat oud-leerlingen door het programma op zich gemotiveerd zijn. Ze hebben natuurlijk ook voordelen genoemd die een extrinsieke oriëntatie vertonen, d.w.z. een externe bron van motivatie (betere jobperspectieven of belang van talen in de maatschappij), maar het gaat om een minderheid.

Hoewel het waar is, dat 21,52% van de ondervraagde oud-leerlingen geen nadeel van het programma heeft kunnen vinden, heeft de meerderheid wel een aantal nadelen opgesomd. Het voornaamste probleem is dat ze een behoefte aan specifieke terminologie in het Frans hebben. Ze

hebben bepaalde concepten in de doeltaal geleerd, maar kennen of herkennen het equivalent in hun moedertaal niet. 33,34% van de respondenten die aan een vroege immersieprogramma heeft deelgenomen, beweert ten gevolge van de CLIL-aanpak moeilijkheden in hun moedertaal te hebben. Deze moeilijkheden betreffen hoofdzakelijk het gebrek aan specifieke terminologie in hun moedertaal, gevolgd door moeilijkheden in spelling. In het secundair onderwijs geeft slechts 16,3% van de betrokkenen aan dat ze door de CLIL-aanpak moeilijkheden in hun moedertaal ondervonden. Het gaat ook om een gebrek aan kennis van de specifieke terminologie en spelling. Een ander nadeel van het programma zou volgens 13,9% oud-CLIL'ers zijn dat vakinhouden minder goed verworven worden. Een belangrijk deel van de verworven kennis wordt blijkbaar niet in het langetermijngeheugen opgeslagen. Dit komt volgens een paar respondenten door verkeerde vertalingen of het feit dat dat ze het vak minder goed begrijpen. Daardoor onthouden ze de leerstof wat minder goed.

Als ze hun kennis van de doeltaal moeten evalueren, vinden ze dat ze aan het einde van hun curriculum receptieve vaardigheden het best beheersten. Grammatica en woordenschat werden daarentegen minder goed beheerst. Hoewel hun evaluatie van de beheersing van uitspraak, spreken en schrijfvaardigheid grotendeels positief blijft, zijn de respondenten meer verdeeld over deze laatste aspecten.

Ten slotte stellen oud-leerlingen een aantal suggesties voor. De suggestie die het vaakst terugkomt, is het aanwerven van *native* leerkrachten met het geschikte diploma. Ze hechten veel belang aan de talige en inhoudelijke input van hun leerkrachten. Om de leerstof beter te kunnen begrijpen, zijn ze op zoek naar extra ondersteuning (vertalingen in de moedertaal, meer visuele of interactieve lessen). Voor de respondenten is het vaak 'hoe meer input hoe beter': ze vragen bijvoorbeeld meer CLIL-vakken, meer contact met de andere taalgemeenschap of leerkrachten die zoveel mogelijk in de doeltaal spreken.

5.2 Huidige situatie van de ondervraagde oud-CLIL-leerlingen

In dit tweede deel wordt het effect van CLIL op het huidige parcours van de respondenten geanalyseerd. Het profiel van de respondentengroep wordt eerst beschreven en daarna wordt een onderscheid gemaakt tussen oud-leerlingen die in het hoger onderwijs zitten en oud-leerlingen die al op de werkvloer actief zijn. We vragen ons ook af of oud-CLIL'ers in het hoger onderwijs moeilijkheden ondervonden, die verband houden met hun CLIL-traject. Er wordt vervolgens gekeken of de bevraagde oud-leerlingen nog veel contact hebben met de doeltaal.

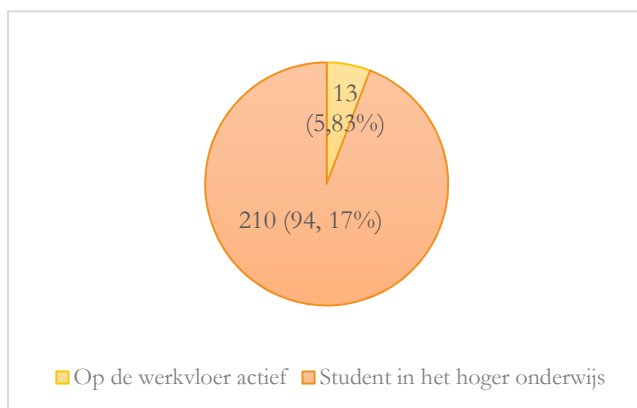
5.2.1 Huidige situatie van de ondervraagde oud-CLIL'ers

Uit de resultaten blijkt dat 69,51% van de oud-CLIL-leerlingen verder aan de universiteit studeert of heeft gestudeerd. 22,87% studeert of heeft verder aan de hogeschool gestudeerd. 5,83% heeft een combinatie van beide gedaan. Slechts één respondent had op het moment van opname niet verder gestudeerd.

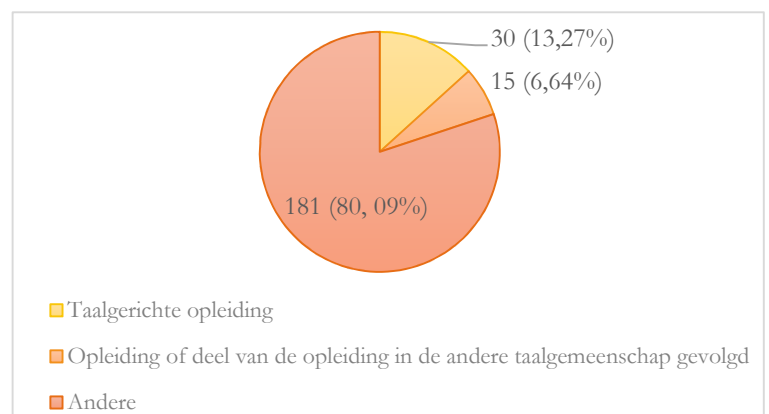
Type instelling	Aantal n	%
Geen (Diploma van het secundair onderwijs)	1	0,45%
Hogeschool	51	22,87%
Hogeschool, afstandsonderwijs	1	0,45%
Hogeschool, sociale promotie	1	0,45%
IMEP (Institut Supérieur de Musique et de Pédagogie)	1	0,45%
Universiteit	155	69,51%
Universiteit, Hogeschool	13	5,83%
Totaal	223	100%

Tabel 10 : Type instelling waarin de respondenten verder studeren (n=223)

De bevraagde oud-CLIL'ers zitten voornamelijk in het hoger onderwijs. Zoals Grafiek 11 laat zien, is slechts 5,38% van de respondenten al actief op de werkvloer. In Bijlage 3 staat een gedetailleerde lijst met de verschillende opleidingen van de respondenten. Op Grafiek 12 wordt het verband met de doeltaal in hun opleidingen geanalyseerd.



Grafiek 11 : Huidige situatie oud-CLIL-leerlingen



Grafiek 12: Analyse van het verband met de doeltaal in de opleidingen gevolgd door oud-CLIL-leerlingen na het secundair

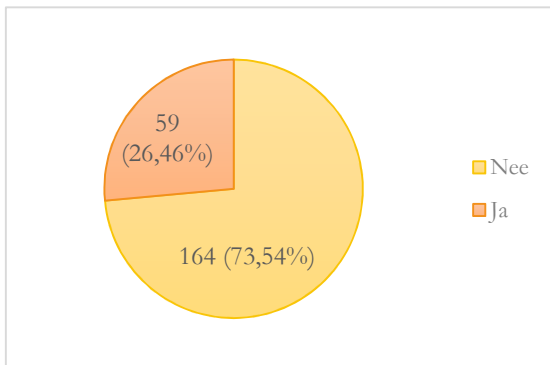
Er worden vier verschillende categorieën onderscheiden. Ten eerste bevinden taalgerichte opleidingen zich in de eerste categorie: tolk- en vertaalkunde, moderne of Germaanse taal- en letterkunde en meertalige communicatie. Ten tweede komen respondenten die hun hogere studies hebben gedaan in een omgeving waar de CLIL-taal gesproken wordt. Studenten die slechts een deel van hun studies in de andere taalgemeenschap hebben gedaan, worden ook meegeteld. Erasmusuitwisselingen worden echter buiten beschouwing gelaten, want de vraag werd in de vragenlijst niet expliciet gesteld. Er moet ook opgemerkt worden dat vier respondenten, die in een taalgerichte opleiding zitten, hun studies of een deel ervan in de andere taalgemeenschap hebben uitgevoerd. Die worden met de taalgerichte opleidingen meegeteld. Ten derde hebben we een categorie ‘andere’ voor alle niet-taalgerichte opleidingen die niet uitgevoerd werden in de taalgemeenschap van de CLIL-taal.

Uit Grafiek 12 blijkt dat 13,27% van de bevroegde oud-CLIL-leerlingen nu in een taalgerichte opleiding zit. Op het eerste gezicht lijkt dat niet bijzonder veel, maar als we naar de lijst met al de verschillende opleidingen kijken, zien we dat ‘Germaanse taal- en letterkunde’ (AESI inbegrepen) de tweede meest frequente opleiding, na rechten is. Taalgerichte opleidingen trekken over het algemeen minder studenten aan dan opleidingen zoals rechten, handelsingenieur, geneeskunde of psychologie en logopedie die hier tot de top 5 behoren. Daarom kunnen we zeggen dat CLIL een positief effect heeft op de keuze voor taalgerichte opleidingen, ook al kiezen veel andere respondenten voor opleidingen die niet taalgericht zijn. Oud-leerlingen uit heel gevarieerde studierichtingen bevinden zich in deze steekproef. Het gaat van wetenschappelijke opleidingen naar houttechnologie of muzikale didactiek bijvoorbeeld. Daarnaast laat Grafiek 12 ook zien dat 15 respondenten (6,64%) in een Nederlandstalige of Engelstalige omgeving zijn gaan studeren. Er was slechts één leerling die het Duits als CLIL-taal had en hij heeft niet in een Duitstalige omgeving verder gestudeerd. Uit deze resultaten blijkt dat het CLIL-traject deze respondenten niet ontmoedigd heeft, maar zelfs zin gegeven heeft om in de andere taalgemeenschap verder te studeren. Kortom, CLIL stimuleert ietwat de keuze voor taalgerichte opleidingen of voor opleidingen in de andere taalgemeenschap, maar opent ook heel gevarieerde perspectieven.

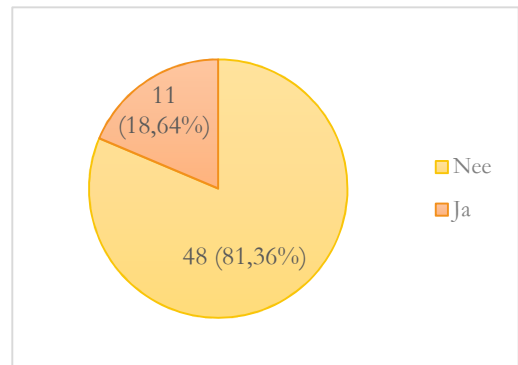
5.2.2 *Moelijkheden in het hoger onderwijs ten gevolge van de CLIL-methode*

We bekijken nu resultaten voor studenten die in het hoger onderwijs moeilijkheden hebben ondervonden en of ze denken dat die te maken hebben met hun leertraject in het CLIL-onderwijs hebben. Hieruit blijkt dat 26,46% van de respondenten moeilijkheden in het hoger onderwijs heeft ondervonden (zie Grafiek 13). Van dit percentage denkt slechts 18,64% dat hun moeilijkheden verband houdt met het CLIL-traject. Van het totale aantal respondenten betekent het dat slechts

4,93% oud-leerlingen moeilijkheden ondervonden in het hoger onderwijs ten gevolge van de CLIL-methode.



Grafiek 13 : Heb jij moeilijkheden in het hoger onderwijs ondervonden? (n=223)



Grafiek 14 : Denk jij dat deze moeilijkheden een verband met je leertraject in het CLIL-onderwijs hebben? (n=59)

In de vragenlijst beschrijven oud-leerlingen de moeilijkheden die ze in het hoger onderwijs hebben ondervonden. Zoals Grafiek 14 laat zien, zeggen de meeste respondenten dat die moeilijkheden geen verband houden met de CLIL-aanpak. Voordat we verder ingaan op de moeilijkheden in verband met CLIL, is het eerst interessant om het antwoord van respondent 134 te bespreken: “L’immersion m’a un peu aidé à commencer mes études dans l’enseignement flamand mais le niveau que je possédais était bien trop faible pour permettre une transition fluide et sans accros” (ID 134). Hier zien we dat de CLIL-aanpak deze respondent had gemotiveerd om in Vlaanderen te gaan verder studeren. Zijn niveau was nog onvoldoende om zonder problemen naast moedertaalsprekers te functioneren. Toch ging hij met zijn curriculum door in Vlaanderen, echter is hij van studierichting veranderd. Hij had eerst voor burgerlijk ingenieur gekozen, maar studeert nu toegepaste economie.

Als we moeilijkheden in verband met de CLIL-methode grondiger analyseren, merken we op dat oud-CLIL’ers op een paar nadelen terugkomen die we al eerder hebben besproken. Ten eerste verwijzen 4 respondenten naar leerinhouden die minder goed verworven worden. Drie oud-leerlingen hebben voor een wetenschappelijke opleiding gekozen (kinesithérapie en bio-ingenieurwetenschappen) en denken dat hun niveau in wetenschappen te zwak was. Ze geven bijvoorbeeld aan dat de leerstof minder diepgaand behandeld werd en minder goed uitgelegd werd. Respondent 160 geeft daarvoor verschillende redenen:

niveau en sciences très faible, j’étais en sciences 3h en néerlandais (sciences forte n’existait pas en immersion) et je suis mtn en études de bioingenieur (que des sciences), j’ai eu dur à m’adapter, je n’avais même pas les bases en sciences. Je comprenais beaucoup moins bien les sciences en néerlandais et ça ne me motivait pas à étudier. (aussi, en dehors de l’immersion, la prof était aussi pas très motivante -dur de trouver des bons profs en immersion) (sic) (ID 160)

Een andere respondent, die sociale wetenschappen studeert, heeft moeilijkheden met het vak geschiedenis gehad. Ze had niet dezelfde leerstof als de andere studenten geleerd, wat voor moeilijkheden zorgt: “Je n'avais pas suivis le meme cours que les autres élèves et donc certaines choses n'étaient pas apprises” (sic) (ID 52).

Daarnaast verwijzen twee respondenten naar moeilijkheden in hun moedertaal die hun leerproces in het hoger onderwijs moeilijker maken. De eerste respondent leert nu Romaanse talen (AESI) en betreurt spellingsproblemen. De andere heeft voor geneeskunde gekozen en beweert dat in een vreemde taal leren lezen en schrijven voor moeilijkheden zorgt.

Verder voelen twee andere respondenten zich minder goed in het Engels omdat ze CLIL in het Nederlands hebben gevolgd. Ze mixen vaak de twee talen door elkaar en de regels komen sneller in het Nederlands dan in het Engels:

Pas de grosses difficultés, mais plus de difficultés en anglais que je confond avec le néerlandais (vocabulaire, règle de grammaire). Pas d'échec en anglais mais demande plus de concentration. Les règles de la langue néerlandaise me viennent plus facilement à l'esprit et automatiquement que les règles de l'anglais. (sic) (ID 66) (psychologie)

Le niveau en langue de l'ICHEC est bien plus haut encore que celui enseigné en secondaire. A cause de l'immersion en anglais mon niveau en néerlandais est moins bon (ID 119) (bedrijfsmanagement)

Opvallend is wel dat twee studenten die Germaanse talen studeren moeilijkheden in hun studies ondervonden. Respondent 57 beweert dat er door haar specifieke leertraject te veel van haar verwacht werd: “Trop hautes attentes sur le niveau des élèves à cause de mon expérience personnelle” (ID 57). Oud-CLIL'er 119 had de neiging te veel te rekenen op wat hij al kent en vermijdingsstrategieën te gebruiken. Zo kond hij moeilijkheden vermijden: “j'ai une tendance à me reposer sur mes acquis et trouver des raccourcis pour ne pas prendre de difficultés dans la langue” (ID 119).

5.2.3 Belang van de doeltaal in het leven van studenten uit het hoger onderwijs

Naast de impact van de CLIL-methode op hun studies is het ook interessant te kijken naar de impact van dit soort onderwijs op hun leven in het algemeen. Zoals reeds vermeld, blijkt dat leerlingen dankzij de CLIL-methode positievere attitudes tegenover de doeltaal en de cultuur van de andere taalgemeenschap ontwikkelen. Leiden die positieve attitudes tot meer contact met de doeltaal? Beschouwen oud-leerlingen de CLIL-taal als een troef in hun dagelijkse leven? Hoe evalueren ze de impact van CLIL op hun toekomstige job? Al deze vragen worden in dit deel beantwoord.

5.2.3.1 Doeltaal als troef in het dagelijkse leven

We hebben de respondenten eerst gevraagd of ze de doeltaal als een troef in hun dagelijkse leven beschouwen. Hieruit blijkt dat 180 oud-leerlingen uit het hoger onderwijs daarmee akkoord gaan. Voor de 30 overige studenten is dat niet het geval.

Is de doeltaal een troef in je dagelijkse leven ?	Aantal n	%
Ja	180	85,71%
Nee	30	14,29%
Totaal	210	100%

Tabel 11: Is de doeltaal een troef in het dagelijkse leven van studenten die nu in het hoger onderwijs zitten?

Respondenten konden hun keuze uitleggen dankzij een open vraag. Op basis daarvan hebben we verschillende aspecten onderscheiden waarvoor de doeltaal een troef kan zijn in het dagelijkse leven. Ten eerste vinden 75 respondenten (35,71%) de taal nuttig in hun studies, studentenjob of om een job te vinden. Hun goed niveau in de doeltaal helpt bijvoorbeeld in taallessen of om wetenschappelijke informatie op te zoeken. Ook is de kennis van de doeltaal een voordeel in studentenjobs. Ze kunnen in de andere taalgemeenschap gaan werken of hun taalvaardigheid in hun job benutten. Veel respondenten evalueren talenkennis als een sterke troef op de arbeidsmarkt. Ze noemen op zich geen aspecten van hun dagelijkse leven waarin de taal een troef is, maar ze projecteren zich al in het zoeken naar een baan. Ten tweede benadrukken 65 respondenten het belang van talenkennis in de maatschappij. Wat het Nederlands betreft, leggen oud-CLIL-leerlingen de nadruk op het feit dat de taal van cruciaal belang is in België. Ze vinden het belangrijk de verschillende talen van het land te kunnen spreken. Het belang van Engels wordt in verband gebracht met de globaliserende wereld waarin het Engels steeds meer als lingua franca fungeert. Daarom wordt hun kennis van het Engels als een sterke troef geëvalueerd. Ten derde verwijzen 64 studenten naar het gemak om de doeltaal te begrijpen of te spreken. Ze weten zich zo makkelijker te behelpen als ze in contact zijn met de doeltaal. Hoewel ze de taal niet altijd regelmatig spreken, komt die snel terug als ze er weer mee in aanraking komen. Het vierde aspect sluit hier nauw bij aan: 16 oud-CLIL'ers geven aan dat de kennis van de doeltaal een troef is om te reizen. De volgende citaten brengen een aantal aspecten naar voren:

Je parlerais anglais toute ma vie. C'est hyper important dans le monde du travail mais cela me permet aussi de voyager facilement partout dans le monde. (ID 99)

Je suis très souvent confrontée à de l'anglais même en n'ayant pas de cours de langues à l'université, je dois faire des projets et des recherches pour mes cours de biologie et je prends toujours mes sources en anglais que je traduits par moi-même (cela me permet d'avoir des documents auxquels la plupart des autres étudiant n'ont pas "accès"). je compte aussi voyager beaucoup afin de découvrir de nouveaux eco-systèmes (l'anglais serait d'une grande utilité). (sic) (ID 215)

Daarnaast denken 9 studenten onder meer aan de cultuur van de andere taalgemeenschap. Dankzij hun kennis van de doeltaal genieten ze van muziek, films of boeken in deze taal. Ze kunnen zo hun eigen culturele horizon verruimen. Verder kunnen 6 respondenten communiceren met vrienden of familieleden die de doeltaal spreken. 5 respondenten beschouwen hun goede taalbeheersing als een troef in hun vrijetijdsactiviteiten:

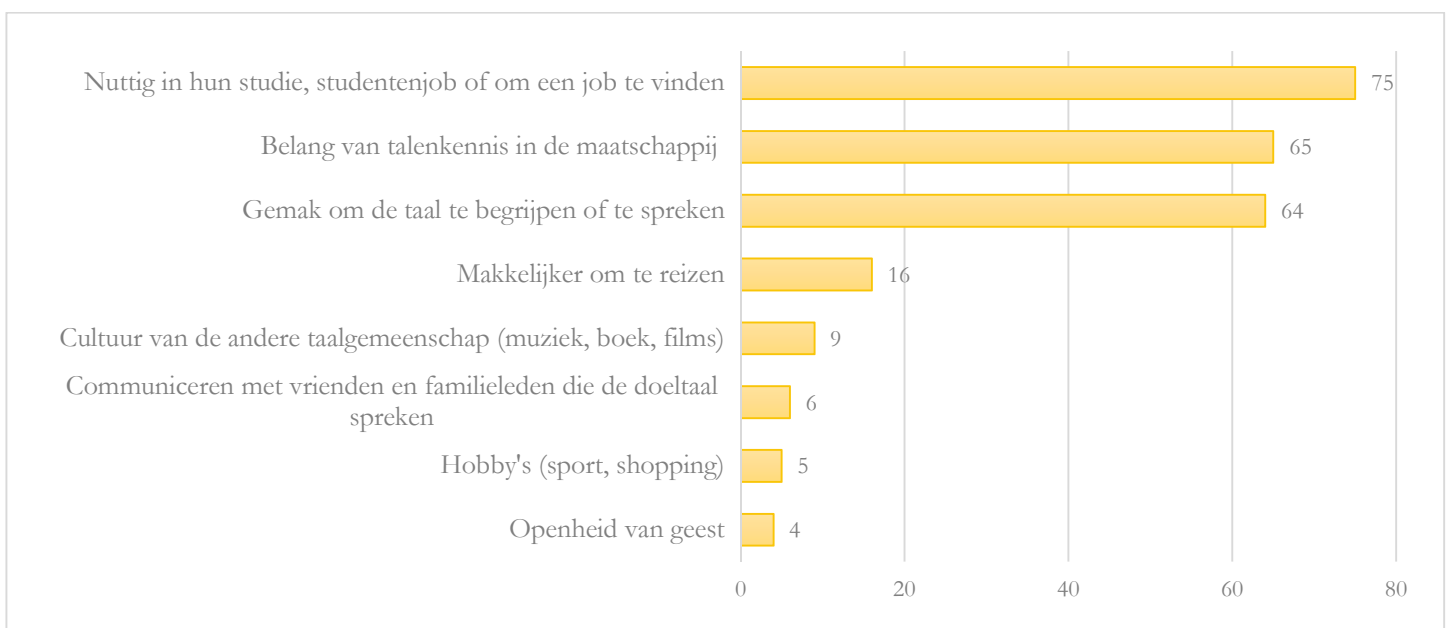
J'aime aller faire les magasins en Flandres ou aller à Bruxelles et c'est un plaisir de pouvoir tout comprendre et de pouvoir s'exprimer pleinement avec la vendeuse et non se limiter à cause d'une barrière linguistique. (ID 101)

Mon club de hockey est principalement néerlandophone, donc cela me permet de communiquer avec tous, je peux même donner des entraînements grâce à cela (ID 109)

Bij vier studenten is er sprake van openheid van geest. Ze stellen zich dankzij de CLIL-aanpak makkelijker open voor andere culturen.

Ça ouvre l'esprit ce que je trouve très important pour comprendre les enjeux de notre pays au 2 cultures (sic) (ID 133)

[...]Ca m'a donné une certaine ouverture sur le monde. (sic) (ID 174)



Grafiek 15: Aspecten waarvoor de doeltaal een troef in het dagelijkse leven kan zijn (hoger onderwijs)

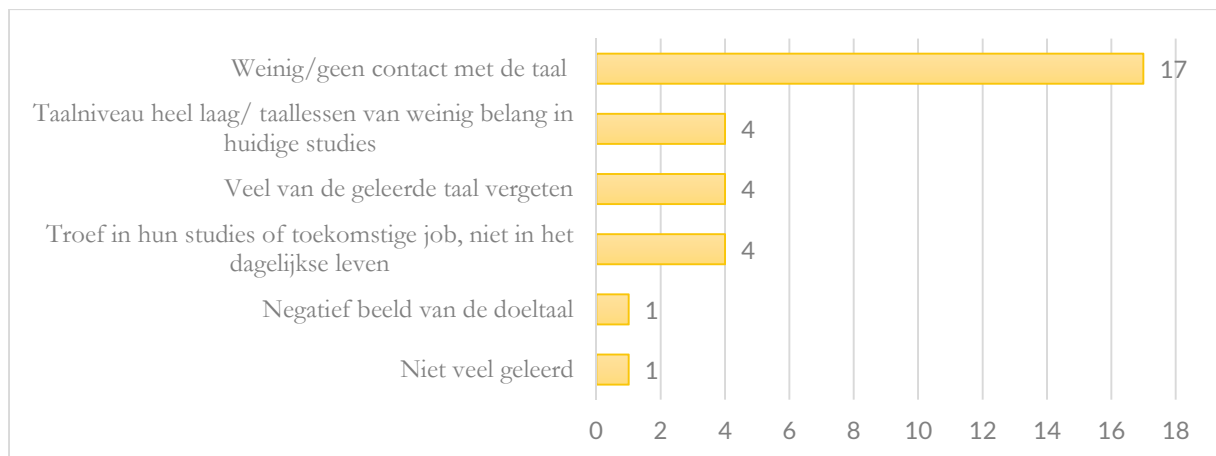
Naast studenten uit het hoger onderwijs die de doeltaal als een troef in hun dagelijkse leven beschouwen, zijn er ook 30 (14,29%) die daarmee niet akkoord gaan. Uit de antwoorden blijkt dat de belangrijkste reden is dat ze geen of weinig contact hebben met de doeltaal (n=17). Hierdoor maken ze in hun dagelijkse leven weinig gebruik van de taal.

Je ne dois jamais l'utiliser en dehors des cours de néerlandais que je suis maintenant (ID 64)

En Wallonie nous ne sommes pas amenés à parler néerlandais (ID 170)

Car je n'éprouve pas le besoin de m'exprimer en anglais (ID 181)

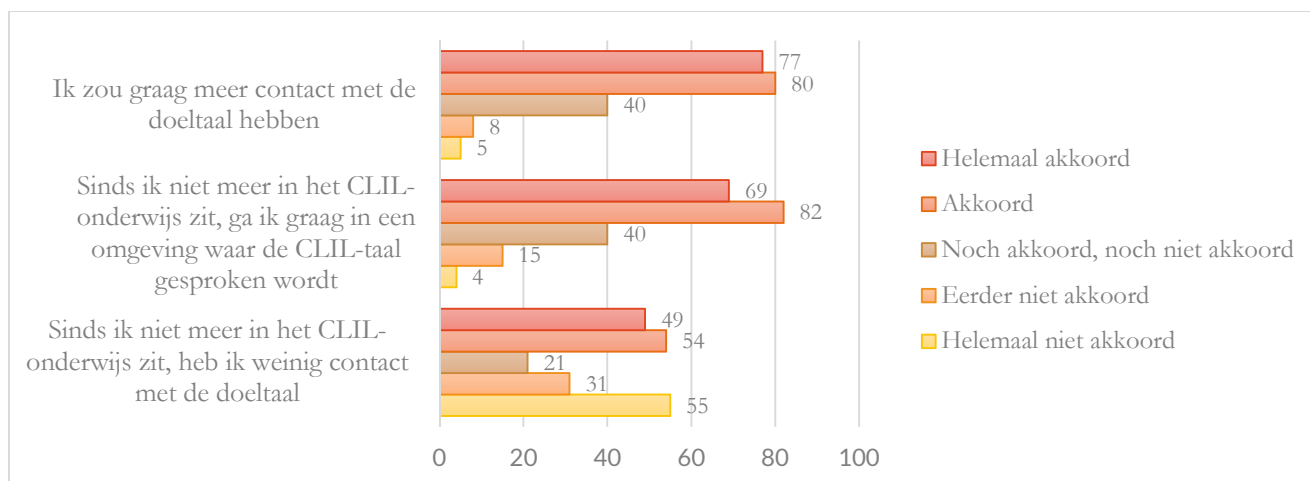
Vier respondenten hebben een ander aspect hieromtrent naar voren gebracht: ze zijn veel van de geleerde taal vergeten. Dit komt volgens twee respondenten door het gebrek aan praktijk. Vier studenten zeggen dat ze de taal nog gebruiken in het kader van hun studies, maar dat taallessen van weinig belang zijn in hun studies of dat het taalniveau heel laag is. Daardoor is de doeltaal geen echte troef in hun leven. Verder hebben vier respondenten ‘nee’ geantwoord, maar ze hopen dat hun leertraject later een troef zal zijn als ze een baan zoeken, echter is de CLIL-taal momenteel geen troef in hun dagelijkse leven. De twee laatste redenen zijn wat negatiever. Een respondent heeft een negatief beeld van de doeltaal. Volgens hem is het Nederlands met uitsterven bedreigd: “Le néerlandais est en voie de disparition” (ID 31). Een andere respondent bekritiseert de taal niet, maar wel de uitkomsten van de CLIL-aanpak. Hij zegt dat hij niet veel geleerd heeft: “Car je n'ai pas appris grand chose” (ID 190).



Grafiek 16: Redenen waarvoor de doeltaal geen troef in het dagelijkse leven is (hoger onderwijs)

5.2.3.2 Contact met de CLIL-taal

In de antwoorden is door een paar respondenten herhaaldelijk verwezen naar het gebrek aan contact met de doeltaal. Daarom zullen we dieper ingaan op het aantal contacten met de CLIL-taal van oud-leerlingen die nu in het hoger onderwijs zitten. Respondenten moesten hun mening geven over drie verschillende stellingen.



Grafiek 17 : Contact met de CLIL-taal: studenten uit het hoger onderwijs

Zoals Grafiek 17 laat zien, zouden de meeste leerlingen meer contact met de doeltaal willen hebben. 157 oud-leerlingen (74,75%) gaan ‘akkoord’ tot ‘helemaal akkoord’ met deze eerste stelling. 40 respondenten (19,05%) blijven neutraal en kiezen voor ‘noch akkoord, noch niet akkoord’. Slechts een kleine minderheid (6,2%) wil niet per se meer contact met de doeltaal.

Wat de tweede stelling betreft, gaat de meerderheid (71,91%) graag in een omgeving waar de CLIL-taal gesproken wordt. 69 oud-leerlingen gaan daarmee ‘helemaal akkoord’ (32,86%) en 82 (39,05%) akkoord. Zoals bij de eerste stelling, hebben we een aantal studenten (19,05%) die geen positie inneemt door het antwoord ‘noch akkoord, noch niet akkoord’ aan te kruisen. Ten opzichte van de eerste stelling zijn er iets meer oud-leerlingen die ‘eerder niet akkoord’ met deze tweede stelling gaan (7,1%).

Als er naar de derde stelling gekeken wordt, zien we dat de respondenten meer verdeeld zijn. 49 oud-leerlingen (23,34%) gaan ‘helemaal akkoord’ met het feit dat ze nu weinig contact hebben met de doeltaal, 54 oud-CLIL’ers gaan hiermee akkoord (25,71%). Een beetje minder dan de helft van de respondenten (49,06%) vindt dus dat het aantal contacten met de CLIL-taal beperkt is. Toch zien we op Grafiek 17 dat het hoogste percentage zich aan de andere kant bevindt: 55 respondenten gaan helemaal niet akkoord (26,19%) met het feit dat ze te weinig contact met de doeltaal hebben. 31 oud-CLIL’ers (14,76%) zijn wat matiger en kiezen voor het antwoord ‘eerder niet akkoord’. 40,95% zou dus niet zeggen dat zij te weinig contact met de doeltaal hebben. De overige 10% neemt liever geen positie in.

Daarnaast is het interessant te kijken naar het verband tussen de eerste en de derde stelling. We kunnen ons afvragen of oud-leerlingen die zeggen weinig contact met de CLIL-taal te hebben ook meer contact met de taal willen hebben. Met behulp van Excel werd de Pearson correlatie-

coëfficiënt berekend ($r=0,15$). Op basis daarvan kunnen we zeggen dat de correlatie tussen 'meer contact met de doeltaal willen' en 'weinig contact met de doeltaal hebben' zwak is. Op basis van Tabel 12 kunnen we ook zien dat er geen systematiek in de antwoorden van oud-CLIL-leerlingen zit. Om het bespreken van de resultaten makkelijker te maken, worden enerzijds de categorieën 'helemaal niet akkoord' en 'eerder niet akkoord' samengevoegd en anderzijds de categorieën 'akkoord' en 'helemaal akkoord'.

		Meer contact met de doeltaal willen			Totaal
		Helemaal niet akkoord + Eerder niet akkoord	Noch akkoord, noch niet akkoord	Akkoord + Helemaal akkoord	
Te weinig contact met de doeltaal	Helemaal niet akkoord + Eerder niet akkoord	4	25	57	86
	Noch akkoord, noch niet akkoord	0	5	16	21
	Akkoord + Helemaal akkoord	9	10	84	103
	Totaal	13	40	157	210

Tabel 12 : Verbodding tussen stelling 1 'te weinig contact met de doeltaal' en stelling 3 'meer contact met de doeltaal willen'

Zoals Tabel 12 laat zien, vinden 84 oud-leerlingen (40%) dat ze weinig contact hebben met de CLIL-taal en zouden er ook meer contact mee willen hebben. 4 respondenten (1,9%) vinden daarentegen niet dat ze te weinig contact hebben met de doeltaal en zouden er niet meer contact mee willen hebben. Opmerkelijk is wel dat 57 informanten (27,14%) niet vinden dat ze weinig contact hebben met de doeltaal, maar toch meer contact met de doeltaal zouden willen hebben. Een mogelijke uitleg hiervoor zou zijn dat ze op het moment van de opname tevreden waren over het aantal contacten die ze met de taal hebben, maar dat ze nog openstaan voor meer input. Een ander opvallend resultaat betreft de negen oud-CLIL'ers die vinden dat ze weinig contact met de doeltaal hebben en die daar niet per se meer contact mee willen hebben.

Kortom, we kunnen concluderen dat de meeste respondenten meer contact met de CLIL-taal willen. Dit betekent niet altijd dat ze momenteel vinden dat ze weinig contact met de doeltaal hebben. Een groot deel van de respondenten die meer contact met de doeltaal willen (40%) vindt dat ze momenteel weinig contact hebben met de CLIL-taal, maar een ander belangrijk deel (27,14%) zou niet zeggen dat ze weinig contact met de doeltaal hebben, maar wil er toch meer contact mee. Er zit geen systematiek in de antwoorden van oud-CLIL-leerlingen in verband met die twee stellingen.

5.2.3.3 Impact van de beheersing van de CLIL-taal op hun beroepsleven

We vragen ons verder af in welke mate ze denken dat hun beheersing van de CLIL-taal een impact zal hebben op hun beroepsleven. Een paar studenten hebben in andere vragen naar de doeltaal

verwezen als een mogelijke troef op de arbeidsmarkt. Om de perceptie van alle respondenten te hebben, worden in de vragenlijst vier stellingen voorgesteld. Tabel 13 laat zien in welke mate studenten uit het hoger onderwijs akkoord gaan met de verschillende stellingen.

	De kennis van de CLIL-taal zal mij in mijn toekomstige baan helpen	Ik zal mijn kennis van andere vreemde talen in mijn toekomstige baan kunnen valoriseren	Ik zal kunnen werken in een omgeving waar de CLIL-taal gesproken wordt	Mijn kennis van de CLIL-taal is voldoende om een baan te vinden in een bedrijf waar kennis van de CLIL-taal vereist is
Helemaal niet akkoord [1]	9 (4,29%)	8 (3,8%)	11 (5,24%)	8 (3,8%)
Eerder niet akkoord [2]	7 (3,34%)	6 (2,86%)	15(7,14%)	37 (17,63%)
Noch akkoord, noch niet akkoord [3]	15 (7,14%)	15 (7,14%)	23 (10,95%)	34 (16,19%)
Akkoord [4]	50 (23,8%)	58 (27,62%)	65 (30,95%)	75 (35,71%)
Helemaal akkoord [5]	129 (61,43%)	123 (58,87%)	96 (45,72%)	56 (26,67%)
Gemiddelde	4,32	4,32	4,02	3,62
SD	1,08	1,03	1,18	1,18

Tabel 13 : Evaluatie van de doeltaal als een troef op de arbeidsmarkt (hoger onderwijs)

Tabel 13 geeft duidelijk weer dat 61,43% van de respondenten ‘helemaal akkoord’ gaat met de eerste stelling en dat 23,8% daarmee ‘akkoord’ gaat. Met andere woorden, de meeste respondenten denken dat hun kennis van de CLIL-taal hen zal helpen in hun toekomstige baan.

Als het om de valorisatie van andere vreemde talen gaat, zien we ook een positieve evaluatie van de respondenten. Er dient opgemerkt te worden dat we ten opzichte van de eerste stelling een lichte daling vaststellen van het aantal respondenten die daarmee ‘helemaal akkoord’ gaan. Een paar oud-leerlingen zijn wat matiger en gaan hier liever ‘akkoord’ dan ‘helemaal akkoord’. In de vorige vragen werd vaak naar voren gebracht dat de CLIL-aanpak het leren van andere vreemde talen vergemakkelijkt. Hier blijkt de meerderheid zijn kennis van andere vreemde talen positief te evalueren.

De respondenten zijn wat meer verdeeld over hun capaciteit om te werken in een omgeving waar de CLIL-taal gesproken wordt. De meerderheid gaat steeds ‘helemaal akkoord’, maar het percentage komt niet boven de 50%. We merken ook een lichte stijging van al de andere categorieën.

Verder betwijfelen veel meer respondenten de vierde stelling: mijn kennis van de CLIL-taal is voldoende om een baan te vinden in een bedrijf waar kennis van de CLIL-taal vereist is. De

gemiddelde blijft hier onder 4 (3,62). De meeste respondenten gaan hier eerder ‘akkoord’ met de stelling (35,71%), gevolgd door de categorie ‘helemaal akkoord’ met 26,67%. Ten opzichte van de andere stellingen zijn er meer respondenten die ‘noch akkoord, noch niet akkoord’ of ‘eerder niet akkoord’ gaan met deze vierde stelling. Onzekerheden blijven bestaan over hun niveau in de doeltaal. Ze weten niet of zijn eerder niet zeker zijn dat hun niveau in de doeltaal voldoende zal zijn om een baan te vinden in een bedrijf waar kennis van de CLIL-taal vereist is. Ondanks deze twijfels blijft de algemene tendens positief.

Hun mening over deze stellingen bevestigt in grote mate hun perceptie van de CLIL-taal als een troef op de arbeidsmarkt.

5.2.4 *Belang van de doeltaal in het leven van oud-leerlingen die al actief op de werkvloer zijn*

Nu is het interessant de perceptie van studenten uit het hoger onderwijs te vergelijken met oud-leerlingen die al actief zijn op de werkvloer. Aangezien het beperkte aantal respondenten die al werken (n=13), moeten we de resultaten met voorzichtigheid bekijken.

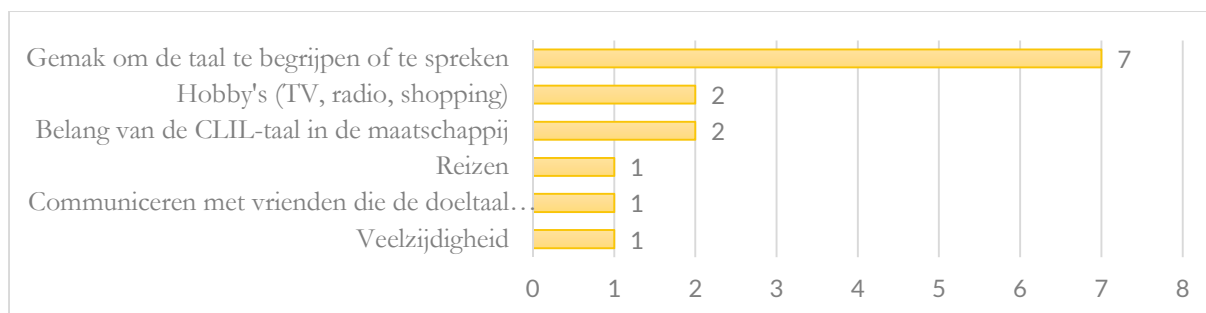
5.2.4.1 *Doeltaal als troef in het dagelijkse leven*

Respondenten die op het moment van de opname al werkten, hebben dezelfde vraag als studenten uit het hoger onderwijs gekregen: ‘Is de doeltaal een troef in je dagelijkse leven?’. Zoals Tabel 14 laat zien, vindt slechts één respondent dat de doeltaal geen troef in zijn dagelijkse leven is. De anderen hebben een positieve evaluatie gegeven.

Is de doeltaal een troef in je dagelijkse leven?	Aantal n	%
Ja	12	92,31%
Nee	1	7,69%
Totaal	13	100%

Tabel 14 : Is de doeltaal een troef in het dagelijkse leven van studenten die op de werkvloer actief zijn?

In een open vraag moesten ze hun keuze verklaren. Eén oud-CLIL’er heeft ‘nee’ geantwoord omdat hij de taal niet dagelijks gebruikt. Als we dieper ingaan op de respondenten die een positief antwoord hebben gegeven, zien we dat respondenten die al werken grotendeels dezelfde redenen aangeven als studenten uit het hoger onderwijs. Ze hebben uiteraard niet verwezen naar het feit dat de taal nuttig is in hun studies, studentenjob of om werk te vinden, wat logisch is aangezien ze al werken.

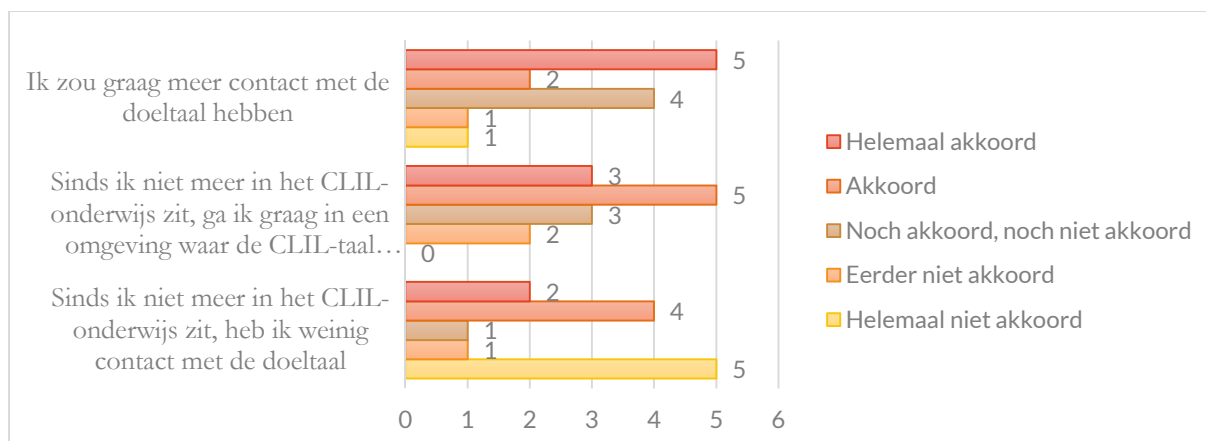


Grafiek 18 : Aspecten waarvoor de doeltaal een troef in het dagelijkse leven kan zijn (werkende respondenten)

Zoals Grafiek 18 laat zien, verwijzen 7 respondenten naar het gemak om de taal te begrijpen of te spreken. Deze reden behoort ook tot de top drie van de meeste vermelde antwoorden bij studenten uit het hoger onderwijs. Ze vinden het belangrijk om hun plan te kunnen trekken als ze de doeltaal moeten gebruiken. Hier speelt hun goede beheersing van spreek- en begripsvaardigheid een belangrijke rol. Twee oud-CLIL-leerlingen beschouwen de doeltaal als een troef in hun vrijetijdsbesteding. Ze vinden het leuk om in de doeltaal TV te kijken of naar de radio te luisteren. Ook is voor oud-CLIL'er 159 de doeltaal een troef als ze op Engelstalige websites wil gaan shoppen. Het belang van de CLIL-taal in de maatschappij wordt door twee respondenten benadrukt. Drie laatste redenen worden naar voren gebracht: reizen, communiceren met vrienden die de doeltaal spreken en veelzijdigheid.

5.2.4.2 Contact met de CLIL-taal

Interessant is te weten of werkende respondenten nog veel contact hebben met de CLIL-taal. Dit hebben we op basis van drie stellingen onderzocht. Grafiek 19 laat zien in welke mate oud-CLIL-leerlingen akkoord gaan met deze stellingen. We merken grotendeels dezelfde tendensen op als bij studenten uit het hoger onderwijs. Een beetje meer dan de helft van de respondenten (n=7) zou meer contact willen hebben met de doeltaal. Vier respondenten blijven neutraal en kiezen voor 'noch akkoord, noch niet akkoord'. Slechts twee respondenten willen niet per se meer contact met de CLIL-taal. Zoals voor studenten uit het hoger onderwijs gaat de meerderheid (n=8) nog graag naar een omgeving waar de doeltaal gesproken wordt. Drie oud-leerlingen nemen geen positie in en de twee overige respondenten gaan eerder niet akkoord. Wat de derde stelling betreft, bestonden er veel meningsverschillen bij studenten uit het hoger onderwijs. Deze laatste stelling heeft hier ook de proefpersonen verdeeld. Enerzijds gaan 6 respondenten akkoord tot helemaal akkoord met het feit dat ze weinig contact met de doeltaal hebben. Anderzijds gaan 6 anderen hiermee eerder niet akkoord tot helemaal niet akkoord. Slechts één respondent kiest voor noch akkoord, noch niet akkoord.

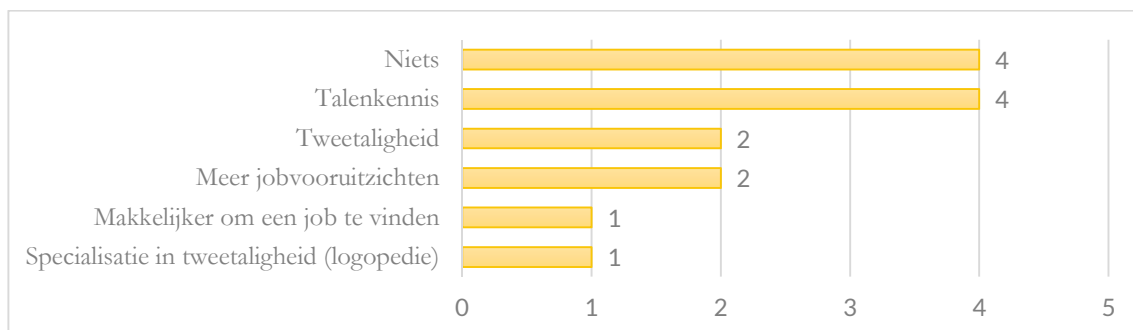


Grafiek 19: Contact met de CLIL-taal: werkende respondenten (n=13)

Zoals bij studenten uit het hoger onderwijs zou het interessant zijn het verband tussen stelling 1 en 3 na te gaan voor werkende respondenten. Een diepere kijk op hun antwoorden maakt het mogelijk te zeggen dat vier respondenten vinden dat ze weinig contact hebben met de doeltaal en zouden er graag meer contact mee hebben. Twee anderen vinden niet dat ze weinig contact hebben met de doeltaal en willen er niet per se meer contact mee hebben. Twee anderen zouden ook niet zeggen dat ze te weinig contact hebben met de CLIL-taal, maar zouden er daarentegen meer contact mee willen hebben. De overige respondenten hebben geen positie ingenomen ofwel bij de eerste ofwel bij de derde stelling. Er is dus weinig samenhang tussen beide stellingen.

5.2.4.3 Impact van de beheersing van de CLIL-taal op hun beroepsleven

In de eerste plaats willen we weten of de CLIL-aanpak voor deze 13 werkende respondenten een positieve impact heeft gehad op het zoeken naar een baan. Daarom hebben we hen gevraagd wat hun CLIL-traject hen bijgebracht heeft bij het zoeken naar een baan. Grafiek 20 toont de verschillende aspecten die vermeld werden. Met uitzondering van één respondent die twee aspecten naar voren heeft gebracht, hebben de anderen naar één bepaald aspect verwezen.



Grafiek 20: Wat heeft je CLIL-traject je bijgebracht bij het zoeken naar een baan? (n=13)

Vier respondenten zeggen dat het CLIL-traject hen niets bijgebracht heeft bij het zoeken naar een baan. Enkele respondenten geven meer details en werken in een sector of een omgeving waar kennis van de CLIL-taal niet vereist is:

Rien, je suis indépendant et mon métier ne nécessite pas de savoir parler anglais. Cela aide parfois mais ce n'est jamais un critère d'embauche. (ID 159)

Rien car je travaille en France (ID 25)

Vier andere respondenten verwijzen naar hun goede talenkennis die ze hebben kunnen valoriseren tijdens sollicitatiegesprekken of op hun CV. Bij twee proefpersonen is er zelfs sprake van tweetaligheid als troef bij het zoeken naar een baan. Illusterend zijn de antwoorden van de volgende respondenten:

Je peux maintenant parler néerlandais à mon nouveau job, et cela a amélioré la communication durant mon interview! (ID 169)

Travaillant à Knokke, le bilinguisme est un atout important pour décrocher un emploi. Donc je dirais l'emploi. (ID 141)

Etre bilingue pour trouver du boulot est un reel plus (sic) (ID 155)

Dankzij hun CLIL-traject hebben twee respondenten meer jobvooruitzichten. Ze konden bijvoorbeeld ook jobaanbiedingen van de andere taalgemeenschap bekijken. Eén respondent zegt ook dat hij gemakkelijker een job heeft gevonden. Een laatste respondent heeft logopedie gestudeerd en heeft dankzij haar specifieke leertraject interesse voor tweetaligheid ontwikkeld. Ze wil zich daardoor in tweetaligheid specialiseren.

Naast een impact op het zoeken naar een baan, kan de kennis van de doeltaal ook een impact hebben op hun huidige job. Zoals Tabel 15 laat zien, wordt die door 11 respondenten als een troef beschouwt. Hoewel het CLIL-traject bij 4 respondenten geen impact heeft gehad bij het zoeken naar een baan, vinden hier slechts twee respondenten dat de taal geen troef is in hun huidige job.

Is de kennis van de CLIL-taal een troef in je beroepsleven ?	Aantal n	%
Nee	2	15,38
Ja	11	84,61

Tabel 15 : Is de doeltaal een troef in het beroepsleven van werkende respondenten? (n=13)

Een overzicht van de verschillende aspecten waarvoor kennis van de doeltaal een troef kan zijn, wordt in Tabel 16 gegeven. Hieruit blijkt dat talen in veel verschillende sectoren een troef zijn. Kennis van de doeltaal helpt soms voor specifieke aspecten (nieuwe technieken van revalidatie leren), maar is voor de meeste werkende respondenten van cruciaal belang. Ze kunnen in de andere taalgemeenschap werken of in sectoren waar kennis van talen een echt pluspunt is.

Geen troef in het beroepsleven (sector)	Aantal n	Troef in het beroepsleven (sector)	Aantal n
Werk in Frankrijk (Kinesithérapie)	1	Talenkennis: troef in toeristische sector (Toerisme)	1
Niet nuttig in mijn job (Leerkracht geschiedenis en aardrijkskunde in het Frans)	1	Gemakkelijker in de doeltaal kunnen communiceren (Informatica – Leerkracht Nederlands-Engels)	2
		Meer jobvooruitzichten (Marketing)	1
		Het kan altijd helpen (Handelswetenschappen)	1
		Nederlands belangrijk om een job te vinden (Toerisme)	1
		Flexibiliteit en zin om zich in tweetaligheid specialiseren (Logopedie)	1
		Werk in Nederland/ Vlaanderen (Communicatie-Informatica)	2
		Tweetaligheid (Internationale coöperatie)	1
		Op de hoogte blijven van nieuwe technieken van revalidatie (wetenschappelijke artikels in het Engels) (Kinesithérapie)	1

Tabel 16: Aspecten waarvoor de doeltaal een troef in het beroepsleven van werkende respondenten is/ niet is. (n=13)

5.2.5 Besluit

In dit hoofdstuk werd de huidige situatie van de bevroegde oud-CLIL-leerlingen van naderbij bekeken. Daardoor wilden we weten in welke mate het CLIL-traject hun huidige parcours heeft beïnvloed.

Uit de voorafgaande analyse blijkt dat dit soort onderwijs de keuze voor taalgerichte opleidingen ietwat stimuleert. In deze steekproef zit 13,27% van de respondenten in taalgerichte opleidingen. Als we al de opleidingen op een rijtje zetten, is ‘Germaanse taal- en letterkunde’ de tweede frequentste studierichting onder de bevroegde oud-CLIL-leerlingen. De generalisatie en het promoten van het CLIL-onderwijs als een studierichting uitsluitend bedoeld voor leerlingen met interesse voor talen zou echter een denkfout zijn. Naast een bijzondere interesse van de respondenten voor taalgerichte opleidingen kan een brede waaier aan studierichtingen geobserveerd worden. Er kan daarom gezegd worden dat CLIL de keuze voor taalgerichte opleidingen ietwat stimuleert, maar tegelijkertijd heel gevarieerde perspectieven opent.

Daarna werd gekeken naar de impact van CLIL op hun studies en in het bijzonder of ze in het hoger onderwijs moeilijkheden ten gevolge van de CLIL-methode hebben ondervonden. Slechts 4,93% van de bevroegde oud-CLIL’ers heeft in hun studies moeilijkheden gehad die volgens hen met de CLIL-aanpak te maken hebben. Deze problemen betreffen voornamelijk 4

aspecten: leerinhouden die minder goed verworven worden, moeilijkheden in de moedertaal, kenmerken van de doeltaal met die van andere talen mixen en te hoge verwachtingen verbonden aan hun specifieke leertraject. Hoewel die moeilijkheden zeker niet onderschat moeten worden, betreffen ze slechts een kleine minderheid. De meeste oud-CLIL-leerlingen verwijzen naar het CLIL-traject als een troef in hun huidige studies. Bepaalde aspecten worden door de respondenten positief geëvalueerd zoals een goede talenkennis, in de andere taalgemeenschap kunnen gaan studeren, gemak om zich de leerstof eigen te maken, gemak in taallessen of een goede werkmethode.

Met uitzondering van twee respondenten waarvan de ene werkt in een sector waar kennis van de doeltaal niet vereist en de ander in een omgeving waar de doeltaal niet gesproken wordt, vinden alle andere werkende respondenten (n=11) de taal in hun huidige jobs nuttig. Het gebruik van de doeltaal kan heel specifiek zijn (nieuwe technieken van revalidatie leren), maar ook uitgebreider en integraal deel uitmaken van hun job.

Wat het contact met de doeltaal betreft, willen de meeste respondenten (73,54%) meer contact hebben met de CLIL-taal. Dit betekent niet altijd dat ze op het moment van opname weinig contact met de doeltaal zeggen te hebben. Een groot deel van de respondenten die meer contact willen (56,1%) vindt dat ze momenteel weinig contact hebben met de CLIL-taal en een ander belangrijk deel (35,98%) zou niet zeggen dat ze weinig contact hebben, maar wil nog meer contact met de doeltaal. Hun positieve attitudes tegenover de doeltaal en de andere taalgemeenschap werden in die analyse bevestigd.

Dankzij de bovenstaande analyse hebben we de tweede onderzoeksvraag beantwoord. De invloed van CLIL op het huidige parcours van oud-leerlingen wordt voornamelijk als positief ervaren. De meesten verkrijgen daardoor voordelen in hun dagelijkse leven, studies of jobs. Toch vindt 48,88% van de bevroegde oud-leerlingen dat ze nu weinig contact hebben met de doeltaal.

6 Discussie

In dit hoofdstuk worden de beperkingen van dit onderzoek gegeven, evenals voorstellen voor verder onderzoek. Hoewel we heel tevreden zijn over het aantal respondenten dat aan de enquête heeft deelgenomen, zijn twee groepen uit de steekproef ondervetegenwoordigd. Enerzijds kon de variabele ‘CLIL-taal’ niet geanalyseerd worden, want we hadden slechts één respondent die het Duits als CLIL-taal had. In België zijn er ook proportioneel minder leerlingen met het Duits als CLIL-taal. Toch hadden we graag meer respondenten uit die groep willen bereiken. Anderzijds hebben we weinig respondenten bereikt die al op de werkvloer actief zijn ($n=13$). CLIL is in België een relatief nieuw programma, aangezien het pas officieel in 1998 werd toegestaan. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat de meeste oud-CLIL-leerlingen aan de universiteit verder studeren. Als we rekening houden met de studieperiode in het hoger onderwijs, eventuele veranderingen van studierichting en de zoektocht naar een job, moet erkend worden dat het aantal werkende oud-CLIL'ers nog beperkt is.

Aangezien de resultaten uitsluitend op de perceptie van oud-CLIL-leerlingen gebaseerd zijn, kleven aan dit onderzoek een aantal beperkingen die inherent zijn aan de gebruikte methode. Het onderzoek is van kwalitatieve aard en de taak van de onderzoeker is om de ervaring van oud-leerlingen onder de loep te nemen. Er werd getracht hun antwoorden in bepaalde categorieën in te delen en te kwantificeren. Zo konden er een aantal tendensen geschetst worden. Die verschillende categorieën worden met citaten van de respondenten geïllustreerd om hun beleving zo expliciet mogelijk te maken. Aan deze methode hangen er een paar risico's vast. Het bepalen van de verschillende categorieën en de indeling van de antwoorden in die categorieën blijven subjectief en hangen de facto van het perspectief van de onderzoeker af. Ook kunnen subtiele nuances ontbreken door het reduceren van de antwoorden tot bepaalde categorieën. Daarom werden zoveel mogelijk citaten aan de tekst toegevoegd om nuancerings aan te brengen. Ondanks deze methodologische beperkingen konden we dankzij deze methode tot een wetenschappelijk verantwoorde conclusie komen. Bovendien sluit de analyse van de open vragen altijd nauw aan bij de analyse van de gesloten vragen. Dit is een teken van betrouwbaarheid van de analyses van open vragen.

Hoewel we door deze scriptie heen een antwoord konden formuleren op de onderzoeksvragen, blijven nog heel wat kwesties onbeantwoord. Daarom willen we voornamelijk aansporen tot verder onderzoek. Het zou bijvoorbeeld interessant zijn om de perceptie van oud-CLIL-leerlingen die nu in het hoger onderwijs zitten te vergelijken met hun perceptie over tien

jaar. Dit onderzoek zou al dan niet een evolutie in hun percepties van de arbeidsmarkt in kaart kunnen brengen.

Bovendien kan een vergelijking tussen de perceptie van mensen die geen CLIL-programma hebben gevolgd met de perceptie van oud-CLIL'ers ook een nieuw licht op het programma werpen. Wat is CLIL? Wat zijn de voor- en nadelen van zo'n programma? Kan iedereen zich in dit soort onderwijs inschrijven? Zouden ze voor dit soort onderwijs kiezen? Een paar oud-CLIL'ers uit deze steekproef spreken over de perceptie van mensen die geen CLIL-programma hebben gevolgd. Volgens die respondenten worden CLIL-leerlingen vaak gepercipieerd als slimmeriken of als leerlingen die op het einde van hun curriculum tweetalig zijn. Verder onderzoek naar deze vragen is een relevante manier om na te gaan wat de meeste mensen denken en weten over dit soort onderwijs. Aangezien veel respondenten aangeven dat een CLIL-traject mooi op een CV staat, kan de perceptie van werkgevers ook bijzonder interessant zijn.

7 Conclusie

Het doel van deze scriptie was inzicht te verkrijgen in de perceptie van oud-CLIL-leerlingen over hun leertraject. Er werd met name ingegaan op hun evaluatie van het programma en zijn mogelijke impact op hun huidige situatie.

Uit de voorafgaande analyse kan geconcludeerd worden dat de CLIL-methode over het algemeen effectief blijkt te zijn en met veel enthousiasme ondersteund wordt door de bevroegde oud-CLIL'ers. Als ze opnieuw voor de keuze zouden staan, zouden 204 respondenten (91,48%) opnieuw aan dit soort programma deelnemen. Het voornaamste voordeel is volgens de respondenten dat ze aan het einde van hun curriculum over een goede taalbeheersing beschikken. De taalvaardigheid waarop ze het meest nadruk leggen is spreekvaardigheid. Spreekdurf neemt toe en ze hebben minder moeite om in de doeltaal te spreken. Hoewel spreekvaardigheid positief geëvalueerd wordt, willen ze nog meer kans hebben om hun spreekvaardigheid binnen de CLIL-klas te oefenen. Ze beschouwen deze vaardigheid als een essentiële component van het taalverwervingsproces en betreuren dat spreektijd soms tot antwoorden aan de leerkracht of evaluaties beperkt wordt. Toch wordt spreekvaardigheid niet aangeduid als de vaardigheid die ze aan het einde van hun curriculum het best beheersten, receptieve vaardigheden krijgen hier de voorkeur. Grammatica en woordenschat worden daarentegen geëvalueerd als de vaardigheden die ze het minst goed beheersten.

Als oud-CLIL'ers een nadeel van het programma moeten noemen, verwijzen ze voornamelijk naar een behoefte aan specifieke terminologie in het Frans. Ze hebben bepaalde concepten in de doeltaal geleerd, maar kennen of herkennen het equivalent in hun moedertaal niet. Een ander nadeel van het programma zou volgens 13,9% oud-CLIL'ers zijn dat vakinhouden minder goed verworven worden. Een belangrijk deel van de verworven kennis wordt blijkbaar niet in het langetermijngeheugen opgeslagen. Dit komt volgens een paar respondenten door verkeerde vertalingen of het feit dat ze het vak minder goed begrijpen.

Oud-CLIL-leerlingen vragen naar hulpmiddelen die hun leerproces aanzienlijk zouden vergemakkelijken, evenals het werk van leerkrachten. Er werd opgemerkt dat CLIL-leerkrachten meestal aan hun lot overgelaten werden. Ze moesten van nul af aan starten en meteen interessante en duidelijke lessenreeksen creëren. Extra ondersteuning voor leerkrachten en leerlingen is volgens de bevroegde oud-leerlingen essentieel. Het gaat om extra ondersteuning in de moedertaal, visuele, speelse activiteiten of concrete toepassingen van de theorie. Hier heeft de FWB een belangrijke rol te spelen in het opleiden en begeleiden van leerkrachten. Oud-CLIL-leerlingen stellen een paar

maatregelen voor, namelijk het opstellen van lesmateriaal voor het CLIL-onderwijs, meer tijd vrijmaken voor inhaallessen en het aantal leerlingen per klas beperken. Een belangrijke opmerking is hier dat die voorstellen zich op de praktijk richten. Het doel is om de taak van de leerkracht in zijn klas te vergemakkelijken, eerder dan de leerkracht alleen te laten om aan de eisen van de FWB te voldoen.

Verder vinden oud-CLIL-leerlingen het belangrijk dat CLIL-scholen *native* leerkrachten met het geschikte diploma in dienst nemen. Ze hechten veel belang aan de talige en inhoudelijke input van hun leerkrachten. Een heel goed niveau in de doeltaal is voor velen essentieel, maar niet voldoende. De leerkracht moet ook over de geschikte competenties beschikken om het vak te geven. Dit houdt zowel kennis van zijn vakgebied als didactische vaardigheden in.

Een ander aspect dat in aanmerking moet worden genomen, is dat oud-leerlingen dankzij de CLIL-aanpak meer openstaan voor de cultuur van de andere taalgemeenschap. Ze zouden graag meer activiteiten, uitwisselingen of zelfs Erasmusuitwisselingen met de andere taalgemeenschap binnen het programma zien. Zulke initiatieven moeten zeker aangemoedigd worden, vooral in onze huidige maatschappij waar taalgemeenschappen van elkaar vervreemd raken. Uit het onderzoek blijkt verder ook dat enkele respondenten minder moeite hebben om andere vreemde talen te leren en zich daardoor ook meer open voor andere culturen te voelen.

Naast deze terugblik van oud-CLIL-leerlingen op hun parcours werd de impact van de CLIL-aanpak op hun huidige situatie onderzocht. De invloed van dit soort onderwijs wordt voornamelijk positief ervaren. De meeste bevroegde oud-CLIL'ers verkrijgen er voordelen door in hun dagelijkse leven, studies of jobs. Het gebruik van de doeltaal kan heel specifiek zijn (tijdens vrijetijdsactiviteiten, om nieuwe technieken in hun werk te leren, om te reizen, ...), maar kan ook integraal deel uitmaken van hun job of leven.

Een diepere kijk op hun studierichtingen laat zien dat 13,27% van de bevroegde oud-CLIL-leerlingen voor een taalgerichte opleiding heeft gekozen. Op het eerste gezicht lijkt dat niet bijzonder veel, maar als we al de verschillende opleidingen op een rijtje zetten, zien we dat 'Germaanse taal- en letterkunde' (AESI inbegrepen) de tweede meeste frequente opleiding, na rechten is. Er kan daarom gezegd worden dat CLIL de keuze voor taalgerichte opleidingen ietwat stimuleert, maar tegelijkertijd heel gevarieerde perspectieven opent. Er kan immers een brede waaier aan studierichtingen geobserveerd worden. Het gaat van wetenschappelijke opleidingen naar houttechnologie of muzikale didactiek bijvoorbeeld.

Interessant is dat de meeste oud-leerlingen geen moeilijkheden in het hoger onderwijs ondervonden ten gevolge van de CLIL-aanpak. Slechts 4,93% van de bevroegde oud-CLIL'ers heeft in hun studies moeilijkheden gehad die volgens hen aan de CLIL-aanpak liggen. Deze problemen betreffen voornamelijk vier aspecten: leerinhouden die minder goed verworven worden, moeilijkheden in de moedertaal, kenmerken van de doeltaal met die van andere talen mixen en te hoge verwachtingen verbonden aan hun specifieke leertraject.

Hun positieve attitudes tegenover de doeltaal en de andere taalgemeenschap werden in die analyse bevestigd. 73,54% van de respondenten wil meer contact met de andere taalgemeenschap, maar we hebben daarbij ook gezien dat een groot deel daarvan (56,1%) vindt dat ze momenteel weinig contact met de CLIL-taal hebben en een ander belangrijk deel (35,98%) zou niet zeggen dat ze weinig contact hebben, maar wil toch meer contact met de doeltaal.

Bij wijze van besluit kan geconcludeerd worden dat CLIL zeker en vast een goed initiatief is. Taalonderwijs in Wallonië en Brussel wordt vaak bekritiseerd en als ondoeltreffend gepercipieerd. Hier wordt de CLIL-methode met enthousiasme door oud-leerlingen ondersteund en als een efficiënte methode gepercipieerd om een tweede taal te leren. Het ondersteunen en promoten van dit soort onderwijs is essentieel om het CLIL-onderwijs te kunnen verbeteren. De ervaringen van oud-CLIL-leerlingen vormen een solide fundament waarop kan worden voortgebouwd. Het volgende citaat vat het bovenstaande mooi samen:

Je trouve qu'on devrait le faire (encore) à plus grande échelle en Wallonie. Apprendre une langue est beaucoup plus facile quand on est jeune et c'est plus amusant d'apprendre en la parlant qu'en étudiant de la grammaire et du vocabulaire comme je l'ai fait en anglais dès le premier cours...ça ne donnait pas envie d'apprendre la langue car c'était beaucoup trop théorique par rapport à l'approche du néerlandais que j'avais eu. (ID 133)

8 Bibliografie

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

Beheydt, L. (2008). 'Immersie en contrastieve taalkunde'. In: Ph. Hiligsmann, e.a. (red.). *Recente ontwikkelingen in het contrastief taalonderzoek Nederlands-Frans*. Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde, 118, 1, 87-105.

Beheydt, L. (2013). CLIL in Wallonië. Beschikbaar op: <https://www.kuleuven.be/samenwerking/avlnascholingen/ns2013/clil3b>. Laatst geraadpleegd op 20 maart 2017.

Beheydt, L., & P. Hiligsmann (Red.). (2011). *Met immersie aan de slag / Au travail, en immersion*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain

Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In: J. Kroll & A. De Groot (eds) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 417-431.

Blondin, C. (2003). L'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental en Communauté Française de Belgique : état de la question, in *Journal de l'immersion*, volume 25, numéro 2, p.19- 31.

Boury, J.(2008). Tweektalig onderwijs en immersie: een exploratief onderzoek bij Franstalige ouders uit de Henegouwse taalgrensregio. Masterthesis. Beschikbaar op: <http://lib.ugent.be>. Laatst geraadpleegd: 20 maart 2017.

Braun, A. (2010). Effets de l'immersion sur la compréhension en lecture en langue 1, in *Synergies Monde*, 7,7, 97-127.

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

Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy, & L. Volkman, *Future Perspectives for English Language Teaching* (S. 139-157). Heidelberg: Carl Winteer.

De Graaff, R. de (2013). Taal om te leren: iedere docent een CLIL-docent. *Levende Talen Magazine*, 100 (7), 1-13.

Demeulenaere, I. (2003). Meertalig basisonderwijs in Franstalig België. Een stand van zaken. Ongepubliceerde masterthesis. Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.

Grum, U. (2012). Mündliche Sprachkompetenzen deutschsprachiger Lerner des Englischen. Entwicklung eines Kompetenzmodells zur Leistungsheterogenität. Peter Lang, Frankfurt am Main.

GS. M., (2014). Enseignement : tout est bon dans l'immersion ?. In *Le Vij*, 01/09/2014. Beschikbaar op <http://www.levif.be/actualite/belgique/enseignement-tout-est-bon-dans-l-immersion/article-normal-216843.html>. Laatst geraadpleegd 15 maart 2017.

Hiligsmann, P. et al. (ter publicatie aangeboden). Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: linguistic, cognitive and educational perspectives.

Hüttner, J., Dalton-Puffer, C. & U. Smit (2013). The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. In: *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume:16, (3), 267-284.

Lewis, A. & J., Porter (2007). Research and pupil voice. In FLORIAN, L. (ed.) *Handbook of Special Education*, 222-232. London: Sage.

Lorette, P. & L. Mettwie (juli 2013). CLIL in Wallonië: Franstaligen leren graag Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 26-29.

Lorette, P. & L. Mettwie (2014). Tweetalig onderwijs als Belgische “philtre d’amour”. Attitudes van Franstalige CLIL-leerders van het Nederlands. In L. Degand, P. Hiligsmann, L. Rasier, M. Sergier, S. Vanasten, & K. Van Goethem (eds.), *In het teken van identiteit : taal en cultuur van de Nederlanden : huldeboek aangeboden aan Prof. dr. Ludo Beheydt*. (p. 195-201). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Through Content*. Amsterdam: John Benjamins.

Nuñez Asomoza, A. (2015). Students’ perceptions of the impact of CLIL in a Mexican BA program. *PROFILE Issues in Teachers’ Professional Development*, 17(2), 111-124.

Marsh, D., Enner, C. & D. Sygmond (1999). *Pursuing plurilingualism*. Jyväskylä Finland: University of Jyväskylä.

Ottaviani, E. (2016). L’enseignement en immersion: As easy as ABC?. Beschikbaar op: www.cpcp.be. Laatst geraadpleegd op 17 maart 2017.

Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18:1, 45-59.

Rogers, A. (2005). *Student voice: Bridges to learning*. Seattle: University of Washington.

Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins, p. 191–212.

Rumlich, D. (2013). Students' general English proficiency prior to CLIL: Empirical evidence for substantial differences between prospective CLIL and non-CLIL students in Germany. In S. Breidbach & B. Viebrock (Eds.), *Content and language integrated learning (CLIL) in Europe: Research perspectives on policy and practice* (pp. 181-201). Frankfurt am Main: Lang.

Struys, E. (2013). Meertalig leren en het brein: een verkenning. *Caleidoscoop. Tijdschrift voor leerlingenbegeleiding vandaag en morgen*, 25, 14-22.

Surmont, J., Van de Craen, P., Struys, E., & T. Somers (2014). Evaluating a CLILstudent: Where to find the CLIL advantage. In R. Breeze, C. Llamas Saiz, C. Martinez Paramar, & C. Taberero Sala (Eds.), *Integration of theory and practice in CLIL*, 55-74. Amsterdam: Rodopi.

Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M. & P. Van De Craen (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. Beschikbaar op: <https://www.researchgate.net/publication/304923134> The effects of CLIL on mathematical content learning A longitudinal study. Laatst geraadpleegd op 27 maart 2017.

Van den Broeck, A. et al. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & organisatie* 22 (4), 316-334.

Van de Craen, P., K. Mondt, L. Allain & Y. Gao (2007a). Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *Vienna English Working Papers* 16(3), 70-78. Beschikbaar op: <https://www.researchgate.net/publication/290828891> Why and how CLIL works An outline for a CLIL theory. Laatst geraadpleegd op 28 maart 2017.

Van de Craen, P., K. Lochtman, E. Ceuleers, K. Mondt & L. Allain (2007b). An interdisciplinary approach to CLIL learning in primary schools in Brussels. In: C. Dalton-Puffer & U. Smit (eds) *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 253-274.

Van de Craen, P., Ceuleers, E., & Mondt, K. (2007c). Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. In: Marsh, D., & Wolff, D. (eds.). *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-200.

Van Mensel Luk, *Onderwijs in een meertalige samenleving. Het oversteken van grenzen tussen taalgemeenschappen: niet-Nederlandstalige ouders in het Nederlandstalig onderwijs*, BRIO-rapport, 2007.

Overige bronnen:

Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement (13 juli 1998). Beschikbaar op: <http://archive.pcf.be/99203RBEI154376?action=browse>. Laatst geraadpleegd op 20 maart 2017.

