
CLIL-ONDERWIJS IN VLAANDEREN IN KAART



Mathea Simons, Laura Mattys, Ellen Vandervieren, Jordi Casteleyn, Tom Smits



COLOFON

Deze publicatie is het resultaat van Onderzoekslijn 2 van het project *Effectief CLIL-onderwijs in Vlaanderen* (Bestek nr. ASK/2023/09), uitgevoerd in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming. De rapporten van onderzoekslijnen 1 (literatuuronderzoek) en 3 (kwalitatief onderzoek) zijn afzonderlijk beschikbaar. Daarnaast is er een apart rapport waarin de samenvatting, de conclusies, de beperkingen en aanbevelingen gebundeld zijn.

Auteurs

Prof. dr. Mathea Simons – Antwerp School of Education, Universiteit Antwerpen
[mathea.simons@uantwerpen.be]

dr. Laura Mattys - Antwerp School of Education, Universiteit Antwerpen
[laura.mattys@uantwerpen.be]

Prof. dr. Ellen Vandervieren – Antwerp School of Education, Universiteit Antwerpen
[ellen.vandervieren@uantwerpen.be]

Prof. dr. Jordi Casteleyn – Antwerp School of Education, Universiteit Antwerpen
[jordi.casteleyn@uantwerpen.be]

Prof. dr. Tom Smits – Antwerp School of Education, Universiteit Antwerpen
[tom.smits@uantwerpen.be]

Met dank aan

We willen graag onze oprechte dank uitspreken aan de 750 leerlingen, 60 CLIL-leerkrachten, 48 taalleerkrachten en 38 directies van CLIL-scholen die aan het onderzoek deelnamen. Ook onze dank aan Mien Morren voor haar ondersteuning bij het bevragingsonderzoek. We danken ook expliciet de stuurgroep en de medewerkers van het Departement Onderwijs en Vorming voor de opvolging van dit project en hun gewaardeerde feedback en advies.

Gelieve deze publicatie te citeren als

Simons, M., Mattys, L., Vandervieren, E., Casteleyn, J., Smits, T.F.H. (2025). *CLIL-onderwijs in Vlaanderen in kaart gebracht*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

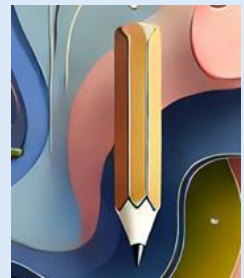
INHOUD

1. INLEIDING.....	5
1.1 Probleemstelling	6
1.2 Doel van Onderzoekslijn 2	6
1.3 Centrale onderzoeksvragen	6
1.4 Theoretisch en conceptueel kader	7
1.4.1 CLIL: definitie en theoretisch raamwerk	7
1.4.2 Effecten van CLIL.....	9
1.4.3 Variabelen die de effecten van CLIL kunnen verklaren	10
1.4.3 Variabelen om de selectiviteit van CLIL te onderzoeken	11
2. METHODOLOGIE	13
2.1 Procedure dataverzameling	13
2.2 Rekrutering	14
2.3 Respons, non-respons en representativiteit steekproef	15
2.4 Data cleaning	18
2.5 Beschrijving steekproef	19
2.5.1 Directieleden	19
2.5.2 Taalleerkrachten	19
2.6 Bevraginginstrumenten.....	21
2.6.1 Bestaande instrumenten	23
2.6.2 Adaptaties van bestaande instrumenten	25
2.6.3 Ontwikkelde items	26
2.7 Dataverwerking	28
2.7.1 Schaalvorming bestaande instrumenten	28
2.7.2 Schaalvorming adaptaties van bestaande instrumenten	36
4. RESULTATEN	39
4.0 OV0 – Hoe kunnen de ervaren effecten van CLIL gemeten worden?	39
4.1 OV1 – In welke mate stemmen de kenmerken van CLIL-scholen overeen met die van de Vlaamse scholenpopulatie?	45
1. Identificatie van de CLIL-scholen.....	45
2. CLIL-scholen in de Vlaamse populatie secundaire scholen	45
3. Representativiteit van de CLIL-scholen t.o.v. Vlaamse scholenpopulatie	47
4.2 OV2 – Hoe ziet het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen eruit qua context, input, proces en outcomes?	52
1. Beweegredenen	52
2. Kenmerken CLIL-leerling.....	54
3. Kenmerken CLIL-leerkracht	62
4. Vormgeving van het CLIL-onderwijs	68
5. Contextuele kenmerken van het CLIL-onderwijs	73
6. Effecten van CLIL-onderwijs.....	77
4.3 OV3 – Welke kenmerken hebben Vlaamse scholen die CLIL aanbieden?	83
1. Clustering op basis van schoolkenmerken.....	83
2. Clustering op basis van CLIL-aanbod	86
4.4 OV4 – Welke profielen kunnen we onderscheiden bij leerlingen die CLIL volgen?	89
1. Pre-analyse	89
2. Model schatting	90
3. Modelselectie	91
4. Profielinterpretatie	92

4.5 OV5 - Hoe kunnen verschillen in ervaren effecten van CLIL-onderwijs bij leerlingen verklaard worden?	103
1. Modelspecificatie	103
2. Modelidentificatie	107
3. Modelselectie en -evaluatie	108
5. CONCLUSIE	115
REFERENTIES.....	120
BIJLAGEN	123
Bijlage 1: Bevragsinstrument directies	123
Bijlage 2: Bevragsinstrument taalleerkrachten	129
Bijlage 3: Bevragsinstrument CLIL-leerkrachten.....	135
Bijlage 4: Bevragsinstrument CLIL-leerlingen.....	146
Bijlage 5: Correlatietabel	154

1

INLEIDING



1. INLEIDING

Content and Language Integrated Learning, kortweg CLIL, is een vorm van meertalig onderwijs waarbij een niet-taalvak (bijv. geschiedenis, lichamelijke opvoeding) wordt onderwezen in een andere taal dan de instructietaal, in Vlaanderen het Nederlands. Sinds het schooljaar 2014-2015 kunnen Vlaamse secundaire scholen, inclusief het buitengewoon onderwijs en de centra voor deeltijds onderwijs, CLIL aanbieden. Dit kan in drie doeltalen (Frans, Engels of Duits), voor verschillende zaakvakken, met variërende intensiteit (aantal uren CLIL-onderwijs) en in alle leerjaren en richtingen van het secundair onderwijs. In Vlaanderen wordt CLIL bijgevolg niet aangeboden in het lager onderwijs. Leerlingen hebben steeds de keuze om CLIL te volgen of niet, via een paralleltraject in het Nederlands.

Vandaag bieden 223 van de 1102 schoolinstellingsnummers CLIL aan in Vlaanderen, oftewel 1 op 5. Sinds de invoering van CLIL in het secundair onderwijs werd de implementatie ervan al verschillende malen onderzocht (o.a. Strobbe & Sercu, 2011; Onderwijsinspectie, 2017; Bulté, Martens & Surmont, 2020) al blijven er belangrijke vragen onbeantwoord. Hiernaast wordt in de beleidsnota 2019-2024 een wetenschappelijke evaluatie van de impact van CLIL op de leerprestaties van leerlingen in het secundair onderwijs gevraagd.

Dit rapport is de weerslag van **onderzoekslijn 2** van het project *Effectief CLIL-onderwijs in Vlaanderen*, een onderzoek uitgevoerd door Universiteit Antwerpen en AP Hogeschool. Het project heeft drie globale doelen (D) die in drie aparte onderzoekslijnen (OL) worden gerealiseerd:

- D1 Identificeren van kenmerken van effectief CLIL-onderwijs vanuit internationaal en Vlaams perspectief;
- D2 Analyseren van CLIL-onderwijs in Vlaanderen;
- D3 In kaart brengen van de hefboomen voor succesvolle implementatie van CLIL-onderwijs in Vlaanderen.

Om deze doelen te realiseren bestaat het globale onderzoeksproject uit drie op elkaar voortbouwende onderzoekslijnen (OL).

Figuur 1
Globaal projectopzet



Onderzoekslijn 1 (OL1), vormgegeven aan de hand van literatuuronderzoek, identificeerde kenmerken van effectief CLIL-onderwijs (D1). Daarbij werd niet alleen gefocust op effectiviteit, maar ook op inclusiviteit/selectiviteit van CLIL. OL1 biedt het brede theoretische kader waarop we in deze

onderzoekslijn (deels) verder bouwen. Deels, omdat beide onderzoekslijnen parallel liepen en er daardoor niet ten volle rekening gehouden kon worden met de bevindingen van OL1.

In dit rapport, waarin we de resultaten van onderzoekslijn 2 (OL2) rapporteren, maken we de vertaalslag naar de Vlaamse context en analyseren we het CLIL-onderwijs in Vlaanderen (D2). Ook daarbij hebben we oog voor zowel effectiviteit als inclusiviteit/selectiviteit. De analyse kreeg vorm aan de hand van een kwantitatief onderzoek, meer bepaald een bevragingsonderzoek bij scholen die CLIL aanbieden. Op basis van de verkregen resultaten uit OL1 en OL2 werd ten slotte een kwalitatief onderzoek uitgevoerd onder de vorm van een delphi-studie in onderzoekslijn 3. Daarbij werd nagegaan welke hefboomen er zijn om meer effectief en meer inclusief CLIL-onderwijs aan te bieden. Zowel CLIL-scholen als niet-CLIL-scholen werden daarbij bevroegd.

1.1 Probleemstelling

Sinds de officiële introductie van CLIL in Vlaanderen in 2014 werden verschillende studies uitgevoerd om de impact van deze vorm van meertalig onderwijs op de betrokken leerlingen en/of leerkrachten te onderzoeken. Er ontbreekt echter een overzicht van het huidige aanbod van CLIL-onderwijs in Vlaanderen, van de effecten die door de betrokken stakeholders worden ervaren en achterliggende variabelen die deze effecten kunnen verklaren. Onderzoekslijn 2 beoogt hierop een antwoord te bieden en steunt daarom op een Vlaanderenbrede bevraging van scholen die CLIL-onderwijs aanbieden, uitgevoerd bij vier stakeholdergroepen: CLIL-leerlingen, CLIL-leerkrachten, taalleerkrachten die geen CLIL-lessen geven, en directieleden.

Op basis van onderzoekslijn 1 (*umbrella review*) werd bovendien duidelijk dat er geen gevalideerde instrumenten ter beschikking waren om ervaren effecten van CLIL-onderwijs in kaart te brengen. Daarom werd er eerst, in een pre-analyse, ingezet op het ontwikkelen van een meetinstrument om de effecten van CLIL-onderwijs te meten die door de betrokken stakeholders worden ervaren. Ook daarop zet deze onderzoekslijn bijgevolg in.

1.2 Doel van Onderzoekslijn 2

Globaal doel van onderzoekslijn 2 is een systematische beschrijving en dieper inzicht in het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen, en de ervaren effecten hiervan door CLIL-leerlingen, CLIL-leerkrachten, taalleerkrachten en directieleden van CLIL-scholen. Een bijkomend doel is de ontwikkeling en validering van een meetinstrument om ervaren effecten in kaart te brengen.

1.3 Centrale onderzoeksvragen

Met een Vlaanderenbrede online enquête bij CLIL-leerlingen, CLIL-leerkrachten, taalleerkrachten en directieleden in scholen die CLIL-onderwijs aanbieden, beantwoorden we volgende onderzoeksvragen:

- OV0 Hoe kunnen de ervaren effecten van CLIL gemeten worden?
- OV1 In welke mate stemmen de kenmerken van CLIL-scholen overeen met die van de Vlaamse scholenpopulatie?
- OV2 Hoe ziet het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen eruit qua context, input, proces en outcomes?
- OV3 Welke kenmerken hebben Vlaamse scholen die CLIL aanbieden?

- OV4 Welke profielen kunnen we onderscheiden bij leerlingen die CLIL volgen?
- OV5 Hoe kunnen verschillen in ervaren effecten van CLIL-onderwijs bij leerlingen verklaard worden?

In een eerste stap lichten we kort het theoretisch en conceptueel kader toe waarop deze onderzoekslijn is gestoeld. Vervolgens beschrijven we de toegepaste methoden, waaronder een beschrijving van het rekruteringsproces, de dataverzameling, de steekproef en de inhoud van de enquêtes. Daarna beschrijven we de dataverwerking inclusief de schaalvorming. In de resultatensectie formuleren we vervolgens antwoorden op elk van bovenstaande onderzoeksvragen.

1.4 Theoretisch en conceptueel kader

De brede theoretische basis van het onderzoek wordt uiteengezet in het rapport van onderzoekslijn 1 (OL1): *Effectiviteit en inclusiviteit van CLIL-onderwijs. Wat weten we uit de literatuur?*. In OL1 werd in kaart gebracht welke effecten CLIL heeft op leerlingen, leerkrachten en het schoolteam. Ook werden achterliggende variabelen geïdentificeerd die deze effecten kunnen verklaren. Het identificeren van deze elementen gebeurde aan de hand van het CIPO-model (Scheerens, 1990). Dit model maakt een onderscheid tussen context-, input en procesfactoren die een geïntegreerde invloed hebben op de outcomes oftewel de leeruitkomsten. Aan de hand van een data-driven aanpak werd in de geselecteerde artikels nagegaan welke effecten gekend zijn en welke variabelen mogelijk een rol spelen.

We hernemen hier kort de elementen die relevant zijn voor onderzoekslijn 2. Meer concreet (1) herhalen we de definitie van CLIL en beschrijven we het basisraamwerk van Coyle et al. (2010) waarop we in dit onderzoek verderbouwen, (2) geven we een onderzoeksgebaseerd overzicht van mogelijke effecten van CLIL, (3) resumeren we welke mogelijke achterliggende variabelen die effecten kunnen verklaren en (4) vatten we samen welke variabelen ons informeren over de mogelijke selectiviteit van CLIL.

1.4.1 CLIL: definitie en theoretisch raamwerk

In dit project hanteren we de definitie die de gangbare CLIL-onderwijspraktijk in Vlaanderen reflecteert en de verwevenheid van competentie-ontwikkeling in de CLIL-taal en het zaakvak centraal plaatst:

Content and Language Integrated Learning is een vorm van meertalig onderwijs: onderwijs in een niet-taalvak in een andere taal dan het Nederlands. Die 'andere taal' is in Vlaanderen het Engels, Frans of Duits (Onderwijs Vlaanderen, 2014).

Twee theoretische kaders zijn essentieel in deze onderzoekslijn: het 4 C's-raamwerk van Coyle en collega's (2010) en het kader voor effectieve CLIL-didactiek van Van Kampen en collega's (2018).

a. 4 C's-Raamwerk voor CLIL van Coyle et al. (2010)

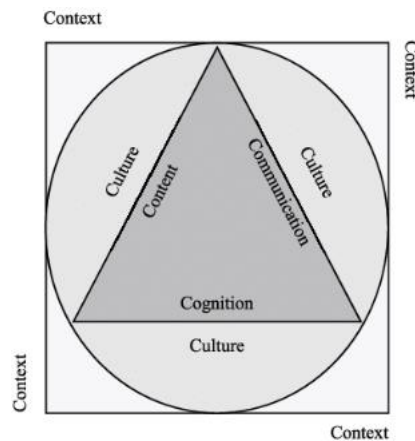
CLIL is wereldwijd geïmplementeerd en de populariteit ervan hangt samen met het feit dat deze onderwijsaanpak het mogelijk maakt om tegelijkertijd meerdere leerdoelen of leeruitkomsten te realiseren (Lightbown, 2014). Coyle et al. (2010) stellen dat deze meervoudige leeruitkomsten gericht zouden moeten zijn op de vier C's, namelijk *content*, *communication*, *cognition* en *culture*. Het 4 C's-raamwerk integreert deze vier gecontextualiseerde bouwstenen (zie Figuur 2): *Content* verwijst naar

de kennis die leerlingen uit een CLIL-les moeten verwerven, *Communication* houdt verband met het leren en gebruiken van de taal. Deze twee dimensies zijn expliciet vervat in de naam CLIL en vormen in de meeste contexten de voornaamste doelen van de implementatie. De 4C-aanpak vereist echter dat het leren verder gaat dan enkel inhoud en taal en dat het ook cognitieve en culturele ontwikkeling omvat. *Cognition* betreft leer- en denkprocessen, zoals kritisch denken, terwijl leeruitkomsten op het vlak van *Culture* verwijzen naar het ontwikkelen van intercultureel begrip en wereldburgerschap.

Het 4 C's-raamwerk houdt rekening met de integratie van het leren van inhoud en taal binnen specifieke contexten en erkent de symbiotische relatie die tussen deze elementen bestaat. Coyle en collega's stellen dat "effectieve CLIL plaatsvindt als resultaat van deze symbiose, door progressie in kennis, vaardigheden en begrip van de inhoud; betrokkenheid bij de bijbehorende cognitieve verwerking; interactie in de communicatieve context; ontwikkeling van de juiste taalkennis en -vaardigheden en de verwerving van een verdiepend intercultureel bewustzijn, dat op zijn beurt wordt teweeggebracht door de positionering van het zelf en 'anders-zijn' " (Coyle et al., 2010, p. 41).

Figuur 2

4 C's-Raamwerk (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 41)



Een effectieve CLIL-aanpak werkt bijgevolg op de vier dimensies: vooruitgang in kennis, vaardigheden en begrip van de inhoud (*content*), interactie en leren in communicatieve contexten en ontwikkeling van passende communicatievaardigheden (*communication*), verwerving van een verdiepend intercultureel bewustzijn (*culture*) en hogere cognitieve processen (*cognition*) (Coyle et al, 2010).

b. Kader voor effectieve CLIL-didactiek (Van Kampen et al., 2018)

Daar waar het 4 C's-raamwerk inzicht biedt in de leerdomeinen waarop CLIL-onderwijs een invloed kan hebben, geeft het onderzoek van Van Kampen en collega's (2018) een kader voor een didactische vertaalslag oftewel voor een concretisering van de vormgeving van CLIL-onderwijs. Zij gingen op zoek naar didactische strategieën die specifiek zijn voor effectief CLIL-onderwijs, meestal geassocieerd met innovatieve, studentgerichte benaderingen. Toch geven de auteurs zelf ook aan dat effectief CLIL-onderwijs moeilijk te onderscheiden is van 'goed onderwijs' in het algemeen.

Op basis van bestaand onderzoek naar effectieve strategieën voor CLIL of meertalig onderwijs (o.a. *Language bath approaches*, (Dalton-Puffer, 2007); *Output hypothesis* (Swain, 1985); *Penta-pie model* (Westhoff, 2004), ontwikkelden Van Kampen en collega's een befragingsinstrument met verscheidene onderwijsstrategieën (de *CLIL-Q*). Zij ontdekten vier factoren die effectief CLIL-onderwijs kenmerken:

- **Factor 1: Geletterdheid:** betreft strategieën die verband houden met het idee dat het in CLIL-onderwijs belangrijk is dat leerlingen kennis verwerven over de specifieke taal die in bepaalde vakgebieden wordt gebruikt.
- **Factor 2: Taal:** benadrukt het belang van CLIL-onderwijs bij de ontwikkeling van zowel schriftelijke als mondelinge vaardigheden in de vreemde taal waarin het vak wordt gegeven.
- **Factor 3: Scaffolding:** verwijst naar de noodzaak dat CLIL-leerkrachten ondersteuning oftewel steigers bieden, zodat leerlingen zowel de vakinhoud als de taal beter kunnen begrijpen.
- **Factor 4: Input:** onderstreept het belang van gevarieerde input die afgestemd is op zowel de vakinhoud als het taalniveau van de leerlingen.

Wanneer we het in dit onderzoek hebben over effectieve CLIL-didactiek, dan verwijzen we naar dit achterliggende kader.

1.4.2 Effecten van CLIL

Om de ervaren effecten van CLIL in Vlaamse context te analyseren, is het belangrijk eerst te identificeren welke effecten al gekend zijn uit de literatuur. Dat stelt ons in staat om na te gaan of die effecten, die als afhankelijke variabelen gehanteerd zullen worden, ook in Vlaanderen worden bevestigd.

Het literatuuronderzoek uitgevoerd in onderzoekslijn 1 resulteerde in een overzicht van effecten van CLIL-onderwijs op leerlingen, op leerkrachten en op het schoolteam. Volgende tabel geeft een overzicht van de gemeten leeruitkomsten per betrokken stakeholder (leerling, leerkracht, schoolteam), op basis van het 4 C's-raamwerk en met specificatie van de richting van dit effect. Ter onderbouwing geven we per effect de belangrijkste referenties van systematische reviews of meta-analyses.

Tabel 1

Onderzoeksgebaseerde effecten van CLIL-onderwijs

EFFECTEN OP LEERLINGEN		Voorbeeldreferenties
Communication		
- Woordenschat	Positief	Cimermanová (2021); Graham & Eslami (2020); Lee, Lee & Lo (2023)
- Grammatica	Onbekend	Graham & Eslami (2020); Varis (2023)
- Receptieve vaardigheden	Positief	Lee, Lee & Lo (2023); Varis (2023)
- Productieve vaardigheden	Variabel	Cimermanová (2021); Hidalgo & Ortega-Sánchez (2023); Graham, Matthews & Eslami (2020); Liu, Lo & Xin (2023); Lee, Lee & Lo (2023); Varis (2023)
- Schooltaal	Niet-negatief	Cimermanová (2021)
- Affectieve, motivationele en attitudinale factoren	Positief	Cimermanová (2021); Graham et al. (2020); Hidalgo & Ortega-Sanchez (2023); Varis (2023)
Content	Variabel-> Niet-negatief	Cimermanová (2021) Hidalgo & Ortega-Sanchez, 2023; Ruiz-Cecilia, Medina-Sanchez & Rodriguez-Garcia, 2023; Kaiypova, Lee & Lee, 2025
Cognition	Variabel	Cimermanová (2021), Graham et al. (2020), Varis (2023), Hidalgo en Ortega-Sanchez (2023)
Culture	Onbekend	

EFFECTEN OP LEERKRACHTEN		
Professionaliseringsnoden	Nood aan professionalisering op talig, didactisch en organisatorisch vlak.	Hidalgo & Ortega-Sanchez (2023), Kim & Graham (2022), Pons Seguí (2019)
Gehanteerde didactiek	Leerkrachten hanteren meer specifieke instructie- en scaffoldingstechnieken	Kim & Graham (2022), Pons Seguí (2019), Van Kampen et al. (2018)
Werkdruk	Hoge werkdruk, vooral in het begin	Kim & Graham (2022)
Professionele groei en ontwikkeling Motivatie en self-efficacy	Voordelen, maar ook uitdagingen Positief	Kim & Graham (2022), Pons Seguí (2019) Lochtman & De Mesmaeker (2018)
EFFECTEN OP SCHOOLTEAMS		
Samenwerking	Nood aan samenwerking tussen CLIL-leerkracht en taal/zaakvakleerkracht	Kim & Graham (2022)
Professionalisering	Nood aan professionalisering in samenwerking en coördinatie	Pons Seguí (2019)

De effecten uit de linkerkolom werden opgenomen als variabelen in het bevragingsonderzoek (zie Tabel 6).

1.4.3 Variabelen die de effecten van CLIL kunnen verklaren

De onderzoeksvragen van deze onderzoeklijn hebben niet alleen tot doel ervaren effecten in kaart te brengen, als deel van onderzoeksvraag 2 (outcomes), maar ook om na te gaan welke leerling- en schoolprofielen we kunnen onderscheiden (onderzoeksvragen 3 en 4) en welke achterliggende variabelen verschillen in ervaren effecten van CLIL kunnen verklaren (onderzoeksvraag 5). Ook hier geeft onderzoeklijn 1 informatie over de belangrijkste variabelen.

Net zoals bij de variabelen die mogelijke effecten van CLIL weergeven (zie Tabel 1), geeft Tabel 2 een overzicht van variabelen waarvan we op basis van onderzoek weten dat ze een impact hebben. Op basis van de structuur van het CIPO-model, maken we een onderscheid tussen contextuele variabelen, inputvariabelen van leerlingen, inputvariabelen van leerkrachten en procesvariabelen. Het is belangrijk te melden dat er op basis van de internationale en Vlaamse studies geen contextuele variabelen gevonden werden die een impact op de effectiviteit van CLIL kunnen verklaren. Ook hier geven we ter onderbouwing per variabele de belangrijkste referenties van systematische reviews of meta-analyses en, indien niet aanwezig, referenties van Vlaamse studies.

Tabel 2

Onderzoeksgebaseerde variabelen die effecten van CLIL kunnen verklaren

CONTEXT – Contextuele kenmerken	Voorbeeldreferenties
Nvt	
INPUT – Inputkenmerken leerlingen	Voorbeeldreferenties
- Gender	Lochtman (2021)
- Leeftijd	Ruiz-Cecilia et al. (2023)
- Eerste taal (moedertaal)	Lee et al. (2023)
- Voorkennis	Cimermanová (2021)
- SES	Bulté et al. (2020, 2022)
- Affectieve en motivationele factoren	Cimermanová (2021); Ruiz-Cecilia et al. (2023)
- Beginsituatie in de CLIL-taal en het CLIL-vak	Ruiz-Cecilia et al. (2023); Hidalgo & Ortega-Sanchez (2023); Liu et al. (2023); Varis (2023)
- Blootstelling aan de CLIL-taal	Cimermanová (2021); Hidalgo en Ortega-Sanchez (2023)

INPUT – Inputkenmerken leerkrachten	
- Opleiding	Cimermanová (2021); Kim en Graham (2022); Pons Seguí (2019); Ruiz-Cecilia et al. (2023); Varis (2023)
- Ervaring	Pons Seguí (2019)
- Taalvaardigheid	Liu et al. (2023)
- Affectieve en motivationele factoren	Cimermanová (2021)
PROCES – Vormgeving CLIL-onderwijs	
- Intensiteit	Cimermanová (2021); Gil-López et al. (2021); Lee et al. (2023)
- Gehanteerde didactiek	Hidalgo en Ortega-Sanchez (2023); Ruiz-Cecilia et al. (2023)
- CLIL-taal	Baten et al. (2020); Bulté et al. (2020); Simons et al. (2019)

1.4.4 Variabelen om de selectiviteit van CLIL te onderzoeken

Onderzoekslijn 1 brengt niet alleen de variabelen in kaart die ons kunnen informeren over de ervaren effecten van CLIL en de variabelen die die effecten kunnen verklaren. Ze geeft ook inzicht in belangrijke variabelen die ons helpen om de inclusiviteit of de selectiviteit van CLIL te onderzoeken.

Tabel 3 biedt een overzicht van de variabelen die een invloed hebben op selectiemechanismen die verschillen tussen CLIL- en niet-CLIL-groepen kunnen verklaren. Voor de variabelen die als ‘sterk’ benoemd worden, is ontegensprekelijk aangetoond dat ze selectiemechanismen kunnen verklaren. Hiernaast nemen we ook variabelen op die een matige impact hebben op selectiviteit. Ook in deze tabel geven we ter onderbouwing de belangrijkste referenties uit de literatuur.

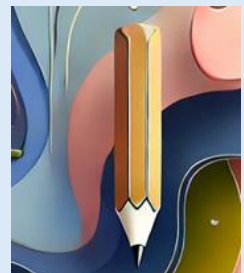
Tabel 3

Onderzoeksgebaseerde variabelen die selectiviteit van CLIL kunnen verklaren

Op het niveau van de LEERLING	Voorbeeldreferenties
- (sterk) Leeftijd	Denman et al. (2022); Feddermann et al. (2021, 2022, 2024)
- (sterk) Leerprestaties	Broca, 2016; Dallinger et al. (2016, 2018); Denman et al. (2022)
- (sterk) SES	Aro en Mikkilä-Erdmann (2015); Caira et al. (2023)
- (matig) Cognitieve vaardigheden-verbaal	Feddermann et al. (2021, 2024); Van Mensel et al. (2020)
- (matig) Motivatie voor CLIL-traject	Broca (2016)
- (matig) Motivatie voor CLIL-taal	Dallinger et al. (2016, 2018)
- (matig) Motivatie voor CLIL-vak	Dallinger et al. (2016, 2018); Rumlich (2014)
- (matig) Communicatiedurf	Denman et al. (2022)
- (matig) Ouderbetrokkenheid	Aro en Mikkilä-Erdmann (2015)
Op het niveau van de VORMGEVING CLIL	
- (matig) CLIL-taal	Van Mensel et al. (2020)
- (matig) Instructiekwaliteit	Dallinger et al. (2016); Pladeval-Ballester (2016)
Op het niveau van de CONTEXT	
- (matig) Schoolgrootte	Broca (2016); Caira et al. (2023)

2

METHODOLOGIE



2. METHODOLOGIE

In dit hoofdstuk lichten we achtereenvolgens de procedure van dataverzameling, de rekrutering van participanten, de gerealiseerde steekproef en de gehanteerde bevragsinstrumenten toe.

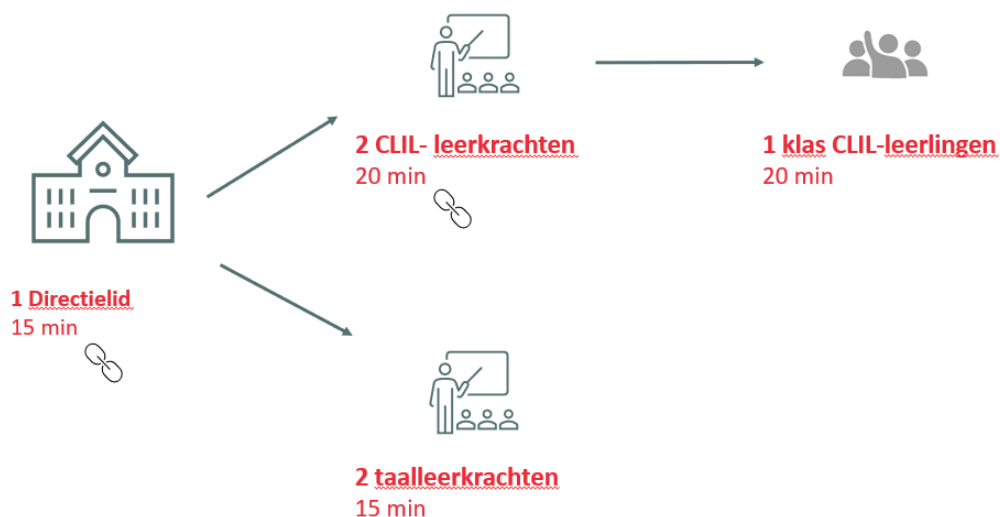
2.1 Procedure dataverzameling

In dit onderzoek werden vier participantengroepen betrokken: CLIL-leerlingen, CLIL-leerkrachten, taalleerkrachten en directieleden van scholen die in Vlaanderen CLIL-onderwijs aanbieden. Voor elk van deze groepen werden aparte enquêtes ontwikkeld. Die werden online aangeboden via het platform Qualtrics (2024).

Er werd gekozen om een gefaseerde bevraging te organiseren, zodat deelnemende directieleden vier leerkrachten konden aanspreken en de enquêtes per doelgroep konden verdelen. Op hun beurt selecteerden de twee CLIL-leerkrachten telkens één klas leerlingen voor afname van de CLIL-leerlingenenquête (zie Figuur 3). Die werkwijze heeft als nadeel dat er meer ruimte voor rekruteringsfouten is, maar heeft als groot voordeel dat de deelname van leerkrachten, leerlingen en scholen anoniem kan blijven, terwijl de gegevens van scholen, leerkrachten en leerlingen aan elkaar gekoppeld kunnen worden. Bovendien bevordert het rekruteren van participanten via elkaars sociale omgeving de participatiegraad, meer dan directe rekrutering via de onderzoekers, met wie er nog geen bestaande relatie is opgebouwd (Leighton et al., 2021). Hieronder leggen we concreet uit hoe de dataverzameling in haar werk ging.

Figuur 3

Workflow dataverzameling



Figuur 3 geeft de gevolgde procedure voor dataverzameling weer, waarin drie grote stappen te onderscheiden zijn:

a) Elk **directielid** vulde de online vragenlijst in, hetgeen ongeveer 15 minuten in beslag nam. Het openen van de directie-enquête zorgde ervoor dat een willekeurige schoolcode werd gegenereerd. Het directielid noteerde deze schoolcode en gaf deze samen met de juiste enquête links door aan twee CLIL-leerkrachten en twee taalleerkrachten. De schoolcode stelde de onderzoekers in staat om gegevens van deelnemende scholen op een anonieme wijze te verbinden aan de gegevens van

deelnemende leerkrachten. De deelname van scholen aan dit onderzoek is vertrouwelijk: identificerende gegevens van de scholen (vestigingsnummer) werden verwijderd en er werd een versleuteld bestand aangemaakt waarin de koppeling tussen deze informatie en de rest van de verzamelde gegevens gelegd kan worden. Op deze manier kon de deelname aan de studie opgevolgd worden en konden tijdens de dataverzamelingsfase eventuele problemen opgelost worden. Alle verdere verwerking van gegevens gebeurde op basis van de anonieme schoolcode en anonieme gegevens waarin de school dus niet meer geïdentificeerd kon worden.

b) Deelnemende **CLIL-leerkrachten** en deelnemende **taalleerkrachten** die geen CLIL geven ontvingen op hun beurt de schoolcode en enquêtelinks, gaven de schoolcode in en vulden de voor hen bestemde leerkrachtenenquête in. Hun deelname is op deze wijze anoniem. Bij het openen van de enquête voor CLIL-leerkrachten werd een willekeurige leerkrachtcode gegenereerd. De CLIL-leerkrachten noteerden deze leerkrachtcode en gaven ze samen met de juiste enquêtelink door aan deelnemende CLIL-leerlingen. Elke deelnemende CLIL-leerkracht nodigde een klas leerlingen waaraan hij/zij CLIL-onderwijs geeft uit tot deelname. Op basis van een pilot (zie infra) werd de invultijd van de leerkrachtenquêtes geschat op respectievelijk 15 minuten voor taalleerkrachten en 20 minuten voor CLIL-leerkrachten.

c) Deelnemende **CLIL-leerlingen** ontvingen de leerkrachtcode en hun enquêtelink, gaven deze code in en vulden de bevraging in. Deze doelgroep bestaat dus uit leerlingen secundair onderwijs (diverse leeftijden) die CLIL-onderwijs volgen. Ook hun deelname is volledig anoniem: aan de hand van de ingevoerde code kunnen de gegevens van deelnemende leerlingen op anonieme wijze gekoppeld worden aan die van deelnemende leerkrachten. De pilot gaf aan dat de invultijd van deze enquête ongeveer 20 minuten bedroeg.

Een geïnformeerd toestemmingsformulier alsook een informatieluik over de aard en de bewaring van de verzamelde gegevens werden geïntegreerd in de eerste pagina van de verschillende vragenlijsten (zie Bijlagen 1 t.e.m. 4). Het weigeren van toestemming tot deelname aan het onderzoek beëindigde de enquête onmiddellijk.

Deze procedure kreeg positief advies van de stuurgroep die het project opvolgde en werd goedgekeurd door de Ethische Adviescommissie voor Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen (dossiernummer SHW_2024_68). Er werd een datamanagementplan geregistreerd via DMPonline.be, met als metadata standaard DataCite (DataCite Metadata Working Group, 2024).

2.2 Rekrutering

Om de deelnamebereidheid te vergroten en scholen in staat te stellen hun deelname aan dit onderzoek in te plannen in een traditioneel drukke periode in het schooljaar (de maand mei en meteen volgend op de afname van de Centrale Toetsen), boden de leden van de stuurgroep aan om hun netwerk te activeren. Ze verspreidden in maart 2024, ruim voor de lancering van de vragenlijst, aankondigingen van het aankomende vragenlijstenonderzoek, waarbij geïnteresseerde directieleden werden opgeroepen om zich vooraf te registreren voor deelname. 46 directieleden met interesse tot deelname registreerden zich.

Via het Departement Onderwijs en Vorming werd een lijst verkregen met e-mailadressen van directieleden van Vlaamse scholen die voor het schooljaar 2022-2023 als CLIL-school geregistreerd stonden. In de lijst worden de scholen opgenomen op basis van hun instellingsnummer (N = 257). Dit betekent echter dat één school met verschillende instellingsnummers in de lijst opgenomen kan zijn. Om die reden beschrijven we de resultaten op schoolniveau met de term 'instellingsnummer'.

Op dinsdag 7 mei 2024 (om 08:30 uur) werd via Qualtrics een uitnodigingsmail verzonden naar de directieleden van de lijst van het Departement Onderwijs en Vorming en naar de 46 directieleden die zich vooraf registreerden voor deelname. Respectievelijk 104 en 27 respondenten openden dit bericht. Om de respons te vergroten werd in de week van 27 mei 2024, drie weken na de lancering van de enquête, via sociale media (LinkedIn) alsook via de nieuwsbrief van de Antwerp School of Education (Universiteit Antwerpen) informatie over het onderzoek met een oproep tot deelname verspreid.

2.3 Respons, non-respons en representativiteit steekproef

Op 10 juni 2024 (om 23:59 uur) werd de antwoordregistratie afgesloten. Deelnemers van 53 instellingsnummers namen aan het bevragingsonderzoek deel. 52 instellingsnummers ressorteren onder het gewoon voltijds secundair onderwijs; 1 instelling is één van de twee instellingsnummers voor buitengewoon secundair onderwijs die CLIL-aanbieden in Vlaanderen.

a. Respons

Voor de 52 instellingen die samen onze steekproef voor gewoon voltijds secundair onderwijs vormen, gaan we na in welke mate deze representatief is in vergelijking met de totale populatie Vlaamse CLIL-scholen (215 instellingsnummers).

Globaal genomen realiseerden we een **respons van 24,2% bij de Vlaamse CLIL-scholen die voltijds secundair onderwijs** aanbieden. Deze respons ligt iets lager dan bevindingen uit de literatuur die aangegeven dat online vragenlijsten gemiddeld een respons van 30% à 35% genereren. De respons op onze enquête ligt dus iets lager dan we theoretisch hadden mogen verwachten, maar is, gezien de afname op het einde van het schooljaar en meteen na afname van de Centrale Toetsen, positief te noemen. De korte looptijd van het project liet bovendien geen ander afnamemoment toe zonder de projectdoelstellingen in het gedrang te brengen.

b. Non-respons

De uitnodigingsmail bevatte ook een link waarmee directieleden kort de reden van hun niet-deelname konden aanvinken. Op deze wijze registreerde slechts één directielid een antwoord, namelijk tijdsgebrek. Via e-mail gaven in totaal negen andere scholen aan dat ze niet wensten deel te nemen: twee scholen meldden overbevroegd te zijn voor deelname aan onderzoek, drie scholen boden op het moment van de uitnodiging geen CLIL-onderwijs meer aan en vijf scholen gaven aan onvoldoende tijd te kunnen vrijmaken om deel te nemen.

c. Representativiteit steekproef

Om na te gaan of de Vlaamse CLIL-scholen (zie OV1) en de gerealiseerde steekproef representatief zijn voor de Vlaamse populatie van CLIL-scholen, verkregen we van het Departement Onderwijs een databestand met gegevens van alle instellingsnummers voor secundair onderwijs in Vlaanderen (gewoon voltijds, deeltijds beroepssecundair onderwijs en buitengewoon secundair onderwijs). Daarbij werd de informatie van volgende variabelen opgenomen, mede onderbouwd door wat we weten uit onderzoekslijn 1. Meer concreet gaat het om variabelen die ons kunnen informeren over mogelijke selectiviteit van het CLIL-onderwijs.

- Onderwijsnet;
- Ligging (provincie);

- Schoolgrootte;
- OKI (onderwijs kansarmoede-indicator);
- Thuis taal niet-Nederlands;
- Opleidingsniveau moeder en
- Schoolse achterstand.

Tabel 4 geeft een vergelijking tussen de kenmerken van de instellingsnummers uit de steekproef en de Vlaamse CLIL-scholenpopulatie.

Tabel 4

Representativiteit van de steekproef t.o.v. Vlaamse populatie CLIL-scholen voltijds secundair onderwijs

	Instellingsnummers CLIL-scholen (N = 215)		Gerealiseerde steekproef (N = 52)	
	n	Percentage	n	Percentage
Onderwijsnet				
Gemeenschapsonderwijs	39	18,1%	5	9,6%
Officieel gesubsidieerd onderwijs	6	2,8%	1	1,9%
Vrij gesubsidieerd onderwijs	170	79,1%	46	88,5%
Provincie	n	Percentage	n	Percentage
Antwerpen	50	23,3%	13	25%
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	4	1,9%		
Limburg	15	7,0%	3	5,8%
Oost-Vlaanderen	62	28,8%	17	32,7%
Vlaams-Brabant	22	10,2%	7	13,5%
West-Vlaanderen	62	28,8%	12	23,1%
Schoolgrootte	n	Percentage	n	Percentage
-250 leerlingen	57	26,5%	14	26,9%
250-499	50	23,3%	9	17,3%
500-749	56	26,0%	14	26,9%
750-999	30	14,0%	9	17,3%
1000-1250	16	7,4%	2	3,8%
+1250	6	2,8%	4	7,7%
Gemiddeld	546,9		611,35	
OKI (onderwijskansarmoede-indicator)	n	Percentage	n	Percentage
0-0,49	59	27,4%	19	36,5%
0,50-0,99	88	40,9%	16	30,8%
1-1,49	50	23,3%	25	25,0%
1,50-1,99	13	6,0%	7,7	7,7%
2-2,49	4	1,9%	/	/
2,50-2,99	1	0,5%	/	/
3-3,49	/	/	/	/
3,50-4	/	/	/	/
Gemiddelde OKI-score	0,83/4		0,77/4	
Thuis taal niet-Nederlands		Percentage		Percentage
Gemiddeld		15,62%		13,74%
Laag opleidingsniveau moeder		Percentage		Percentage
Gemiddeld		16,09%		15,29%
Schoolse achterstand		Percentage		Percentage
Gemiddeld		15,52%		15,39%

*p < .05, ** p < .01, *** p < .001

De instellingsnummers uit onze steekproef ressorteren onder de drie **onderwijsnetten**. In vergelijking met de totale populatie van CLIL-scholen zijn de scholen uit het Gemeenschapsonderwijs en uit het

Officieel gesubsidieerd onderwijs minder vertegenwoordigd; terwijl de scholen uit het Vrij gesubsidieerd onderwijs meer vertegenwoordigd zijn. In vergelijking met de populatie CLIL-scholen, zijn de scholen uit het Vrij gesubsidieerd onderwijs 9,4% meer vertegenwoordigd in onze steekproef. Onze steekproef telt geen school uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Voor de andere **provincies** ligt de spreiding grotendeels in lijn met de totaliteit van de Vlaamse CLIL-scholen.

De instellingsnummers uit onze steekproef tellen gemiddeld 611,35 leerlingen; al zijn er grote verschillen tussen de instellingen ($SD = 430,53$). Qua **schoolgrootte** zijn de instellingen die deelnamen aan het bevragingsonderzoek in geringe mate groter dan in de Vlaamse CLIL-scholenpopulatie ($M = 546,9$). Een one sample t-test waarbij de instellingsnummers uit onze steekproef vergeleken werden met de populatie van Vlaamse CLIL-scholen, wijst echter uit dat dit verschil niet significant is: $t(51) = 1,08, p > .05$.

De **onderwijskansarmoede-indicator** oftewel OKI maakt een samenvatting van vier risicokenmerken van de leerling, namelijk thuistaal niet-Nederlands, laag opleidingsniveau van de moeder, het ontvangen van een schooltoelage en wonend in een buurt met een hoge mate van schoolse vertraging. Deze indicator wordt berekend als som van deze 4 risicokenmerken waarop de leerlingen aantikken. De waarde van de OKI ligt tussen 0 en 4.

De onderwijskansarmoede-indicator in de instellingsnummers uit onze steekproef bedraagt gemiddeld 0,77 op 4 ($SD = 0,41$). Dit is een beetje lager dan de gemiddelde OKI-score in de populatie van Vlaamse CLIL-scholen (0,83 op 4), maar de score wijkt niet significant af: $t(51) = -1,05, p > .05$.

In de instellingsnummers uit onze steekproef spreekt 13,74% van de leerlingen **thuis een andere taal dan het Nederlands** ($SD = 9,26$). Dat is een beetje minder dan in de gemiddelde Vlaamse CLIL-school ($M = 15,62\%$), maar een one-sample t-test geeft aan dat dit verschil niet significant is: $t(51) = -1,46, p > .05$.

15,29% van de leerlingen in de instellingsnummers uit onze steekproef hebben een **moeder met een laag opleidingsniveau**, al zijn er grote verschillen ($SD = 10,83$). Ook deze waarde ligt in lijn met het percentage dat gemiddeld geldt in de populatie van Vlaamse CLIL-scholen ($M = 16,09\%$). Een one sample t-test bevestigt dit en geeft aan dat er geen significant verschil is tussen de instellingen uit onze steekproef en de Vlaamse CLIL-scholen: $t(51) = -,529, p > .05$.

Ten slotte wordt gemiddeld 15,39% van de leerlingen in onze steekproef geconfronteerd met **schoolse achterstand** ($SD = 12,31$). Dit ligt volledig in lijn met het gemiddeld aantal leerlingen dat schoolse achterstand heeft in de Vlaamse populatie van CLIL-scholen ($M = 15,52\%$). Het verschil tussen de steekproef en de Vlaamse populatie is bijgevolg niet significant: $t(51) = -0,74, p > .05$.

Globaal genomen kunnen we dus stellen dat de gerealiseerde steekproef van dit bevragingsonderzoek in lijn ligt met de Vlaamse populatie van CLIL-scholen. De scholen die 52 van de 215 instellingsnummers vertegenwoordigen, kennen een lichte oververtegenwoordiging van CLIL-scholen uit het Vrij gesubsidieerd onderwijs. De spreiding over de provincies is niet afwijkend, al zijn de West-Vlaamse CLIL-scholen iets minder (- 5,7%) vertegenwoordigd in de steekproef. De schoolgrootte van de instellingen uit de steekproef en de onderzochte leerlingkenmerken (OKI, opleidingsniveau moeder, thuistaal en schoolse achterstand) liggen allemaal in lijn met de andere Vlaamse CLIL-scholen en wijken op geen enkel punt significant af. Dit heeft als resultaat dat de verzamelde data **representatief** zijn voor de Vlaamse populatie van CLIL-scholen en ons op een kwaliteitsvolle manier kunnen informeren over het CLIL-onderwijs in Vlaanderen.

2.4 Data cleaning

Op basis van de dataverzameling konden vier datasets gecreëerd worden, namelijk van (1) CLIL-leerlingen, (2) CLIL-leerkrachten, (3) taalleerkrachten en (4) directies. In een eerste fase werden de vier datasets als aparte bestanden gecleand en verwerkt. In de vier datasets waren er *missing data* of observaties die foutief dan wel in belangrijke mate onvolledig waren. We beslisten dat respondenten die de vragen over de effecten van CLIL niet beantwoord hadden, niet werden meegenomen in de volgende analyses.

a. Dataset CLIL-leerlingen

781 CLIL-leerlingen vulden de enquête in. Bij 30 leerlingen waren er ontbrekende data. Voor 16 leerlingen ontbraken *alle* gegevens. Zij hebben enkel de enquête geopend, zonder iets in te vullen. Twee leerlingen vulden de eerste vraag/vragen in (bv. Hoelang volg je al CLIL-lessen?), maar stopten dan de bevraging. Twaalf leerlingen vulden minder dan de helft van de enquête in, waardoor we voor deze leerlingen geen antwoorden hadden over gepercipieerde effecten van CLIL. Voor deze observaties kozen we voor een *listwise deletion, m.a.w.* deze observaties werden allemaal volledig uit het databestand verwijderd. Deze beslissing werd gesteund door het feit dat er bij deze leerlingen, naast de essentiële bevroegde kenmerken, (bijzonder) veel variabelen ontbrekende waarden hadden.

Tijdens het verkennen van de data werd ook één belangrijke uitschieter geïdentificeerd. Eén leerling gaf als leeftijd '23 jaar' in en gaf hiernaast aan in het vierde jaar secundair te zitten. Omdat de data afwijkend waren, hebben we beslist om ook deze observatie uit het databestand te verwijderen. De dataset resulteerde dus in een bestand met gegevens van **750 CLIL-leerlingen**.

b. Dataset CLIL-leerkrachten

64 CLIL-leerkrachten vulden de enquête in. Bij twee van hen ontbraken alle gegevens (Observaties 45 en 64); zij werden uit het bestand verwijderd. Twee andere CLIL-leerkrachten (Observaties 12 en 63) vulden de vragenlijst heel partieel in. Aangezien zij de vragen over de effecten niet invulden, beslisten we om ook hun gegevens uit de dataset te verwijderen, waardoor dit resulteerde in een dataset van **60 CLIL-leerkrachten**.

c. Dataset taalleerkrachten

47 taalleerkrachten vulden de enquête in. Eén leerkracht opende de enquête slechts, zonder iets in te vullen; 6 anderen vulden de enquête zeer partieel in en gaven geen info over de ervaren effecten. Om die reden werden er 7 respondenten uit het databestand verwijderd (observaties 3, 8, 10, 13, 34, 35 en 41). De dataset omvatte bijgevolg de gegevens van **40 taalleerkrachten**.

d. Dataset directies

De enquête van de directies, werd door 53 respondenten geopend. Bij 9 respondenten ontbraken alle gegevens; bij 6 ontbraken meer dan de helft van de gegevens, waaronder ook de gepercipieerde effecten van CLIL. Bijgevolg werden in totaal de gegevens van 14 respondenten uit het bestand verwijderd en resulteerde dit in een dataset van **38 directieleden**.

Tabel 5 biedt een overzicht van de gerealiseerde respons per onderscheiden respondentengroep.

Tabel 5*Respons op het survey-onderzoek*

Respondentengroep	<i>n</i>
CLIL-leerlingen	750
CLIL-leerkrachten	60
Taalleerkrachten	40
Directieleden	38

2.5 Beschrijving steekproef

We bekijken hieronder de steekproefdata van de directieleden en taalleerkrachten. De steekproefdata van CLIL-leerlingen en CLIL-leerkrachten worden beschreven bij het beantwoorden van OV2 aangezien deze deel uitmaken van de inputkenmerken die het CLIL-onderwijs mee vormgeven.

2.5.1 Directieleden

De 38 deelnemende **directieleden** zijn gemiddeld 51 jaar oud ($M = 51.11$, $SD = 7.44$). Het jongste deelnemend directielid is 32 jaar, het oudste 62 jaar. De groep directieleden heeft gemiddeld 7,6 jaar ervaring als directielid in de huidige school ($SD = 5,2$). Om dit in een Vlaanderenbreed perspectief te plaatsen, grepen we terug naar het Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs 2022-2023¹, waarin de meest recente data staan. De mediaanleeftijd van bestuursleden (t.w. de directeur, de technisch adviseur, de coördinator, de adjunct-directeur) in het gewoon secundair onderwijs ligt tussen 50 en 54 jaar oud. Met een gemiddelde leeftijd van 51 jaar onder de respondenten bereikt de steekproef dan ook representativiteit.

Om de affiniteit van directieleden met taalonderwijs meer gedetailleerd in kaart te brengen, werd aan hen ook gevraagd of zij een achtergrond als taalleerkracht hadden. Dit was voor 39,5% van hen het geval. We hebben geen Vlaanderenbrede data over dit kenmerk, maar deze affiniteit zou ertoe kunnen bijdragen dat sommige scholen wél CLIL aanbieden, namelijk op basis van een grotere gevoeligheid en affiniteit voor taal.

2.5.2 Taalleerkrachten

De deelnemende **taalleerkrachten** ($n = 40$) zijn gemiddeld 40 jaar oud ($M = 39,9$; $SD = 8,34$). De jongste taalleerkracht in onze steekproef is 26 jaar, de oudste 59 jaar. Om dit in een Vlaanderenbreed perspectief te plaatsen, grepen we opnieuw terug naar de meest recente data van het Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs 2022-2023. De mediaanleeftijd van het bestuurs- en onderwijzend personeel in het (gewoon en buitengewoon) secundair onderwijs ligt tussen 40 en 44 jaar oud.

De meerderheid (77,5%) van de taalleerkrachten identificeert zich als vrouw, 22,5% als man. Geen van de deelnemende taalleerkrachten duidde als gender X aan, of gaven aan liever geen antwoord te geven op de vraag. Volgens het Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs 2022-2023 telt het (gewoon en buitengewoon) secundair onderwijs 37,1% mannelijke en 62,9% vrouwelijke bestuurs- en onderwijzende personeelsleden. Het aantal vrouwen in onze steekproef kent bijgevolg een oververtegenwoordiging.

¹ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistiek/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2022-2023>

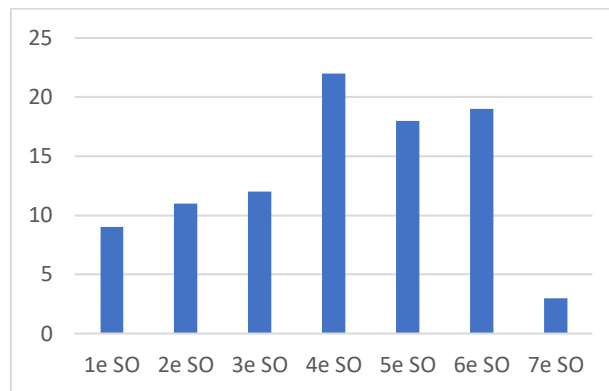
Van de participerende taalleerkrachten heeft de grootste groep (65%) een master/licentiaatsdiploma; 32,5% een regent/bachelordiploma en 2,5% een doctoraat. Bijna allemaal (97,5%) hebben zij een pedagogisch bekwaamheidsbewijs.

Thuis spreken alle taalleerkrachten Nederlands. Hiernaast geven drie taalleerkrachten aan thuis ook Engels te spreken, één Frans en één Catalaans.

Taalleerkrachten van alle jaren van het secundair onderwijs zijn vertegenwoordigd in de steekproef, van het eerste tot het zevende jaar secundair onderwijs (zie Figuur 4).

Figuur 4

Lesopdracht van de taalleerkrachten in de steekproef

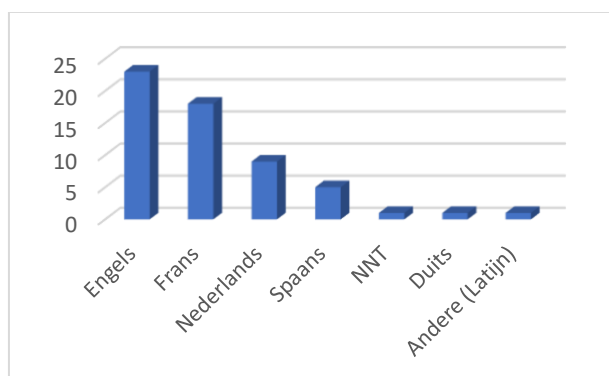


Gemiddeld geven zij 18,8u les per week (SD = 3,0) en hebben zij 15,4 jaar onderwijservaring. Bij de taalleerkracht met de minste onderwijservaring gaat het om 1 jaar en drie maanden; de meest ervaren taalleerkracht heeft 39 jaren op de teller staan.

Figuur 5 geeft een overzicht van de talen die de deelnemende taalleerkrachten verzorgen.

Figuur 5

Talen onderwezen door de taalleerkrachten in de steekproef



Figuur 5 geeft de verdeling van de talen weer die door de taalleerkrachten in de steekproef worden onderwezen. Engels (57,5%, n = 23) en Frans (45%, n = 18) zijn daarbij de meest voorkomende talen. 10% (n = 4) van de deelnemende taalleerkrachten geeft naast taalonderwijs ook een zaakvak. Concreet gaat het om geschiedenis, aardrijkskunde en informatica.

12,5% (n = 5) van de deelnemende taalleerkrachten heeft zelf ooit CLIL-onderwijs gegeven. Zij stopten omdat het niet meer in hun takenpakket zit (n = 3) of omdat het CLIL-aanbod werd stopgezet (n = 2). Ze hebben allemaal ervaring met CLIL-leerlingen in hun taallessen. Op het ogenblik van de bevraging heeft 87,5% nog CLIL-leerlingen in de eigen lessen.

Negen op tien van de deelnemende taalleerkrachten heeft de afgelopen vijf jaar deelgenomen aan professionaliseringsinitiatieven. Bij 15% van hen ging het om professionalisering over CLIL, meer concreet over CLIL-didactiek (bv. werkvormen, evaluatie), good practices van CLIL (praktijkvoorbeelden) en – in mindere mate – CLIL-materiaal (zoeken, maken en delen). Echter, geen enkele taalleerkracht geeft aan binnenkort nog professionalisering over CLIL te zullen volgen.

2.6 Bevragingsinstrumenten

Op basis van de resultaten van het literatuuronderzoek, uitgevoerd in onderzoekslijn 1, werd een overzicht gemaakt van betrokken variabelen in deze onderzoekslijn. Meer concreet werden de variabelen geïdentificeerd op het vlak van (1) ervaren effecten; (2) potentieel verklarende variabelen van ervaren effecten en (3) selectiviteit (zie punt 1.4). Echter, om de onderzoeksvragen adequaat te kunnen beantwoorden, vooral OV2 - Hoe ziet het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen eruit qua context, input, proces en outcomes? - was het noodzakelijk om ook nog andere kenmerken in kaart te brengen (bijv. beweegredenen, kwaliteitszorg, schoolkenmerken).

Aan de hand van de literatuur werden, waar mogelijk, instrumenten geselecteerd om deze beoogde variabelen te operationaliseren. Er werd al snel duidelijk dat er een tekort bestaat aan CLIL-specifieke meetinstrumenten en dat er beperkte inzetbaarheid is van generieke meetinstrumenten om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Hierdoor werd een aantal bestaande instrumenten aangepast ten behoeve van deze bevraging, en werd beslist om, waar nodig, items te ontwikkelen op basis van bestaande literatuur en expertise van de onderzoekers.

Tabel 6 biedt voor elk van de deelnemersgroepen een overzicht van de betrokken variabelen die per doelgroep bevroegd werden. De vragenlijsten werden ingegeven in het softwareprogramma Qualtrics (2024). Vervolgens werd een pilootversie van de enquête afgenomen bij vier CLIL-leerlingen, drie CLIL-leerkrachten en één taalleerkracht om de afnametijd te bepalen, technische problemen op te sporen en feedback te verzamelen over inhoudelijke onduidelijkheden of gevoeligheden. Uit deze pilot bleek dat de afnametijd langer was dan vooropgesteld, waardoor, in samenspraak met de stuurgroep, beslist werd om de vragenlijsten in te korten. In de enquête voor de CLIL-leerlingen werd geen bevraging van de CLIL-didactiek meer opgenomen. Voor de enquête van de CLIL-leerkrachten en de taalleerkrachten werd geopteerd om attitudes ten opzichte van het leren van talen niet meer te bevragen. De finale enquêtes per participantengroep zijn terug te vinden in bijlagen 1 t.e.m. 4.

Tabel 6 *Overzicht van de onderzoeksvariabelen per doelgroep*

	Directies	Taalleerkrachten	CLIL-leerkrachten	CLIL-leerlingen
1. Algemene Kenmerken	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kenmerken directielid <ol style="list-style-type: none"> a. Leeftijd b. Achtergrond taalleerkracht c. Directie-ervaring 2. Kenmerken school <ol style="list-style-type: none"> a. Schoolgrootte (aantal leerkrachten/leerlingen) b. Onderwijsnet c. Geografische ligging <ol style="list-style-type: none"> i. Provincie ii. Aard omgeving (stedelijk/gemeentelijk /platteland) d. Onderwijsvormen (finaliteiten) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gender 2. Leeftijd 3. Opleiding <ol style="list-style-type: none"> a. Niveau b. Pedagogisch bekwaamheidsattest 4. Taalachtergrond 5. Aanstelling <ol style="list-style-type: none"> a. Leerjaren b. Lesvolume (uren) c. Vakken d. Onderwijsvormen (finaliteiten) e. Talen f. Zaakvak (ja/nee) <ol style="list-style-type: none"> i. Welk zaakvak 6. Onderwijservaring (jaren) 7. Professionalisering <ol style="list-style-type: none"> a. Indien CLIL <ol style="list-style-type: none"> i. Onderwerp ii. Organisator 8. Onderwijservaring 3. Jaren leservaring 4. (Jaren CLIL ervaring) <ol style="list-style-type: none"> a. Reden stop 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gender 2. Leeftijd 3. Opleiding <ol style="list-style-type: none"> a. Niveau b. Pedagogisch bekwaamheidsattest c. Diploma zaakvak d. Diploma CLIL-taal 4. Taalachtergrond <ol style="list-style-type: none"> a. Gebruik CLIL-taal 5. Aanstelling <ol style="list-style-type: none"> a. Vakken b. Lesvolume (uren) c. Lesvolume CLIL 6. Onderwijservaring <ol style="list-style-type: none"> a. Jaren leservaring b. Jaren CLIL-ervaring 7. Professionalisering <ol style="list-style-type: none"> a. Indien CLIL <ol style="list-style-type: none"> i. Onderwerp ii. Organisator 8. Wijze opstart CLIL 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gender 2. Leeftijd 3. Leerjaar 4. Onderwijsvorm <ol style="list-style-type: none"> a. Type b. Finaliteit 5. SES 6. Klinische achtergrond 7. Taalachtergrond <ol style="list-style-type: none"> a. Thuisomgeving b. Gebruik CLIL-taal c. Subjectieve beheersing CLIL-taal 8. Schoolse achtergrond <ol style="list-style-type: none"> a. Subjectieve beheersing zaakvak b. Schools presteren c. Schoolse motivatie
2 CLIL-kenmerken	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beweegredenen CLIL 2. Aanbod CLIL <ol style="list-style-type: none"> a. Studierichtingen b. Aantal CLIL-leerkrachten c. Aantal CLIL-leerlingen d. Zaakvakken <ol style="list-style-type: none"> i. Taal ii. Intensiteit 3. Motivatie taalkeuze 4. CLIL-rapportering 5. Relatie CLIL en talenbeleid 6. Kwaliteitszorg 	Aanwezigheid CLIL-leerlingen in taallessen (ja/nee)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beweegredenen CLIL 2. Aanbod CLIL <ol style="list-style-type: none"> a. Leerjaren b. Onderwijsvormen c. Intensiteit d. Zaakvakken <ol style="list-style-type: none"> i. Taal ii. Intensiteit 3. Vormgeving CLIL <ol style="list-style-type: none"> a. Gebruik doeltaal b. Didactiek c. Remediëring 4. Self-efficacy 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Historiek <ol style="list-style-type: none"> a. Vorig zaakvak b. Vorige taal 2. Gevolgd aanbod <ol style="list-style-type: none"> a. Zaakvakken <ol style="list-style-type: none"> i. Taal ii. Intensiteit 3. Motivatie CLIL
3 CLIL-evaluatie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ervaren effecten op schoolniveau 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ervaren effecten op schoolniveau <ol style="list-style-type: none"> a. Samenwerking schoolteam <ol style="list-style-type: none"> i. Algemeen ii. CLIL-specifiek 2. Ervaren effecten op ouders 3. Ervaren effecten op taalleerkracht 4. Ervaren effecten op leerlingen (indien CLIL-II in klas) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ervaren effecten op schoolniveau <ol style="list-style-type: none"> a. Samenwerking schoolteam <ol style="list-style-type: none"> i. Algemeen ii. CLIL-specifiek 2. Ervaren effecten op ouders 3. Ervaren effecten op CLIL-leerkracht 4. Ervaren effecten op leerlingniveau 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Globale evaluatie 2. Ervaren effecten op leerlingniveau

We staan vervolgens stil bij de deelcomponenten van de enquêtes die afgenomen werden aan de hand van (1) bestaande instrumenten, (2) adaptaties van bestaande instrumenten, of (3) zelf ontwikkelde items. Tabel 7 biedt een overzicht van de gebruikte instrumenten en de doelgroep van de enquête(s) waarin het instrument werd opgenomen. Vervolgens bespreken we de instrumenten meer in detail.

Tabel 7

Overzicht gehanteerde instrumenten met respondentengroep

Bestaande instrumenten	Adaptaties van bestaande instrumenten	Zelf ontwikkelde items
1. ASR (Vansteenkiste et al., 2009) – CLIL-leerlingen	1. CLIL-Bewegredenen (Vlaamse Onderwijsinspectie, 2017) – Directieleden	1. Ervaren effecten op CLIL-leerlingen – CLIL-leerlingen, CLIL-leerkrachten, Taalleerkrachten
2. SAAS (Stadler et al., 2021) – CLIL-leerlingen	2. CLIL - Talenbeleid (Vlaamse Onderwijsinspectie, 2017) – Directieleden	2. Ervaren effecten op CLIL-leerkrachten – CLIL-leerkrachten, Taalleerkrachten
3. SAMS (Fairchild et al., 2005) – CLIL-leerlingen	3. CLIL- Kwaliteitszorg (Buvens, Vanhoof, en Van Petegem, 2023) – Directieleden	3. Ervaren effecten op schoolniveau – CLIL-leerkrachten, Taalleerkrachten, Directies
4. FAS (Currie et al., 2024) – CLIL-leerlingen	4. CSTT - Gedeelde verantwoordelijkheid (Decuyper et al., 2020) – CLIL-leerkrachten & Taalleerkrachten	4. Ervaren effecten op ouders – CLIL-leerkrachten, Taalleerkrachten
5. CLIL-Q (Van Kampen et al., 2018) – CLIL-leerkrachten		
6. TSES (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) –CLIL-leerkrachten		
7. CSTT – Samenwerking (Decuyper et al., 2020) – CLIL-leerkrachten & Taalleerkrachten		

2.6.1 Bestaande instrumenten

Een aantal doelvariabelen kon geoperationaliseerd worden aan de hand van bestaande meetinstrumenten. In totaal werden zeven gevalideerde meetinstrumenten ingezet. Waar nodig werd de formulering van de items aangepast aan de CLIL-context.

1. Academic Self-Regulation Scale (ASR) (Motivatie en academische zelfregulatie)

De motivatie en academische zelfregulatie van leerlingen om CLIL te volgen werd gemeten aan de hand van 16 items gebaseerd op het werk van Vansteenkiste et al. (2009). De Academic Self-Regulation Scale biedt een gedetailleerd kader voor het begrijpen van motivatie vanuit het perspectief van de zelfdeterminatietheorie, wat een waardevolle insteek is om de motivatie voor CLIL te begrijpen bij leerlingen. De zelfdeterminatietheorie onderscheidt vier verschillende vormen van regulatie, van extern naar intrinsiek: (1) externe regulatie betekent dat iemand iets doet vanwege beloningen of straffen, (2) geïntrojecteerde regulatie komt voort uit interne druk, zoals schuld of schaamte, (3) geïdentificeerde regulatie houdt in dat iemand een activiteit waardevol vindt en accepteert, en bij (4) intrinsieke motivatie gebeurt iets puur uit interesse en plezier. De 16 items laten toe om vier types te meten. Elke onderliggende schaal omvat vier items en de betrouwbaarheid van de schalen is hoog, namelijk (1) $\alpha = .89$; (2) $\alpha = .79$; (3) $\alpha = .69$ en (4) $\alpha = .77$ (Vansteenkiste et al., 2009).

Voorbeeld:

Oorspronkelijk item: “Ik studeer omdat ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.”

Aangepast item: “Ik volg CLIL omdat ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.”

2. Subjective Academic Achievement Scale (SAAS) (Subjectieve schoolprestaties)

Om de subjectieve schoolprestaties van CLIL-leerlingen in kaart te brengen, gebruikten we de Subjective Academic Achievement Scale (SAAS) zoals beschreven door Stadler, Kemper en Greiff (2021). Dit instrument meet hoe studenten hun eigen academische prestaties beoordelen, wat ons

een waardevolle inkijk geeft in het academisch presteren bij het ontbreken van objectieve gegevens. De betrouwbaarheid van de SAAS werd als hoog beoordeeld, met een Cronbach's alfa van .82 (Stadler et al. 2021). Validiteitstests, waarbij zowel convergente als discriminerende validiteit centraal stonden, hebben de geschiktheid van dit instrument bevestigd (Stadler et al., 2021; Stadler & Greiff, 2020).

Voorbeelditem: "Ik ben tevreden over mijn schoolresultaten."

3. The School Academic Motivation Scale (SAMS) (Schoolse motivatie)

De schoolse motivatie van CLIL-leerlingen werd gemeten aan de hand van de Academic Motivation Scale (AMS), oorspronkelijk ontwikkeld door Vallerand et al. (1992) en verder aangepast en gevalideerd door Fairchild et al. (2005). De AMS meet verschillende dimensies van motivatie, waaronder intrinsieke, extrinsieke en amotivatie. Fairchild et al. (2005) definiëren als volgt (vertaling): "(1) *intrinsieke motivatie* — de drang om een activiteit te ondernemen puur vanwege het plezier of de voldoening die eruit voortkomt, (2) *extrinsieke motivatie* — het uitvoeren van een activiteit vanuit een gevoel van verplichting of als middel om een ander doel te bereiken, en (3) *amotivatie* — de afwezigheid van intentie of motivatie om een activiteit te ondernemen doordat men de activiteit niet waardeert, zich onbekwaam voelt, of denkt het gewenste resultaat niet te kunnen behalen." (p. 331). De interne consistentie van de verschillende subschalen van de AMS varieert van .62 tot .91 (Vallerand et al., 1992). Fairchild et al. (2005) hebben de validiteit verder onderzocht en bevestigd via een uitgebreide confirmatieve factoranalyse die de factorstructuur van het instrument ondersteunt.

Voorbeelditem: "Ik ga naar school omdat ik graag nieuwe dingen leer."

4. Family Affluence Scale (FAS) (Socio-economische achtergrond)

De Family Affluence Scale (FAS) werd opgenomen in de bevraging van de CLIL-leerlingen. De schaal bestaat uit vier items die peilen naar de materiële welvaart van het gezin van leerlingen. De items kunnen worden opgeteld tot een summatieve score. De schaal werd oorspronkelijk ontwikkeld door Boyce et al. (2006), die een hoge betrouwbaarheid vaststelden (Cronbach's alpha = .73). De validiteit van de items werd aangetoond door hoge correlaties van de FAS-scores met andere indicatoren van materiële welvaart. Sindsdien werd de schaal in meerdere landen en studies betrouwbaar en valide bevonden, en verder ontwikkeld (Currie et al., 2024). De schaal is een wereldwijd erkend en gebruikt instrument (o.a. door de Organisation for Economic Co-operation and Development en de World Health Organisation) om sociaal-economische status in te schatten, omdat de vragen rechtstreeks peilen naar aspecten van familiaal vermogen in het dagelijks leven van de respondent, in plaats van indirect naar sociaal-economische status door secundair gecorreleerde zaken te bevragen, zoals bijvoorbeeld het beroep of opleidingsniveau van de ouders.

Voorbeelditem: "Hoeveel badkamers zijn er bij jou thuis?"

5. CLIL-Q (CLIL-didactiek)

Om de gehanteerde CLIL-didactiek te bevragen in de enquête voor CLIL-leerkrachten, gebruikten we het CLIL-Q instrument, ontwikkeld door Van Kampen, Admiraal en Berry (2018). De leerkrachtenversie van de CLIL-Q meet aan de hand van 28 items diverse didactische strategieën en methoden die specifiek zijn voor de CLIL-benadering, namelijk het werken aan geletterdheid (Cronbach's alfa = .83), het werken aan taal (Cronbach's alfa = .81), het bieden van taalsteun (Cronbach's alfa = .71), en het selecteren en aanbieden van leerinhouden (Cronbach's alfa = .81). De factorstructuur van de CLIL-Q werd als betrouwbaar bevonden met Cronbach's alfa's in de range van .71-.83, wat wijst op een goede interne validiteit van elke schaal.

Voorbeelditem: “Geef aan in welke mate je volgende zaken toepast tijdens je CLIL-lessen: Leerlingen helpen om de structuur in hun teksten te herkennen.”

6. TSES (Teacher self-efficacy)

Om de zelfeffectiviteit van CLIL-leraren te meten, gebruikten we verkorte versie van de Teacher Self-Efficacy Scale (TSES; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Deze schaal evalueert aan de hand van 12 items hoe leraren hun bekwaamheid inschatten (Cronbach's alfa = .90). De schaal is gestructureerd in de subschalen zelfeffectiviteit, klasmanagement, en studentenengagement. De door de auteurs voorgestelde factorstructuur werd meerdere keren gerepliceerd in verschillende samples, wat wijst op de betrouwbaarheid ervan. Validiteitstests, waarbij zowel convergente als divergente validiteit werden onderzocht, hebben aan de hand van correlaties met reeds bestaande maten van zelfeffectiviteit de geschiktheid van de TSES bevestigd en de nauwkeurigheid van de metingen ondersteund (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Voorbeelditem: “Ik kan effectief omgaan met gedragsproblemen in de klas.”

7. CSTT (Samenwerking)

Voor het meten van ervaren samenwerking bij zowel taalleerkrachten als CLIL-leerkrachten, maakten we gebruik van de 9 items uit de Collaboration and Shared Responsibility in Team Teaching-vragenlijst (CSTT), ontwikkeld door Decuyper et al. (2020). Deze vragenlijst biedt inzicht in hoe leerkrachten de samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid in een team ervaren. Aan de hand van exploratieve en confirmatieve analyses werd in eerder onderzoek bevestigd dat de schaal bestaat uit twee subschalen, die enerzijds samenwerking en anderzijds gedeelde verantwoordelijkheid inhouden. We namen de subschaal voor samenwerking, bestaande uit 9 items, op. Eerder onderzoek (Decuyper et al., 2020) toonde een hoge interne betrouwbaarheid van deze schaal aan (Cronbach's alfa = .95).

Voorbeelditem: “In ons schoolteam, kunnen mijn collega's en ik elkaar wederzijds vertrouwen.”

2.6.2 Adaptaties van bestaande instrumenten

Naast de genoemde gevalideerde meetinstrumenten, hebben we ook drie bestaande meetinstrumenten aangepast om onze onderzoeksvragen te beantwoorden. Deze aangepaste versies werden nog niet gevalideerd, maar zijn gebaseerd op solide onderzoek of gepubliceerde itemlijsten. We bespreken hieronder hoe we de beweegredenen om CLIL aan te bieden, de relatie van CLIL met het talenbeleid, de kwaliteitszorg met betrekking tot CLIL, de CLIL-specifieke samenwerking tussen leraren, en leerlingenmotivatie voor CLIL bevraagd hebben.

1. Beweegredenen CLIL

De items om in kaart te brengen welke beweegredenen scholen hebben om CLIL aan te bieden (12 items) zijn gebaseerd op het rapport van de Vlaamse Onderwijsinspectie (2017). Dit rapport biedt een uitgebreide evaluatie van CLIL-implementatie. De items werden opgenomen in de enquête voor directieleden.

Voorbeelditem: “We kozen voor CLIL in functie van het hoger onderwijs.”

2. Relatie CLIL en talenbeleid

Om de relatie tussen CLIL en het talenbeleid op school te analyseren werden 8 items gebruikt die eveneens gebaseerd zijn op het rapport van de Vlaamse Onderwijsinspectie (2017). Ook deze items werden enkel opgenomen in de enquête voor directieleden.

Voorbeelditem: “Als we de doelen en acties voor het talenbeleid bepalen, analyseren we eerst grondig of de leerlingen hierdoor meer kansen krijgen.”

3. Kwaliteitszorg CLIL

Voor het meten van kwaliteitszorg en -ontwikkeling in CLIL werden in de vragenlijst voor de directies alle 11 items opgenomen uit het rapport van Buvens, Vanhoof, en Van Petegem (2023). Hun OBPWO-onderzoek “De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit” biedt een gedetailleerde kijk op kwaliteitszorgmechanismen in het onderwijs die samengevat worden in een tabel (meer concreet Tabel 16 in hun rapport). Al deze items werden overgenomen.

Voorbeelditem: “Onze school stuurt het CLIL-beleid bij waar nodig.”

4. CSTT - CLIL-specifieke gedeelde verantwoordelijkheid

Om na te gaan in welke mate CLIL-leerkrachten en taalleerkrachten zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het CLIL-onderwijs dat aangeboden wordt, werd subschaal ‘Shared responsibility/ Gedeelde verantwoordelijkheid’ van de Collaboration and Shared Responsibility in de Team Teaching-vragenlijst van Decuyper et al. (2023) gebruikt. Deze schaal heeft een hoge interne betrouwbaarheid (Cronbach’s alfa = .88).

Voorbeeld:

Oorspronkelijk item schaal: “Mijn collega’s en ik zijn samen verantwoordelijk voor het reflecteren over de les.”

Aangepast item schaal: “Mijn collega’s en ik reflecteren samen over de CLIL-lessen.”

Toegevoegd item: “Mijn collega’s en ik bereiden samen lessen voor (taal of vakinhoud).”

2.6.3 Ontwikkelde items

Veel doelvariabelen konden geoperationaliseerd worden aan de hand van enkelvoudige vragen (zie Tabel 6). Het merendeel hiervan bestaat uit meerkeuzevragen met korte antwoordmogelijkheden (bijvoorbeeld: “ik ben een: meisje/jongen/x/zeg ik liever niet”). Deze items werden nagekeken en goedgekeurd door de stuurgroep van dit project.

Voor een aantal complexere doelvariabelen werden er geen geschikte meetinstrumenten gevonden, waardoor werd beslist om zelf items te formuleren op basis van bestaande literatuur en expertise. Dit is het geval voor vier variabelen, namelijk de variabelen die de ervaren effecten van CLIL op schoolniveau, op ouders, op leerkrachten zelf en op CLIL-leerlingen meten.

1. Ervaren effecten van CLIL op CLIL- leerlingen

Voor de bevraging van mogelijke effecten van CLIL op leerlingen die CLIL volgen, stelden we een vragenlijst op bestaande uit 23 items, met daarnaast de mogelijkheid om andere ervaren effecten te melden onder de optie “andere, namelijk:”. Deze items werden aan CLIL-leerlingen aangeboden in de

vorm van zelfrapportage en aan deelnemende leerkrachten in de vorm van rapportage over de CLIL-leerlingen aan wie ze lesgeven (voor de CLIL-leerkrachten) of met wie ze in contact komen (taalleerkrachten).

De items werden gebaseerd op het 4 C-model van Coyle et al. (2010), waarin leeruitkomsten van CLIL beschreven worden aan de hand van vier factoren: *communication*, *content*, *cognition* en *culture*. Voor *communication* formuleerden we 9 items, voor *content* 2 items, voor *cognition* 7 items, en voor *culture* 4 items.

Voorbeeld communication: "Door CLIL te volgen ken ik meer woorden in de CLIL-taal."

Voorbeeld content: "Door CLIL te volgen beheers ik het CLIL-vak beter."

Voorbeeld cognition: "Door CLIL te volgen is mijn studiemethode verbeterd (leren leren)."

Voorbeeld culture: "Door CLIL te volgen weet ik meer over de cultuur van de CLIL-taal."

Daarenboven werden per factor ('C') zowel cognitieve als non-cognitieve effecten bevestigd:

Voorbeeld communication - cognitief: "Door CLIL te volgen kan ik de gesproken CLIL-taal beter begrijpen (luisteren)."

Voorbeeld communication - non-cognitief: "Door CLIL te volgen durf ik de CLIL-taal sneller gebruiken."

2. Ervaren effecten van CLIL op leerkrachten

We bevroegen ook mogelijke positieve en negatieve effecten van CLIL-onderwijs op de CLIL-leerkrachten zelf en op hun collega-taalleerkrachten die geen CLIL-onderwijs geven. Voor de CLIL-leerkrachten werden zes mogelijke effecten op hun leraarschap bevestigd (bv. eigen taalvaardigheid), voor de taalleerkrachten waren dit er vier (bv. werkdruk). Deelnemers kregen opnieuw de mogelijkheid om naast een lijst van mogelijke antwoorden andere effecten te rapporteren aan de hand van vrije tekstinput.

Voorbeelditem CLIL-leerkracht: "Door CLIL te geven ben ik meer gemotiveerd voor het CLIL-vak."

Voorbeelditem taalleerkracht: "Doordat we CLIL aanbieden op onze school is mijn taak als taalleerkracht gemakkelijker geworden."

3. Ervaren effecten van CLIL op schoolniveau

Mogelijke effecten van CLIL op schoolniveau werden aan de hand van 6 items gemeten bij directieleden, taalleerkrachten en CLIL-leerkrachten. Deze items peilden naar observaties met betrekking tot de samenwerking binnen het schoolteam, het prestige van de school, en het aantal inschrijvingen. De items werden gescoord op een 5-punt Likertschaal variërend van 'oneens' tot 'eens'. Deelnemers kregen naast een lijst van mogelijke antwoorden ook telkens de mogelijkheid om andere effecten te rapporteren aan de hand van vrije tekstinput.

Voorbeelditem: "Doordat we CLIL aanbieden op onze school ervaart ons schoolteam meer werkdruk."

4. Ervaren effecten van CLIL op ouders

Met twee items bevroegen we ervaren effecten van het aanbod van CLIL-onderwijs op de interacties met ouders. Deze twee items hadden betrekking op eventuele klachten van ouders enerzijds, en de betrokkenheid van ouders anderzijds. De items werden opgenomen in de vragenlijst van de taalleerkrachten en de CLIL-leerkrachten. De respondenten kregen opnieuw de mogelijkheid om andere effecten te rapporteren aan de hand van vrije tekstinput.

Voorbeelditem: "Doordat we CLIL aanbieden op onze school zijn er meer klachten van ouders."

2.7 Dataverwerking

Vervolgens beschrijven we hoe we schalen hebben geëxploreerd, hun betrouwbaarheid zijn nagegaan en nieuwe, samengestelde variabelen hebben gecreëerd. We starten met de schaalvorming van bestaande instrumenten en vervolgen met die van de aangepaste instrumenten.

2.7.1 Schaalvorming bestaande instrumenten

Zoals supra beschreven, zijn er in de vragenlijsten (1) bestaande instrumenten en (2) adaptaties van bestaande instrumenten opgenomen. Voor deze instrumenten gingen we – wanneer van toepassing – aan de hand van exploratieve factoranalyses na of we de onderliggende factoren ook terugvinden in onze eigen datasets. Vervolgens werd de betrouwbaarheid van de schalen berekend (Cronbach's alpha). Met het oog op datareductie werden in een volgende stap schaalscores gemaakt op basis van de items die eenzelfde onderliggende factor meten.

a. Schaalvorming van bestaande instrumenten in de dataset CLIL-leerlingen

In de vragenlijst van de CLIL-leerlingen werden vier bestaande instrumenten opgenomen:

1. The Academic Self-Regulation Scale van Vansteenkiste et al. (2009);
2. The Subjective Academic Achievement Scale (SAAS) van Stadler et al. (2021);
3. The School Academic Motivation Scale (SAMS) van Fairchild et al. (2005);
4. The Family Affluence Scale (FAS) van Boyce et al. (2006) en Currie et al. (2024).

We beschrijven per schaal de initiële factoren, de bijhorende items uit de initiële schaal en de initiële Cronbach's alpha per subschaal. Rechts in de tabel beschrijven we de items die wij hanteerden in de CLIL-bevraging, de itemladingen van de factoranalyses en de Cronbach's alpha per subschaal op basis van onze data.

1. The Academic Self-Regulation Scale (Vansteenkiste et al., 2009)

Om te meten waarom CLIL-leerlingen ervoor kozen om CLIL te volgen, werd de Academic Self-Regulation Scale (Vansteenkiste et al., 2009) gebruikt. Deze schaal bestaat uit 16 items, met vier onderliggende factoren.

Tabel 8

Schaalvorming Motivatie voor CLIL

Factor-Initieel	Items uit initiële schaal	Items in CLIL-bevraging	Itemlading CLIL-data
Ext1	Why are you studying in general? I'm studying... Because I'm supposed to do so.	Ik volg CLIL... Omdat ik verondersteld word dit te doen.	.778
Ext2	Because that's something others (parents, friends, etc.) force me to do.	Omdat anderen (ouders, vrienden, leerkrachten enz.) me dwingen dit te doen.	.813
Ext3	Because others (parents, friends, etc.) oblige me to do so.	Omdat anderen (ouders, vrienden, leerkrachten enz.) me hiertoe verplichten.	.850
Ext4	Because that's what others (e.g., parents, friends) expect me to do.	Omdat anderen (ouders, vrienden, leerkrachten enz.) dit van mij verwachten.	.829
Cronbach's alpha = .77		Cronbach's alpha = .864	
Introj1	Because I want others to think I'm smart.	Omdat ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.	.834
Introj2	Because I would feel guilty if I didn't study.	Omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.	.580
Introj3	Because I would feel ashamed if I didn't study.	Omdat ik me zou schamen als ik het niet zou doen.	.681

Introj4	Because I want others to think I'm a good student.	Omdat ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerling ben.	.859
Cronbach's alpha = .69		Cronbach's alpha = .772	
Ident1	Because I want to learn new things.	Omdat ik nieuwe dingen wil bijleren.	.551
Ident2	Because it is personally important to me.	Omdat ik CLIL persoonlijk zeer waardevol vind.	.569
Ident3	Because this represents a meaningful choice to me.	Omdat dit voor mij een persoonlijk belangrijk keuze is.	.728
Ident4	Because this is an important life goal to me.	Omdat ik dit belangrijk vind.	.729
Cronbach's alpha = .79		Cronbach's alpha = .778	
Intr1	Because I am highly interested in doing this.	Omdat CLIL me erg interesseert.	.775
Intr2	Because I enjoy doing it.	Omdat ik het fijn vind om CLIL te volgen	.838
Intr3	Because it's fun.	Omdat CLIL leuk is	.857
Intr4	Because it's an exciting thing to do.	Omdat ik CLIL boeiend vind.	.806
Cronbach's alpha = .89		Cronbach's alpha = .901	

Ext= external regulation; Introj = introjected regulation; Ident = identified regulation; Intr = intrinsic motivation

Zoals Tabel 8 aangeeft, konden ook in onze data vier onderliggende motivationele factoren gevonden worden, met hoge factorladingen van de onderscheiden items. Voorts bleek dat de betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) van de subschalen hoog tot zeer hoog was. Om die reden konden vier nieuwe variabelen gecreëerd worden aan de hand van schaalscores, namelijk:

1. Extern gereguleerde motivatie ($\alpha = 0.864$);
2. Geïntrojecteerde motivatie ($\alpha = 0.772$);
3. Geïdentificeerde motivatie ($\alpha = 0.778$);
4. Intrinsieke motivatie ($\alpha = 0.901$).

Deze vier variabelen kunnen ons inzicht geven in het motivationele profiel van leerlingen die CLIL volgen.

2. The Subjective Academic Achievement Scale (SAAS) (Stadler et al., 2021)

Om (gepercipieerde) schoolse prestaties te meten, werd de Subjective Academic Achievement Scale (SAAS) (Stadler et al., 2021) gehanteerd. Deze bestaat uit vijf items die op één factor meten. Om die reden volstond een controle van de betrouwbaarheid van de schaal.

Tabel 9

Schaalvorming Schoolse prestatie

Initieel	Items uit initiële schaal	Items in CLIL-bevraging
1.	I am satisfied with my grades at university.	Ik ben tevreden over mijn schoolresultaten.
2.	I am successful in my studies	Ik ben succesvol in mijn studies
3.	My grades are appropriate for my effort.	Mijn schoolresultaten zijn in verhouding met de moeite die ik doe.
4.	I progress adequately fast in my studies.	Ik maak voldoende voortgang in mijn studies.
5.	My fellow students study more successful than I.	Mijn leeftijdsgenoten zijn succesvoller dan ik.
Cronbach's alpha = .82		Cronbach's alpha = .864

Zoals Tabel 9 aangeeft, is de betrouwbaarheid van de schaal hoog ($\alpha = .864$). Met het oog op datareductie besloten we dan ook om een nieuwe variabele 'Schoolse prestatie' te maken op basis van een schaalscore van de items.

3. The School Academic Motivation Scale (SAMS) (Vallerand et al., 1992; Fairchild et al., 2005)

Naast het meten van de motivatie voor CLIL, was het ook belangrijk om de (algemene) schoolse motivatie in kaart te brengen. Daartoe gebruikten we de School Academic Motivation Scale (SAMS) (Fairchild et al., 2005). Deze schaal omvat 14 items.

Tabel 10

Schaalvorming Schoolse motivatie

Factor-Initieel	Items uit initiële schaal	Items in CLIL-bevraging	Itemlading CLIL-data		
			Factor1	Factor2	Factor3
Intr. 2	Because I experience pleasure and satisfaction while learning new things.	Omdat ik graag nieuwe dingen leer.	.800		
Intr. 6	For the pleasure I experience while surpassing myself in my studies.	Omdat ik dankzij school kan proberen uit te blinken in mijn studies.	.739		
Intr. 11	Because for me, school is fun.	Omdat school leuk is.	.713		
Intr. 18	For the pleasure that I experience when I am taken by discussions with interesting teachers.	Voor het plezier dat ik ervaar in gesprekken met interessante leraren.	.700		
Intr. 20	For the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult academic activities.	Omdat ik mijn eigen prestaties graag verbeter.	.731		
Intr. 23	Because my studies allow me to continue to learn about many things that interest me.	Omdat ik dankzij school dingen kan leren die me interesseren.	.768		
Cronbach's alpha = .877					
Extr. 3	Because I think that a high-school education will help me better prepare for the career I have chosen.	Omdat school mij voorbereidt op het beroep dat ik wil doen.		.669	
Extr. 8	In order to obtain a more prestigious job later on.	Om later een betere job te kunnen krijgen.		.899	
Extr. 10	Because it will enable me to enter the job market in a field that I like.	Omdat ik daardoor een leuke job zal vinden.		.730	
Extr. 14	Because of the fact that when I succeed in school I feel important.	Omdat ik me belangrijk voel als ik het goed doe op school.	.638	.361	
Extr. 22	In order to have a better salary later on.	Om later een beter loon te hebben.		.867	
Extr. 28	Because I want to show myself that I can succeed in my studies.	Omdat ik aan mezelf wil bewijzen dat ik kan slagen in mijn studies.	.588	.493	
Cronbach's alpha = .852					
Amot. 19	I can't see why I go to school and frankly, I couldn't care less.	Ik zie niet in waarom ik naar school ga en eerlijk gezegd kan het me niet schelen.			.869
Amot. 26	I don't know; I can't understand what I am doing in school.	Ik weet het niet: ik begrijp niet wat ik op school doe.			.902
Cronbach's alpha = .865					

Intr. = intrinsieke motivatie; Extr. = extrinsieke motivatie; Amot. = Amotivatie

De Kaiser-Meyer-Olkin maat (.881) en de Bartlett's test van sfericiteit ($p = .000$) gaven aan dat de data geschikt zijn om een factoranalyse uit te voeren. Bij het toewijzen van items aan een factor gebruikten we de grenswaarde van 0,30. De factoranalyse bevestigt de drie onderliggende factoren van de schaal. Echter, zoals Tabel 10 aangeeft, laadden variabelen Ext. 14 en Extr. 28 op twee verschillende factoren. Om die reden werden deze twee variabelen niet mee opgenomen in de verdere analyses.

Mede op grond van de hoge betrouwbaarheid van de subschalen (Cronbach's alpha), creëerden we drie nieuwe variabelen: Intrinsieke schoolse motivatie (schaalscore van 5 items; $\alpha = .877$); Extrinsieke schoolse motivatie (schaalscore van 4 items; $\alpha = .852$) en Amotivatie voor school (schaalscore van 2 items; $\alpha = .865$).

4. The Family Affluence Scale (FAS) (Boyce et al., 2006; Currie et al., 2024)

Om het socio-economisch profiel van de CLIL-leerling in kaart te brengen gebruikten we de *Family Affluence Scale*, en meer in het bijzonder de FAS III-International, bestaande uit 6 items (Currie et al., 2024). Tabel 11 geeft een overzicht van de initiële items en de items zoals gehanteerd in onze CLIL-enquête.

Tabel 11
Schaalvorming Family Affluence Scale (FAS)

Initieel	Items uit initiële schaal	Items in CLIL-bevraging
1. (Boyce)	Does your family own a car, van or truck? (No [0]; Yes, one [1]; Yes, two or more [2])	Hebben jullie thuis een auto of een ander gemotoriseerd voertuig (zoals een scooter, moto, ...)?
2. (Boyce)	Do you have your own bedroom for yourself? (No [0]; Yes [1])	Heb je je eigen slaapkamer?
3. (Boyce)	During the past 12 months, how many times did you travel away on holiday with your family? (Not at all [0]; Once [1]; Twice [2]; More than twice [3])	Hoe vaak ben je in het afgelopen jaar met je familie op vakantie buiten België op vakantie gegaan?
4. (Boyce)	How many computers does your family own? (None [0]; One [1]; Two [2]; More than two [3])	Hoeveel computers (ook laptops en tablets) zijn er bij je thuis?
5 (Currie)	How many bathrooms (room with a bath or shower) are in your home? (None [0]; One [1]; Two [2]; More than two [3])	Hoeveel badkamers (kamer met een bad en/of douche) zijn er bij je thuis?
6 (Currie)	Does your family have a dishwasher? (No [0]; Yes [1])	Hebben jullie thuis een vaatwasser?

In navolging van Boyce et al. (2006) werd voor elke leerling een samengestelde FAS-score berekend op basis van zijn of haar antwoorden op deze items. Deze nieuwe variabele benoemen we FAS. Voor de analyses gebruiken we een ordinale puntenschaal, waarbij FAS laag (score = 1,2,3,4,5,6) staat voor lage welvaart, FAS gemiddeld (score = 7,8,9,10,11,12) wijst op gemiddelde welvaart, en FAS hoog (score = 13,14,15,16,17,18,19) duidt op hoge welvaart.

b. Schaalvorming van bestaande instrumenten in de dataset CLIL-leerkrachten

In de vragenlijst van de CLIL-leerkrachten werden volgende bestaande instrumenten opgenomen:

1. CLIL-Q van Van Kampen et al. (2018);
2. TSES van Tschannen-Moran en Hoy (2001) en
3. de schaal voor samenwerking uit de CSTT van Decuyper et al. (2021).

Deze laatste werd ook opgenomen in de vragenlijst van de taalleerkrachten. Om die reden bespreken we deze infra onder punt c.

1. CLIL-Q (Van Kampen et al., 2018)

Om de gebruikte CLIL-didactiek te bevragen werd het CLIL-Q-instrument gehanteerd. Tabel 12 geeft een overzicht van de initiële schaal (links) en de items in de CLIL-bevraging (rechts). Per item geven we de lading weer op de vier onderliggende factoren.

Tabel 12
Schaalvorming CLIL-Q

Factor-Initieel	Items uit initiële schaal	Items in CLIL-bevraging	Itemlading CLIL-data per factor			
			1	2	3	4
1	Literacies	Werken aan geletterdheid				
1.1	Helping students to recognize common text structures relevant to the subject.	Leerlingen helpen om de structuur in hun teksten te herkennen	.861			
1.2	Providing students with tasks in which they learn to apply reading strategies.	Leerlingen taken aanbieden waarin ze leren om leesstrategieën toe te passen (bv. titels en ondertitels lezen, afbeeldingen bekijken)	.745			
1.3	Helping students to recognize text features specific to a subject.	Leerlingen helpen om tekstkenmerken te herkennen die specifiek zijn voor een onderwerp (bv. structuur, taalgebruik)	.787			
1.4	Providing students with tools that help direct their attention to what is important in information sources.	Leerlingen tools aanleren om hun aandacht te richten op wat belangrijk is in informatiebronnen	.583			
1.5	Helping students to notice the purpose for which subject-specific text types are written.	Leerlingen helpen om het doel te herkennen waarvoor bepaalde teksten zijn geschreven	.612			
Cronbach's alpha = .83		Cronbach's alpha = .894				
2	Language	Werken aan taal				
2.1	Providing students with feedback about the fluency of their language.	Leerlingen feedback geven over de vlotheid van hun taal		.795		
2.2	Providing students with feedback to produce more accurate forms of spoken language.	Leerlingen feedback geven om meer nauwkeurige vormen van spreektaal te produceren		.743		
2.3	Encouraging students to provide feedback about language on their own and others' work.	Leerlingen aanmoedigen om feedback te geven over hun eigen taalgebruik of dat van klasgenoten		.771		
2.4	Formulating language goals when planning lessons.	Taaldoelen produceren bij het plannen van mijn lessen		.644		
2.5	Activating students' prior language knowledge about a topic.	De talige voorkennis van leerlingen activeren (bv. Welke woorden kennen ze al over het lesonderwerp?)		.434	.687	
2.6	Grading students' language use in oral assignments.	Het taalgebruik van leerlingen beoordelen bij mondelinge opdrachten		.664		
2.7	Providing students with speaking scaffolds when setting speaking tasks.	Leerlingen taalsteun (scaffolding) bieden bij spreekopdrachten (bv. een voorbeeld geven, het voordoen)		.458	.623	
2.8	Urging students to only use the language of instruction in class.	Leerlingen aansporen om in de klas alleen de instructietaal te gebruiken			.336	
2.9	Working together with English teachers when preparing lessons.	Samenwerken met taalleerkrachten bij het voorbereiden van mijn lessen		.558		
Cronbach's alpha = .81		Cronbach's alpha = .827				
3	Scaffolding	Taalsteun bieden				
3.1	Asking students to explain their reasoning.	Leerlingen vragen om hun redenering uit te leggen			.534	
3.2	Using different kinds of questioning to help students understand content.	Verschillende soorten vraagstellingen gebruiken om leerlingen te helpen de leerstof te begrijpen			.533	
3.3	Providing students with tools that help them to organize, understand and record what they observe.	Leerlingen tools aanbieden die hen helpen te organiseren, begrijpen en vast te leggen wat ze observeren			.582	
3.4	Activating students' prior content knowledge about a topic.	De voorkennis van de leerlingen activeren over de lesinhoud (wat ze al over het onderwerp weten)			.854	
3.5	Making use of body language while teaching to enhance student understanding.	Lichaamstaal gebruiken tijdens de les om het begrip van leerlingen te verbeteren			.713	
3.6	Providing students with tasks that help them to use subject-specific	Leerlingen taken aanbieden die hen helpen vakspecifieke termen te gebruiken die			.472	

	terms that are key for a lesson.	belangrijk zijn voor een les				
3.7	Asking students to change content from one form into another.	Leerlingen vragen om de inhoud van de ene vorm naar de andere te veranderen (bv. een hoofdstuk in tekst mondeling samenvatten of uittekenen in mindmap)	.363			.484
Cronbach's alpha = .71		Cronbach's alpha = .752				
4	Input	Leerinhouden selecteren en aanbieden				
4.1	Selecting authentic materials for my lessons.	Authentiek materiaal gebruiken in mijn lessen (bv. krantenartikels, YouTube filmpjes)				.697
4.2	Creating my own lesson materials.	Mijn eigen lesmaterialen maken				.550
4.3	Providing students with different kinds of content.	Verskillende soorten inhoud aanbieden aan mijn leerlingen (bv. teksten op papier, tekeningen, filmpjes, opnames)				.668
4.4	Using different types of assessments.	Verskillende soorten beoordelingen gebruiken (bv. iets aanduiden op een tekening, iets mondeling vertellen)	.318		.514	
4.5	Drawing links between study content and local and global issues.	Verbanden leggen tussen de studie-inhouden en lokale en wereldwijde vraagstukken				.706
4.6	Using visual aids while teaching.	Visuele hulpmiddelen gebruiken tijdens het lesgeven (bv. afbeeldingen, filmpjes)				.456
4.7	Providing students with input from a range of perspectives.	Leerlingen input bieden vanuit verschillende perspectieven (bv. verschillende meningen, bronnen)				.759
Cronbach's alpha = .81		Cronbach's alpha = .789				

De Kaiser-Meyer-Olkin-waarde (.715) en de Bartlett's Test of Sphericity (<.001) duiden aan dat de gegevens geschikt zijn voor factoranalyse.

Tabel 12 geeft aan dat de vier-factorenstructuur van de schaal wordt bevestigd en dat de meeste items hoog laden op de respectieve factor. Vijf items (grijs gemarkeerd) vormen hier een uitzondering op. Deze items laden hetzij op een andere factor, hetzij op twee verschillende factoren. Om die reden nemen we deze items niet op bij het aanmaken van de nieuwe variabelen op basis van schaalcores. De Cronbach's alpha van elke schaal geven aan dat de subschalen voor de vier onderliggende factoren betrouwbaar zijn. De vier nieuwe variabelen heten: (1) Didactiek-Werken aan geletterdheid ($\alpha = 0.894$); (2) Didactiek-Werken aan taal ($\alpha = 0.827$); (3) Didactiek Taalsteun bieden ($\alpha = 0.752$) en (4) Leerinhouden selecteren en aanbieden ($\alpha = 0.789$).

2. Teacher Self Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)

Om de zelfeffectiviteit van CLIL-leraren te meten, gebruikten we de *short form* van de Teacher Self-Efficacy Scale (TSES; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Deze bestaat uit 12 items. De totaliteit van de schaal is betrouwbaar (Cronbach's alpha = .90) en bestaat uit drie subschalen die ook een hoge betrouwbaarheid vertonen: Efficacy in student engagement ($\alpha = .81$); Efficacy in instructional strategies ($\alpha = .86$) en Efficacy in classroom management ($\alpha = .86$).

Tabel 13
Schaalvorming Teacher efficacy

	Items uit initiële schaal	Items in CLIL-bevraging	Factorladingen van CLIL-items
Efficacy in student engagement			
2	How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	Hoeveel kan je doen om leerlingen met weinig interesse in schoolwerk te motiveren?	.725
3	How much can you do to get students believe they can do well in school work?	Hoeveel kan je doen om leerlingen te laten geloven dat ze het goed doen op school?	.792
4	How much can you do to help your students value learning?	Hoeveel kan je doen om leerlingen te helpen het leren te waarderen?	.786
11	How much can you assist families in helping their children do well in school?	Hoeveel kan je families ondersteunen om hun kinderen het goed te laten doen op school?	.548
Cronbach's alpha = .81		Cronbach's alpha = .715	
Efficacy in instructional strategies			
5	To what extent can you craft good questions for students?	In welke mate kan je goede vragen voor jouw leerlingen formuleren?	.760
9	How much can you use a variety of assessment strategies?	In welke mate kan je gevarieerde evaluatiemethoden gebruiken.	.670
10	To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	In welke mate kan je alternatieve uitleg of voorbeelden voorzien wanneer leerlingen in de war zijn?	.711
12	How well can you implement alternative strategies in your classroom?	In welke mate kan je alternatieve strategieën implementeren in jouw klas?	.657
Cronbach's alpha = .86		Cronbach's alpha = .662	
Efficacy in classroom management			
1	How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	In welke mate kan je storend gedrag in jouw klas beheersen?	.922
6	How much can you do to get children to follow classroom rules?	In welke mate kan je leerlingen de klasregels laten volgen?	.940
7	How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	In welke mate kan je een luide en storende leerling kalmeren?	.908
8	How well can you establish a classroom management system with each group of students?	In welke mate kan je jouw verschillende klasgroepen beheersen?	.916
Cronbach's alpha = .86		Cronbach's alpha = .954	
Cronbach's alpha algemeen = .90		Cronbach's alpha algemeen = .816	

De Kaiser-Meyer-Olkin-waarde (.754) en de Bartlett's test ($p < .001$) geven aan dat onze data geschikt zijn voor factoranalyse. In de laatste kolom is zichtbaar dat de drie factorenstructuur ook in de CLIL-data aanwezig is en dat de onderscheiden items allemaal goed laden op de respectieve factor. De betrouwbaarheid van de subschalen evenals van de schaal in zijn totaliteit, is hoog, tot zeer hoog. Op basis daarvan worden vier nieuwe variabelen aangemaakt aan de hand van schaalcores, namelijk (1) Self-efficacy Algemeen ($\alpha = 0.816$); (2) Self-efficacy Student engagement ($\alpha = 0.715$); (3) Self-efficacy Instructional strategies ($\alpha = 0.662$) en (4) Self-efficacy Classroom management ($\alpha = 0.954$).

c. Schaalvorming van bestaande instrumenten in de dataset CLIL-leerkrachten & taalleerkrachten

Om de samenwerking tussen de CLIL-leerkrachten en andere leerkrachten uit het schoolteam in kaart te brengen, hanteerden we de CSTT-schaal van Decuyper et al. (2021). Deze schaal werd opgenomen in de vragenlijst van de CLIL-leerkrachten én in die van de taalleerkrachten. Daarom bespreken we deze hier apart.

De CSTT bestaat uit twee subschalen, namelijk Samenwerking (Collaboration) en Gedeelde verantwoordelijkheid (Shared responsibility). Tabel 14 geeft een overzicht van de initiële items, de initiële factoren, het resultaat van de factoranalyse van de CLIL-items voor de vragenlijst van de CLIL-leerkrachten en die van de taalleerkrachten alsook de betrouwbaarheid van elke schaal (Cronbach's alpha).

Tabel 14

Schaalvorming Samenwerking en Gedeelde verantwoordelijkheid

Originele vragenlijst		Items in CLIL-bevraging	Factorladingen CLIL-leerkrachten	Factorladingen Taalleerkrachten
Collaboration - Samenwerking				
C1	Bij elkaar terecht met vragen en bezorgdheden.	Bij elkaar terecht met vragen en bezorgdheden.	.891	.824
C2	Elkaar goed aanvullen.	Elkaar goed aanvullen.	.839	.854
C3	Elkaar emotionele steun geven.	Elkaar emotionele steun geven.	.894	.882
C4	Elkaar professionele steun geven.			
C5	Elkaar wederzijds vertrouwen.	Elkaar wederzijds vertrouwen.	.863	.825
C6	Elkaar respecteren.	Elkaar respecteren.	.893	.646
C7	Elkaar ondersteunen.	Elkaar ondersteunen.	.946	.878
C8	Ervaringen in alle openheid delen.	Ervaringen in alle openheid delen.	.846	.879
C9	Openstaan voor reflectie.	Openstaan voor reflectie.	.882	.724
C11	Competitie vermijden.	Competitie vermijden.	.685	.566
Cronbach's alpha = .949			α = .956	α = .931
Shared responsibility – Gedeelde verantwoordelijkheid				
	Tijdens teamteachingslessen, zijn mijn collega's en ik samen verantwoordelijk voor...	Mijn collega's en ik...		
	nvt	Maken samen afspraken over de inhoud van CLIL-lessen (taal of vakinhoud).	.844	.866
SR1	Het ontwerpen en voorbereiden van de les.	Bereiden samen lessen voor (taal en vakinhoud).	.777	.893
SR4	Het geven en ondersteunen van de lesopdrachten.	Geven samen les.	.322	/
SR5	Het reflecteren over de les.	Reflecteren samen over de CLIL-lessen.	.744	.350
SR3 SR6	De evaluatie van de leerlingen De leeruitkomsten van de leerlingen.	Maken samen afspraken over leerlingenevaluatie.	.795	.319
Cronbach's alpha = .879			α = .825	α = .815

Ook voor de CSTT-schaal geven de Kaiser-Meyer-Olkin-waarden (.824 bij CLIL-leerkrachten; .826 bij taalleerkrachten) en de Bartlett's Tests of Sphericity (in beide datasets $p < .001$) aan dat de CLIL-data geschikt zijn voor factoranalyse. Het twee-factorenmodel wordt bevestigd en beide subschalen blijken betrouwbaar.

Item SR4 – “geven samen les” – scoort beduidend lager op de onderliggende factor dan de andere items; in de dataset van de taalleerkrachten laadt dit item niet op deze factor. Dit is inhoudelijk te verklaren. De originele schaal werd ontworpen voor de context van team teaching, een onderwijsstrategie waarin er vergevorderde samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid is. Dit is minder het geval voor de CLIL-context. Ondanks het feit dat dit item de bodemwaarde van .300 haalt in de dataset van de CLIL-leerkrachten, beslisten we om het item op inhoudelijke grond uit de schaal te verwijderen.

Om die reden maken we twee nieuwe schaalvariabelen aan, namelijk Samenwerking (9 items, CLIL-leerkrachten: $\alpha = 0.956$; taalleerkrachten: $\alpha = 0.931$) en Gedeelde verantwoordelijkheid (4 items, CLIL-leerkrachten: $\alpha = 0.825$; taalleerkrachten: $\alpha = 0.815$).

2.7.2 Schaalvorming adaptaties van bestaande instrumenten

In de vragenlijst van de directies werden geen bestaande, gevalideerde schalen opgenomen, maar wel enkele checklists uit andere rapporten, waarop nog geen psychometrisch onderzoek is uitgevoerd. Met het oog op datareductie en validiteit, bekeken we aan de hand van onze data of dit mogelijk was.

a. Beweegredenen CLIL

Om de beweegredenen te bevragen, werden aan de directies 12 items voorgelegd. De Kaiser-Meyer-Olkin maat (.582) en de Bartlett's test (<.001) gaven aan dat de data geschikt waren voor een exploratieve factoranalyse (EFA). De resultaten van deze EFA zijn opgenomen in Tabel 15.

Tabel 15

Schaalvorming Beweegredenen

	Items	F1	F2	F3	F4	F5
1.	De vaardigheden van de leerlingen in vreemde talen verbeteren.	.439				
2.	De taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen verhogen.					.955
3.	De interculturele competenties van de leerlingen verhogen.		.808			.375
4.	De beroepskansen van de leerlingen vergroten.	.709				
5.	Inspelen op de veranderende noden van de maatschappij qua internationalisering.				.882	
6.	De aandacht voor het Europees burgerschap versterken.		.716		.452	
7.	De aandacht voor de cultuur van de CLIL-taal versterken.		.838			
8.	Innovatie in de onderwijspraktijk invoeren waarbij CLIL een hefboomfunctie heeft.			.806		
9	Differentiatiemogelijkheden inbouwen in het curriculum.	.486		.370		
10.	Leerlingen tot competente vakspecialisten opleiden.	.824				
11.	Leerlingen maximaal aanspreken op hun talenten.	.617		.405		
12.	Het leren leuker maken.			.806		
	Cronbach's alpha	.667	.771	.709		
	Aantal items	5	3	2	1	1

De EFA leidt tot een 5-factorenmodel. Factor 1 bestaat uit 5 items (items 1, 4, 9, 10 en 11) die inhoudelijk allemaal verwijzen naar leerlinggerichte beweegredenen zoals hun vaardigheden verbeteren en hun beroepskansen vergroten. De betrouwbaarheid van deze schaal is adequaat ($\alpha = .667$). Op basis van dit resultaat maken we een nieuwe schaalvariabele aan, namelijk Leerlinggerichte beweegredenen. Factor 2 omvat drie items (items 3, 6 en 7), verwijst inhoudelijk naar beweegredenen gestoeld op culturele motieven en is betrouwbaar ($\alpha = .771$). Ook hier maken we een nieuwe schaalvariabele aan, namelijk Culturele beweegredenen. Factor 3 bestaat uit twee items (items 8 en 12), die onderwijskundig zijn en de betrouwbaarheid is in orde ($\alpha = .709$). Hier maken we een nieuwe schaalvariabele Onderwijskundige beweegredenen aan. Item 2 (verhogen van taalvaardigheid Nederlands), en item 5 (inspelen op veranderende noden van de maatschappij) laden niet op de drie beschreven factoren en blijven aparte items.

b. CLIL en kwaliteitszorg

In de vragenlijst van de directies werd voorts nog een tweede checklist opgenomen, namelijk die van kwaliteitszorg en -ontwikkeling (Buvens, Vanhoof & Van Petegem, 2023), bestaande uit 11 items.

Tabel 16

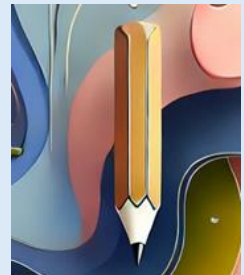
Kwaliteitszorg en -ontwikkeling CLIL

Items uit initiële schaal	Items in CLIL-bevraging
Deze school...	Onze school...
Cyclische evaluatie van de onderwijskwaliteit	
Heeft duidelijke prioriteiten om de onderwijsleerpraktijk te verbeteren.	Heeft duidelijke prioriteiten om de CLIL-praktijk te borgen en te verbeteren.
Koppelt duidelijke doelstellingen en acties aan de vooropgestelde prioriteiten.	Koppelt duidelijke doelstellingen en acties aan de voorgestelde prioriteiten.
Evalueert op een cyclische manier de relevante aspecten van de schoolwerking.	Evalueert op een cyclische manier de relevante aspecten van de CLIL-werking.
Cronbach's alpha = .84	Cronbach's alpha = .572
Betrouwbare evaluatie van de onderwijskwaliteit	
Heeft leerkrachten die de eigen onderwijskwaliteit evalueren op basis van relevante outputgegevens.	Heeft leerkrachten die de eigen CLIL-onderwijskwaliteit evalueren op basis van relevante outputgegevens.
	Organiseert bevragingen bij leerlingen om de kwaliteit van het CLIL-onderwijs in kaart te brengen.
Organiseert bevragingen bij ouders om haar onderwijskwaliteit in kaart te brengen.	Organiseert bevragingen bij ouders om de kwaliteit van het CLIL-onderwijs in kaart te brengen.
Besteedt bij haar evaluaties nadrukkelijk aandacht aan effecten op leerresultaten bij leerlingen.	Besteedt bij haar evaluaties nadrukkelijk aandacht aan effecten van CLIL op leerresultaten bij leerlingen.
Cronbach's alpha = .70	Cronbach's alpha = .690
Borgen en bijsturen	
Heeft zicht op de eigen sterke punten en werkpunten.	Heeft zicht op de eigen sterke punten en werkpunten met betrekking tot CLIL.
Borgt wat kwaliteitsvol is.	Borgt wat kwaliteitsvol is in het kader van CLIL
Stuurt het beleid bij waar nodig.	Stuurt het CLIL-beleid bij waar nodig.
Ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.	Ontwikkelt doelgericht verbeteracties voor haar werkpunten (bv. Professionalisering van CLIL-leerkrachten).
Cronbach's alpha = .90	Cronbach's alpha = .841

De factoranalyse leidt tot een 3-factorenmodel. Factor 1 omvat drie items die wijzen naar de Cyclische evaluatie van de onderwijskwaliteit. De betrouwbaarheid is eerder laag ($\alpha = .572$). De tweede factor bestaat uit vier items en verwijst naar Betrouwbare evaluatie van de onderwijskwaliteit. De betrouwbaarheid van de schaal is voldoende hoog ($\alpha = .690$). Factor 3 bestaat uit vier items en gaat inhoudelijk over Borgen en bijsturen. De kwaliteit van deze schaal is goed ($\alpha = .841$).

3

RESULTATEN



4. RESULTATEN

Bij de beschrijving van de resultaten vertrekken we vanuit de onderzoeksvragen. Deze worden achtereenvolgens beantwoord d.m.v. de resultaten verkregen op basis van het kwantitatief onderzoek bij de vier respondentengroepen. De eerste onderzoeksvraag (OV0) is methodologisch van aard en gaat na of we een instrument kunnen ontwikkelen om de effecten van CLIL te meten. Vervolgens bekijken we hoe CLIL-scholen zich verhouden tegenover de Vlaamse scholenpopulatie en of zij in lijn zijn met, dan wel (significant) afwijken van andere scholen in Vlaanderen op grond van schoolgrootte en belangrijke leerlingkenmerken (OV1). De volgende onderzoeksvraag biedt ons een gedetailleerd beeld van het CLIL-onderwijs in Vlaanderen waarbij beweegredenen, context, input, proces en output in kaart worden gebracht (OV2). Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van descriptieve analyses. Oscholen die CLIL-aanbieden. Dit gebeurt aan de hand van clusteranalyses. Hiernaast is er OV4 waarin het profiel van de leerlingen die CLIL volgen in detail bekeken wordt en dat via *Latent Profile Analysis*. Onderzoeksvraag 5, ten slotte, gaat na of er structurele verbanden zijn tussen de gepercipieerde effecten en achterliggende variabelen die dit kunnen verklaren. Dit wordt onderzocht aan de hand van stapsgewijze regressie.

4.0 OV0 – Hoe kunnen de ervaren effecten van CLIL gemeten worden?

Factoranalyses

Een van de subdoelen van dit project is nagaan of er instrumenten beschikbaar zijn om de effecten van CLIL te meten. Het literatuuronderzoek uitgevoerd in onderzoekslijn 1 leerde ons dat deze op dit ogenblik niet aanwezig zijn. Daarom ontwikkelden wij zelf items om (gepercipieerde) effecten van CLIL te meten, bij:

- CLIL-leerlingen: bevraagd bij CLIL-leerlingen, CLIL-leerkrachten en taalleerkrachten;
- CLIL-leerkrachten: bevraagd bij CLIL-leerkrachten;
- Taalleerkrachten: bevraagd bij de taalleerkrachten;
- Schoolteam en school: bevraagd bij CLIL-leerkrachten, taalleerkrachten en directies;
- Ouders: bevraagd bij CLIL-leerkrachten en taalleerkrachten.

Tabel 17 geeft een overzicht van de dataverzameling per type effect en respondentengroep op basis van de vragenlijsten.

Tabel 17

Bevraging van effecten in de onderscheiden vragenlijsten

Effecten op:	Vragenlijst CLIL-leerlingen	Vragenlijst CLIL-leerkrachten	Vragenlijst taalleerkrachten	Vragenlijst directies
CLIL-leerlingen	x	x	x	
CLIL-leerkrachten		x		
Taalleerkrachten			x	
Schoolteam en school		x	x	x
Ouders		x	x	

a. Effecten van CLIL op LEERLINGEN

Om de effecten bij leerlingen te meten, baseerden we ons op de 4 C's van Coyle et al. (2010). Voor *Communication* werden 9 items ontwikkeld, voor *Content* 2, voor *Culture* 4 en voor *Cognition* 7. Daarnaast, werden non-cognitieve items aangemaakt en werden er op basis van feedback van de stuurgroep nog 6 extra items toegevoegd (aangeduid met een sterretje in de tabel). Tabel 18 geeft een overzicht van de initiële items en het inhoudelijk onderliggend thema. Zoals aangegeven werden de vragen opgenomen in drie vragenlijsten: die van de CLIL-leerlingen, de CLIL-leerkrachten en de taalleerkrachten. De items die aan de leerkrachten werden voorgelegd zijn in het cursief opgenomen.

Tabel 18
Schaalvorming

Effecten van CLIL op LEERLINGEN

In welke mate ben je het eens met de volgende stellingen? (1 = Oneens; 5 = Eens).	Onderliggend thema
Door CLIL te volgen... (leerlingen) <i>Op basis van mijn ervaring vind ik dat CLIL-leerlingen, in vergelijking met andere leerlingen, ...</i> (leerkrachten)	
1. ken ik meer woorden in de CLIL-taal. / <i>meer woorden kennen in de CLIL-taal.</i>	Communication
2. kan ik de gesproken CLIL-taal beter begrijpen (luisteren)./ <i>de CLIL-taal beter begrijpen (luisteren).</i>	Communication
3. kan ik de geschreven CLIL-taal beter begrijpen (lezen)./ <i>de CLIL-taal beter begrijpen (lezen).</i>	Communication
4. de CLIL-taal beter spreken (bv. presentaties)./ <i>de CLIL-taal beter spreken (bv. presentaties).</i>	Communication
5. kan ik beter gesprekken voeren in de CLIL-taal./ <i>beter gesprekken kunnen voeren in de CLIL-taal.</i>	Communication
6. kan ik de CLIL-taal beter schrijven./ <i>de CLIL-taal beter schrijven.</i>	Communication
7. maak ik minder taalfouten in de CLIL-taal./ <i>minder taalfouten maken in de CLIL-taal.</i>	Communication
8. is mijn taalbeheersing Nederlands versterkt./ <i>het Nederlands beter beheersen.</i>	Communication
9. durf ik de CLIL-taal sneller gebruiken./ <i>de CLIL-taal sneller durven gebruiken.</i>	Communication
10. ben ik meer gemotiveerd voor de CLIL-taal./ <i>meer gemotiveerd zijn voor de CLIL-taal.</i>	Communication
11. beheers ik het CLIL-vak beter./ <i>het CLIL-vak beter beheersen.</i>	Content
12. ben ik meer gemotiveerd voor het CLIL-vak./ <i>meer gemotiveerd zijn voor het CLIL-vak.</i>	Content
13. is mijn studiemethode verbeterd (leren leren)./ <i>hun studiemethode verbeterd hebben.</i>	Cognition
14. kan ik beter kennis verwerken./ <i>hun cognitieve vaardigheden versterkt zijn (bv. kennisverwerking, doorzettingsvermogen)</i>	Cognition
15. weet ik meer over de cultuur van de CLIL-taal./ <i>meer weten over de cultuur van de CLIL-taal.</i>	Culture
16. sta ik positiever tegenover andere culturen./ <i>positiever tegenover andere culturen staan.</i>	Culture
17. heb ik een beter inzicht in andere manieren van denken en leven./ <i>een beter inzicht hebben in andere manieren van denken en leven.</i>	Culture
18. heb ik meer interacties met medeleerlingen die een andere taal spreken./ <i>meer interacties hebben met medeleerlingen die een andere taal spreken.</i>	Culture
19. ervaar ik meer stress./ <i>meer stress ervaren.*</i>	Non-cognitief
20. ben ik meer gemotiveerd voor school./ <i>meer gemotiveerd zijn voor school.*</i>	Non-cognitief
21. vervel ik me minder./ <i>zich minder vervelen op school*.</i>	Non-cognitief
22. ervaar ik meer leerplezier./ <i>meer leerplezier ervaren.*</i>	Non-cognitief
23. krijg ik extra uitdaging op school./ <i>extra uitdaging op school krijgen.*</i>	Non-cognitief
24. ben ik beter voorbereid op het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt (ook vakantiejobs, stages)./ <i>beter voorbereid zijn op het hoger onderwijs, de arbeidsmarkt, stages of vakantiejobs.*</i>	Non-cognitief

Omdat het aantal respondenten bij de onderscheiden leerkrachtengroepen (n=60 en n=40) te klein was om een Exploratieve Factoranalyse (EFA) uit te voeren, hebben we een nieuwe dataset gecreëerd die de leerkrachtendata samenbrengt. Zowel in de dataset van de CLIL-leerlingen als in die van de leerkrachten, voerden we een EFA met Varimax rotatie uit in SPSS Statistics 20. De Kaiser-Meyer-Olkin maat (bij CLIL-leerlingen: .928; bij leerkrachten: .785) en de Bartlett's test van sfericiteit (bij CLIL-leerlingen: p = .000; bij CLIL-leerkrachten: p = <.001) bevestigden dat de gegevens geschikt waren om factoranalyse uit te voeren (Loewen en Gonulal 2015). Bij het toewijzen van items aan een factor gebruikten we de grenswaarde van 0,30 (Guadagnoli & Velicer, 1988). Wanneer items op twee

factoren laden en het verschil kleiner is dan 0,10, werd het item niet verder meegenomen. Tabel 19 geeft een overzicht van het resultaat. Wanneer items niet, onduidelijk of dubbel laden en daardoor niet verder in aanmerking worden genomen, duiden we dit aan in het grijs.

Tabel 19
Resultaat EFA – Effecten op CLIL-LEERLINGEN

Effecten op	Vragenlijst CLIL-leerlingen				Vragenlijsten Leerkrachten			
	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4
1. Woorden	.759				.709			
2. Luisteren	.834				.721			
3. Lezen	.845				.737			
4. Spreken	.799				.746			
5. Gesprekken					.729			
6. Taalfouten	.754				.765			
7. Schrijven	.825				.704			
8. Nederlands			.533				.586	
9. Durf	.517	.450			.568	.418		
10. Motivatie CLIL-taal	.446	.630			.651			
11. Beheersing CLIL-vak	.462	.498						.774
12. Motivatie CLIL-vak	.361	.712						.812
13. Studiemethode		.414	.498				.475	.470
14. Cognitieve vaardigheden		.449	.502					.610
15. Kennis cultuur			.725				.668	
16. Attitude t.o.v. cultuur			.726				.730	
17. Inzicht in cultuur			.753				.759	
18. Interacties			.703				.684	
19. Stress		-.338		.611		.544		
20. Motivatie school		.665	.365			.677		
21. Minder verveling school		.734				.809		
22. Meer leerplezier		.768				.751		
23. Extra uitdaging		.340		.642				
24. Voorbereid hoger onderwijs, arbeidsmarkt	.305	.440		.523			.492	
Cronbach's alpha	.910	.845	.804	N/a	.883	.764	.846	N/a
Aantal items	8	4	4		9	4	4	

Zoals Tabel 19 aangeeft, leidden EFA's in beide sets tot een gelijkaardig resultaat, echter er zijn een aantal belangrijke vaststellingen:

Het initiële vier C-model wordt **deels bevestigd** door de data. Daar waar de resultaten duidelijk zijn voor *Communication* (items 1 t.e.m. 10) en *Culture* (items 15 t.e.m. 18) is dit veel minder het geval voor *Content* (items 11 en 12) en *Cognition* (items 13 en 14). Waar we in de leerkrachtendata wel nog een verschil zien qua itemladingen, is dit niet het geval in de leerlingdata. Hiervoor zijn een aantal verklaringen te geven. Voor *Content* lijkt het of leerlingen zich meer focussen op de CLIL-taal dan op het CLIL-vak. Op basis van de data lijkt het of zij zich vooral bewust zijn van de CLIL-taal en dat het CLIL-vak eerder een bijkomend aspect is en dus minder belangrijk. In ons instrument waren slechts 2 items opgenomen die peilden naar het CLIL-vak. Die waren niet visueel gemarkeerd. Het is mogelijk dat de leerlingen daardoor het onderscheid niet goed hebben kunnen maken. Eenzelfde mogelijke verklaring geldt voor *Cognition*. Ook daar peilden slechts 2 items naar en ook die werden niet visueel gemarkeerd. In de leerkrachtendata maken zij deel uit van een aparte factor; in de leerlingendata laden zij op twee factoren, waardoor zij niet toegewezen kunnen worden.

Enkele items zijn noch qua lading, noch qua inhoudelijke aanhechting te verklaren. Zo laadt het item 8 (effect op de beheersing van het Nederlands) op factor 3 die inhoudelijk gaat over *Culture*. Om die reden hebben we dit item niet meegenomen in de verdere analyse. De items die peilen naar stress (19), uitdaging (23) en voorbereiding op het hoger onderwijs (24) vertonen een grillig patroon. Stress

wordt door leerlingen anders geïnterpreteerd dan door de leerkrachten (negatieve score); Uitdaging kent geen lading in het factorenmodel van de leerkrachten ($< .30$) en Voorbereiding op het hoger onderwijs of op de arbeidsmarkt laadt in de dataset van de leerlingen op 3 factoren; daar waar dit in de leerkrachtendataset (enkel) op de factor van cultuur laadt. Omwille van deze redenen nemen we deze items niet verder mee in de volgende analyses.

Hoewel deze vaststellingen uitdagend zijn, is er toch een duidelijk en waardevol resultaat dat uit **drie factoren** bestaat:

- **Factor 1** heeft te maken met het **effect op de CLIL-taal**. Voor item 10 is er mogelijk discussie. In de dataset van de leerkrachten is er een duidelijke lading op de factor taal; bij de leerlingen is er een lading op factor 1 (taal), evenals een (iets hogere) lading op factor 2 (non-cognitieve uitkomsten). Doordat het resultaat bij de leerkrachten zo duidelijk is en de data van de leerlingen dit niet tegenspreken, beslisten we om dit item onder factor 1 te behouden. Deze factor bestaat bijgevolg uit 9 items (= items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10) en heeft een hoge betrouwbaarheid ($\alpha = .910$ bij de leerlingen en $\alpha = .883$ bij de leerkrachten). Met het oog op verdere analyses werd dan ook de schaalvariabele Effect op CLIL-taal gecreëerd.
- **Factor 2** reflecteert het **effect op non-cognitieve uitkomsten**. Voor item 12 is er mogelijk discussie. Bij de leerlingen laadt dit item duidelijk op deze factor (.712), hetgeen niet het geval is in de dataset van de leerkrachten ($< .30$). Echter, door de duidelijke lading bij de leerlingen en op grond van inhoudelijke argumenten hebben we dit item behouden. Deze factor bestaat bijgevolg uit 4 items (= items 12, 20, 21 en 22), die in beide datasets een hoge betrouwbaarheid hebben qua schaal ($\alpha = .845$ bij de leerlingen en $\alpha = .764$ bij de leerkrachten). We maakten dan ook een nieuwe schaalvariabele Effect op non-cognitieve uitkomsten aan.
- **Factor 3** gaat inhoudelijk over het **effect op cultuur**. In beide datasets gaat het over vier items, namelijk items 15, 16, 17 en 18, waarvan ook de betrouwbaarheid hoog is ($\alpha = .804$) bij de leerlingen en $\alpha = .846$ bij de leerkrachten. Op basis hiervan werd de nieuwe schaalvariabele Effect op cultuur aangemaakt.

Dit leidt tot het volgende resultaat – oftewel instrument – waarmee effecten van CLIL op betrouwbare manier bij leerlingen gemeten kunnen worden:

Tabel 20

Bevragingsinstrument om effecten bij CLIL-leerlingen in kaart te brengen.

In welke mate ben je het eens met de volgende stellingen? (1 = Oneens; 5 = Eens).

Door CLIL te volgen... (leerlingen)

Op basis van mijn ervaring vind ik dat CLIL-leerlingen, in vergelijking met andere leerlingen, ... (leerkrachten)

Effect op CLIL-taal (9 items; $\alpha = .910$; $\alpha = .883$)

1. ken ik meer woorden in de CLIL-taal. / meer woorden kennen in de CLIL-taal.
2. kan ik de gesproken CLIL-taal beter begrijpen (luisteren)./ de CLIL-taal beter begrijpen (luisteren).
3. kan ik de geschreven CLIL-taal beter begrijpen (lezen)./ de CLIL-taal beter begrijpen (lezen).
4. de CLIL-taal beter spreken (bv. presentaties)./ de CLIL-taal beter spreken (bv. presentaties).
5. kan ik beter gesprekken voeren in de CLIL-taal./ beter gesprekken kunnen voeren in de CLIL-taal.
6. kan ik de CLIL-taal beter schrijven./ de CLIL-taal beter schrijven.
7. maak ik minder taalfouten in de CLIL-taal./ minder taalfouten maken in de CLIL-taal.
9. durf ik de CLIL-taal sneller gebruiken./ de CLIL-taal sneller durven gebruiken.
10. ben ik meer gemotiveerd voor de CLIL-taal./ meer gemotiveerd zijn voor de CLIL-taal.

Effect op non-cognitieve uitkomsten (4 items; $\alpha = .845$; $\alpha = .764$)

12. ben ik meer gemotiveerd voor het CLIL-vak./ meer gemotiveerd zijn voor het CLIL-vak.
20. ben ik meer gemotiveerd voor school./ meer gemotiveerd zijn voor school.
21. vervel ik me minder./ zich minder vervelen op school.
22. ervaar ik meer leerplezier./ meer leerplezier ervaren.

Effect op cultuur (4 items; $\alpha = .804$; $\alpha = .846$)

15. weet ik meer over de cultuur van de CLIL-taal./ meer weten over de cultuur van de CLIL-taal.
 16. sta ik positiever tegenover andere culturen./ positiever tegenover andere culturen staan.
 17. heb ik een beter inzicht in andere manieren van denken en leven./ een beter inzicht hebben in andere manieren van denken en leven.
 18. heb ik meer interacties met medeleerlingen die een andere taal spreken./ meer interacties hebben met medeleerlingen die een andere taal spreken.

b. Effecten van CLIL op CLIL-LEERKRACHTEN

De effecten op CLIL-leerkrachten werden bevestigd aan de hand van zeven items en natuurlijk enkel bij de CLIL-leerkrachten. Met het oog op datareductie geven de Kaiser-Meyer-Olkin maat (.737) en de Bartlett's test ($p < .001$) aan dat de data geschikt zijn voor het uitvoeren van een exploratieve factoranalyse (EFA). De EFA wijst op 2 onderliggende factoren. Alle items laden op de eerste factor (eigenvalue 3.7 en verklaarde variantie 53.0%); slechts twee op de tweede factor. Tabel 21 geeft het resultaat.

Tabel 21*Resultaat EFA – Effecten op CLIL-leerkracht*

	F1
Door CLIL te geven	
1. ervaar ik meer werkdruk.	-.303
2. ben ik meer gemotiveerd voor de CLIL-taal.	.685
3. ben ik meer gemotiveerd voor het CLIL-vak.	.843
4. is mijn algemene motivatie als leerkracht gestegen.	.863
5. ben ik professioneel gegroeid.	.833
6. is mijn manier van (taalontwikkelen) lesgeven tijdens andere lessen verbeterd.	.670
7. is mijn eigen taalvaardigheid in de CLIL-taal versterkt	.743
Cronbach's alpha	.743
Aantal items	7

Op basis van de *scree plot*, kunnen we spreken van één factor. We kunnen één schaalvariabele aanmaken die (positieve) effecten op de CLIL-leerkrachten weergeeft. Daartoe dient item 1 van de schaal ("ervaar ik meer werkdruk") omgekeerd te worden (*reversed item*). De betrouwbaarheid van deze schaal is goed ($\alpha = .743$). We maken een nieuwe schaalvariabele, namelijk Effect op CLIL-leerkracht.

c. Effecten van CLIL op TAALLEERKRACHTEN

De effecten op taalleerkrachten werden aan de hand van vier items bevestigd en natuurlijk enkel bij deze specifieke groep, namelijk: Doordat we CLIL aanbieden op onze school...

1. ervaar ik meer werkdruk.
2. is mijn taak als taalleerkracht gemakkelijker geworden.
3. is mijn eigen motivatie als taalleerkracht gegroeid.
4. is mijn manier van (taalontwikkelen) lesgeven positief beïnvloed.

Ook voor deze items geven de Kaiser-Meyer-Olkin maat (.774) en de Bartlett's test ($< .001$) aan dat de data geschikt zijn voor een factoranalyse. Deze geeft aan dat de vier items laden op één onderliggende factor. De betrouwbaarheid van de schaal is goed ($\alpha = .832$). Na omkering van het eerste item (*reversed item*) maken we een nieuwe schaalvariabele, namelijk Effect op taalleerkrachten, die de positieve effecten van CLIL op deze groep leerkrachten weergeeft.

d. Effecten op het SCHOOLTEAM en de SCHOOL

Om de effecten op het schoolteam en de school te meten, werden 6 items gecreëerd, die beantwoord werden door drie respondentengroepen: CLIL-leerkrachten, taalleerkrachten en directies (n=138).

Ook voor deze items tonen de Kaiser-Meyer-Olkin maat (.682) en de Bartlett's test van sfericiteit ($p < .001$) dat de gegevens geschikt zijn om factoranalyse uit te voeren. Tabel 22 biedt het resultaat van de exploratieve factoranalyse. Gebaseerd op de *scree plot* konden twee onderliggende factoren (met een eigenwaarde > 1) geïdentificeerd worden.

Tabel 22

Resultaat EFA – Effecten op schoolteam en school

	F1	F2
Doordat we CLIL aanbieden op onze school...		
1. is er meer samenwerking in ons schoolteam (met taalleerkrachten, vakleerkrachten, taalcoördinator).	.730	
2. ervaart ons schoolteam meer werkdruk.	.592	
3. is de motivatie van ons schoolteam gestegen.	.646	
4. is er meer competitie in ons schoolteam.	.591	
5. is het prestige/aanzien van onze school gestegen.		.831
6. zijn er meer inschrijvingen.		.858
Cronbach's alpha	.551	.675
Aantal items	4	2

De EFA geeft aan dat er twee onderliggende factoren worden gemeten: de eerste factor geeft het resultaat van de effecten op het schoolteam; de tweede op de school als geheel. Op basis hiervan werden twee nieuwe schaalvariabelen gecreëerd, namelijk Effect op schoolteam en Effect op school. Voor de variabele Effect op schoolteam werden items 2 en 4 omgekeerd (*reversed items*) zodat er een uitspraak gedaan kan worden over positieve effecten.

e. Effecten op OUDERS

De effecten op ouders werden gemeten aan de hand van twee items: "Doordat we CLIL aanbieden op onze school...

1. zijn er meer klachten van ouders.
2. is de (positieve) betrokkenheid van ouders gestegen.

Door deze beperkte set van items is datareductie niet noodzakelijk.

4.1 OV1 – In welke mate stemmen de kenmerken van CLIL-scholen overeen met die van de Vlaamse scholenpopulatie?

Representativiteitsanalyses

Om deze vraag te beantwoorden, identificeerden we eerst de huidige CLIL-scholen. Vervolgens gingen we na hoe representatief deze scholen zijn voor de Vlaamse scholenpopulatie.

1. Identificatie van de CLIL-scholen

De lijst van CLIL-scholen waarover het Departement Onderwijs en Vorming beschikt, is samengesteld op basis van de aanvraagdossiers die het Departement ontvangt. Aangezien scholen hierna hun CLIL-aanbod tijdelijk of definitief kunnen stopzetten zonder dit te melden, zijn er sterke uitdagingen om deze lijst actueel te houden.

In de lijst worden de scholen opgenomen op basis van hun instellingsnummer. De initiële lijst omvatte 257 items op basis van de instellingsnummers van de scholen. Dit betekent echter dat één school verscheidene keren in de lijst opgenomen kan zijn, terwijl het maar om één school gaat. Zo is bijvoorbeeld het Guldensporencollege 11 keer als apart item opgenomen, terwijl het maar om één school gaat.

Voor al deze instellingsnummers werd er nagegaan of zij in 2024 nog een CLIL-aanbod hebben. Dit gebeurde in een eerste stap via de leden van de stuurgroep van het project. Zij konden voor 198 instellingsnummers bevestigen dat er nog CLIL aangeboden werd en voor 23 instellingsnummers dat het niet meer het geval was. Voor de overige 36 instellingsnummers was het aanbod onduidelijk. Hiervoor werd er via online zoekopdrachten en telefonisch contact (dd. december 2024) nagegaan of zij nog CLIL aanbieden. Binnen deze groep gaven elf instellingsnummers aan geen CLIL-onderwijs meer aan te bieden; de overige wel.

Dit gaf als eindresultaat dat van de 257 initiële instellingsnummers, 34 hun CLIL-aanbod stopgezet hadden en er nog 223 CLIL aanbieden in 2024.

Een school kan meerdere instellingsnummers hebben. Daarom werd in een volgende stap nagegaan hoeveel scholen een CLIL-aanbod realiseren. Middenscholen werden als aparte school geteld wanneer ze volledig autonoom en op een eigen locatie onderwijs aanbieden zoals bijvoorbeeld GO! Brugge-centrum Middenschool en GO! Ninove Middenschool. Daar waar de initiële lijst 159 scholen omvatte, kon vastgesteld worden dat in december 2024

- **134 Vlaamse scholen** CLIL-onderwijs aanbieden, en dat
- deze scholen samen **223 instellingsnummers** representeren.

2. CLIL-scholen in de Vlaamse populatie secundaire scholen

Om zicht te krijgen op het CLIL-aanbod in Vlaanderen en te bepalen hoe representatief CLIL-scholen zijn ten opzichte van *alle* Vlaamse scholen, bezorgde het Departement Onderwijs ons een databestand met gegevens over alle secundaire scholen in Vlaanderen. Op basis van Onderzoekslijn 1 (literatuuronderzoek) stelden we vast dat schoolgrootte en opleidingsniveau van (vader en) moeder belangrijke predictoren zijn van de aanwezigheid van CLIL-onderwijs op een school. Dit kan gerelateerd worden aan de selectiviteit/inclusiviteit van CLIL. Daarom werden volgende gegevens voor de Vlaamse secundaire scholen aangeleverd:

- Onderwijsnet;
- Ligging (provincie);

- Schoolgrootte;
- OKI (onderwijs kansarmoede-indicator);
- Thuis taal niet-Nederlands;
- Opleidingsniveau moeder en
- Schoolse achterstand.

De data focusten op het schooljaar 2022-2023 omdat de gegevens van 2023-2024 op het moment van het onderzoek nog niet beschikbaar waren.

In deze lijst, bestaande uit 1102 instellingsnummers, werden eerst de CLIL-scholen geïdentificeerd aan de hand van hun instellingsnummer (N=223).

CLIL kan in drie onderwijsvormen georganiseerd worden: 1) het voltijds gewoon secundair onderwijs, 2) het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) en de leertijd, en 3) sinds 2019-2020 ook in opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO). Tabel 23 geeft deze verdeling weer.

Tabel 23

Aantal CLIL-scholen in de totale Vlaamse scholenpopulatie

Onderwijsvorm	<i>Instellingsnummers populatie (N=1102)</i>	<i>Instellingsnummers CLIL-scholen (N=223)</i>	
	Instellingsnrs	Instellingsnrs	Scholen
Gewoon voltijds	915	215	126
Deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO)	49	6	6
Buitengewoon secundair onderwijs (opleidingsvorm 4) (BuSO)	138	2	2
Totaal	1102	223	134

In Vlaanderen bieden 915 instellingsnummers **gewoon voltijds** secundair onderwijs aan. Binnen deze groep bieden er 215 CLIL-onderwijs aan; samen vertegenwoordigen zij 126 scholen.

Binnen het **deeltijds beroepssecundair onderwijs** (DBSO) wordt CLIL aangeboden op zes van de 49 instellingsnummers. Meer specifiek gaat het ook om 6 scholen, namelijk GO! Atheneum Heist (Heist, instellingsnummer 117754), GO! SO De Vesten Herentals (Herentals, instellingsnummer 40717), Atlas College (Genk, instellingsnummer 38951), Óscar Romerocollege 3 (Dendermonde, instellingsnummer 36301), VTI (Poperinge, instellingsnummer 35311) en GO! Ensorinstituut (Oostende, instellingsnummer 35139).

Op twee instellingsnummers van het **buitengewoon secundair onderwijs** (BuSO) wordt er CLIL aangeboden. Concreet gaat het om GO! Campus Impuls (Oostakker, instellingsnummer 27326) en BuSO Sint-Elisabeth - Campus OV4 (Pelt, instellingsnummer 27839).

3. Representativiteit van de CLIL-scholen t.o.v. Vlaamse scholenpopulatie

Aangezien CLIL aangeboden kan worden in drie verschillende onderwijsvormen (gewoon voltijds, DBSO en BuSO) bekijken we vervolgens in welke mate de CLIL-scholen representatief zijn voor de totale Vlaamse scholenpopulatie. Aangezien er slechts twee instellingsnummers zijn van scholen voor BuSO die CLIL aanbieden, wordt voor die onderwijsvorm de representativiteit niet verder nagegaan.

3.1 Gewoon voltijds secundair onderwijs

In Vlaanderen bieden 915 instellingsnummers voltijds secundair onderwijs aan. Binnen deze groep organiseren 215 instellingsnummers, oftewel 23,5% dus **bijna 1 op de 4 scholen** CLIL-onderwijs. Tabel 24 geeft een overzicht van de representativiteit van de groep instellingsnummers die CLIL aanbieden ten opzichte van de instellingsnummers van de Vlaamse scholenpopulatie die voltijds secundair onderwijs aanbiedt. Wanneer er een significant verschil is tussen de CLIL-scholen en de Vlaamse scholenpopulatie geven we dat weer aan de hand van een sterretje.

Tabel 24

Representativiteit van CLIL-scholen t.o.v. Vlaamse scholenpopulatie voltijds secundair onderwijs

	Instellingsnummers populatie (N=915)		Instellingsnummers CLIL-scholen (N=215)	
	n	Percentage	n	Percentage
Onderwijsnet				
Gemeenschapsonderwijs	198	21,6%	39	18,1%
Officieel gesubsidieerd onderwijs	57	6,2%	6	2,8%
Vrij gesubsidieerd onderwijs	660	72,1%	170	79,1%
Provincie				
Antwerpen	246	26,9%	50	23,3%
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	36	3,9%	4	1,9%
Limburg	135	14,8%	15	7,0%
Oost-Vlaanderen	184	21,2%	62	28,8%
Vlaams-Brabant	132	14,4%	22	10,2%
West-Vlaanderen	172	18,8%	62	28,8%
Schoolgrootte				
-250 leerlingen	242	26,4%	57	26,5%
250-499	295	32,2%	50	23,3%
500-749	225	24,6%	56	26,0%
750-999	103	11,3%	30	14,0%
1000-1250	36	3,9%	16	7,4%
+1250	14	1,5%	6	2,8%
Gemiddeld	481,0		546,9**	
OKI (onderwijskansarmoede-indicator)				
0-0,49	164	17,9%	59	27,4%
0,50-0,99	378	41,3%	88	40,9%
1-1,49	182	19,9%	50	23,3%
1,50-1,99	86	9,4%	13	6,0%
2-2,49	52	5,7%	4	1,9%
2,50-2,99	39	4,3%	1	0,5%
3-3,49	14	1,5%	/	/
3,50-4	/	/	/	/
Gemiddelde OKI-score	1,05/4		0,83/4***	
Thuis taal niet-Nederlands				
Gemiddeld		21,13%		15,62%***

Laag opleidingsniveau moeder	Percentage	Percentage
Gemiddeld	21,59%	16,09%***
Schoolse achterstand	Percentage (n = 911)	Percentage
Gemiddeld	21,79%	15,52%***

*p <.05, ** p <.01, *** p <.001

Het grootste aantal scholen dat gewoon voltijds secundair onderwijs aanbiedt in Vlaanderen, ressorteert onder het Vrij gesubsidieerd onderwijs (72,1%). Qua verdeling van de CLIL-scholen over de **onderwijsnetten** is dit ook zo (79,1%), al is het aantal CLIL-scholen in dit onderwijsnet 7% hoger dan de Vlaamse scholenpopulatie. Het aantal CLIL-scholen in het Gemeenschapsonderwijs (18,1%) ligt lichtjes lager dan in de Vlaamse scholenpopulatie (3,5%), evenzo voor het Officieel gesubsidieerd onderwijs (2,8% oftewel 3,4% lager).

Qua spreiding over de **provincies**, telt Antwerpen het grootst aantal secundaire scholen die gewoon voltijds secundair onderwijs aanbieden (26,9% van de Vlaamse scholen); 23,3% van de Vlaamse CLIL-scholen liggen in de provincie Antwerpen. Daarmee is het aantal CLIL-scholen 3,6% lager dan de scholenpopulatie. Ook in het Brussels Hoofdstedelijk gewest (-2%), Vlaams-Brabant (-4,2%) en Limburg (-7,8%) is het aantal CLIL-scholen lager dan de populatie. CLIL-scholen zijn daarentegen beter vertegenwoordigd in vergelijking met de Vlaamse scholenpopulatie in Oost- en West-Vlaanderen. In Oost-Vlaanderen zijn er ten opzichte van de populatie 7,6% meer CLIL-scholen, en in **West-Vlaanderen** is dit aantal zelfs 10% hoger. Met andere woorden, meer dan 1 op 4 van de Vlaamse CLIL-scholen (28,8%) bevindt zich in die provincie.

Scholen die CLIL aanbieden, tellen gemiddeld 546,95 leerlingen (SD = 353,95), terwijl de gemiddelde Vlaamse secundaire school 481 leerlingen (SD = 293,9) kent. Het verschil in gemiddelde **schoolgrootte** tussen CLIL-scholen en de Vlaamse scholenpopulatie is significant, $t(214) = 2,73, p < .01$.

Wanneer we op basis van categorieën naar schoolgrootte kijken, zien we dat de kleinste scholen (-250 leerlingen) in dezelfde mate in de CLIL-groep vertegenwoordigd zijn als in de totale populatie. Het aantal grote scholen is wel hoger in de CLIL-groep. Zo zijn er 3,5% meer CLIL-scholen in de groep van scholen met 1000-1250 leerlingen, en 1,3% meer in de groep scholen met meer dan 1250 leerlingen.

De **onderwijskansarmoede-indicator** oftewel OKI maakt een samenvatting van vier risicokenmerken van de leerling, namelijk thuistaal niet-Nederlands, laag opleidingsniveau van de moeder, ontvangen van een schooltoelage en wonend in een buurt met hoge mate van schoolse vertraging. Deze indicator wordt berekend als som van deze 4 risicokenmerken waarop de leerlingen aantikken. De waarde van de OKI ligt tussen 0 en 4.

De (globale) onderwijs kansarmoede-indicator (OKI) is in CLIL-scholen lager ($M = 0,83; SD = 0,44$) dan het Vlaamse gemiddelde ($M = 1,05; SD = 0,67$), en dit verschil is significant: $t(214) = -7,27, p < .001$.

Ook voor de OKI, maakten we aan de hand van categorieën een gedetailleerder beeld. In tegenstelling tot de Vlaamse scholenpopulatie zijn de categorieën met OKI > 3 niet aanwezig in de groep CLIL-scholen. In de Vlaamse scholenpopulatie is in 79,1% van de scholen de gemiddelde OKI-score lager dan 1,5, terwijl dit in de groep van de CLIL-scholen voor 91,6% van de scholen het geval is. Met andere woorden het aantal leerlingen dat geconfronteerd wordt met onderwijskansarmoede is significant lager in CLIL-scholen.

Thuistaal niet-Nederlands en opleidingsniveau moeder zijn twee leerlingkenmerken die mee in rekening genomen worden bij de berekening van de OKI. Aangezien het literatuuronderzoek

(Onderzoekslijn 1) aantoonde dat deze belangrijke predictoren voor het aanbod van CLIL op een school zijn, bekijken we die nog meer in detail.

In de gemiddelde Vlaamse school voor gewoon voltijds secundair onderwijs, heeft 21,13% van de leerlingen (SD = 19,07) **niet het Nederlands als thuistaal**. In de groep CLIL-scholen is dit aantal lager, namelijk 15,62% (SD = 12,05). De standaarddeviaties geven aan dat er grote verschillen tussen de scholen zijn, zowel in de Vlaamse scholenpopulatie, als in de groep CLIL-scholen. Een one sample t-test toont aan dat CLIL-scholen op het leerlingkenmerk Thuistaal niet-Nederlands significant verschillen van de gemiddelde Vlaamse school: $t(214) = -6,67, p < .001$. Het percentage leerlingen dat niet het Nederlands als thuistaal heeft, is in de CLIL-scholen sterk significant lager.

In Vlaanderen heeft gemiddeld 21,59% van de leerlingen een **moeder met een laag opleidingsniveau** (SD = 15,6). In de groep CLIL-scholen is dit het geval voor 16,09% van de leerlingen (SD = 11,30). Ook hier geven de standaarddeviaties aan dat de verschillen tussen scholen groot zijn. Een one sample t-test toont dat er een significant verschil bestaat tussen CLIL-scholen en de Vlaamse scholenpopulatie: $t(214) = -7,15, p < .001$. Het percentage leerlingen waarvan de moeder een laag opleidingsniveau heeft, is significant lager in CLIL-scholen.

In Vlaanderen heeft 21,79% van de leerlingen **schoolse achterstand** opgelopen (SD = 16,03). In CLIL-scholen is dit voor 15,52% van de leerlingen (SD = 11,97) het geval. Het verschil tussen de CLIL-scholen en de Vlaamse scholenpopulatie is ook voor dit kenmerk significant: $t(214) = -7,69, p < .001$. Het percentage leerlingen met schoolse achterstand is significant kleiner in CLIL-scholen.

Besluit representativiteit CLIL-scholen voltijds secundair onderwijs

De CLIL-scholen die voltijds secundair onderwijs aanbieden, liggen voor enkele kenmerken in lijn met de Vlaamse scholenpopulatie. Zo bieden scholen uit alle onderwijsnetten CLIL aan, al is het aantal in het Officieel gesubsidieerd onderwijs en in het Gemeenschapsonderwijs iets lager in vergelijking met de Vlaamse populatie. Qua spreiding over de provincies valt op dat vooral Oost-Vlaamse (+ 7,6%), maar meer nog West-Vlaamse (+ 10%) scholen vaker CLIL-onderwijs aanbieden dan scholen uit andere provincies.

CLIL-scholen verschillen significant ($p = .001$) van de gemiddelde Vlaamse school op het vlak van schoolgrootte: CLIL-scholen zijn groter. Ze verschillen ook significant ($p < .001$) van de Vlaamse scholenpopulatie op het vlak van de leerlingkenmerken onderwijskansarmoede (minder onderwijskansarmoede in CLIL-scholen), thuistaal niet-Nederlands (CLIL-scholen hebben minder leerlingen die een andere thuistaal hebben dan het Nederlands), opleidingsniveau moeder (CLIL-scholen tellen minder leerlingen waarvan de moeder een laag opleidingsniveau heeft) en schoolse achterstand (in CLIL-scholen zijn er minder leerlingen met schoolse achterstand).

3.2 Deeltijds beroepssecundair onderwijs en leertijd (DBSO)

In Vlaanderen bieden 49 instellingsnummers deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) aan. Zes van hen organiseren CLIL-onderwijs. Tabel 25 laat toe om op basis van de zeven genoemde kenmerken een vergelijking te maken tussen de Vlaamse DBSO-scholenpopulatie enerzijds en de CLIL-DBSO-scholen anderzijds. Resultaten die significant afwijken, duiden we aan met een sterretje.

Tabel 25*Representativiteit van CLIL-scholen DBSO t.o.v. Vlaamse scholenpopulatie DBSO*

	Populatie (N=49)		CLIL-scholen (N=6)	
	<i>n</i>	Percentage	<i>n</i>	Percentage
Onderwijsnet				
Gemeenschapsonderwijs	17	34,7%	3	50%
Officieel gesubsidieerd onderwijs	8	16,3%	/	/
Vrij gesubsidieerd onderwijs	24	49,0%	3	50%
Provincie	<i>n</i>	Percentage	<i>n</i>	Percentage
Antwerpen	12	24,5%	2	33,3%
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	3	6,1%	/	/
Limburg	9	18,4%	1	16,7%
Oost-Vlaanderen	12	24,5%	1	16,7%
Vlaams-Brabant	3	6,1%	/	/
West-Vlaanderen	10	20,4%	2	33,3%
Schoolgrootte	<i>n</i>	Percentage	<i>n</i>	Percentage
-250 leerlingen	2	4,1%	/	/
250-499	10	20,4%	1	16,7%
500-749	15	30,6%	2	33,3%
750-999	12	24,5%	3	50,0%
1000-1259	5	10,2%	/	/
+1250	5	10,2%	/	/
Gemiddeld	745		715,2	
OKI (onderwijskansarmoede-indicator)	<i>n</i>	Percentage	<i>n</i>	Percentage
0-0,49	1	2%	/	/
0,50-0,99	9	18,4%	2	33,3%
1-1,49	16	32,7%	2	33,3%
1,50-1,99	11	22,4%	2	33,3%
2-2,49	3	6,1%	/	/
2,50-2,99	8	16,3%	/	/
3-3,49	1	2,0%	/	/
3,50-4	/	/	/	/
Gemiddelde OKI-score	1,62		1,27	
Thuis taal niet-Nederlands		Percentage		Percentage
Gemiddeld		31,7%		16,0%**
Laag opleidingsniveau moeder		Percentage		Percentage
Gemiddeld		40,1%		32,7%
Schoolse achterstand		Percentage		Percentage
Gemiddeld		52,16%		37,91%*

*p <.05, ** p <.01, *** p <.001

Alle **onderwijsnetten** bieden deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) aan. Het grootste aantal instellingsnummers (49%) ressorteert onder het Vrij gesubsidieerd onderwijs; bijna 35% onder het Gemeenschapsonderwijs en 16,3% onder het Officieel gesubsidieerd onderwijs. De zes instellingsnummers van DBSO die CLIL-onderwijs aanbieden, ressorteren hetzij onder het Vrij gesubsidieerd onderwijs (50%), hetzij onder het Gemeenschapsonderwijs (50%). Van de acht DBSO-instellingsnummers die ressorteren onder het Officieel gesubsidieerd onderwijs biedt er geen enkele CLIL-onderwijs aan. Hierdoor kunnen we spreken van een ondervertegenwoordiging van CLIL-onderwijs in het Officieel gesubsidieerd onderwijs.

DBSO-scholen liggen verspreid over de **provincies**. Het Brussels Hoofdstedelijk gewest en de provincie Vlaams-Brabant kennen het kleinste aandeel DBSO-scholen. De verdeling van de CLIL-scholen ligt in

lijn met de spreiding van de DBSO-scholen in Vlaanderen; vooral in West-Vlaanderen (en Antwerpen) is er meer aandacht voor CLIL in DBSO-scholen.

De gemiddelde **schoolgrootte** van de DBSO-scholen bedraagt 745 leerlingen (SD = 363,4). In de kleinste DBSO-school zijn 138 leerlingen ingeschreven, in de grootste 1.847 leerlingen. De schoolgrootte van de DBSO-scholen die CLIL aanbieden bedraagt 715,2 leerlingen (SD = 167,2) en ligt dus in de lijn van het Vlaamse gemiddelde. De kleinste DBSO-school die CLIL aanbiedt telt 456 leerlingen, de grootste 871. Noch de kleine scholen (< 250 leerlingen), noch de grote scholen (> 1000 leerlingen) zijn gerepresenteerd in de groep van de CLIL-scholen. Een one-sample t-toets bevestigt dat er qua schoolgrootte geen significant verschil bestaat tussen DBSO-scholen die CLIL aanbieden en de populatie van Vlaamse DBSO-scholen: $t(5) = -.437, p > .05$.

De **OKI-indicator** voor de Vlaamse populatie van DBSO-scholen bedraagt gemiddeld 1,62 (SD = 0,69). De OKI-indicator voor de DBSO-scholen die CLIL aanbieden, ligt in lijn met deze van de totale populatie, namelijk 1,27 (SD = 0,42). Ook een one-sample t-toets bevestigt dat er geen significant verschil is tussen de DBSO-scholen die CLIL aanbieden en de populatie van Vlaamse DBSO-scholen: $t(5) = -2,04, p > .05$. Net zoals in de gemiddelde Vlaamse DBSO-school zijn de meeste leerlingen uit DBSO-scholen die CLIL aanbieden te situeren in de categorieën van OKI-waardes tussen 0,50 en 1,99.

Thuis taal niet-Nederlands en opleidingsniveau moeder zijn twee leerlingkenmerken die mee in rekening genomen worden bij de berekening van de OKI. Deze bekijken we meer in detail.

Wat de **thuis taal** betreft, geldt voor de Vlaamse DBSO-scholen dat gemiddeld 31,7% van de leerlingen niet het Nederlands als thuis taal heeft (SD = 20,5). In de school met het laagste percentage leerlingen met een andere thuis taal dan het Nederlands gaat het om 2,9%, terwijl dit in de school met het hoogste percentage 91,4% is. In DBSO-scholen met CLIL ligt het aandeel leerlingen met een andere thuis taal dan Nederlands significant lager dan in de Vlaamse populatie van DBSO-scholen, namelijk gemiddeld 16,0% (SD = 9,1): $t(5) = -4,22, p < .01$

In Vlaamse DBSO-scholen heeft gemiddeld 40,1% van de leerlingen **een moeder met een laag opleidingsniveau** (SD = 15,7). Dit percentage varieert van 18,1% in de school met het laagste aandeel tot 72,5% in de school met het hoogste aandeel. In DBSO-scholen die CLIL aanbieden, ligt dit gemiddelde iets lager op 32,7% (SD = 8,96). Het verschil is echter niet significant: $t(5) = -2,03, p > .05$.

Leerlingen in Vlaamse DBSO-scholen hebben gemiddeld een **schoolse achterstand** van 52,16% (SD = 20,16). Dit varieert van 22% in de school met het laagste aandeel tot 98,50% in de school met het hoogste aandeel. In DBSO-scholen die CLIL aanbieden ligt dit gemiddelde lager, op 37,91% (SD = 13,4). De school met het laagste percentage leerlingen met schoolse achterstand (22%) is een CLIL-school, terwijl dit in de DBSO-CLIL-school met de hoogste achterstand 56,8% betreft. Het aandeel leerlingen met schoolse achterstand in DBSO-scholen die CLIL aanbieden is dus lager, en dit verschil is licht significant: $t(5) = -2,60, p < .05$.

Besluit representativiteit CLIL-scholen deeltijds beroepssecundair onderwijs

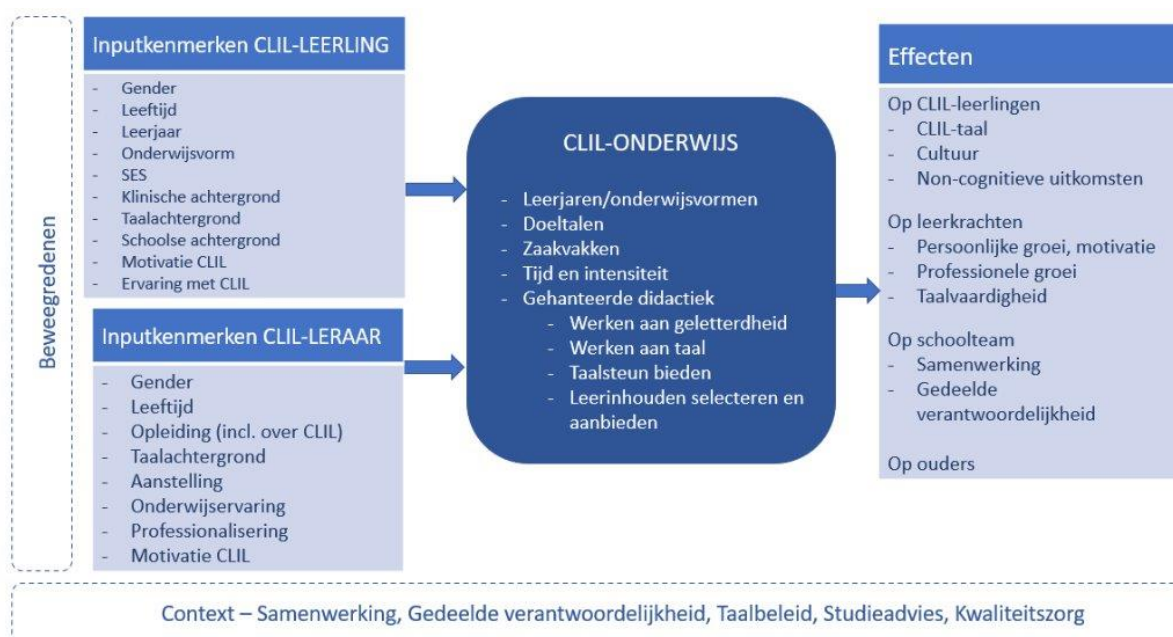
In het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) bieden geen scholen uit het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs CLIL aan. Het CLIL-aanbod is hoger in West-Vlaanderen en Antwerpen dan gemiddeld in Vlaanderen. Qua schoolgrootte en leerlingkenmerken zijn de zes van de 49 DBSO-scholen die CLIL aanbieden representatief. Alleen op de kenmerken 'thuis taal niet-Nederlands' en 'schoolse achterstand' is er een licht significant verschil. In CLIL-DBSO-scholen is het aandeel leerlingen dat thuis Nederlands spreekt hoger dan in niet-CLIL-DBSO-scholen, terwijl het aantal leerlingen met schoolse achterstand lager ligt.

4.2 OV2 – Hoe ziet het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen eruit qua context, input, proces en outcomes?

Descriptieve analyses

Om het CLIL-onderwijs in Vlaanderen in beeld te brengen aan de hand van een heldere structuur, baseren we ons op het conceptuele model in Figuur 6 dat op zijn beurt gebaseerd is op het CIPO-model (Context, Input, Proces, Output) (Scheerens, 1990).

Figuur 6
Conceptueel model



Conform deze figuur starten we met de beweegredenen (4.2.1) waarom scholen met CLIL starten en kijken we vervolgens naar de inputkenmerken van zowel de CLIL-leerlingen (4.2.2) als de CLIL-leerkrachten (4.2.3). Daarna geven we een gedetailleerd beeld van de vormgeving van het CLIL-onderwijs zelf (4.2.4) en gaan we dieper in op wat we weten over contextuele factoren (4.2.5). Eindigen doen we met een beschrijving van de gepercipieerde effecten (4.2.6) op de CLIL-leerlingen; op de leerkrachten (CLIL-leerkrachten en taalleerkrachten); op het schoolteam en op de ouders.

1. Beweegredenen

Om welke redenen starten Vlaamse scholen een CLIL-aanbod? De data van de survey geven duidelijk aan dat de belangrijkste reden *de vaardigheden van leerlingen in de vreemde talen te verbeteren* is ($M = 4,8$ op 5) en dat er over deze reden ook de grootste eensgezindheid ($SD = 0,41$) bestaat. Hiernaast zijn ook andere leerlinggerichte redenen erg belangrijk zoals *leerlingen maximaal aanspreken op hun talenten* ($M = 4,4$), *differentiatiemogelijkheden inbouwen* ($M = 4,3$) en *beroepskansen vergroten* ($M = 3,9$). Ook hier bestaat er grote eensgezindheid over. Tabel 26 geeft een gedetailleerd overzicht.

Tabel 26*Bewegredenen om met CLIL te starten*

Bewegredenen (n=38)	M	SD	oneens	eerder oneens	noch eens/oneens	eerder eens	eens
1. De vaardigheden van de leerlingen in vreemde talen verbeteren.	4,8	0,41	/	/	/	21,1%	78,9%
2. De taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen verhogen.	2,9	1,12	10,5%	23,7%	39,5%	15,8%	10,5%
3. De interculturele competenties van de leerlingen verhogen.	3,4	1,08	2,6%	18,4%	31,6%	28,9%	18,4%
4. De beroepskansen van de leerlingen vergroten.	3,9	1,04	/	15,8%	13,2%	39,5%	31,6%
5. Inspelen op de veranderende noden van de maatschappij qua internationalisering.	4,1	0,73	/	/	21,1%	47,4%	31,6%
6. De aandacht voor het Europees burgerschap versterken.	3,4	0,89	/	15,8%	36,8%	36,8%	10,5%
7. De aandacht voor de cultuur van de CLIL-taal versterken.	3,7	1,06	2,7%	13,5%	21,6%	40,5%	21,6%
8. Innovatie in de onderwijspraktijk invoeren waarbij CLIL een hefboomfunctie heeft.	4,0	1,08	2,7%	10,8%	10,8%	40,5%	35,1%
9. Differentiatiemogelijkheden inbouwen in het curriculum.	4,3	0,87	/	5,3%	10,5%	34,2%	50,0%
10. Leerlingen tot competente vakspecialisten opleiden.	3,6	0,98	/	15,8%	28,9%	36,8%	18,4%
11. Leerlingen maximaal aanspreken op hun talenten.	4,4	0,59	/	/	5,3%	47,4%	47,4%
12. Het leren leuker maken.	3,9	0,84	2,6%	2,6%	18,4%	57,9%	18,4%

Ook maatschappelijke redenen zoals *Inspelen op de veranderende noden van de maatschappij* (M = 4,1) en beleidsmatige zoals *Innovatie invoeren* (M = 4,0) spelen een rol, al klinken de stemmen daarvoor iets minder unisono (SD > ,73). Over het belang van de C van *Culture* in de context van CLIL is er meer verdeeldheid. Aandacht voor cultuur (M = 3,7) en werken aan interculturele competenties (M= 3,4) worden ook als bewegredenen bevestigd, maar minder duidelijk en met grotere verdeeldheid (SD >1,06). De reden die het minst bijval kent is het verhogen van de taalvaardigheid Nederlands (M = 2,9; SD = 1,12). Het is duidelijk dat stakeholders voor een CLIL-aanbod kiezen omwille van de CLIL-taal en de voordelen die dat voor de leerlingen kan opleveren.

Met het oog op datareductie en schaalvorming, werd op deze bewegredenen een factoranalyse uitgevoerd (zie supra). Die leidde tot 3 schaalvariabelen, namelijk leerlinggerichte, culturele en onderwijskundige bewegredenen.

Tabel 27*Bewegredenen op basis van schaalvariabele*

n=38	M	SD	Min	Max
Leerlinggerichte bewegredenen	4,19	0,53	2,80	5,00
Culturele bewegredenen	3,51	0,82	2,00	5,00
Onderwijskundige bewegredenen	3,90	0,86	1,00	5,00

Tabel 27 bevestigt dat scholen voornamelijk starten met CLIL om leerlinggerichte redenen, waarover ook de grootste eensgezindheid bestaat. Voor heel wat scholen spelen onderwijskundige en culturele bewegredenen ook mee, maar deze zijn minder belangrijk.

Naast de genoemde bewegredenen, kregen de respondenten ook de kans om nog andere redenen aan te geven. Negen respondenten gaven hierop een antwoord (zie Tabel 25).

Tabel 28*Andere bewegredenen om CLIL aan te bieden*

Directiecode	
4	"De durf voor het gebruik van de vreemde taal te verhogen.
5	"Voorbereiden op hoger onderwijs."

6.	"Vorbereiden op vervolgonderwijs."
14	"Spreekdurf verhogen." "Woordenschat uitbreiden." "Betere voorbereiding op hoger onderwijs."
20	"Luistervaardigheid verbeteren." "Spreekdurf verhogen."
28	"Vorbereiden verdere studies."
29	"Spreekdurf en /gewoonte in vreemde taal te leren."
32	"Het leren uitdagender maken"
33	"CLIL-aanbod in onze regio voorzien." "Inspelen op de specifieke arbeidscontext in Antwerpen, o.a. de haven."

Uit deze open antwoorden blijkt dat vooral de voorbereiding op het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt een belangrijke drijfveer is (n=5) alsook het werken aan spreekdurf (n=4).

Besluit bewegredenen

De voornaamste bewegredenen om CLIL aan te bieden zijn leerlinggericht, nl. de vaardigheden van de leerlingen in vreemde talen verbeteren, de leerlingen maximaal aanspreken op hun talenten en in iets mindere mate de beroepskansen van de leerlingen vergroten (die laatste is ook een maatschappelijke bewegreden). Op de tweede plaats vindt men voornamelijk bewegredenen van maatschappelijke en van beleidsmatige/onderwijskundige aard. De belangrijkste maatschappelijke bewegredenen zijn het inspelen op de veranderende noden van de maatschappij qua internationalisering en de beroepskansen van de leerlingen vergroten. De aandacht voor het Europees burgerschap versterken speelt als maatschappelijke bewegreden in mindere mate mee. De voornaamste beleidsmatige/onderwijskundige bewegredenen zijn het inbouwen van differentiatiemogelijkheden in het curriculum en het invoeren van innovatie in de onderwijspraktijk waarbij CLIL een hefboomfunctie heeft. Culturele bewegredenen zoals het verhogen van de interculturele competenties van de leerlingen en het versterken van de aandacht voor de cultuur van de CLIL-taal spelen slechts in beperkte mate mee. Tot slot, het verhogen van de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen speelt als bewegreden nauwelijks een rol.

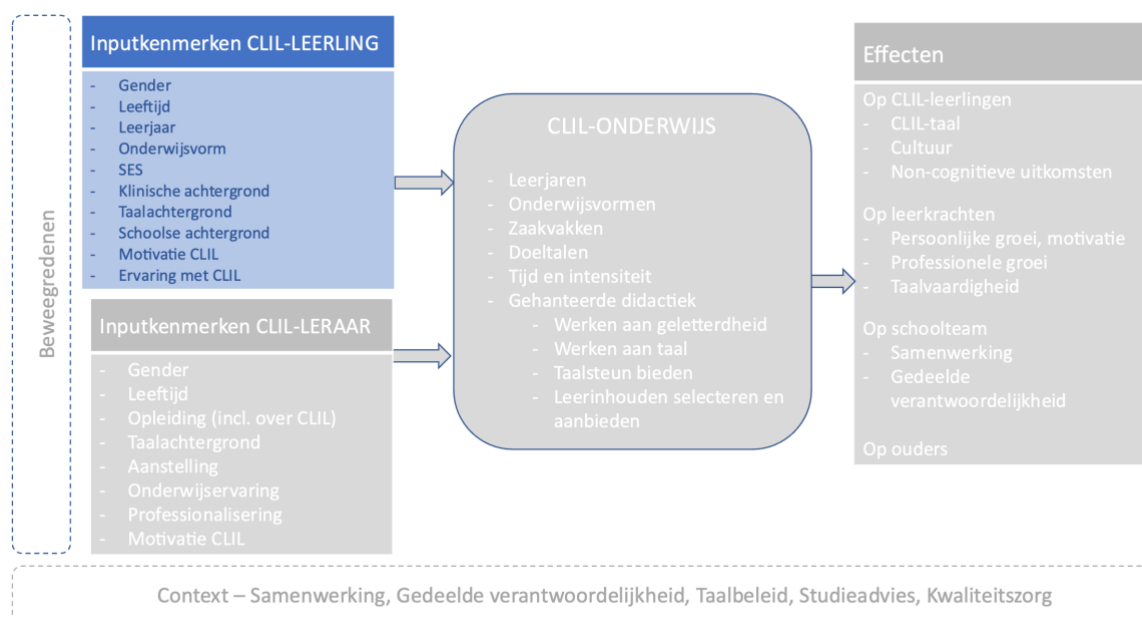
2. Kenmerken CLIL-leerling

Het literatuuronderzoek naar selectiviteit (OL1) leerde ons dat CLIL-leerlingen vaak afwijken van niet-CLIL-leerlingen op het vlak van leeftijd, leerprestaties algemeen, leerprestaties taal, opleidingsniveau (vader en) moeder en SES algemeen. Bij onderzoek naar effecten, waarbij CLIL- en niet-CLIL-leerlingen vergeleken worden, moet altijd eerst gecontroleerd worden op deze kenmerken voordat men een gefundeerd oordeel kan vellen over een verschil in effecten.

In dit onderzoek maken we *geen* vergelijking tussen CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen, maar weten we op basis van OV2a wel dat er een verschil bestaat tussen leerlingen van CLIL-scholen en leerlingen van niet-CLIL-scholen. We konden voor de leerlingkenmerken thuistaal niet-Nederlands, opleidingsniveau moeder en schoolse achterstand vaststellen dat er een verschil is tussen scholen die CLIL aanbieden en scholen die dat niet doen.

We beschrijven de inputkenmerken van de CLIL-leerlingen uit de gerealiseerde steekproef, die representatief is voor de totale CLIL-scholenpopulatie. De elementen uit het conceptueel model vormen hiervoor de leidraad (zie Figuur 7).

Figuur 7
 Conceptueel model – Inputkenmerken CLIL-leerling



In de scholen uit onze steekproef zijn er gemiddeld 175 leerlingen die CLIL volgen. Aangezien er grote verschillen zijn qua grootte van de scholen die participeerden is er een standaarddeviatie van 180. In de school met het kleinste aantal CLIL-leerlingen gaat het slechts om vier leerlingen; in de school met het grootste aantal, gaat het om 888 leerlingen die CLIL volgen.

a. Gender

Binnen de groep leerlingen die de survey invulden ($n = 750$), identificeert 54% zich als meisje ($n = 404$), 44% als jongen ($n = 326$) en 1% met het gender X ($n = 9$). 11 leerlingen (1,5%) duidden aan de vraag liever niet te beantwoorden (zie Tabel 29).

Tabel 29
 Gender van CLIL-leerlingen ($n = 750$)

	Steekproef		Populatie	
	<i>n</i>	Percentage	<i>n</i>	Percentage
Gender				
Jongen	326	43,5%	258.390	51,8%
Meisje	404	53,9%	240.844	48,2%
X	9	1,2%	Geen gegevens	Geen gegevens
Zeg ik liever niet	11	1,5%	Geen gegevens	Geen gegevens

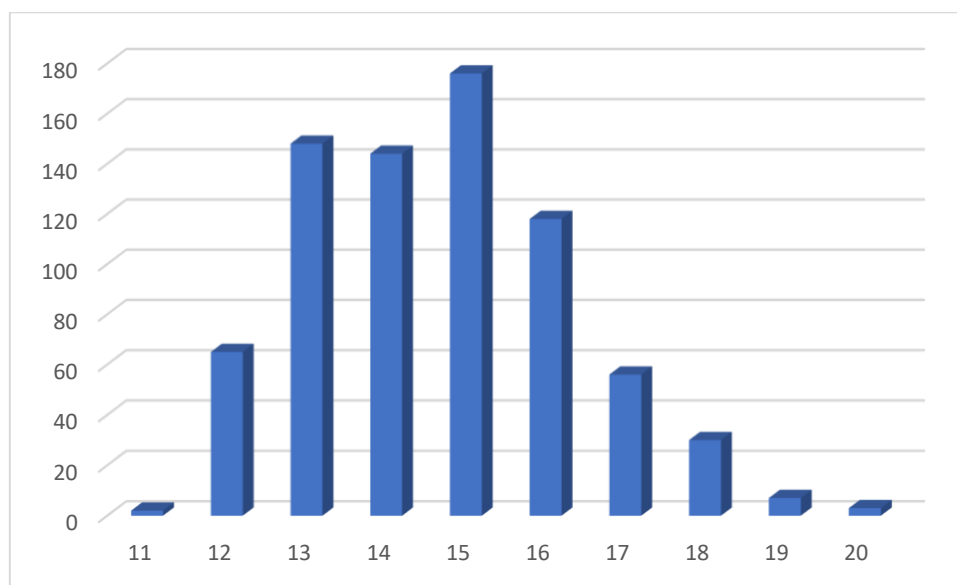
In vergelijking met de totale Vlaamse leerlingenpopulatie (Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs 2022-2023) bestaat de steekproef CLIL-leerlingen uit meer meisjes dan jongens. In vergelijking met de Vlaamse populatie kunnen we stellen dat meer meisjes dan jongens CLIL volgen, in onze steekproef gaat het zelfs om **5,6% meer meisjes** in vergelijking met de populatie.

b. Leeftijd

CLIL-leerlingen hebben een gemiddelde leeftijd van 15 jaar ($M = 14,6$, $SD = 1,7$, $\text{min.} = 11$, $\text{max.} = 20$). Het Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs laat voor de gehele leerlingenpopulatie in het (gewoon en buitengewoon) secundair onderwijs een mediaanleeftijd van 16 jaar zien (geboortjaar 2008). Figuur 8 geeft aan hoe de leeftijd van de CLIL-leerlingen in de steekproef verdeeld is.

Figuur 8

Leeftijd van de deelnemende CLIL-leerlingen ($n = 750$)



c. Leerjaar

De grootste groepen CLIL-leerlingen zitten in het eerste tot het vierde jaar secundair onderwijs. Het aantal CLIL-leerlingen in de hogere jaren is minder hoog (zie Tabel 230).

Tabel 30

Leerjaar van de deelnemende CLIL-leerlingen ($n = 750$)

Leerjaar	n	Percentage
1e jaar SO	146	19,5%
2e jaar SO	125	16,7%
3e jaar SO	171	22,8%
4e jaar SO	181	24,1%
5e jaar SO	58	7,7%
6e jaar SO	56	7,5%
7e jaar SO	13	1,7%

d. Onderwijsvorm

Het merendeel van de CLIL-leerlingen ($n = 664$, 88,5%) volgt een studierichting met doorstroomfinaliteit, 1,9% ($n = 14$) met dubbele finaliteit, en 2,3 % ($n = 17$) met arbeidsmarktgerichte finaliteit. 7,4% ($n = 56$) van de deelnemende leerlingen gaf aan niet te weten welke finaliteit ze volgden. Ook nam één school uit BuSo met 5 leerlingen deel aan het onderzoek.

De grote meerderheid (94%) van de deelnemende CLIL-leerlingen geeft aan ASO te volgen. 2,4% van de leerlingen volgt BSO, 2,3% TSO, en 0,3% van de leerlingen KSO. Slechts 1,1% van de leerlingen geeft aan niet te weten welke onderwijsvorm ze volgden.

e. SES

De sociaal-economische status (SES) van de CLIL-leerlingen werd gemeten aan de hand van de FAS-III schaal, de *Family Affluence Scale*. Daaruit blijkt dat de gemiddelde score 14,09 is (op een totaal van 18) (SD = 1,6). De laagste score is 9 op 18. Echter, deze score is maar op 3 leerlingen van toepassing. De grootste groep leerlingen (78,4%) heeft een FAS-score tussen 13 en 16., hetgeen wijst op een hoge welvaart.

Om dit nog concreter te maken, maakten we zelf somscores waarbij een score tot en met 6 duidt op een lage FAS-score, oftewel een lage mate van welvaart; een score tot en met 12 op een gemiddelde welvaart en een score die hoger is, op een hoge welvaart.

Tabel 31

Inputkenmerk van CLIL-leerlingen - SES

FAS-score	n=745	%
Laag (score 1-6/18)	0	0
Gemiddeld (score 7-12/18)	120	16,1
Hoog (score +13/18)	625	83,9

In Tabel 31 valt op dat 8 op de 10 CLIL-leerlingen opgroeien in een context gekenmerkt door hoge welvaart; 2 op 10 in gemiddelde welvaart en geen enkele leerling in lage welvaart. Zo heeft bijna 75% van de CLIL-leerlingen in de steekproef thuis twee of meer auto's of gemotoriseerde voertuigen; 98% heeft een eigen slaapkamer; 89,7% meer dan twee computers; 47% twee of meer badkamers; 94,5% heeft thuis een vaatwasser en 66,4% ging in het afgelopen jaar twee of meer keren met familie op vakantie buiten België.

f. Klinische achtergrond

Op het vlak van klinische achtergrond werden een aantal kenmerken bij de CLIL-leerlingen zelf bevraagd. Tabel 31 biedt een overzicht van het voorkomen van bepaalde kenmerken bij CLIL-leerlingen:

Tabel 31*Inputkenmerk van CLIL-leerlingen – Zelfgerapporteerde klinische achtergrond*

	n=750	%
Leerjaar overgeslagen	43	5,7
Leerjaar overgedaan	31	4,1
Visuele beperking (bv. slechthoortbaarheid, blindheid, ...)	/	/
Auditieve beperking (bv. Slechthoortbaarheid, doofheid, ...)	/	/
Dyslexie	27	3,6
Dyscalculie	19	2,5
ASS (autisme)	25	3,3
ADHD of ADD	40	5,3
NLD	1	0,1
Dyspraxie	2	0,3
Tourette of andere ticstoornis	3	0,4
Hoogbegaafd	55	7,3
Chronisch ziek (geweest)	7	0,9

De klinische kenmerken die het vaakst voorkomen binnen de gerealiseerde steekproef zijn (1) **hoogbegaafdheid** (7,3%), een **leerjaar overgeslagen** (5,7%) en **ADHD/ADD** (5,3%). Alle andere kenmerken komen bij minder dan 5% van de leerlingen voor. Twee kenmerken, namelijk een visuele of auditieve beperking, komen niet voor.

Rekening houdend met de uitdagingen die vreemdetalenonderwijs inhouden en in het bijzonder het Engels, het Frans en, in mindere mate, het Duits op het vlak van **dyslexie**, is het belangrijk te noteren dat 3,6% van de CLIL-leerlingen van onze steekproef aangeeft dyslectisch te zijn. Engels en Frans zijn uitdagende talen om te leren voor leerlingen die dyslexie hebben gezien de fonologische complexiteit. De klank-tekenkoppeling is bij deze talen immers minder eenduidig.

g. Taalachtergrond

Tabel 33 geeft een overzicht van de talen die de CLIL-leerlingen thuis spreken.

Tabel 33*Inputkenmerk van CLIL-leerlingen – Taalachtergrond*

Thuis taal	n=750	%
- Nederlands	710	94,7%
- Arabisch	14	1,9%
- Berbers	8	1,1%
- Duits	9	1,2%
- Engels	65	8,7%
- Frans	77	10,2%
- Turks	5	0,7%
- Andere	38	5,1%

Bijna 95% van de CLIL-leerlingen (n=710) heeft het Nederlands als thuistaal en bij 80% van hen (n=569) is dat de enige taal waarmee ze in contact komen. De andere leerlingen spreken naast het Nederlands nog andere talen. Nederlands wordt dan meestal gecombineerd met het Frans (62 leerlingen) of het Engels (58 leerlingen). De combinatie Nederlands en Arabisch (12), Duits (9), Berbers (7) of Turks (3) komt ook voor, maar in mindere mate. 29 leerlingen komen naast het Nederlands nog met andere dan de gemelde talen in contact.

De grootste groep leerlingen (79%, n=591) spreken in de thuiscontext (uitsluitend) één taal. 120 leerlingen komen met twee talen in contact; 21 met drie talen; 3 leerlingen met vier talen en 4 leerlingen zelfs met vijf.

Naast de gemelde talen, geven 38 leerlingen aan in de thuiscontext nog andere talen te spreken. Bij 12 leerlingen gaat het om het Spaans; bij 6 om het Pools en bij 5 leerlingen om het Chinees. De andere talen komen bij minder dan 5 leerlingen voor. Concreet gaat het om het Afrikaans (n=1), Armeens (n=2), Bosnisch (n=1); Creools (n=1), Grieks (n=1), Hebreeuws (n=1), Indonesisch (n=1); Italiaans (n=3), Lingala (n=2), Nepalees (n=1), Oekraïens (n=1), Hindi (n=1), Roemeens (n=2), Russisch (n=1), Togolees (n=1) en Tsjechisch (n=1).

Het feit of een leerling buiten de CLIL-les of de taalles contact heeft met de CLIL-taal is een inputkenmerk dat een impact kan hebben op ervaren effecten (Cimermanová, 2021; Hidalgo en Ortega-Sanchez, 2023). Tabel 34 geeft hiervan een overzicht.

Tabel 34

Inputkenmerk van CLIL-leerlingen – Contact met de CLIL-taal buiten school (score op 5)

(n=739)	M (/5)	SD
Met gezin en/of familie	1,96	1,09
Met vrienden	2,01	1,04
In mediagebruik (social media, tv, websites, boeken, films, enz.)	3,15	1,27

Uit de tabel blijkt dat het contact met de CLIL-taal vooral gerealiseerd wordt in mediagebruik. De CLIL-taal wordt weinig tot niet gebruikt in familiale context of met vrienden.

h. Schoolse achtergrond

De schoolse achtergrond van de leerlingen die CLIL volgen, werd in kaart gebracht aan de hand van de schoolse motivatie enerzijds en de schoolse prestaties anderzijds. Ook deze kenmerken – en dan vooral de schoolse prestaties – bleken op basis van onderzoekslijn 1 belangrijke voorspellers voor de (al dan niet selectieve) effecten van CLIL.

CLIL-leerlingen schatten hun schoolse prestaties matig tot goed in (M = 3,58 op 5; SD = 0,62). De gemiddelde scores op subitems zijn zeer gelijklopend (allemaal tussen 3,61 en 3,77): bijvoorbeeld, 'Ik ben tevreden over mijn schoolresultaten', 'Ik ben succesvol in mijn studies', 'Mijn schoolresultaten zijn in verhouding met de moeite die ik doe', 'Ik maak voldoende voortgang in mijn studies'. Met het item 'Mijn leeftijdsgenoten zijn succesvoller dan ik' is men het minder eens (M = 3,05; SD = 1,03). Dit duidt erop dat CLIL-leerlingen **positief naar hun eigen schoolprestaties kijken**.

Op het vlak van schoolse motivatie zien we dat zowel extrinsieke als intrinsieke motivatie speelt. Amotivatie is maar bij een klein aandeel van de CLIL-leerlingen aanwezig. Concreet is 13,1% van de CLIL-leerlingen het eerder eens tot eens met uitspraken die wijzen op amotivatie.

Tabel 35

Inputkenmerk van CLIL-leerlingen – Schoolse motivatie

(n=739)	M (/5)	SD
Schoolse motivatie – Intrinsiek	3,00	0,88
Schoolse motivatie – Extrinsiek	3,87	0,88
Schoolse motivatie - Amotivatie	2,15	1,08

i. Motivatie voor CLIL

Tabel 36 geeft een overzicht van de types motivatie van leerlingen die CLIL volgen. De scores zijn telkens op 5.

Tabel 36

Inputkenmerk van CLIL-leerlingen – Motivatie voor CLIL

(n=750)	M (/5)	SD
Intrinsieke motivatie	3,60	0,85
Geïdentificeerde motivatie	3,48	0,79
Extern gereguleerde motivatie	2,16	1,05
Geïntrojecteerde motivatie	1,94	0,81

In tegenstelling tot de algemene schoolmotivatie, volgt de grootste groep leerlingen CLIL vooral omwille van **intrinsieke motivatie**. Dit betekent dat ze CLIL kozen omdat ze het boeiend, waardevol of fijn vinden en niet omwille van een (externe) reden, beloning of verplichting. De motivatie komt met andere woorden van binnenuit.

Bij de vormen van extrinsieke motivatie is de geïdentificeerde motivatie het sterkst aanwezig. Bij dit type motivatie erkent de leerling de waarde en het belang van het CLIL-onderwijs en accepteert die. Hoewel bij dit type de motivatie van buitenaf komt, heeft de leerling het volgen van CLIL geïnternaliseerd en beschouwt dit als betekenisvol en de moeite waard, ook al is het niet direct plezierig. De meer uitgesproken vormen van extrinsieke motivatie worden beduidend minder ervaren door CLIL-leerlingen. Bij extern gereguleerde motivatie wordt het volgen van CLIL gestuurd door externe factoren zoals beloningen (bijv. woordelijke), druk of verwachtingen van anderen. De leerling zou zich verplicht voelen om CLIL te volgen omdat anderen die verplichting opleggen of dit van de leerling verwachten. Bij geïntrojecteerde motivatie, de vorm van motivatie die het minst voorkomt, heeft de leerling de externe druk of eisen gedeeltelijk geïnternaliseerd. In dit geval volgt de leerling CLIL om de eigenwaarde te behouden, schuld te vermijden of angst voor afkeuring te verminderen.

j. Jaren ervaring met CLIL

Scholen kunnen al sinds 2014 een CLIL-aanbod realiseren. Het gaat bijgevolg niet om een recente innovatie in onderwijs. Dat maakt dat er ook wat variatie is in het aantal jaren ervaring die leerlingen hebben met CLIL. Voor 4 leerlingen op de 10 is CLIL nieuw. Eén leerling op drie heeft al een jaar ervaring en een kwart volgt het al meer dan twee jaren (zie Tabel 37).

Tabel 37

Inputkenmerk van CLIL-leerlingen – Jaren ervaring met CLIL

	n=750	%
- Dit is het eerste jaar	312	41,6%
- Dit is het tweede jaar	239	31,9%
- Al meer dan twee jaren	199	26,5%

Is er continuïteit in het vak en de taal waarin leerlingen CLIL volgen? Dit is niet altijd het geval, vooral niet voor het CLIL-vak. Binnen de groep leerlingen die eerder al CLIL volgden (n=438), deed de helft dat voor hetzelfde vak, terwijl de andere helft CLIL in een ander vak volgde. Voor de CLIL-taal is er echter wel continuïteit. Alle leerlingen die eerdere jaren CLIL-onderwijs volgden, deden dat telkens in dezelfde CLIL-taal.

k. Beginsituatie voor CLIL-vak en CLIL-taal

Om de effecten van CLIL in te kunnen schatten, is het ook belangrijk om de (gepercipieerde) beginsituatie op het vlak van de CLIL-taal en het CLIL-vak in kaart te brengen. Als de kennis van het CLIL-vak onvoldoende of het niveau van de CLIL-taal te laag is, dan kan dat implicaties hebben op de effecten die bereikt kunnen worden (Ruiz-Cecilia et al. , 2023; Hidalgo & Ortega-Sanchez, 2023).

Tabel 38

Gepercipieerde beginsituatie CLIL-vak en CLIL-taal

	M	SD	oneens	%	eens		
Kennis van vak voldoende om te kunnen volgen in CLIL-taal	4,17	.81	0,5	3,1	13,2	45,2	38,0
Niveau CLIL-taal voldoende om de inhoud te kunnen volgen	4,45	.80	1,5	1,3	6,8	31,6	58,8

Specifiek voor de CLIL-taal vroegen we aan de leerlingen om procentueel aan te geven hoe sterk ze zich in de onderscheiden taalvaardigheden voelen. Uit Tabel 35 blijkt dat leerlingen zowel hun taalniveau als hun kennis van het CLIL-vak (**erg**) hoog inschatten. De groep leerlingen die aan hun CLIL-taalniveau twifelen of zichzelf hierin laag inschatten, is klein (< 15%).

Tabel 39

Inschatting taalvaardigheid in de CLIL-taal (%)

	M	SD	Percentage leerlingen met inschatting <50%	Percentage leerlingen met inschatting > 80%
- Luisteren	79,3%	17,3	5,5%	60,1%
- Lezen	75,9%	19,0	8,3%	52,3%
- Spreken	71,0%	19,8	10,4%	39,3%
- Schrijven	71,3%	18,7	10,4%	40,7%

Leerlingen schatten zich (zeer) hoog in voor de vier onderscheiden taalvaardigheden (zie Tabel 39). Er is een verschil tussen de inschatting voor de receptieve (lezen en luisteren) versus de productieve (spreken en schrijven) taalvaardigheden, maar dit verschil is klein. **Luisteren** is de vaardigheid waarvoor leerlingen zich het sterkst voelen en waarvoor ze zich bijna 80% geven; voor deze vaardigheid is de standaarddeviatie ook het kleinst.

Om de inschatting meer in detail weer te geven, gingen we ook na hoeveel leerlingen hun kennis 'laag' inschatten. We namen daarvoor 50% als bovenwaarde. Hier zien we dat één leerling op de tien de productieve vaardigheden als zwak inschat. Voor de receptieve vaardigheden is de inschatting positiever. Hiernaast gingen we ook na hoeveel leerlingen hun kennis 'hoog' inschatten. Daarvoor namen we als onderwaarde 80%. We zien dat een grote groep leerlingen (40%) de eigen productieve vaardigheden (zeer) hoog inschat en voor de receptieve vaardigheden is dit zelfs voor meer dan de helft van de groep leerlingen het geval.

Besluit inputkenmerken CLIL-leerling

De CLIL-leerling wordt gekenmerkt door het feit dat het iets vaker een meisje is, ongeveer 15 jaar, een richting in ASO/doorstroom volgt en opgroeit in een context van gemiddelde tot hoge welvaart. De CLIL-leerling is vooral te situeren in de tweede graad van het secundair onderwijs (3^e of 4^e jaar). De gemiddelde CLIL-leerling spreekt thuis Nederlands en komt buiten de school vooral in contact met de CLIL-taal via mediagebruik; minder via gezin, familie of vrienden. De CLIL-leerling is doorgaans gemotiveerd voor school (vooral extrinsiek) en kijkt positief naar de eigen schoolprestaties. De CLIL-leerling is vooral intrinsiek gemotiveerd om CLIL te volgen. In de helft van de gevallen heeft de leerling al voorafgaande ervaring met CLIL-onderwijs. De CLIL-leerling schat het eigen taalniveau in de CLIL-taal en de eigen kennis van het CLIL-vak hoog tot heel hoog in.

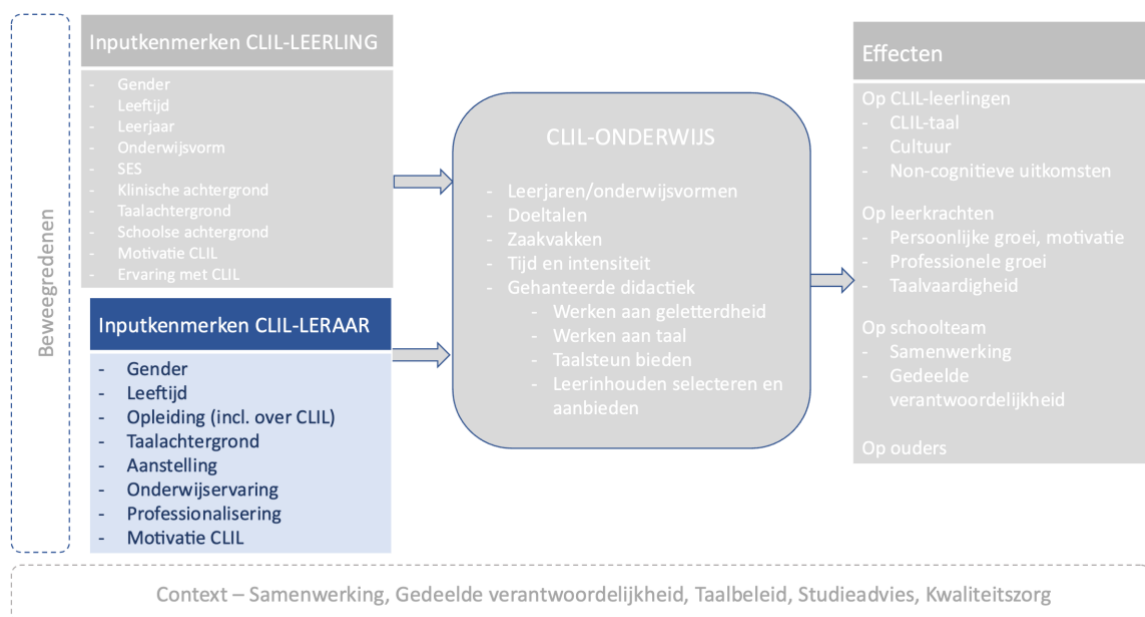
3. Kenmerken CLIL-leerkracht

In de scholen van onze steekproef zijn er gemiddeld 5 leerkrachten die CLIL-onderwijs verzorgen. Aangezien er grote verschillen in schoolgrootte bestaan, vinden we dit verschil ook bij het aantal CLIL-leerkrachten per school terug. In de school met het kleinste aantal CLIL-leerkrachten gaat het om slechts één CLIL-leerkracht, terwijl er in de school met het grootste aantal 24 leerkrachten zijn die CLIL-onderwijs verzorgen.

Naast de inputkenmerken van de leerlingen die CLIL volgen, is het belangrijk om een zicht te krijgen op de inputkenmerken van de leerkrachten die CLIL geven (Figuur 9). We verwijzen naar deze leerkrachten met de term ‘CLIL-leerkracht’ en benadrukken dat het om de deelnemende CLIL-leerkrachten uit onze steekproef gaat. We weten echter niet of deze groep van 60 leerkrachten representatief is voor *alle* CLIL-leerkrachten in Vlaanderen aangezien er waarschijnlijk ook selectiebias meespeelt op grond van deelname aan het onderzoek.

Voor de beschrijving van de kenmerken van de 60 CLIL-leerkrachten uit onze steekproef nemen we opnieuw het conceptueel model als leidraad.

Figuur 9
Conceptueel model – Inputkenmerken CLIL-leerkracht



a. Gender

De meerderheid (60%) van de CLIL-leerkrachten identificeert zich als vrouw, 40% als man. Volgens het Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs 2022-2023 telt het (gewoon en buitengewoon) secundair onderwijs 37,1% mannelijke en 62,9% vrouwelijke bestuurs- en onderwijzende personeelsleden. De genderverdeling van de steekproef is dan ook nagenoeg identiek aan die in de totale populatie.

Geen van de deelnemende CLIL-leerkrachten duidde als gender X aan, of gaf aan liever geen antwoord te geven op de vraag.

b. Leeftijd

De gemiddelde leeftijd van de CLIL-leerkrachten uit onze steekproef is 41,7 jaar (SD = 9,8). De jongste leerkrachten (n=2) zijn 25 jaar; de oudsten (n = 2) 62 jaar. Uit het Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs 2022-2023 weten we dat de mediaanleeftijd van het bestuurs- en onderwijzend personeel in het (gewoon en buitengewoon) secundair onderwijs eveneens tussen 40 en 44 jaar oud ligt.

c. Opleiding

Iets meer dan de helft van de leerkrachten die in Vlaanderen CLIL verzorgt, heeft een master- of licentiaatsdiploma; de anderen hebben een bachelor- of regentdiploma. Vijf procent van hen behaalde een doctoraat. Slechts één respondent in onze steekproef heeft een diploma hoger secundair onderwijs als hoogste diploma (zie Tabel 40).

Tabel 40

Inputkenmerk van CLIL-leerkrachten – Hoogst behaalde diploma

	n=60	%
- Hoger secundair onderwijs	1	1,7%
- Bachelor/Regent	24	40%
- Master/Licentiaat	32	53,3%
- Doctoraat	3	5,0%

Alle CLIL-leerkrachten hebben een pedagogisch bekwaamheidsbewijs behaald.

CLIL-leerkrachten kunnen een taalopleiding genoten hebben en een zaakvak geven zonder er het vereiste bekwaamheidsbewijs voor te hebben, maar het kan ook zijn dat zij een diploma voor het zaakvak behaalden en dit vak als CLIL-vak geven doordat zij elders hun taalvaardigheid hebben aangescherpt tot het C1-niveau van het ERK.

Tabel 41

Inputkenmerk van CLIL-leerkrachten – Vooropleiding

	n=60	%
- Werd opgeleid voor het zaakvak waarvoor de leerkracht meest aantal uren CLIL geeft	53	88,3%
- Werd opgeleid voor de taal waarin de leerkracht het meest aantal uren CLIL geeft	41	68,3%

Uit Tabel 41 blijkt dat de meeste CLIL-leerkrachten zowel voor het CLIL-vak als voor de CLIL-taal werden opgeleid, hetgeen in het kader van een bacheloropleiding (vroeger regent) courant is.

d. Taalachtergrond

Tabel 42 geeft een overzicht van de talen die de CLIL-leerkrachten thuis spreken.

Tabel 42

Inputkenmerk van CLIL-leerkrachten – Taalachtergrond

Thuis taal	n=60	%
- Nederlands	58	96,6%
- Arabisch	0	0
- Berbers	0	0
- Duits	1	1,6%
- Engels	3	5,0%
- Frans	6	10%
- Turks	0	0
- Andere	0	0

Bijna alle CLIL-leerkrachten spreken thuis Nederlands. De twee leerkrachten waarvoor dit niet het geval is, spreken thuis Frans. Naast het Nederlands blijkt Frans de andere taal die het vaakst thuis gesproken wordt (10%). Ook Engels (5%) en Duits (1,6%) komen voor. Andere talen niet.

Acht CLIL-leerkrachten geven aan tweetalig te zijn. Zij geven aan thuis Nederlands te spreken, in combinatie met Duits, Engels of Frans.

Het blijkt niet zo dat wanneer de leerkracht een mogelijke CLIL-taal thuis spreekt, dat het CLIL-vak ook in die taal gegeven wordt. Alle leerkrachten die thuis Engels spreken, geven het CLIL-vak ook in het Engels. Vijf van de zes leerkrachten die thuis Frans spreken, geven ook het CLIL-vak in het Frans. Echter, één van hen geeft CLIL in het Engels. Evenzo voor de CLIL-leerkracht die thuis Duits spreekt. Deze leerkracht geeft het CLIL-vak in het Engels.

Naast de thuiscontext vroegen we de CLIL-leerkrachten ook om aan te geven in welke mate ze de CLIL-taal gebruiken in andere, niet-schoolese contexten. Tabel 43 toont de frequentie hiervan:

Tabel 43

Gebruik van de CLIL-taal buiten de CLIL-lessen

(n=60)	M (/5)	SD	Nooit	Zelden	Regelmatig	Vaak	Altijd
Met gezin en/of familie	1,88	1,11	46,7	33,3	10,0	5,0	5,0
Met collega's of vrienden	2,03	0,84	28,3	45,0	21,7	5,0	/
In mediagebruik (bv. social media, tv, websites, boeken films, ...)	3,50	0,95	6,7	5,0	26,7	55,0	6,7
Andere contexten	3,24	1,42	20,0	8,0	20,0	32,0	20,0

Uit deze tabel blijkt dat leerkrachten de CLIL-taal weinig gebruiken met het gezin, de familie, collega's of vrienden. Dit is anders voor mediagebruik. Daarvoor geeft de overgrote groep CLIL-leerkrachten aan dat ze de taal regelmatig tot vaak gebruiken. Elf leerkrachten geven ook nog andere contexten aan waarin ze de CLIL-taal gebruiken: tijdens de vrije tijd (bv. lezen) (n=6) bij internationale contacten die schoolgerelateerd zijn (bv. coördinatie internationalisering, Londenreis) (n=5); op reis (n=3); bij de uitvoering van een bijberoep of als (internationaal) gastgezin

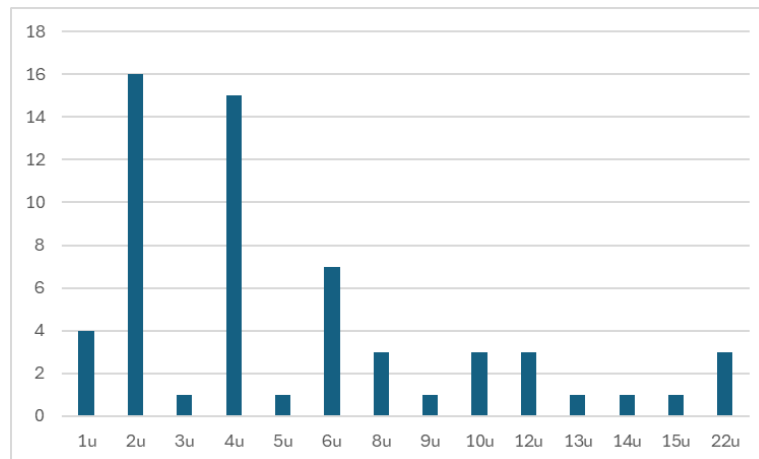
e. Aanstelling

De CLIL-leerkrachten in de steekproef geven gemiddeld 18u per week les (SD = 4,4u). De leerkracht met de kleinste aanstelling geeft 6u les in de week. Echter, meer dan de helft van de leerkrachten geeft 20u of meer les per week.

Binnen hun aanstelling geven deze leerkrachten gemiddeld 5,8u CLIL-onderwijs; al zijn er grote verschillen (SD = 5,1u). Er zijn immers leerkrachten die slechts één uur in de week CLIL geven (n=4), terwijl er ook leerkrachten zijn die uitsluitend CLIL-onderwijs verzorgen (n=3). Figuur 10 geeft inzicht in de grote variatie die er bestaat.

Figuur 10

Uren CLIL-onderwijs leerkracht



f. Onderwijservaring

CLIL-leerkrachten hebben gemiddeld 17,2 jaren onderwijservaring, al is er ook hier veel variatie (SD = 9,6 jaren). Hiernaast hebben CLIL-leerkrachten al heel wat ervaring met het verzorgen van CLIL-onderwijs (zie Tabel 44). Zij hebben gemiddeld 6,8 jaar ervaring als CLIL-leerkracht (SD = 1,3), met een minimum van 4 en een maximum van 8 jaren.

Tabel 44

Inputkenmerk van CLIL-leerkrachten – Ervaring als CLIL-leerkracht

	n=60	%
- 0-1 jaar	10	16,7
- 1-5 jaar	27	45,0
- Meer dan 5 jaar	23	38,3

Uit dit resultaat blijkt dat leerkrachten tevreden zijn met hun lesopdracht CLIL en dat ze, eens begonnen, die ook goed volhouden.

g. Professionalisering

De meerderheid van de CLIL-leerkrachten zet in op professionalisering. Zo geeft 65% van de CLIL-leerkrachten aan dat ze de afgelopen vijf jaar hebben deelgenomen aan professionalisering en dat dit (ook) om CLIL ging. Hiernaast geeft 25% aan wel professionalisering gevolgd te hebben, maar niet voor CLIL. Slechts 1 op 10 geeft aan nog geen professionalisering gevolgd te hebben, al is binnen die groep wel een derde van plan om dit binnenkort te doen.

Binnen de groep leerkrachten die CLIL-professionalisering volgde, was dit bij 60% van de respondenten over CLIL-didactiek zoals werkvormen en evaluatie. Bij de helft maakte ook nascholing op het vlak van CLIL-materiaal daar deel van uit, zoals het selecteren, aanmaken en/of delen van materiaal evenals het delen van ervaringen en praktijken. 1 op 10 van de CLIL-leerkrachten volgde een taalcursus met het oog op de eigen beheersing van de CLIL-taal.

Naast de genoemde opties geeft 1 leerkracht aan deelgenomen te hebben aan een uitwisseling met CLIL-collega's uit Wallonië, Nederland en Noorwegen. Daarnaast heeft 1 leerkracht via UCLL deelgenomen aan een studie over de samenwerking tussen taal- en zaakvak.

Er zijn verschillende aanbieders van CLIL-professionalisering in Vlaanderen. Daarom vroegen we de respondenten aan te geven door wie de professionalisering werd aangeboden. Uit de antwoorden blijkt veel variatie. Bij concrete initiatieven wordt vooral de Masterclass CLIL genoemd (n=5), naast andere zoals Erasmus+, Teachersrise en English@InterEducation.eu. Bij alle onderwijsnetten blijkt de pedagogische begeleiding een grote rol te spelen in het nascholingsaanbod over CLIL. Hiernaast schrijven CLIL-leerkrachten zich ook soms in voor professionaliseringsactiviteiten georganiseerd door Onderwijs Vlaanderen (n=5). Universiteiten (UAntwerpen, UGent, VUB) en hogescholen (UCLL, HoWest) zijn belangrijke aanbieders. Ten slotte geven leerkrachten aan zich te professionaliseren aan de hand van samenwerking met collega's op school.

h. Motivatie om CLIL-onderwijs te verzorgen

Iets meer dan de helft van de leerkrachten die CLIL geven, doet dit omdat hun dit gevraagd werd. Echter, ook een grote groep (35%) nam zelf het initiatief en heeft dit zelf voorgesteld (zie Tabel 45).

Tabel 45

Inputkenmerk van CLIL-leerkrachten – Start als CLIL-leerkracht

	n=60	%
- Ik heb dit zelf voorgesteld.	21	35
- Ik heb gesolliciteerd voor de job.	3	5
- Er werd me gevraagd om CLIL te geven.	33	55
- Anders	3	5

Drie leerkrachten geven een andere manier van starten aan, namelijk om te differentiëren, om een nieuwe uitdaging aan te gaan en omwille van het type leerstof. Echter, deze antwoorden verwijzen eerder naar beweegredenen, en werden elders bevestigd.

Tabel 46

Inputkenmerk van CLIL-leerkrachten – Motivatie als CLIL-leerkracht

Beweegredenen	n=60	%
- Omdat ik positieve effecten verwachtte op de taalvaardigheid van mijn leerlingen.	46	76,6
- Omdat ik positieve effecten verwachtte op de toekomstkansen van mijn leerlingen.	33	55
- Omdat ik positieve effecten verwachtte op de vakoverschrijdende vaardigheden van mijn leerlingen.	13	21,7
- Omdat ik positieve effecten verwachtte op de cognitieve vaardigheden van mijn leerlingen.	31	51,7
- Omdat ik positieve effecten verwachtte op de betrokkenheid (interesse, aandacht, motivatie) van mijn leerlingen.	32	53,3
- Omdat CLIL mij interesseert.	36	60
- Omdat ik geloof in meertaligheid en multiculturalisme.	37	61,7
- Omdat ik het belangrijk vind voor mijn professionele ontwikkeling.	30	50
- Om mijn taalvaardigheid in de CLIL-taal te verbeteren.	23	38,3
- Om mijn eigen cognitieve vaardigheden te verbreden.	21	35
- Omdat het mij voldoening geeft wanneer ik een nieuwe uitdaging aanga.	48	80
- Om meerdere passies/interesses in mijn leven te combineren.	22	36,7
- Om mijn creativiteit in lesgeven te kunnen uitdrukken.	19	31,7
- Om mijn lespraktijk te evalueren en verder te ontwikkelen.	13	21,7
- Omdat ik me betrokken voel bij de ontwikkeling van het curriculum van mijn school.	21	35
- Om bij te dragen aan een onderwijssysteem dat beter is afgestemd op de eisen van de hedendaagse maatschappij.	26	43,3
- Omdat ik hoop op erkenning en waardering.	7	11,7
- Omwille van het professionele prestige dat ik eraan kan ontleen.	4	6,7
- Omdat ik ertoe verplicht werd.	1	1,7
- Omdat mijn directie het vroeg.	14	23,3
- Andere	3	5

Uit de antwoorden blijkt dat de CLIL-leerkrachten in belangrijke mate **intrinsiek gemotiveerd** zijn voor hun lesopdracht CLIL (zie Tabel 46). Ze zien het als een nieuwe uitdaging, vinden het interessant, geloven in meertaligheid en verwachten positieve effecten voor hun leerlingen. Extrinsieke motieven (bijvoorbeeld, hoop op erkenning en waardering; het professionele prestige) spelen nauwelijks mee.

Veertien leerkrachten geven aan dat ze CLIL verzorgen omdat de directie het hen vroeg; één leerkracht omdat die ertoe verplicht werd. Echter, met uitzondering van één, duiden al deze leerkrachten ook redenen aan die wijzen op intrinsieke motivatie en een grote betrokkenheid en zorg voor hun leerlingen.

Besluit inputkenmerken CLIL-leerkracht

Qua gender (60% vrouw) en leeftijd (gemiddeld 40 jaar) sluit de CLIL-leerkracht aan bij de gemiddelde leerkracht uit het secundair onderwijs. Doorgaans is de CLIL-leerkracht opgeleid voor zowel het zaakvak als voor de CLIL-taal. Thuis spreekt de CLIL-leerkracht meestal Nederlands en hanteert deze de CLIL-taal vooral in mediagebruik.

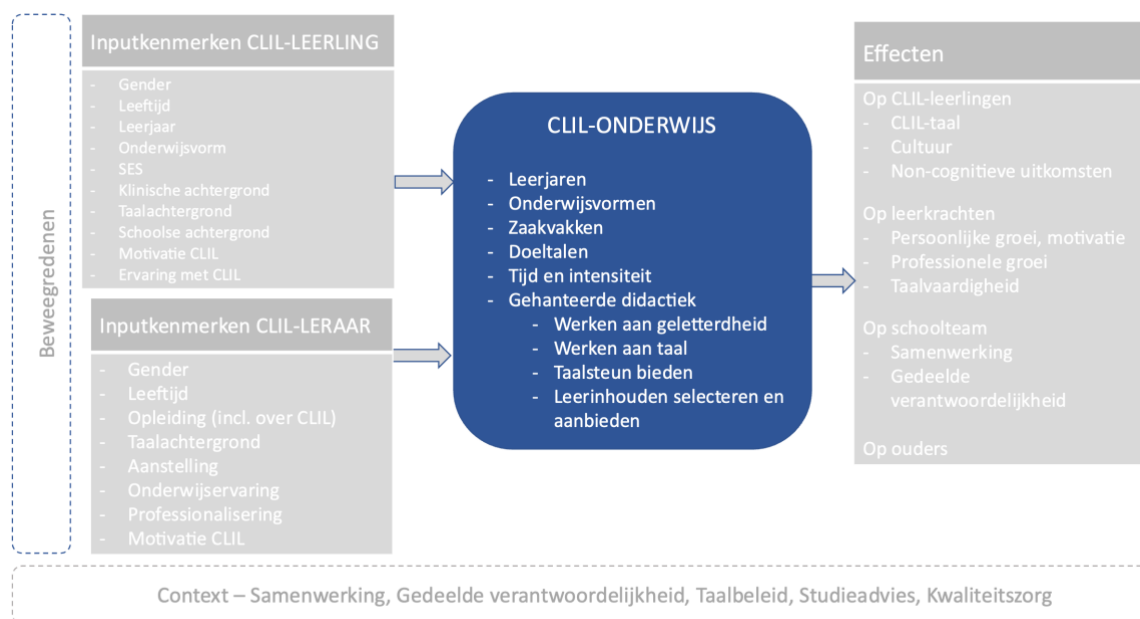
De CLIL-leerkracht heeft gemiddeld 17 jaren ondervinding en heeft meestal ook al enkele jaren ondervinding met het verzorgen van CLIL-onderwijs. De helft van de CLIL-leerkrachten werd gevraagd om CLIL te geven, de andere helft geeft het op eigen initiatief. De CLIL-leerkracht getuigt van een hoge intrinsieke motivatie om CLIL te verzorgen en volgt regelmatig professionalisering.

4. Vormgeving van het CLIL-onderwijs

Naast de beweegredenen en de inputkenmerken van CLIL-leerlingen en CLIL-leerkrachten, brengen we in kaart hoe CLIL vorm krijgt. We gaan daarbij in op eerder formele kenmerken (in welke leerjaren, onderwijsvormen, zaakvakken; doeltalen; intensiteit), maar ook op de gehanteerde didactiek. Ook hier herhalen we dat de resultaten het CLIL-aanbod weerspiegelen zoals gerealiseerd in onze steekproef. Terwijl de steekproef representatief is voor de Vlaamse CLIL-scholen op het niveau van schoolgrootte en bepaalde belangrijke leerlingkenmerken, kunnen de resultaten niet een-op-een getransfereerd worden naar de totale populatie en dienen we steeds rekening te houden met mogelijke selectiebias.

Figuur 11

Conceptueel model – Vormgeving van CLIL-onderwijs



a. Leerjaren

Tabel 47 geeft een overzicht van de leerjaren waarin CLIL gegeven wordt door de respondenten uit onze steekproef.

Tabel 47

Vormgeving CLIL-onderwijs – Leerjaren

	n=60	%
- 1 ^e jaar SO	8	13,3
- 2 ^e jaar SO	14	23,3
- 3 ^e jaar SO	19	31,6
- 4 ^e jaar SO	20	33,3
- 5 ^e jaar SO	18	30
- 6 ^e jaar SO	15	25
- 7 ^e jaar SO	1	1,6

Uit de tabel blijkt dat CLIL-onderwijs in *alle* jaren van het secundair onderwijs wordt aangeboden, gaande van het eerste tot het zevende jaar. Het aanbod, op basis van de antwoorden van de CLIL-leerkrachten, vindt vooral plaats in het derde, het vierde en vijfde jaar secundair onderwijs; al is dit

ook bij één op vier van de bevroegde scholen in het tweede en het zesde secundair onderwijs. Het aantal scholen dat al CLIL aanbiedt in het eerste jaar secundair onderwijs is beperkter (13,3%).

b. Onderwijsvormen

Zoals Tabel 48 aangeeft, wordt CLIL vooral aangeboden in de doorstroomfinaliteit, vooral domeinoverschrijdend, maar ook domeingebonden. Een aanbod in arbeidsmarktgerichte finaliteit (en buitengewoon onderwijs) is minder frequent.

Tabel 48

Vormgeving CLIL-onderwijs – Onderwijsvormen

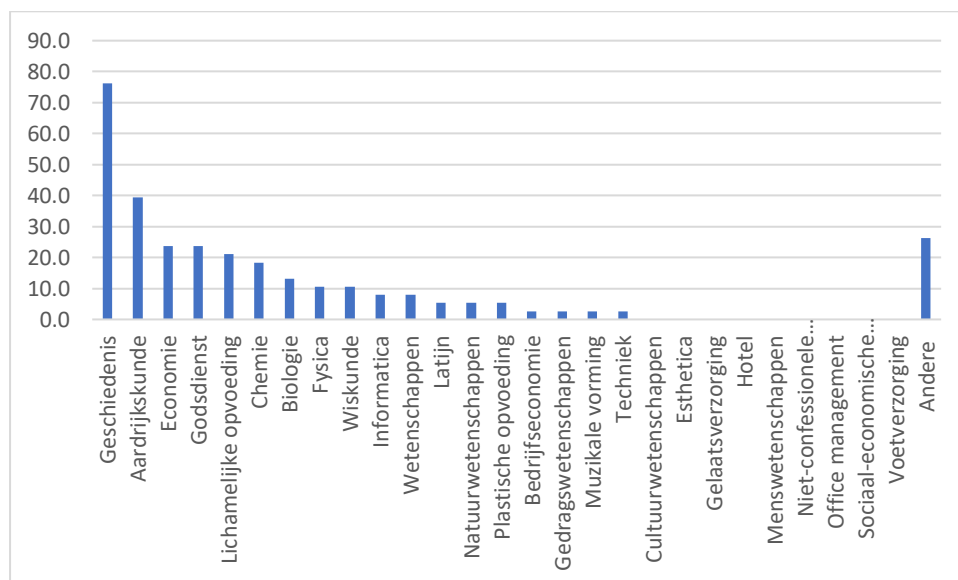
	n=38	%
- Arbeidsmarktgerichte finaliteit	3	7,9
- Dubbele finaliteit	8	21,1
- Doorstroomfinaliteit: domeinoverschrijdend	28	73,7
- Doorstroomfinaliteit: domeingebonden	15	39,5
- Buitengewoon onderwijs	1	2,6

c. Zaakvakken

Figuur 12 geeft een overzicht van de zaakvakken die aan de hand van CLIL worden onderwezen zoals aangegeven door de directies.

Figuur 12

Vormgeving CLIL-onderwijs – Zaakvakken



Wanneer scholen CLIL-onderwijs aanbieden, dan gebeurt dit meestal voor de vakken **geschiedenis** (76,3%) en **aardrijkskunde** (39,5%). Ook economie, godsdienst, lichamelijke opvoeding en chemie worden frequent gekozen als CLIL-vak (20% van de scholen). Bij één op vier van de scholen gaat het om nog andere zaakvakken dan de vakken opgenomen in de lijst. Op basis van een open vraag, gaven zij nog volgende vakken op:

- Beeld;
- Communicatiewetenschappen en taaltechnologie;
- Cultuur (Latijn);

- Fotografie (vrije ruimte);
- Hedendaagse dans;
- Instrument: piano, viool;
- Keuzemodules (complementaire uren);
- Kunstgeschiedenis;
- Mens & Samenleving (sinds SEI verdween);
- Project algemene vakken;
- Verkoop;
- Wereldwijs, economische module en
- Wetenschappelijk werk.

d. Doeltalen

Vlaamse scholen kunnen CLIL-onderwijs aanbieden in het Frans, het Engels of het Duits. Zij kunnen er ook voor opteren om in hun CLIL-vakken verscheidene talen aan te bieden. Wanneer scholen CLIL organiseren, is de doeltaal bijna steeds Engels. Enkele scholen realiseren een aanbod in het Engels én het Frans. Slechts één school heeft uitsluitend een aanbod in het Frans. Geen enkele van de scholen uit onze steekproef organiseren CLIL-onderwijs in het Duits.

Wanneer we kijken naar de zaakvakken en de doeltaal waarin ze verzorgd worden, geeft dit het volgende beeld:

Figuur 13
Doeltalen per zaakvak



Het vak geschiedenis, het zaakvak dat het meest gegeven wordt in CLIL, vertoont de grootste diversiteit. Er zijn scholen die geschiedenis in het Engels aanbieden, in het Engels én het Frans en in het Frans. Hiernaast is er een tweede groep vakken die in het Engels of in het Engels en het Frans worden aangeboden, maar niet uitsluitend in het Frans. Het gaat dan om aardrijkskunde, godsdienst, Latijn en wiskunde. Wanneer fysica en lichamelijke opvoeding als CLIL-vak georganiseerd worden,

kiezen scholen hetzij voor een aanbod in het Engels, hetzij voor een aanbod in het Frans. Vervolgens is er een grote groep vakken (biologie, chemie, economie, gedragswetenschappen, informatica, muzikale vorming, natuurwetenschappen, plastische opvoeding, techniek en wetenschappen) die uitsluitend in het Engels wordt aangeboden. Eén vak, bedrijfseconomie, wordt in onze steekproef enkel in het Frans gegeven.

e. Tijd en intensiteit

De tijd c.q. intensiteit waarmee CLIL wordt georganiseerd, hangt in grote mate samen met het CLIL-vak. Met tijd of intensiteit bedoelen we het aantal lessen per week dat het CLIL-vak wordt aangeboden. Twee vakken krijgen de grootste tijdsinvestering, namelijk 6 uur per week, bij twee scholen uit de steekproef: fysica en geschiedenis. In één school wordt ook wiskunde met een hoge intensiteit in CLIL aangeboden (5 uren per week). De vakken aardrijkskunde, economie, geschiedenis en Latijn worden in acht scholen 4 uren per week in CLIL gegeven. Bij vijf scholen worden chemie, geschiedenis en wiskunde 3 uren per week in CLIL georganiseerd. In andere scholen is het aanbod van het zaakvak in CLIL beperkt tot 1 à 2 uren per week.

f. Gehanteerde didactiek

De gehanteerde didactiek tijdens de CLIL-lessen werd bevraagd aan de hand van het CLIL-Q instrument (Van Kampen, Admiraal & Berry, 2018; zie ook 1.4.1). In deze vragenlijst wordt er nagegaan in welke mate leerkrachten tijdens hun CLIL-lessen werken aan (1) geletterdheid, (2) taal, (3) input en (4) scaffolding.

Tabel 49 geeft een overzicht van de mate waarin CLIL-leerkrachten zeggen dat ze deze aspecten aanbod laten komen in hun lessen:

Tabel 49

Gehanteerde didactiek tijdens CLIL op basis van schaalvariabelen

n=60	M (/5)	SD	Min	Max
Werken aan geletterdheid	3,11	0,96	1,00	5
Werken aan taal	2,54	0,84	1,50	4,83
Scaffolding	3,74	0,60	2,50	5,00
Input selecteren en aanbieden	4,02	0,61	2,33	5,00

Bij de vormgeving van hun CLIL-onderwijs rapporteren leerkrachten dat ze vooral veel aandacht aan input en het bieden van taalsteun (scaffolding). Het werken aan geletterdheid is ook aanwezig, maar de standaarddeviatie geeft aan dat er verschillen tussen de CLIL-leerkrachten bestaan. Tot slot geven ze aan het minst te werken aan taal.

Op het vlak van **geletterdheid** schenken CLIL-leerkrachten vooral aandacht aan het aanleren van tools om de aandacht van leerlingen te richten op wat belangrijk is in informatiebronnen (M=3,30 op 5). De minste aandacht gaat naar het helpen van leerlingen om tekstkenmerken te herkennen die specifiek zijn voor een onderwerp (M=2,73).

Op het vlak van **taal** worden leerlingen vooral aangespoord om in de klas alleen de instructietaal te gebruiken (M=3,95). Bij dit aspect werd er ook gepeild naar de mate van samenwerking met taalleerkrachten om de lessen voor te bereiden. Dat blijkt voor deze subrubriek het minst te gebeuren (gemiddelde score van 2,20 op 5).

CLIL-leerkrachten passen verscheidene technieken van **scaffolding** toe tijdens hun lessen. Tijdens de les gebruiken ze het vaakst lichaamstaal om het begrip van leerlingen te verbeteren (M = 4,32). Ook

de andere technieken van scaffolding worden gemiddeld meer dan regelmatig toegepast (> 3,5). Maar het is een uitzondering dat men leerlingen vraagt om de inhoud van de ene vorm naar de andere te veranderen (bijv. een hoofdstuk in tekst mondeling samenvatten, of uittekenen in een mindmap). Voor deze strategie geven CLIL-leerkrachten aan dat ze die nooit tot zelden toepassen (M = 2,49).

CLIL-leerkrachten schenken veel aandacht aan **input**. Vaak tot altijd maken zij eigen lesmaterialen aan (M = 4,68). 'Verbanden leggen tussen de studie-inhoud en lokale en wereldwijde vraagstukken' krijgt hierbij het minst aandacht, hoewel dit nog gemiddeld regelmatig tot vaak voorvalt (M = 3,40).

We geven vervolgens aan welke strategieën het meest, dan wel het minst gehanteerd worden door leerkrachten tijdens hun CLIL-lessen.

Meest gehanteerde strategieën:

1. Mijn eigen lesmaterialen maken (input, M=4,68)
2. Lichaamstaal gebruiken tijdens de les om het begrip van leerlingen te verbeteren (scaffolding, M = 4,32)
3. Verschillende soorten inhoud aanbieden aan mijn leerlingen (bv. teksten op papier, tekeningen, filmpjes, opnames) (input, M = 4,29)
4. Authentiek materiaal gebruiken in mijn lessen (bv. krantenartikels, Youtube-filmpjes, ...) (input, M = 4,05)
5. Leerlingen aansporen om in de klas alleen de instructietaal te gebruiken (taal, M = 3,95)

Minst gehanteerde strategieën:

1. Leerlingen helpen om de structuur in hun teksten te herkennen (geletterdheid, M = 2,98)
2. Leerlingen helpen om tekstkenmerken te herkennen die specifiek zijn voor een onderwerp (bv. structuur, taalgebruik) (geletterdheid, M = 2,73)
3. Leerlingen vragen om de inhoud van de ene vorm naar de andere te veranderen (bv. een hoofdstuk in tekst mondeling samenvatten, of uittekenen in een mindmap) (scaffolding, M = 2,49)
4. Leerlingen aanmoedigen om feedback te geven over hun eigen taalgebruik of dat van klasgenoten (taal, M = 2,28)
5. Samenwerken met taalleerkrachten bij het voorbereiden van mijn lessen (taal, M = 2,20)

Besluit vormgeving van het CLIL-onderwijs

Op basis van onze steekproef hebben we kunnen vaststellen dat CLIL wordt aangeboden in alle leerjaren van het secundair onderwijs, maar vooral in het derde, vierde en vijfde jaar in de doorstroomfinaliteit, domeinoverschrijdend. Het vak dat het vaakst als CLIL-vak wordt aangeboden is geschiedenis, gevolgd door aardrijkskunde, maar in veel mindere mate. Engels is de CLIL-taal bij uitstek, al krijgt Frans ook aandacht. Duits niet. De intensiteit waarmee CLIL aangeboden wordt, hangt samen met het vakvak waarvoor het gegeven wordt. Er is een variatie van één tot zes uren CLIL per week.

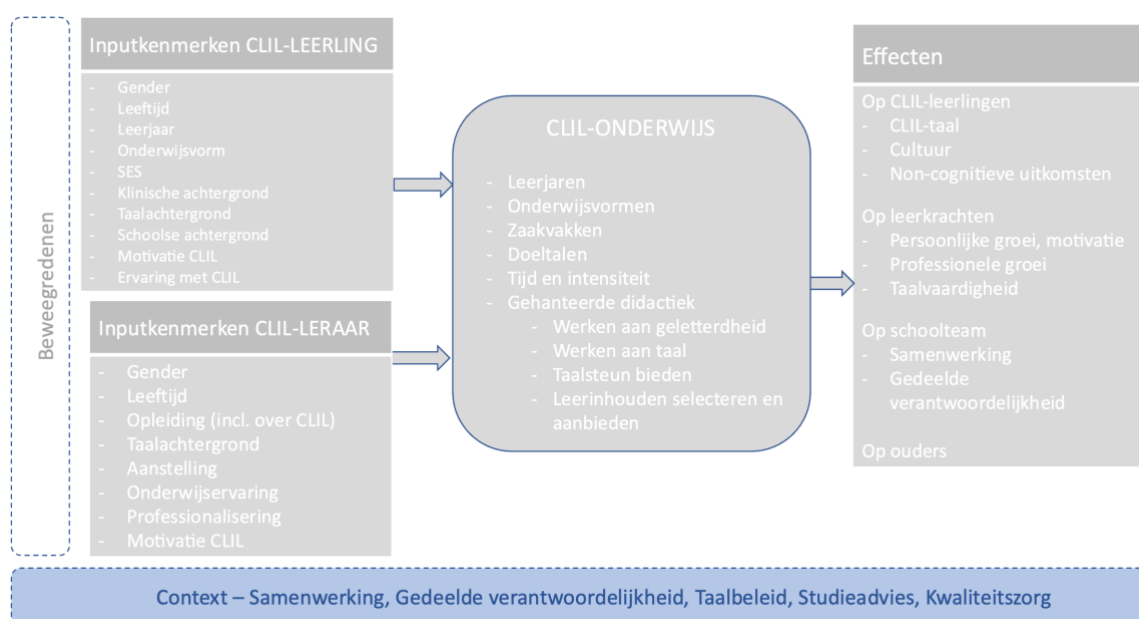
Op het vlak van didactiek gaat de grootste aandacht naar input en het bieden van taalsteun. CLIL-leerkrachten ontwikkelen meestal zelf hun eigen lesmateriaal. Lichaamstaal gebruiken, verschillende soorten inhoud aanbieden en authentiek materiaal inzetten, zijn strategieën die het meest gehanteerd worden.

5. Contextuele kenmerken van het CLIL-onderwijs

Ten slotte, alvorens naar de gepercipieerde effecten te kijken, is het ook van belang om de contextuele kenmerken van het CLIL-onderwijs in kaart te brengen. Concreet gaat het dan om de samenwerking tussen CLIL-leerkrachten en hun collega's taal- en/of zaakleerkrachten en de mate waarin ze zich samen verantwoordelijk voelen voor het verzorgde CLIL-onderwijs. Daarnaast wordt ook schoolbreed gekeken, namelijk of en in welke mate CLIL aandacht krijgt in het talenbeleid, of het wordt meegenomen bij studieadvies, en of er een systeem van kwaliteitszorg bestaat voor het CLIL-onderwijs.

Figuur 14

Context theoretisch model



a. Samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid

In het kader van hun CLIL-lesopdracht kunnen CLIL-leerkrachten samenwerken met zaakvakleerkrachten en taalleerkrachten. Om de samenwerking in kaart te brengen werd de CSTT-schaal (Decuyper et al., 2021) gehanteerd. Die schaal brengt in kaart hoe leerkrachten de samenwerking in het schoolteam percipiëren zoals bij elkaar terecht kunnen met vragen en bezorgdheden, elkaar ondersteunen, ervaringen in alle openheid delen enz. Op basis van de items werd een nieuwe schaalvariabele gemaakt die een idee geeft van de gepercipieerde samenwerking. Tabel 50 biedt een overzicht van de mate waarin CLIL-leerkrachten en taalleerkrachten ervaren dat ze met elkaar en in het schoolteam met elkaar samenwerken:

Tabel 50

Samenwerking tussen CLIL-leerkrachten en collega's

	M (/5)	SD	Min	Max
CLIL-leerkrachten (n=60)	4,33	0,59	2,11	5
Taalleerkrachten (n=39)	4,39	0,54	2,89	5

Zowel de CLIL-leerkrachten als hun collega-taalleerkrachten ervaren de samenwerking als bijzonder positief (> 4,3 op 5). Beide respondentengroepen scoren alle onderliggende subitems hoog. Wanneer samenwerking concreet wordt en gedeelde verantwoordelijkheid inhoudt, is dit minder het geval. Om

gedeelde verantwoordelijkheid te meten, werd eveneens de CSTT-schaal (Decuyper et al., 2021) gehanteerd. De schaal geeft een idee van de mate dat CLIL-leerkrachten en hun collega's bijv. samen lessen voorbereiden, samen lesgeven, samen afspraken maken enz. Ook hiervoor werd een schaalvariabele aangemaakt. Tabel 51 geeft een idee van de mate waarin CLIL-leerkrachten en hun collega's taalleerkrachten ervaren dat ze samen verantwoordelijkheid dragen voor CLIL.

Tabel 51

Gedeelde verantwoordelijkheid voor het CLIL-onderwijs

	M (/5)	SD	Min	Max
CLIL-leerkrachten (n=60)	3,04	0,96	1	4,80
Taalleerkrachten (n=39)	2,64	1,12	1	4,5

Met andere woorden, wanneer we naar de mate kijken waarin CLIL-leerkrachten en hun collega's intens samenwerken, blijkt dit niet vaak voor te vallen. Omdat de schaalvariabele een totaalbeeld geeft en minder nuance biedt voor de onderscheiden aspecten waarvoor er gedeelde verantwoordelijkheid kan bestaan, voegen we ook de gedetailleerde scores toe. Tabel 52 gaat daarom gedetailleerd in op hoe CLIL-leerkrachten en de taalleerkrachten de samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid ervaren.

Tabel 52

Samenwerking tussen CLIL-leerkracht en collega's taal- en zaakvakleerkrachten

(n=100)	M (/5)	SD	oneens	eerder oneens	noch eens/oneens	eerder eens	eens
1. samen afspraken maken over de inhoud van de CLIL-lessen (taal of vakinhoud).	3,45	1,46	20,2	4,0	14,1	33,3	28,3
2. samen lessen voorbereiden (taal of vakinhoud).	2,77	1,39	26,3	20,2	15,2	27,2	11,1
3. samen lesgeven	1,72	1,61	66,7	9,1	14,1	6,1	4,0
4. samen reflecteren over de CLIL-lessen.	2,73	1,45	32,3	12,1	18,2	25,3	12,1
5. samen afspraken maken over leerlingenevaluatie.	3,34	1,45	19,2	9,1	16,2	29,3	26,3

Uit deze tabel blijkt dat CLIL-leerkrachten soms samen met collega's afspraken maken over de inhoud van de CLIL-lessen of over leerlingenevaluatie. Er is echter veel verschil (cf. de hoge standaardafwijkingen). Andere vormen van samenwerking zoals samen lessen voorbereiden of erover reflecteren komen weinig voor; samen lesgeven hoegenaamd niet.

b. Talenbeleid

Om na te gaan in welke mate CLIL deel uitmaakt van het talenbeleid van scholen, werd dit bevestigd aan de hand van items uit een kwalitatief onderzoek van de Onderwijsinspectie (2017). Tabel 53 geeft een gedetailleerd overzicht van het talenbeleid binnen de bevroegde steekproef van scholen.

Tabel 53

CLIL en Talenbeleid

(n=38)	M (/5)	SD	Min	Max
De behoeften en het taalniveau van de leerlingen zijn de belangrijkste factoren die meespelen bij het vaststellen van het talenbeleid.	3,82	.83	1	5
Als we de doelen en acties voor het talenbeleid bepalen, analyseren we eerst grondig of de leerlingen hierdoor meer kansen krijgen.	3,79	1,09	1	5
Ons talenbeleidsplan legt uit hoe onze school binnen verschillende vakken, jaren en niveaus werkt aan het verbeteren van de taalvaardigheid van leerlingen in het Nederlands en moderne vreemde talen.	3,37	1,14	1	5

We houden rekening met de verschillende tempo's waarin de taalvaardigheid van individuele leerlingen zich ontwikkelt in verschillende talen.	3,76	,82	2	5
We passen differentiatie toe om in te spelen op die verschillende tempo's.	3,87	,70	2	5
Onze school bevordert de deskundigheidsontwikkeling en de praktische toepassing van CLIL-didactiek, taalgericht vakonderwijs en moderne vreemdetalendidactiek.	4,32	,62	3	5
In onze school heeft professionalisering als doel een krachtige onderwijspraktijk te creëren die taalstimulerend en ontwikkelingsgericht is.	4,21	,78	2	5
De meeste leden van ons schoolteam kennen de doelen en acties van het talenbeleid, ondersteunen het en werken eraan mee.	3,26	,86	1	5

De tabel toont dat bepaalde aspecten niet eenduidig positief beoordeeld worden, namelijk de doelgerichtheid, het rekening houden met tempo's van leerlingen en de kennis van het talenbeleid door het hele schoolteam. Opvallend is dat de respondenten twijfelen of het niet eens zijn dat hun talenbeleidsplan kwaliteitsvol is, namelijk dat het uitlegt hoe er aan de taalvaardigheid van leerlingen gewerkt wordt.

Het item waarin CLIL expliciet opgenomen is, wordt daarentegen (zeer) positief beantwoord ($M = 4,32$; $SD = ,62$). De respondenten onderschrijven dat hun school inzet op het bevorderen van de deskundigheidsontwikkeling en de praktische toepassing van CLIL-didactiek, taalgericht vakonderwijs en moderne-vreemdetalendidactiek.

c. Studieadvies

Ondanks het feit dat taal en vakinhoud in het kader van CLIL geïntegreerd worden aangebracht, richt de evaluatie van het CLIL-vak zich exclusief op de inhoud van het zaakvak. Om te kijken hoe leerlingen geïnformeerd worden, gingen we na op welke manier evaluatie van CLIL wordt vermeld op het leerlingenrapport. Meer concreet, op welke manier dit gebeurt en hoe een cijfer wordt bepaald indien dit wordt gebruikt.

Iets meer dan de helft van de scholen uit onze steekproef (55,3%) rapporteert afzonderlijk over CLIL op het leerlingenrapport. Binnen deze groep scholen gebeurt de rapportering bij de grootste groep op een kwalitatieve manier, dus woordelijk (zie Tabel 54).

Tabel 54

Rapportering over CLIL op leerlingenrapport

(n = 38)		%		%
Niet afzonderlijk gerapporteerd	17	44,7%		
Afzonderlijk gerapporteerd	21	55,3%		
- Kwalitatief (woordelijk)			13	61,9%
- Kwantitatief (cijfer)			3	14,3%
- Beide praktijken			5	13,2%

Wanneer er cijfermatig gerapporteerd wordt, hetgeen bij één op vijf van de scholen uit onze steekproef het geval is, geeft het CLIL-cijfer meestal enkel de vakinhoudelijke leerprestaties weer. Er zijn slechts twee scholen waar het CLIL-cijfer een geïntegreerd cijfer is voor zowel het zaakvak als de taal. Ook wordt er slechts in één school een apart cijfer gegeven voor het vak en voor de taal. De praktijk om talige leerprestaties niet op te nemen in het CLIL-cijfer, maar deze te verrekenen in het cijfer van het taalvak, wordt in geen enkele school uit onze steekproef toegepast.

d. Kwaliteitszorg

De kwaliteitszorg van het CLIL-onderwijs werd via drie schalen in beeld gebracht: het cyclisch evalueren van het CLIL-onderwijs, de betrouwbaarheid van deze evaluatie, en de manier waarop de onderwijskwaliteit van het CLIL-onderwijs geborgd dan wel bijgestuurd wordt.

Tabel 55 geeft aan dat scholen het actiefst werken aan de borging en bijsturing. Concreet gaat het dan om het zicht hebben op de eigen sterke en verbeterpunten; het doelgericht inrichten van verbeteracties en het beleid desgevallend bijsturen. Alle scholen uit onze steekproef doen inspanningen op dit punt. Ook evalueren zij op een cyclische manier de onderwijskwaliteit. In dat kader hebben ze prioriteiten en doelstellingen om de kwaliteit te verbeteren en gaan ze de relevante aspecten voor de schoolwerking na.

Tabel 55

Kwaliteitszorg in CLIL-onderwijs

n=38	M (/5)	SD	Min	Max
Cyclische evaluatie van de onderwijskwaliteit	3,77	0,56	2,67	5
Betrouwbare evaluatie van de onderwijskwaliteit	2,92	0,79	1,50	4,75
Borgen en bijsturen	3,85	0,66	2,00	5,00

Scholen schenken ook aandacht aan een betrouwbare evaluatie van de onderwijskwaliteit van CLIL, al gebeurt dit minder prioritair. Het hanteren van relevante outputgegevens, het organiseren van bevragingen bij leerlingen of ouders, en bij evaluaties nadrukkelijk aandacht besteden aan de effecten op leerresultaten bij leerlingen gebeurt, maar het krijgt minder aandacht dan de andere aspecten van kwaliteitszorg.

Besluit contextuele kenmerken van het CLIL-onderwijs

De samenwerking tussen CLIL-leerkrachten en hun collega's taal- en zaakvakleerkrachten wordt heel positief ervaren, al blijkt die samenwerking beperkt. Afspraken maken over de inhoud van de CLIL-lessen (taal of vakinhoud) en samen afspraken maken over leerlingenevaluatie gebeurt, maar niet overal. Samen lesgeven gebeurt niet.

In het talenbeleid gaat er beperkte aandacht naar CLIL, vooral naar de deskundigheidsontwikkeling en de praktische toepassing van CLIL-didactiek, taalgericht vakonderwijs en moderne vreemdetalendidactiek. CLIL-scholen schenken aandacht aan CLIL in het kader van kwaliteitszorg, vooral op het vlak van borging en bijsturing en het cyclisch bijsturen van de onderwijskwaliteit.

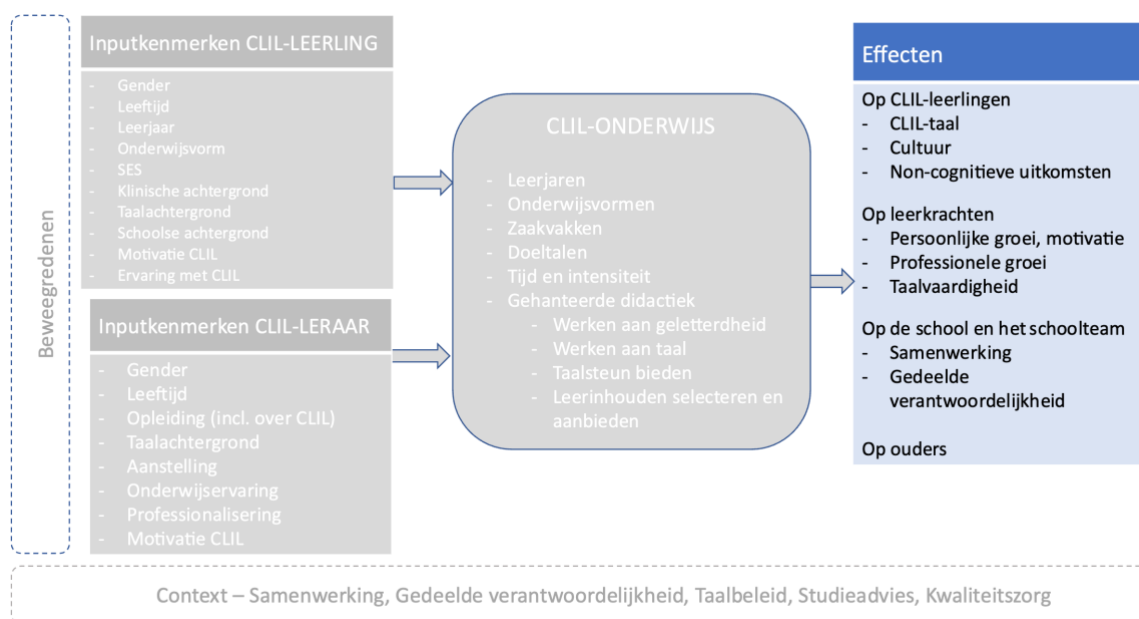
Er zijn veel verschillende praktijken bij de rapportering van CLIL. De helft woordelijk; de andere helft met een cijfer of met cijfer én woordelijk. Wanneer een cijfer wordt gegeven, betreft dit meestal enkel het zaakvak.

6. Effecten van CLIL-onderwijs

Naast het in kaart brengen van het CLIL-onderwijs in Vlaanderen, is een ander hoofddoel van het survey-onderzoek de gepercipieerde effecten van CLIL beschrijven. Concreet gaat het dan om de effecten van CLIL op (a.) leerlingen, (b.) op CLIL-leerkrachten, (c.) op taalleerkrachten, (d.) op de school en het schoolteam en (e.) op ouders.

Figuur 15

Effecten theoretisch model



a. Effecten van CLIL op LEERLINGEN

Zoals supra omschreven, werden de ervaren effecten op leerlingen bevraagd bij de CLIL-leerlingen zelf, maar ook bij hun CLIL-leerkrachten en hun taalleerkrachten. Aan de hand van een exploratieve factoranalyse konden drie soorten effecten bepaald worden, namelijk (1.) Effecten op de CLIL-taal, (2.) Effecten op cultuur en (3.) Effecten op non-cognitieve uitkomsten. In de drie gevallen gaat het om positieve effecten, bv. [Door CLIL te volgen...] kan ik beter gesprekken voeren, sta ik positiever tegenover andere culturen, ben ik meer gemotiveerd voor het CLIL-vak.

Tabel 56 biedt een overzicht van de ervaren effecten op leerlingen die CLIL volgen vanuit het perspectief van de drie respondentengroepen (score op 5):

Tabel 56

Gepercipieerde effecten van CLIL op LEERLINGEN

Effect op	CLIL-leerlingen				CLIL-leerkrachten				Taalleerkrachten			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
1. CLIL-taal	3,70	0,78	1,00	5,00	4,22	0,51	3,00	5,00	3,86	0,62	2,00	5,00
2. Cultuur	2,81	0,89	1,00	5,00	3,08	0,70	1,00	5,00	3,28	0,57	1,75	4,75
3. Non-cognitieve uitkomsten	2,93	0,92	1,00	5,00	3,70	0,59	2,50	5,00	3,16	0,55	1,50	4,25

Zowel leerlingen, hun CLIL-leerkrachten als hun taalleerkrachten zien de grootste positieve effecten van CLIL op de CLIL-taal. CLIL-leerkrachten zijn het meest overtuigd van deze effecten ($M = 4,22$). Over deze effecten is er ook de grootste eensgezindheid ($SD = 0,51$).

Gezien de omvang van de schaal over de effecten op de CLIL-taal (9 items) en de grootste ervaren effecten op dit punt, bekijken we dit ervaren effect meer in detail vanuit het oogpunt van de CLIL-leerlingen en de CLIL-leerkrachten (Tabel 57).

Tabel 57

Gepercipieerde effecten op CLIL-taal

Ervaren effect op CLIL-taal	CLIL-Leerlingen		CLIL-leerkrachten	
	M (/5)	SD	M (/5)	SD
1. meer woorden	4,06	0,92	4,63	0,58
2. betere luistervaardigheid	3,92	0,97	4,55	0,59
3. betere leesvaardigheid	3,84	0,96	4,50	0,62
4. betere spreekvaardigheid	3,67	1,02	4,12	0,87
5. betere gespreksvaardigheid			4,12	0,85
6. betere schrijfvaardigheid	3,70	0,99	3,63	0,84
7. minder taalfouten	3,51	0,99	3,80	0,94
9. grotere durf	3,51	1,05	4,47	0,68
10. grotere motivatie voor de CLIL-taal	3,51	1,04	4,27	0,76

Leerlingen merken dat zij dankzij CLIL de grootste winst boeken op het vlak van woordenschat ($M = 4,06$) en over dit effect bestaat ook de grootste eensgezindheid ($SD = 0,92$). Leerlingen ervaren iets positievere effecten op de receptieve vaardigheden (luisteren, lezen) dan op de productieve. De ervaren effecten op attitudes in de CLIL-taal zijn ook positief, al zijn de leerlingen het daarover minder eens.

CLIL-leerkrachten merken eveneens het belangrijkste positieve effect op voor woordenschatkennis, maar ook op *alle* taalvaardigheden; vooral op de receptieve; het minst op schrijfvaardigheid ($M = 3,63$). Ook op het vlak van attitudes in de CLIL-taal is hun perceptie positiever dan die van de leerlingen. Zij merken op dat leerlingen de CLIL-taal sneller durven gebruiken, maar ook dat zij meer gemotiveerd zijn voor de CLIL-taal. Ze zijn het het minst met elkaar eens over het positieve effect van CLIL op taalfouten.

Alhoewel het zaakvak (*content*) en cognitie (*cognition*) niet als aparte factoren geïdentificeerd konden worden aan de hand van de factoranalyse, willen we toch ook deze gepercipieerde effecten in kaart brengen (zie Tabel 58).

Tabel 58

Gepercipieerde effecten op Content en Cognition

Ervaren effect op Content en Cognition	CLIL-Leerlingen		CLIL-leerkrachten	
	M (/5)	SD	M (/5)	SD
Beheersing CLIL-vak	3,50	1,04	3,58	0,85
Motivatie CLIL-vak	3,47	1,05	4,07	0,90
Studiemethode	2,90	1,03	3,43	0,89
Kennisverwerking	3,14	1,02	4,03	0,90

Uit Tabel 58 blijkt dat noch leerlingen, noch leerkrachten negatieve effecten ervaren op de beheersing of de motivatie voor het CLIL-vak. Bij de leerlingen is er iets minder eensgezindheid. Op het vlak van cognitie zien beide groepen en dan vooral de leerkrachten een positief effect voor kennisverwerking.

CLIL-leerlingen en leerkrachten kregen ook de mogelijkheid om nog andere effecten te rapporteren. Elf leerlingen en één CLIL-leerkracht deden dit (Tabel 59).

Tabel 59*Andere effecten van CLIL op leerlingen aangehaald door respondenten*

Leerlingcode	
54	"Heb ik interessante lessen." "Heb ik het gevoel dat ik Engels leer."
67	"Ik kan beter dingen onthouden in het Engels."
76	"Verwacht iedereen meer van mij."
154	"Geneeskunde"
172	"Mijn niveau van de CLIL-taal gaat achteruit." "Verveel ik me meer op school."
205	"Het zorgt dat uw kennis vergroot."
347	"Ik niet veel moet doen." "Ze vergeet altijd haar dingen."
576	"We moeten veel zelfstandig zijn."
599	"Attitude: waarom zou je het niet doen?"
738	"Nuttig voor later op bvb. internationaal vlak."
Leerkrachtcode	
32	"Betere focus tijdens de les in vergelijking met andere."

De (andere) effecten gemeld door leerlingen gaan verschillende richtingen uit. Bij drie leerlingen gaat het om eerder om negatieve effecten bv. meer stress (76) of – tegenovergesteld meer verveling (172, 347). De andere effecten wijzen op het algemene nut (bv. 738) of de voordelen van CLIL die kunnen wijzen in de richting van *communication* (54), *content* (54, 205) of *cognition* (67, 576, leerkracht 32).

b. Effecten op CLIL-leerkrachten

Op basis van de items die (positieve) effecten op CLIL-leerkrachten weergeven, werd een nieuwe schaalvariabele berekend. De gemiddelde score op deze nieuwe variabele bedraagt **3,82** (op 5), met een standaardafwijking van 0,65. Globaal genomen kunnen we dus stellen dat leraren **positieve effecten** ervaren van het geven van CLIL-onderwijs. Tabel 60 geeft de mogelijke effecten in meer detail weer.

Tabel 60*Gepercipieerde effecten op de CLIL-leerkracht*

(n=60)	M (/5)	SD	Min	Max
1. meer werkdruk	3,83	1,09	1	5
2. hogere motivatie voor de CLIL-taal	4,03	0,86	1	5
3. hogere motivatie voor het CLIL-vak	3,88	0,99	1	5
4. hogere algemene motivatie	3,98	0,97	1	5
5. professionele groei	4,34	0,86	1	5
6. verbetering van (taalontwikkelen) lesgeven in andere lessen	3,92	0,93	1	5
7. versterking eigen taalvaardigheid in de CLIL-taal	4,30	0,81	1	5

Uit de tabel blijkt dat de eigen professionele groei en de versterking van de eigen taalvaardigheid in de CLIL-taal positieve effecten zijn die duidelijk ervaren worden door CLIL-leerkrachten en waarover ook relatief hoge consensus bestaat. 86,7% van de CLIL-leerkrachten is van oordeel dat de eigen taalvaardigheid in de CLIL-taal versterkt is; 86,4% van de leerkrachten zegt professioneel gegroeid te zijn. Hiernaast geven CLIL-leerkrachten ook duidelijk aan dat hun CLIL-lesopdracht een positieve invloed heeft op hun motivatie voor de CLIL-taal alsook hun (taalontwikkelen) lesgeven heeft bevorderd.

Wat de negatieve effecten van een CLIL-lesopdracht betreft, ervaart 71,7% van de CLIL-leerkrachten meer werkdruk; al is de consensus over dit effect minder groot. Ze zijn het eerder eens (41,7%) tot eens (30%) met de stelling dat ze meer werkdruk ervaren.

Ook de CLIL-leerkrachten kregen de kans om via vrije tekstinput andere mogelijke effecten te communiceren. Drie CLIL-leerkrachten deden dit (Tabel 61).

Tabel 61

Andere effecten op CLIL-leerkrachten aangehaald door de respondenten

CLIL-leerkrachtcode	
19	“is mijn kennis van de cultuur verbonden aan de CLIL-taal verruimd.”
29	“Is mijn inhoudelijke kennis van het CLIL-vak versterkt.”
59	“Kom ik meer tot de essentie van de leerstof.”

De twee eerste items geven de inhoudelijke groei van de leerkracht weer. Dit element werd onder de noemer ‘ben ik professioneel gegroeid’ bevraagd. Het feit dat de leerkrachten, alhoewel slechts twee, dit apart aangeven, vraagt bijgevolg misschien om extra items.

c. Effecten op taalleerkrachten

Ook voor de taalleerkrachten werd een nieuwe schaalvariabele berekend op basis van ervaren effecten. De taalleerkrachten scoren hierop gemiddeld 3,00 op 5 met een standaardafwijking van 0,56. Hieruit blijkt dat taalleerkrachten **geen negatieve, maar ook geen positieve effecten** ervaren wanneer hun school CLIL aanbiedt (Tabel 62).

Tabel 62

Gepercipieerde effecten op de taalleerkrachten

(n=40)	M (/5)	SD	Min	Max
1. meer werkdruk	1,90	1,12	1	5
2. vergemakkelijking van de taak als taalleerkracht	2,26	0,99	1	5
3. hogere motivatie als taalleerkracht	2,79	1,08	1	5
4. verbetering van (taalontwikkelen) lesgeven	2,85	1,09	1	5

Wanneer een school CLIL aanbiedt, voelen taalleerkrachten vooral een effect op hun manier van (taalontwikkelen) lesgeven (zie Tabel 62). 28,2% van onze respondenten ervaart dat dit positief is beïnvloed (score > 3,5 op 5). Bijna 1 op 4 van de bevraagde taalleerkrachten voelt ook een effect op de eigen motivatie als taalleerkracht; al is er over dit effect veel twijfel.

Wanneer een school CLIL aanbiedt, zou men – gezien de effecten op de CLIL-taal bij de leerlingen – kunnen verwachten dat de taak van de taalleerkracht makkelijker wordt. Toch wordt dit niet meteen ervaren door onze respondenten. Immers, slechts 7,5% is het ermee eens; 41% twijfelt.

Het aantal taalleerkrachten dat meer werkdruk ervaart doordat CLIL wordt aangeboden op de school, is heel beperkt (5%). De grootste groep (56,4% van de steekproef) is het helemaal oneens met dit effect; 1 op 3 twijfelt.

Ook de taalleerkrachten kregen de kans om via vrije input andere ervaren effecten te communiceren. Slechts één taalleerkracht maakte daarvan gebruik en gaf drie extra antwoorden, namelijk: “Je wordt als leerkracht op positieve wijze geforceerd om zelf kwalitatief cursusmateriaal te maken. Dit heeft een sterk positief effect op de kwaliteit van onderwijs.”; “Je lessen verlopen beter en vlotter doordat je tevreden bent over eigen cursusmateriaal en er zelf ook meer voorbereidingstijd in hebt gestoken.”

En “Je gaat bewuster om met het leerplan omdat je niet zomaar blind vertrouwt op handboeken of methodes.”

d. Effecten op de school en het schoolteam

Wanneer een school CLIL aanbiedt, kan er ook een effect enerzijds op het schoolteam, anderzijds op de school in haar totaliteit optreden. Deze effecten werden bevraagd bij de directies, de CLIL-leerkrachten en de taalleerkrachten.

De factoranalyse leidde tot een nieuwe schaalvariabele waarin effecten op het schoolteam weergegeven worden (bestaande uit 4 items). De gemiddelde score op deze schaalvariabele bedraagt 3,16 (SD = 0,43), waaruit we leren dat er door het aanbod van CLIL **geen negatieve effecten op het schoolteam** ervaren worden (Tabel 63).

Tabel 63

Gepercipieerde effecten op het schoolteam

(n=138)	M (/5)	SD	Min	Max
1. is er meer samenwerking in ons schoolteam (met taalleerkrachten, vakleerkrachten, taalcoördinator).	3,03	0,93	1	5
2. ervaart ons schoolteam meer werkdruk.	3,08	1,12	1	5
3. is de motivatie van ons schoolteam gestegen.	3,01	0,85	1	5
4. is er meer competitie in ons schoolteam.	2,34	1,11	1	5

Eén op drie van onze respondenten ervaart dat er meer samenwerking optreedt in hun schoolteam doordat hun school CLIL aanbiedt. 6,5% Is het daar niet mee eens. Bijna één op vier ervaart ook een positieve invloed op de motivatie van het schoolteam.

Wat de negatieve effecten betreft, is er minder consensus. Bijna 40% van de respondenten zegt dat zij een hogere werkdruk ervaren. Een (beperkt) deel van de respondenten ervaart meer competitie in het schoolteam (13,8%); al is meer dan de helft van de respondenten het daar niet mee eens.

Ook voor de **effecten op de school** kon een nieuwe schaalvariabele samengesteld worden; bestaande uit 2 items. Deze variabele scoort gemiddeld 3,35 (SD = 0,76) waaruit blijkt dat de respondenten de effecten van CLIL op schoolniveau **eerder positief** inschatten (Tabel 64).

Tabel 64

Gepercipieerde effecten op de school

(n=138)	M (/5)	SD	Min	Max
1. is het prestige/aanzien van onze school gestegen.	3,58	0,79	1	5
2. zijn er meer inschrijvingen.	3,09	0,95	1	5

Bijna 60% van de respondenten merkt dat dankzij het aanbod van CLIL, het prestige en aanzien van hun school gestegen is. Slechts een klein percentage (6,6%) is het daar niet mee eens en de overige respondenten twijfelen. Over de impact op de inschrijvingen is er meer twijfel. Meer dan de helft van de respondenten durft zich daarover niet uit te spreken. Bijna één op vier ervaart dit effect wel.

Ook voor de effecten op (het) school(team) werd aan de respondenten de mogelijkheid geboden extra elementen aan te dragen aan de hand van **vrije invoer**. Drie respondenten (alle drie CLIL-leerkracht) deden dit (Tabel 65). Enkel het effect van een verhoogd contact en uitwisseling met andere scholen is een nieuw effect.

Tabel 65*Andere effecten op (het) school(team) aangehaald door de respondenten*

CLIL-leerkrachtcode	
19	“versterken we het belang dat we hechten aan kennis van (meerdere) talen.”
23	“is er meer samenwerking tussen de CLIL-leerkrachten.” “is er meer contact en uitwisseling met andere scholen.”
59	“Er zijn voor-en tegenstanders van CLIL. Het geeft meer discussies over Nederlands t.o.v. de CLIL-taal.”

e. Effecten op de ouders

Het aanbod van CLIL kan ook een effect hebben op ouders. Uit Onderzoekslijn 1 bleek immers dat zij een belangrijke rol spelen in de keuze die hun kind maakt om al dan niet CLIL te volgen. Dit effect werd bevraagd bij directies, CLIL-leerkrachten en taalleerkrachten; aan de hand van twee items (Tabel 66).

Tabel 66*Gepercipieerde effecten op de school*

(n=138)	M (/5)	SD	Min	Max
1. zijn er meer klachten van ouders.	1,79	0,95	1	4
2. is de (positieve) betrokkenheid van ouders gestegen.	2,79	0,93	1	5

De respondenten uit onze steekproef ervaren niet dat het aanbod van CLIL leidt tot meer klachten. Slechts één respondent vindt toch dat er enigszins meer klachten zijn. Of CLIL leidt tot een hogere (positieve) betrokkenheid van ouders is niet eenduidig te beantwoorden. Meer dan 60% van de respondenten twijfelt over dit item; 15% is het ermee eens; 23,3% oneens.

Slechts één respondent (CLIL-leerkracht_19) geeft nog een ander effect op ouders, namelijk: “tonen we aan ouders dat het belangrijk is (meerdere) talen goed te beheersen”.

Besluit ervaren effecten

Leerlingen én hun leerkrachten ervaren de grootste effecten van CLIL op de beheersing van de CLIL-taal. Positieve effecten worden op alle vlakken ervaren: op woordenschat, receptieve vaardigheden, productieve vaardigheden, vormcorrectheid, durf en motivatie. Zowel CLIL-leerlingen als CLIL-leerkrachten percipiëren ook een positieve impact op kennisverwerking. Zij ervaren geen negatieve effecten van CLIL op de beheersing van het zaakvak.

Leerkrachten die CLIL onderwijzen ervaren hiervan positieve effecten. Er wordt een positief effect gerapporteerd op het vlak van professionele groei, versterking van de eigen taalvaardigheid, motivatie (zowel algemeen als voor het CLIL-vak) en (taalontwikkelen) lesgeven in andere vakken. Zeven op de tien CLIL-leerkrachten ervaart echter ook extra werkdruk.

Taalleerkrachten ervaren geen negatieve effecten van het aanbod van CLIL-onderwijs op hun school. Zij ervaren een positief effect op hun manier van taalontwikkelen lesgeven.

Er worden geen negatieve effecten gepercipieerd op het schoolteam. Men ervaart iets meer werkdruk, maar tegelijkertijd ook meer samenwerking en een hogere motivatie in het team. Stakeholders uit CLIL-scholen ervaren ook dat het prestige van hun school gestegen is. De gerapporteerde effecten met betrekking tot ouders zijn minder duidelijk.

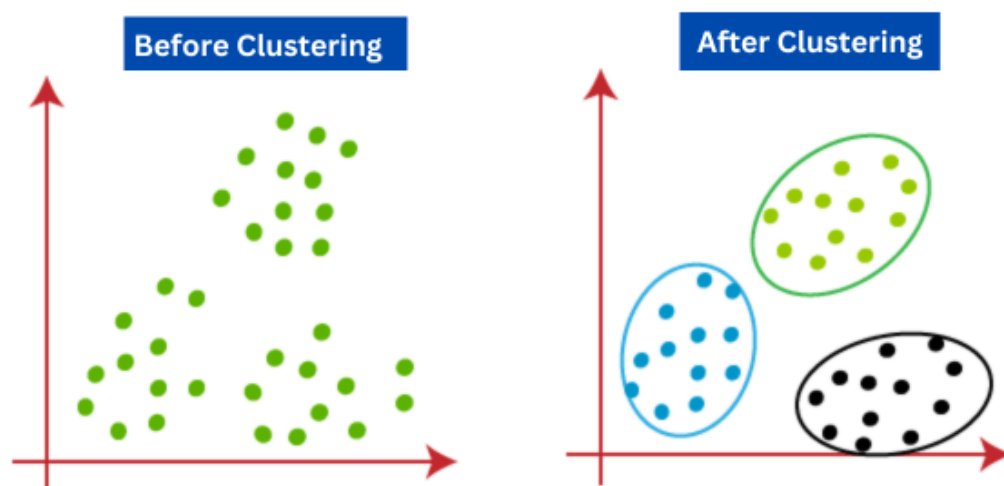
4.3 OV3 – Welke kenmerken hebben Vlaamse scholen die CLIL aanbieden?

Clusteranalyses

Om de scholen in onze steekproef op een betekenisvolle manier te organiseren en na te gaan of we hierbinnen verschillende soorten CLIL-scholen kunnen onderscheiden, werden clusteranalyses uitgevoerd. Clusteranalyses kunnen worden gebruikt om individuele waarnemingen te groeperen, op basis van de afstand tussen de waarnemingen (Aggarwal, 2018), zoals geïllustreerd in Figuur 16.

Figuur 16

Clusteringsproces (Analytics Vidhya, 2016)



Deze methode is uitermate geschikt om orde te scheppen in observaties en deze te groeperen op basis van gelijkaardige kenmerken. Binnen dit project werd een two-step clusteringmethode gebruikt, geschikt voor zowel nominale als schaalvariabelen, en gecombineerde schalen in één analyse (Jaeger & Banks, 2022). De analyse bestaat uit twee stappen:

1. In een eerste stap wordt het aantal clusters bepaald op basis van een goodness of fit-indicator, die aangeeft hoe goed het model met een specifiek aantal clusters past bij de observaties. We gebruikten hiervoor het Bayesiaans informatiecriterium (BIC), dat een afweging maakt tussen de 'fit' (passendheid) van het model, en de complexiteit van het model.
2. In een tweede stap worden de observaties in de juiste clusters ingedeeld, en kunnen de clusters geïnterpreteerd worden.

Er werd verwacht dat we verschillende groepen CLIL-scholen zouden kunnen onderscheiden op basis van schoolkenmerken en het CLIL-aanbod.

1. Clustering op basis van schoolkenmerken

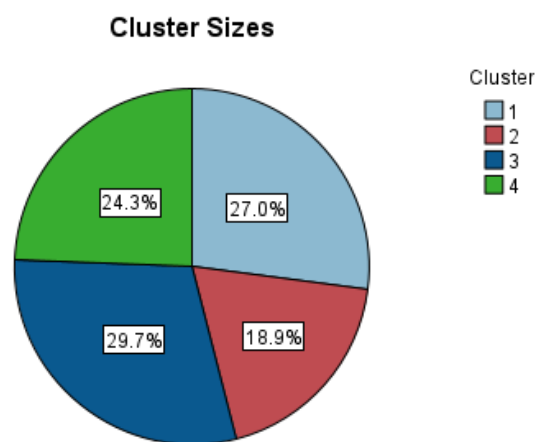
In de survey werden de volgende kenmerken van scholen onderzocht: onderwijsnet, schoolgrootte (aantal leerlingen en aantal leerkrachten), provincie, ligging en aangeboden finaliteiten. Er werd beslist om scholen te clusteren op basis van:

- schoolgrootte (aantal leerlingen),
- ligging (stedelijk, gemeentelijk, of op het platteland), en
- de aangeboden finaliteiten.

Deze keuze werd gemaakt omdat er weinig variantie was in het kenmerk onderwijsnet, vanwege een oververtegenwoordiging van scholen uit het Vrij gesubsidieerd onderwijs in de steekproef. Voor schoolgrootte werd het kenmerk 'aantal leerlingen' gehanteerd, zonder ook het kenmerk 'aantal

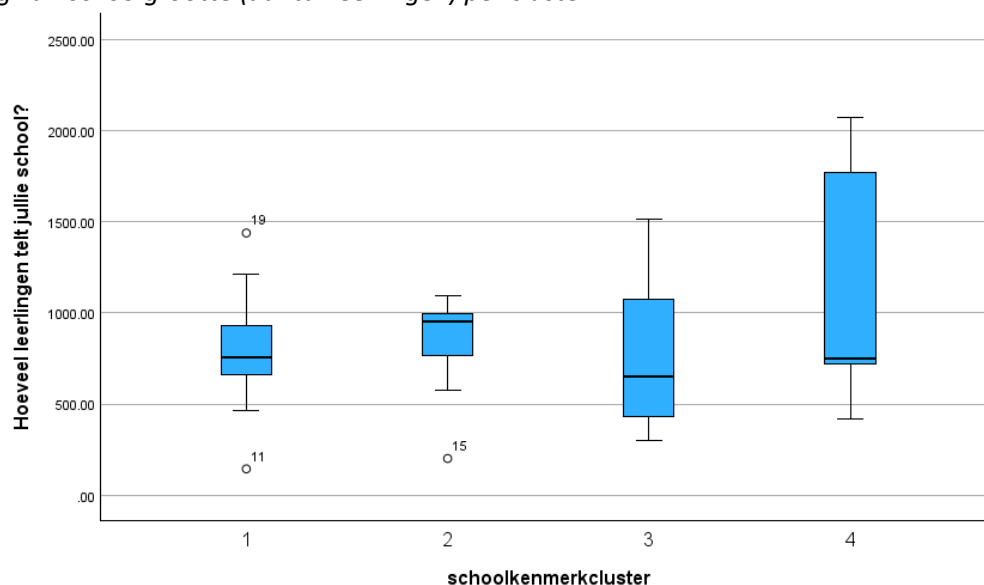
leerkrachten' mee te nemen, om redundantie in variabelen te vermijden. Het kenmerk 'ligging' werd opgenomen, terwijl 'provincie' buiten beschouwing werd gelaten. Één school die de ligging niet aanduidde, werd uit de analyse verwijderd. Bij het onderscheiden van scholen op basis van de aangeboden finaliteiten, was er een denkoefening te maken: maar liefst 36 scholen van de resterende 37 scholen die voldoende gegevens hadden ingevuld om geïnccludeerd te worden in de analyse, boden doorstroomfinaliteit aan, waardoor dit geen onderscheidend kenmerk kon zijn om groepen op te baseren. 22 van deze scholen boden echter ook arbeidsmarktgerichte finaliteit aan, waardoor beslist werd om het al dan niet aanbieden van arbeidsmarktgerichte finaliteit als onderscheidend kenmerk te gebruiken. Op basis van deze kernmerken (schoolgrootte, ligging, en arbeidsmarktgerichte finaliteit) werden er vier clusters geïdentificeerd, bestaande uit 7 scholen, 9 scholen, 10 scholen, en 11 scholen (zie Figuur 17).

Figuur 17
Relatieve clustergroottes na clustering op basis van schoolkenmerken



Qua schoolgrootte zien we in Figuur 18 dat scholen in de tweede cluster een iets hoger mediaan aantal leerlingen hebben, en scholen in cluster drie eerder kleiner zijn. Scholen in cluster vier zitten daar dan weer in hun mediane grootte ergens tussenin, maar de cluster bevat tegelijk ook de grootste scholen.

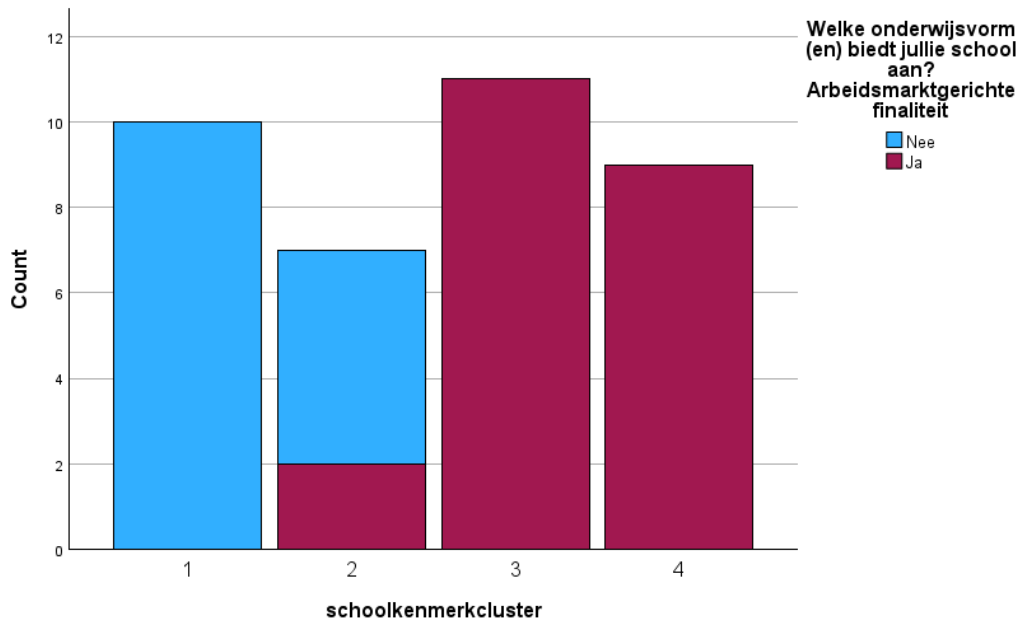
Figuur 18
Verdeling van schoolgrootte (aantal leerlingen) per cluster



In termen van het al dan niet aanbieden van arbeidsmarktgerichte finaliteit, zien we in Figuur 19 een duidelijk onderscheid tussen de verschillende clusters: scholen in de eerste groep bieden geen arbeidsmarktgerichte finaliteit aan, scholen in de derde en vierde groepen doen dat wel, en in de tweede groep vinden we zowel scholen die dat wel doen, als scholen die dat niet doen terug.

Figuur 19

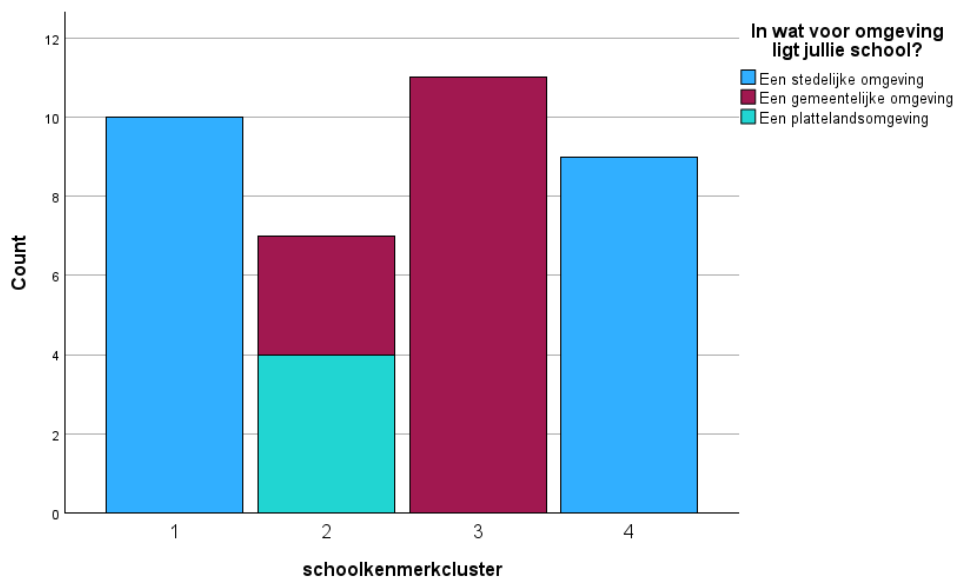
Aantal scholen met en zonder arbeidsmarktgerichte finaliteit per cluster



Wanneer we de ligging van de scholen binnen de clusters analyseren (Figuur 20), dan stellen we vast dat de eerste en de vierde cluster uitsluitend scholen omvatten die in een stedelijke omgeving gelegen zijn. De derde cluster bestaat enkel uit scholen in een gemeentelijke omgeving, terwijl de tweede cluster scholen bevat die zowel op het platteland als in gemeentelijke omgeving liggen.

Figuur 20

Aantal scholen per aangeduide schoolligging per cluster



Samenvattend kunnen we dus stellen dat we:

- in de eerste groep gemiddeld grote scholen vinden in stedelijke omgevingen die geen arbeidsmarktgerichte finaliteit aanbieden;
- in de vierde groep scholen met een stedelijke ligging vinden die wel arbeidsmarktgerichte finaliteit aanbieden, en hierbinnen ook de grotere stedelijke scholen vinden;
- in de derde groep kleinere gemeentelijke scholen vinden die arbeidsmarktgerichte finaliteit aanbieden;
- in de tweede groep gemeentelijke- en plattelandsscholen vinden, die van gemiddelde grootte zijn, en waarvan het merendeel geen arbeidsmarktgerichte finaliteit aanbiedt (zie Tabel 67).

Tabel 67

Clustering volgens schoolkenmerken (N = 37)

Cluster	n	Ligging	Arbeidsmarktgerichte finaliteit?	Relatieve schoolgrootte
1	10	Stedelijk	Nee	Tussenmaat
2	7	Gemeentelijk & platteland	Beide	Tussenmaat
3	11	Gemeentelijk	Ja	Kleiner
4	9	Stedelijk	Ja	Groter

2. Clustering op basis van CLIL-aanbod

We bekeken vervolgens hoe scholen ingedeeld kunnen worden in groepen op basis van de manier waarop ze CLIL aanbieden. Hiervoor kozen we de volgende variabelen:

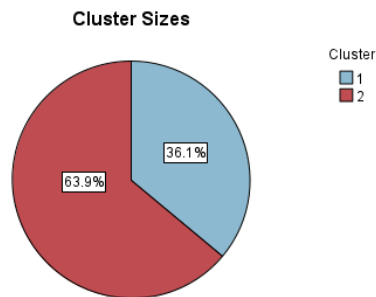
- het aantal zaakvakken waarvoor CLIL aangeboden wordt,
- de doeltalen waarin CLIL aangeboden wordt,
- het aantal CLIL-uren per school, en
- het aantal CLIL-leerkrachten.

Wat de doeltalen betreft, stelden we vast dat er in onze steekproef geen scholen zijn die CLIL in het Duits aanbieden. Slechts één school biedt enkel CLIL-lessen in het Frans aan. In alle andere scholen wordt CLIL in zowel Frans als Engels aangeboden, of enkel in het Engels. Het aanbieden van Franstalige CLIL-lessen is dus een onderscheidende factor in onze clustering.

In een eerste analyse werd geen goed clusteringmodel weerhouden op basis van deze variabelen. Na verdere inspectie stelden we vast dat er in het aantal CLIL-uren dat aangeboden werd minder spreiding zat dan in het aantal CLIL-leerkrachten. Omdat ze beide indicator zijn van een gelijkaardig onderliggend construct (uitgebreidheid van het aanbod), beslisten we om het aantal CLIL-uren per school niet mee te nemen in de analyse. Ditmaal werd er wél een voldoende geschikt model geïdentificeerd, op basis van twee clusters, waarbinnen respectievelijk 13 en 23 van de scholen ingedeeld konden worden, zoals weergegeven in Figuur 21.

Figuur 21

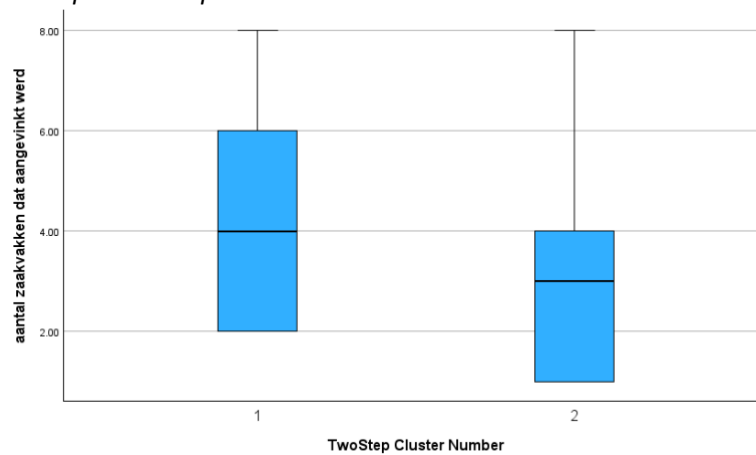
Relatieve clustergroottes na clustering op basis van CLIL-aanbod



Als we deze clusters in meer detail bekijken, zien we in Figuur 22 dat scholen in de eerste cluster een licht hoger aantal zaakvakken aanbieden in CLIL-vorm.

Figuur 22

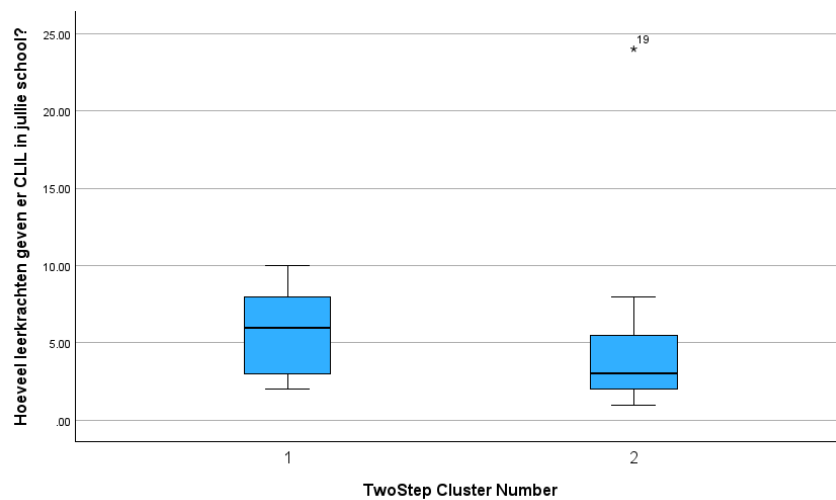
Aantal CLIL-zaakvakken per school per cluster



Het aantal CLIL-leerkrachten per school ligt ook iets hoger bij de scholen uit de eerste groep (zie Figuur 23).

Figuur 23

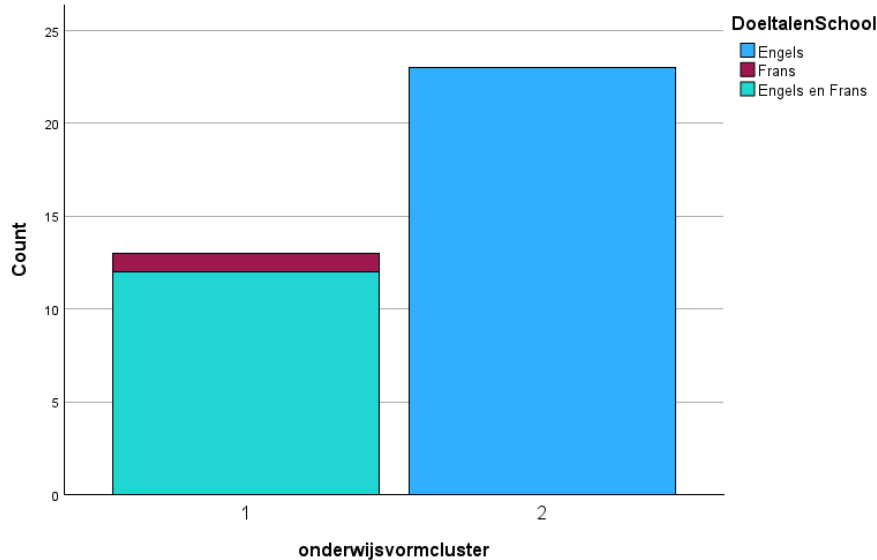
Aantal CLIL-leerkrachten per school per cluster



We zien in Figuur 24 tevens dat er in scholen in de eerste cluster CLIL gegeven wordt in het Engels én in het Frans, waar scholen in de tweede cluster hun CLIL-lessen enkel in het Engels aanbieden.

Figuur 24

Aantallen scholen die verschillende doeltalen aanbieden per cluster



Samenvattend zien we dus een eerste groep van 13 scholen die CLIL in zowel Engels als Frans aanbiedt, en hier meer zaakvakken en leerkrachten voor heeft, versus een tweede groep van 23 scholen die CLIL enkel in het Engels aanbiedt, en in vergelijking minder zaakvakken en leerkrachten inzetten.

Besluit

De resultaten suggereren een duidelijke groepering van CLIL-scholen op basis van schoolkenmerken en CLIL-aanbod. We stellen vast dat we in onze steekproef op basis van schoolkenmerken vier soorten scholen kunnen groeperen: gemiddeld grote scholen in stedelijke omgevingen die geen arbeidsmarktgerichte finaliteit aanbieden, stedelijke scholen die dat wel doen en vaak wat groter zijn, kleinere gemeentelijke scholen die de arbeidsmarktgerichte finaliteit aanbieden, en gemiddeld grote scholen in gemeentes, ook landelijke, waarvan sommige de arbeidsmarktgerichte finaliteit aanbieden, maar het merendeel niet. Op basis van CLIL-aanbod onderscheiden we een groep van 13 scholen die CLIL in zowel Engels als Frans aanbiedt, en hier meer zaakvakken en leerkrachten voor heeft, versus een tweede groep van 23 scholen die CLIL enkel in het Engels aanbiedt en in vergelijking minder zaakvakken en leerkrachten inzetten.

4.4 OV4 – Welke profielen kunnen we onderscheiden bij leerlingen die CLIL volgen?

Latent profile analysis

Aan de hand van *latent profile analysis* (LPA) kunnen we latente subpopulaties binnen een populatie detecteren op basis van een set geobserveerde variabelen. LPA richt zich op patronen van deze geobserveerde variabelen (ook wel LPA-indicatoren genoemd). Profielen van individuen die gelijkaardige patronen in deze LPA-indicatoren delen, worden geïdentificeerd en vergeleken met andere profielen, zowel in termen van hoe de indicatoren samenkomen om de profielen te vormen, als hoe die combinaties verschillend gerelateerd zijn aan andere geobserveerde variabelen.

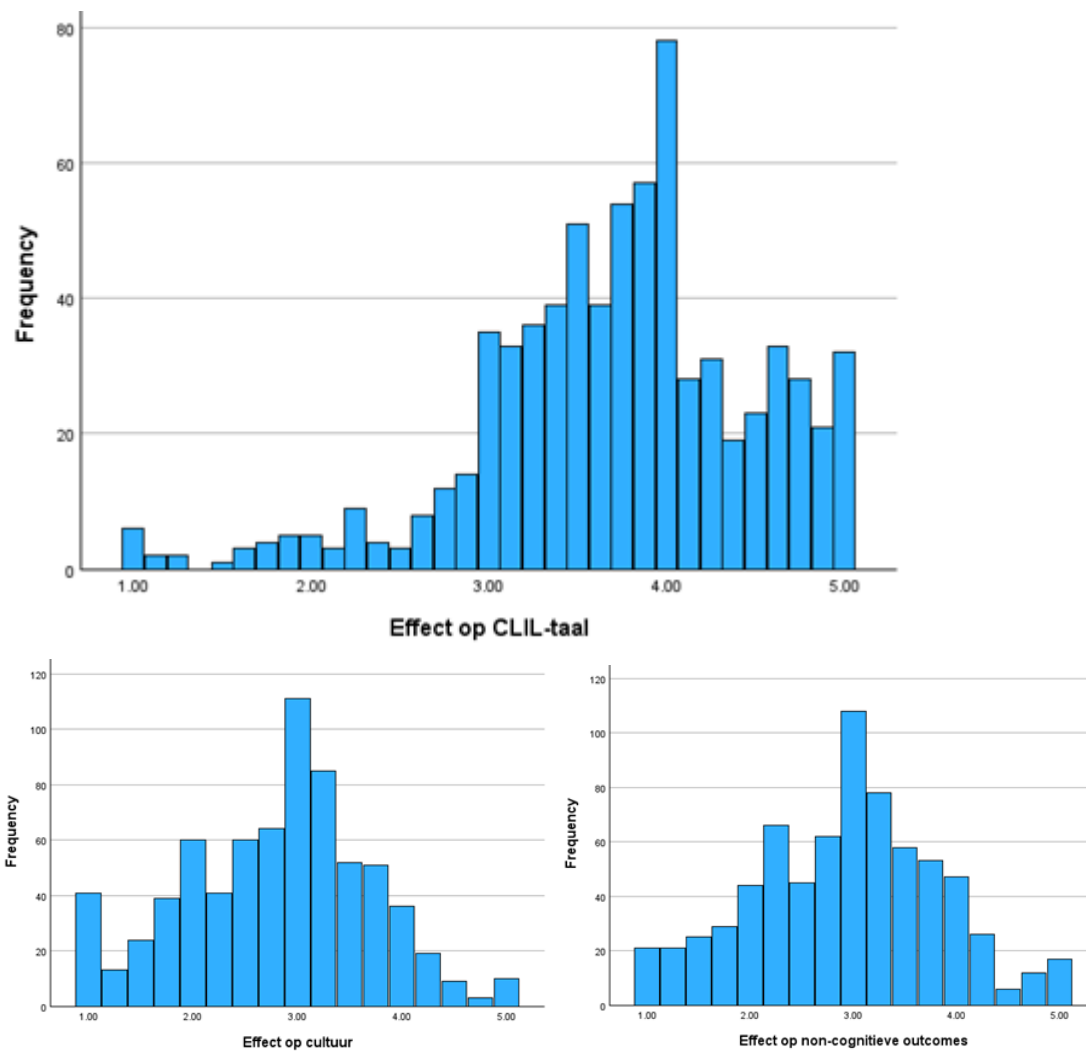
In het geval van de CLIL-leerlingen, bekeken we in een eerste fase welke profielen onderscheiden konden worden op basis van ervaren CLIL-effectiviteit, en in een tweede fase hoe deze profielen gerelateerd konden worden aan demografische en motivationele kenmerken. Om deze analyses uit te voeren werd er zowel in SPSS als in R gewerkt.

1. Pre-analyse

Allereerst werd er een selectie gemaakt van de variabelen die relevant zouden zijn voor deze analyse. Als **indicatorvariabelen** werd er gekozen om met de nieuw ontwikkelde schalen te werken die de gerapporteerde effecten van het genoten CLIL-onderwijs weergeven: effect op CLIL-taal, effect op non-cognitieve outcomes, en effect op cultuur. De door leerlingen ervaren effecten op vakinhoud (content) en cognitieve leeruitkomsten (*cognition*) konden niet meegenomen worden in de analyse doordat er voor deze items geen schaalvorming mogelijk was. We stelden vast dat er voor deze indicatorvariabelen voor 718 cases geen missing data waren, en beslisten met deze volledige dataset onze analyses verder te zetten. In een pre-analyse werden de meetschalen, distributies, en eventuele uitschieters verkend. De distributies van observaties waren voor alle drie deze variabelen gemeten op schoolniveau scheef verdeeld, met een neiging om eerder akkoord te antwoorden. Dit kan mogelijk mede te wijten zijn aan de gekende neiging van deelnemers in survey-onderzoek om “akkoord” te gaan met stellingen (Costello & Roodenburg, 2015), in combinatie met het ontbreken van negatief geformuleerde items.

Bij nadere visuele inspectie (Figuur 25) bleek dat dit vooral het geval is voor de variabele “effect op CLIL-taal”.

Figuur 25
Histogrammen van de indicatorvariabelen LPA



We vonden voor effect op CLIL-taal 10 outliers die lager scoorden; en besloten deze in de analyse te includeren om maximale variantie te behouden: het is wenselijk om de leerlingen mee te nemen die zich minder akkoord stelden met de positieve effecten. Voor effecten op cultuur en non-cognitieve outcomes werden geen outliers gedetecteerd.

2. Model schatting

We maakten gebruik van de open source-module *tidyLPA* (Rosenberg et al., 2018) binnen de omgeving van R om de modellen te schatten. Het model werd geschat op basis van 700 willekeurige waarnemingen, ruim boven de vuistregel van 500 waarnemingen, om dataverlies te minimaliseren, en toch de tijd om de analyses te runnen te optimaliseren. De initiële modellen werden geschat met de assumpties dat er gelijke varianties zijn binnen de profielen, en dat er, binnen elk profiel geen covariantie is tussen de indicatorvariabelen.

Om de geschikte oplossing te kiezen, namen we zowel statistische fit indices, als de spaarzaamheid en interpreteerbaarheid van het model in overweging.

3. Modelselectie

Tabel 68 geeft mogelijke oplossingen en bijbehorende fit indices weer die gegenereerd werden.

Tabel 68

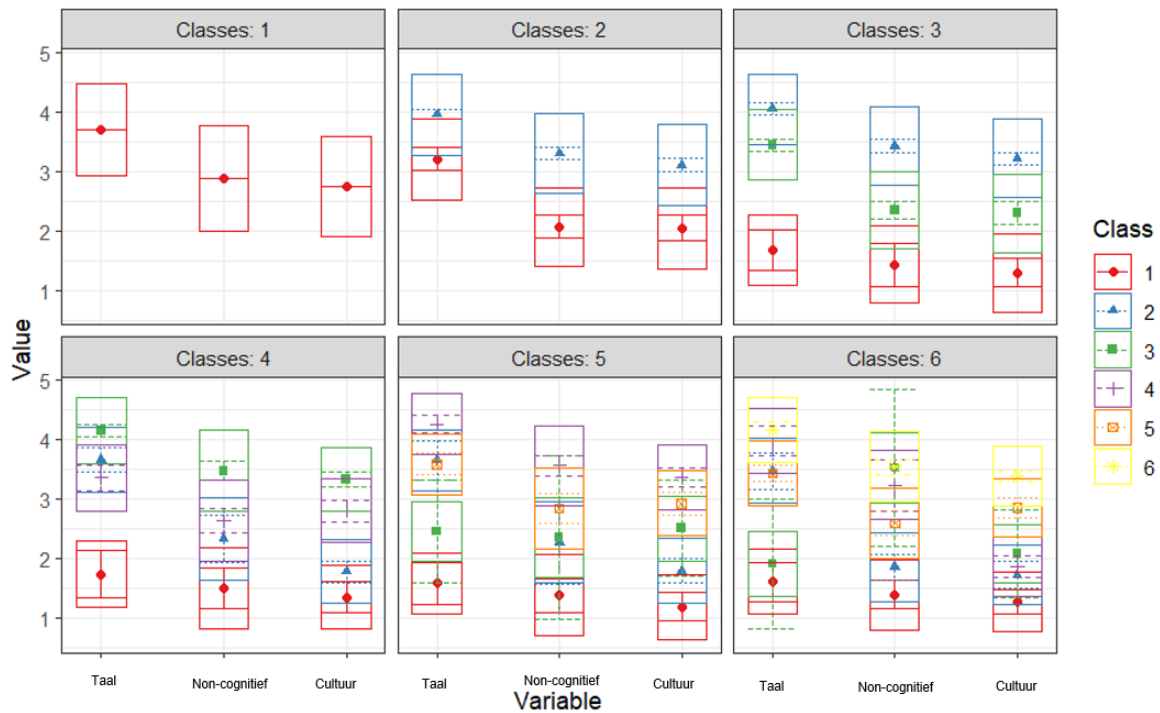
Model schatting latente profielanalyse

Aantal klassen	AIC	BIC	Entropie	n min /n max	BLRT_p
1	5185.194	5212.5	1	1	Nvt
2	4893	4938	.6637	.3243/.6576	.00990099
3	4796	4860	.7326	.0314/.5243	.00990099
4	4764	4846	.6625	.04/.4443	.00990099
5	4758	4858	.6586	.0286/.3686	.022970297
6 – niet interpreteerbaar	4719	4837	.7359	.0009/.3886	.00990099
7	4717	4854	.6757	.0143/.3557	.06930693
8	4714	4869	.5986	.0114/.3171	.07920792

Op basis van de fit indices AIC (Akaike Information Criterion; Akaike, 1974) en BIC (Bayesian Information Criterion; Schwarz, 1978), waarbij een lager cijfer op een betere fit duidt, lijkt het model met 6 types CLIL-leerlingen het beste te zijn omdat er een snellere daling is, die minder uitgesproken is in de volgende oplossing met meer klassen. Bij dit model bevat de kleinste groep echter minder dan 1% van de observaties (n min = .0009), wat het model naar interpretatie toe onnuttig maakt. Omwille van het kleine aantal observaties in de kleinste groep (n min = .0143), en de minder goede entropie (entropie index = .6757) is ook de oplossing met 7 subgroepen minder wenselijk. De BLRT (Bootstrap Likelihood Ratio Test) geeft bij deze oplossing ook aan dat het uitrekenen van een model met een hoger aantal klassen ook geen significant betere model fit zal genereren.

Vanuit deze informatie bekeken we de oplossing met 5 subgroepen naderbij. Figuur 26 toont echter aan dat in dit model de groepen niet helder afgelijnd waren, en enigszins door elkaar liepen, wat zich ook vertaalt in de entropie index, die minder gunstig was (.6586). De patronen waarmee de klassen zich tot elkaar verhouden, in een rangorde over de indicatorvariabelen heen, verandert tevens niet: we zien groepen die lagere effecten van CLIL rapporteren, groepen daartussenin, en groepen die hogere effecten rapporteren. Omwille van de duidelijke aflijning en separatie tussen de groepen, zonder verlies aan informatie naar interpretatie toe, werd uiteindelijk geopteerd om het **model met 3 subgroepen** te selecteren. Dit model vertoont tevens de laagste entropie (.7326), waar alle andere oplossingen suboptimaal presteren.

Figuur 26
Geplote profielen voor modellen met 1-6 latente klassen



Model fitting

Om het model met 3 subgroepen te verfijnen, werd nagegaan of een betere fit te bekomen zou zijn door schattingen met:

- verschillende varianties tussen de klassen en geen covariantie binnen de groepen;
- gelijke varianties tussen de groepen en gelijke covarianties binnen de groepen;
- ongelijke varianties tussen de groepen en ongelijke covarianties tussen de groepen.

Dit bleek niet het geval: het weerhouden model werd dus geschat met gelijke variantie in de indicatorvariabelen tussen de subgroepen, en geen covarianties tussen de indicatorvariabelen binnen de subgroepen. In een laatste stap werden de meest waarschijnlijke groep lidmaatschappen toegewezen aan de individuele casussen in de dataset, en werd deze dataset geëxporteerd om deze profielen te verkennen en verder te interpreteren.

4. Profielinterpretatie

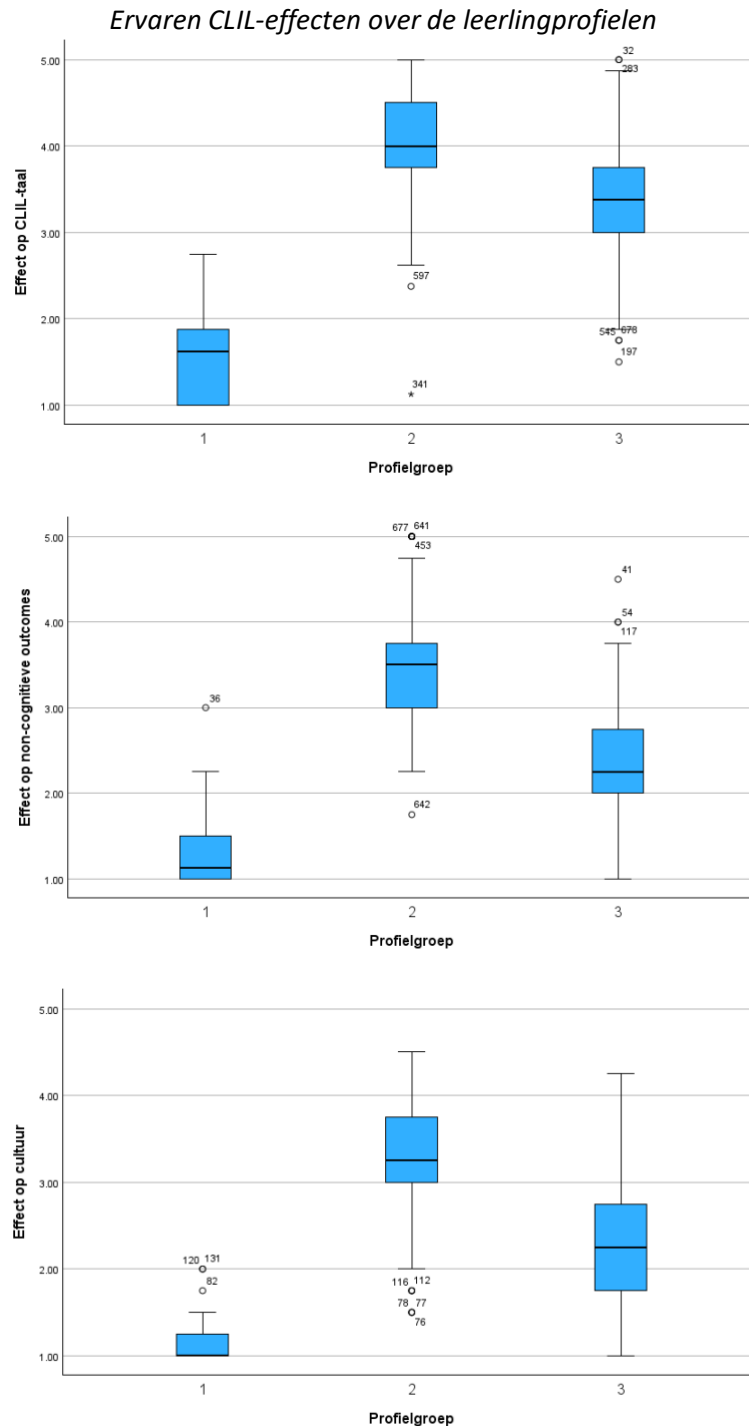
Om de gevonden profielen te exploreren en interpretatie te verrijken, werd beslist om deze te relateren aan zowel demografische als motivationele variabelen (zie Tabel 69).

Tabel 69
Overzicht profielinterpretatie CLIL-leerlingen

Indicatorvariabelen	Variabelen ter verfijning interpretatie
Effect op CLIL-taal	Motivatieel en schools
Effect op non-cognitieve outcomes	Schoolse motivatie en subjectieve schoolse prestatie
Effect op cultuur	Beweegredenen om voor CLIL te kiezen
	Demografisch
	Gender
	Leeftijd en leerjaar
	Family Affluence Scale-score
	Taalachtergrond
	Jaren CLIL

In Figuur 26, in onderstaande boxplots (Figuur 27) en in Tabel 69 wordt duidelijk dat de eerste, kleine groep CLIL-leerlingen (n = 22; 3%) weinig positieve effecten van CLIL rapporteren. Een tweede groep (n = 367; 52%) onderscheidt zich met de meeste gerapporteerde positieve CLIL-effecten over de drie schalen heen. De derde groep (n = 311; 44%) valt daar net onder.

Figuur 27



Tabel 70*Beschrijvende statistieken leerlingprofielen*

	Profielgroep	Gemiddelde	Mediaan	SA	Minimum	Maximum
Effect op CLIL-taal	1	1.58	1.63	.50	1.00	2.75
	2	4.08	4.00	.55	1.13	5.00
	3	3.40	3.38	.62	1.50	5.00
Effect op non-cognitieve outcomes	1	1.38	1.13	.53	1.00	3.00
	2	3.47	3.50	.59	1.75	5.00
	3	2.31	2.25	.42	1.00	4.50
Effect op cultuur	1	1.18	1.00	.11	1.00	2.00
	2	3.27	3.25	.32	1.50	4.50
	3	2.24	2.25	.461	1.00	4.25

We namen deze groepen, die onderscheiden werden op basis van ervaren effecten van CLIL, nog eens onder de loep en bekeken hoe ze zich ten opzichte van elkaar verhouden in termen van motivatie en demografische kenmerken.

a. Motivationale kenmerken

Schoolse motivatie en subjectief schools presteren

Op het vlak van schoolse motivatie stelden we vast dat de groepen significant van elkaar verschilden (figuur 26). Leerlingen in de tweede groep, die de meest positieve effecten van CLIL ervaren, zijn het meest intrinsiek gemotiveerd en rapporteren het hoogste subjectief schools presteren. Leerlingen in de eerste groep, die weinig positieve effecten van CLIL ervaren, rapporteren weinig intrinsieke motivatie, meer amotivatie en een lichtjes lager subjectief schools presteren. Leerlingen in de derde groep, de middenmoot, rapporteren even weinig amotivatie als de topgroep, maar zijn iets minder intrinsiek gemotiveerd dan de topgroep. Hun subjectief schools presteren ligt iets lager dan dat van de topgroep, en vertoont meer variabiliteit. Op het vlak van extrinsieke schoolse motivatie zien we geen uitgesproken verschillen tussen de groepen.

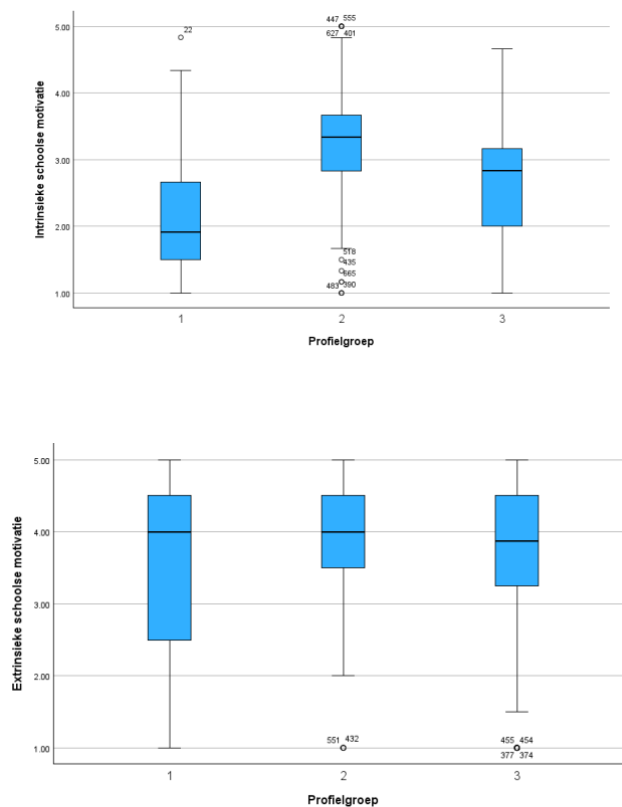
Tabel 71*Motivationale kenmerken leerlingengroepen*

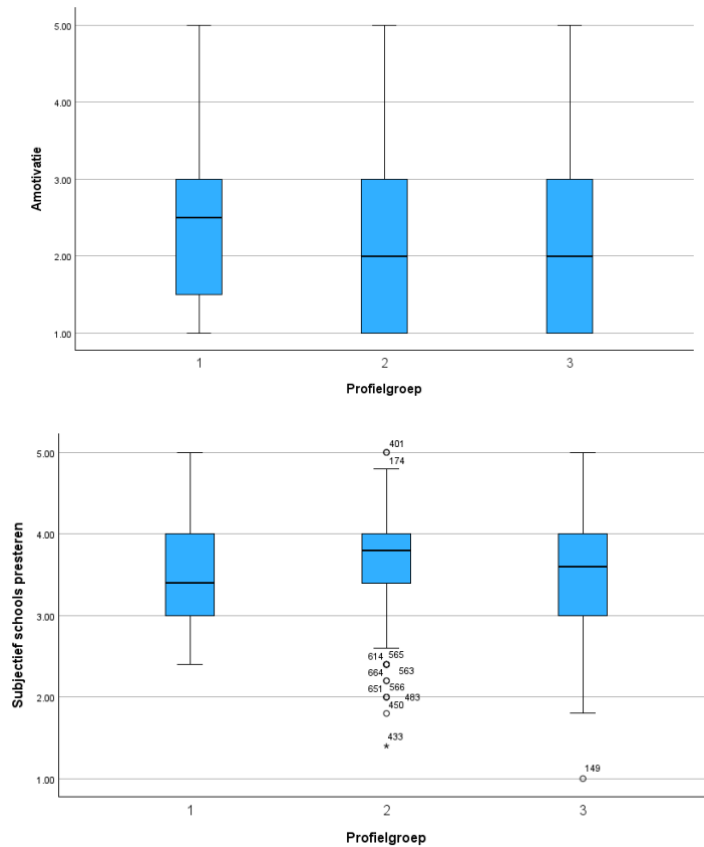
	Profielgroep	Gemiddelde	Mediaan	SA	Minimum	Maximum
Intrinsieke schoolse motivatie	1	2.21	1.92	.25	1.00	4.83
	2	3.28	3.33	.04	1.00	5.00
	3	2.65	4.00	.05	1.00	4.67

Extrinsieke schoolse motivatie	1	3.35	4.00	.32	1.00	5.00
	2	4.00	4.00	.04	1.00	5.00
	3	3.73	3.75	.05	1.00	4.50
Amotivatie	1	2.60	2.50	.29	1.00	5.00
	2	2.00	2.00	.05	1.00	5.00
	3	2.29	2.20	.06	1.00	5.00
Subjectief schools presteren	1	3.47	3.40	.15	2.40	5.00
	2	3.66	3.80	.03	1.40	5.00
	3	3.49	3.60	.04	1.00	5.00

Figuur 28

Schoolse motivatie en subjectieve schoolse prestatie over de leerlingprofielen

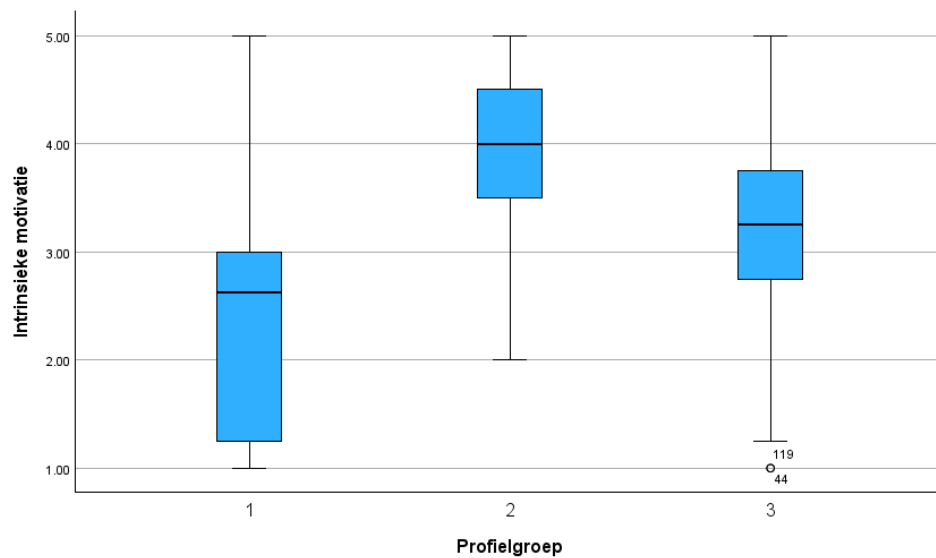
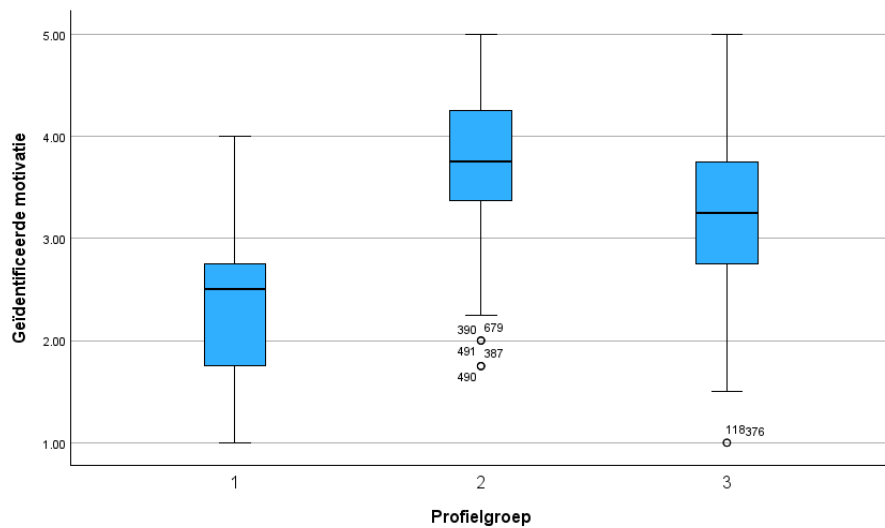
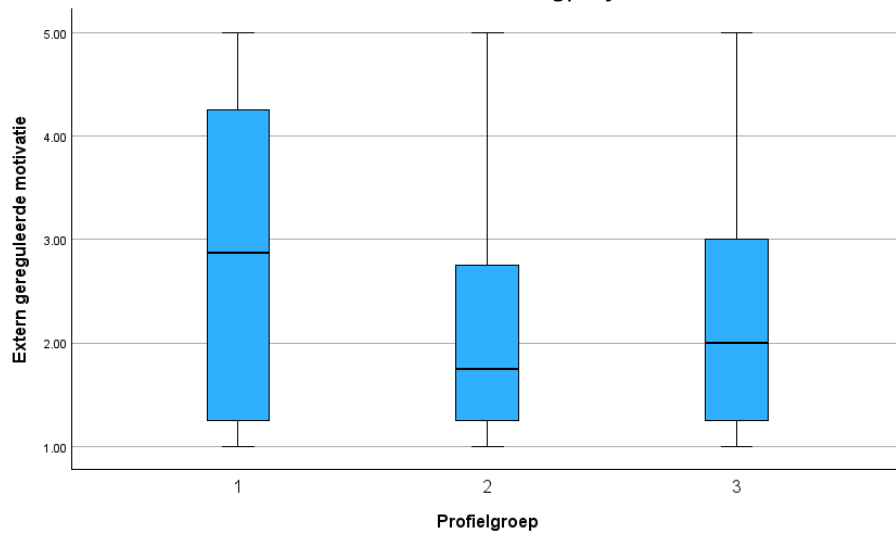


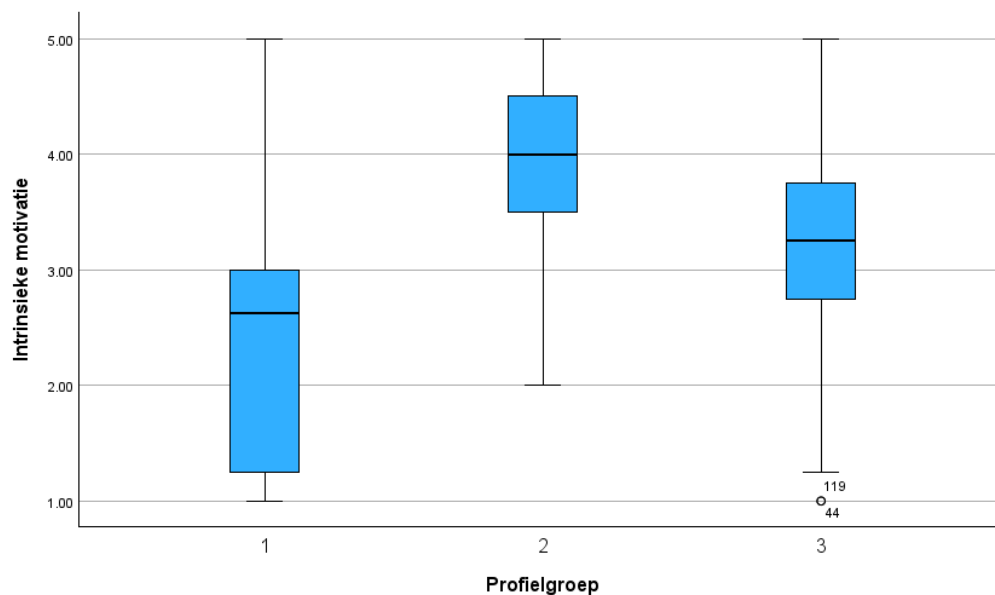


Bewegredenen om voor CLIL te kiezen

Als we de groepen vergelijken in termen van hun beweegredenen om voor CLIL te kiezen (Figuur 29), zien we opnieuw uitgesproken verschillen tussen de kleine eerste groep, die veel hogere extern gereguleerde motivatie rapporteert, duidelijk minder geïdentificeerde motivatie en intrinsieke motivatie ervaart, en enigszins minder geïdentificeerde motivatie rapporteert dan de andere twee groepen. Ter herinnering: tot de schaal “extern gereguleerde motivatie” behoren items zoals “omdat het zo hoort”, “omdat anderen (ouders, vrienden, etc.) mij hiertoe verplichten” en “omdat ik verwacht word dit te doen”. Het lijkt dus het geval dat deze kleine eerste groep, die weinig positieve effecten van CLIL rapporteert, deze CLIL-lessen eerder bijwoonde omwille van externe motivatie. Daarbovenop rapporteerden ze ook beduidend minder intrinsieke motivatie.

Figuur 29
 Motivatie om voor CLIL te kiezen over de leerlingprofielen





Tabel 72

Beweegredenen om voor CLIL te kiezen over de leerlingengroepen

	Profielgroep	Gemiddelde	Mediaan	SA	Minimum	Maximum
Extern gereguleerde motivatie	1	2.74	2.88	.30	1.00	5.00
	2	2.06	1.75	.05	1.00	5.00
	3	2.25	5.00	.06	1.00	5.00
Geïdentificeerde motivatie	1	2.35	2.50	.17	1.00	4.00
	2	3.75	3.75	.03	1.00	5.00
	3	3.25	3.25	.04	1.00	5.00
Intrinsieke motivatie	1	2.39	2.63	.26	1.00	5.00
	2	3.96	4.00	.03	1.00	5.00
	3	3.24	3.25	.04	1.00	5.00
Geïntrojecteerde motivatie	1	1.70	1.63	.14	1.00	3.00
	2	2.01	2.00	.04	1.00	4.50
	3	1.84	1.75	.04	1.00	4.25

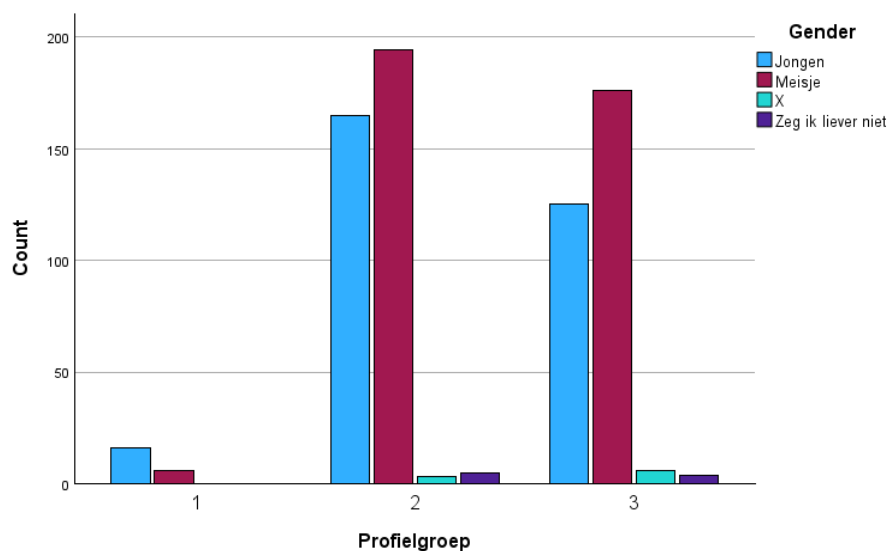
b. Demografische kenmerken

Gender

Wanneer we de groepen met elkaar vergelijken op basis van aangegeven gender figuur 30, stellen we vast dat er in de eerste groep proportioneel meer jongens aanwezig zijn, waar die in de andere twee groepen eerder in de minderheid zijn.

Figuur 30

Genderverdeling binnen de leerlingprofielen

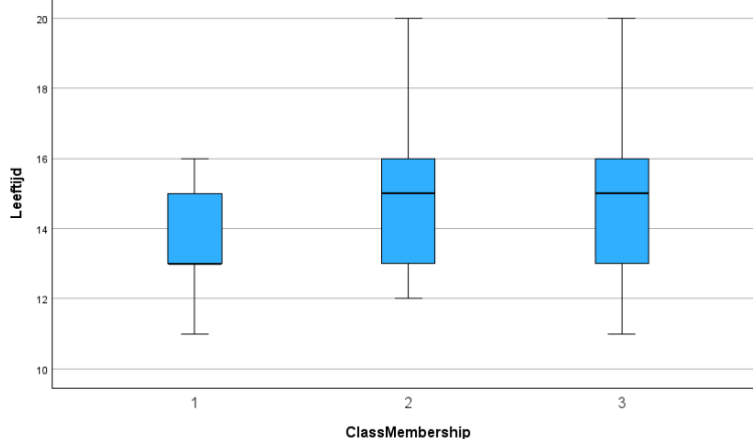


Leeftijd en leerjaar

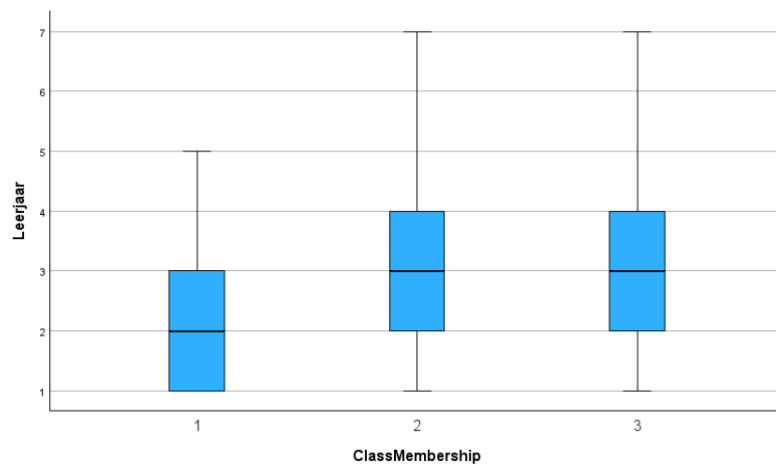
Wanneer we de groepen met elkaar vergelijken op het vlak van leeftijd en leerjaar in Figuur 31 en Figuur 32, observeren we dat de tweede en derde groep nagenoeg identiek aan elkaar zijn. De kleinere, eerste groep, bestaat echter uit een jongere set leerlingen, die vooral in lagere leerjaren zitten dan de meerderheid van onze deelnemers.

Figuur 31

Leeftijd over de leerlingprofielen



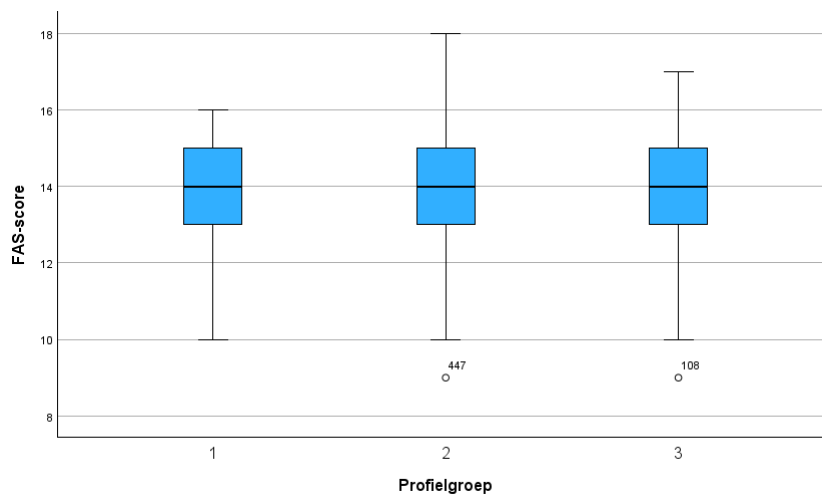
Figuur 32
Leerjaar over de leerlingprofielen



Family Affluence Scale-score

In sociaal-economische achtergrond van de leerlingen, zoals geconceptualiseerd in de Family Affluence Scale, werden er tussen de groepen geen verschillen gevonden (Figuur 33).

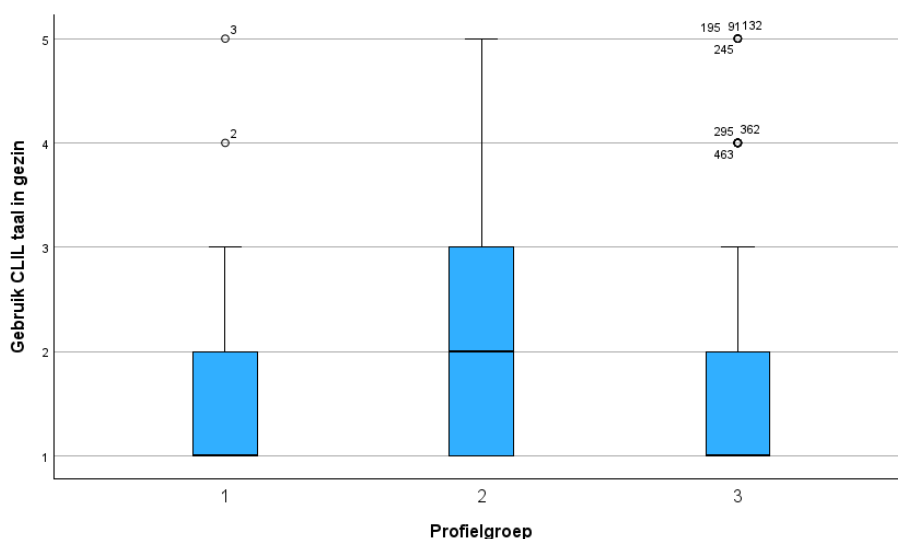
Figuur 33
Family Affluence over de leerlingprofielen



Taalachtergrond

Als we in Figuur 34 kijken naar hoe vaak de CLIL-taal gesproken werd in het gezin van de leerlingen die de verschillende profielen hebben, valt het op dat leerlingen in de tweede groep, die meer positieve effecten van CLIL ervaart dan de leerlingen van de andere twee groepen, de CLIL-taal thuis vaker spreken dan de leerlingen in de andere twee groepen, die de CLIL-taal eerder nooit tot soms spreken.

Figuur 34
Taalachtergrond binnen de leerlingprofielen



Noot: Schaal gebruik CLIL-taal in gezin: 1 = nooit, 2 = zelden, 3 = regelmatig, 4 = vaak, 5 = altijd

Besluit

De analyse bracht drie duidelijke profielen van CLIL-leerlingen aan het licht, elk met unieke kenmerken op het gebied van motivatie, academische prestaties en demografie.

Profiel 1: Laag gemotiveerde en jongere leerlingen die weinig tot geen positieve effecten van CLIL rapporteerden. Deze groep, bestaande uit 21 leerlingen (3% van de steekproef), onderscheidt zich door lagere intrinsieke schoolse motivatie, hogere schoolse amotivatie, en meer extern gereguleerde motivatie om voor CLIL te kiezen. Demografisch gezien omvat deze groep voornamelijk jongere leerlingen in de lagere leerjaren, die minder lang CLIL-volgden, met een lichte oververtegenwoordiging van jongens.

Profiel 2: Hoog gemotiveerde CLIL-leerlingen die de meeste positieve effecten van CLIL ervaren. Dit profiel, met 367 leerlingen (52% van de steekproef), kenmerkt zich door sterke intrinsieke motivatie en de hoogste percepties van CLIL-effectiviteit. Deze groep bestaat uit iets oudere leerlingen die meer jaren CLIL-onderwijs hebben gevolgd. Deze leerlingen hebben vaker een thuisomgeving waar de CLIL-taal wordt gebruikt.

Profiel 3: Gemiddeld gemotiveerde leerlingen die gemiddeld positieve effecten van CLIL rapporteren. Met 311 leerlingen (44% van de steekproef) vormt deze groep een middenmoot, niet ver onder de vorige groep in termen van ervaren CLIL-effectiviteit. De demografische samenstelling is vergelijkbaar met die van Profiel 2. Deze groep vertoont echter een grotere variabiliteit in motivatie en subjectieve prestaties, wat wijst op een meer heterogene samenstelling.

Motivationale kenmerken

Intrinsieke motivatie bleek een onderscheidende factor tussen de profielen. Profiel 1 had de laagste scores op intrinsieke schoolse motivatie en intrinsieke motivatie om voor CLIL te kiezen, terwijl Profiel 2 consistent de hoogste scores behaalde. Extrinsieke schoolse motivatie speelde een minder prominente rol, met vergelijkbare scores tussen de groepen. Extern gereguleerde beweegredenen om voor CLIL te kiezen, echter, was veel hoger bij de eerste groep leerlingen, die minder positieve effecten van CLIL rapporteerden. Deze groep volgde CLIL “omdat het moest”.

Demografische kenmerken

Sociaal-economische status: Er werden geen significante verschillen gevonden in SES tussen de profielen, gemeten met de Family Affluence Scale (FAS). Leerlingen in de groep die de meeste positieve effecten van CLIL rapporteerden, spraken vaker de CLIL-taal in hun gezin.

4.5 OV5 - Hoe kunnen verschillen in ervaren effecten van CLIL-onderwijs bij leerlingen verklaard worden?

Stapsgewijze regressie

Op basis van de umbrella review (OL1, punt 4.2.4) vonden we dat de meeste beweegredenen die directieleden en leerkrachten naar voor schuiven om CLIL aan te bieden op school, zich richten op effecten op leerlingniveau. We inventariseerden deze beweegredenen, met het oog op het surveyonderzoek, in Tabel 12 van dit rapport (zie schaalvorming in OL2, punt 3.7.2). In het huidige onderdeel ligt de focus opnieuw op de door leerlingen ervaren effecten van CLIL en onderzoeken we welke variabelen deze effecten verklaren.

Om te onderzoeken waar verschillen in de **door leerlingen ervaren effecten van CLIL** structureel mee samenhangen, werd er in drie fasen gewerkt. Eerst werden er uit de literatuurstudie (OL1) en uit de vorige stappen in dit kwantitatieve deelonderzoek (OL2) een aantal verklarende variabelen weerhouden. Dit wordt **modelspecificatie** genoemd. In de volgende stap, de **modelidentificatie**, gingen we na hoe onze afhankelijke variabelen verklaard kunnen worden door de geïdentificeerde onafhankelijke variabelen. Ten slotte werden deze modellen gesimuleerd en geschat (**modelselectie en evaluatie**) en werd hun pasvorm op de geobserveerde gegevens, evenals hun bruikbaarheid geëvalueerd.

1. Modelspecificatie

a. Doelvariabelen

Tabel 16 van de literatuurstudie (OL1) vat mogelijke invloeden op effectiviteit van CLIL-onderwijs samen. We hernemen deze hieronder.

Tabel 16

*Invloed van achterliggende variabelen op effecten van CLIL-onderwijs**

Achterliggende variabelen	Invloed op effecten van CLIL-onderwijs
Inputkenmerken van leerlingen	
Invloed van affectieve en motivationele factoren	Meer motivatie bij aanvang CLIL-traject zorgt voor betere leerresultaten
Invloed van de beginsituatie in de CLIL-taal	Sterke L2 taalvaardigheid bij start CLIL heeft een positief effect op motivatie
Invloed van de blootstelling aan de CLIL-taal	Extramurale blootstelling draagt bij aan positieve effecten op de CLIL-taal
Invloed van de eerste taal	Als de eerste taal verwant is aan de CLIL-taal zorgt dit voor een grotere effectiviteit van het CLIL-onderwijs
Invloed van leeftijd	Onbekend
Invloed van voorkennis	Geen nadelig effect van CLIL op vakinhoudelijke kennis bij gelijkaardige voorkennis
Invloed van SES	Significante invloed; vooral het kenmerk diploma hoger onderwijs van de moeder
Inputkenmerken van leerkrachten	
Invloed van opleiding en ervaring	Vorbereiding, professionele ontwikkeling en ondersteuning van CLIL-leerkrachten zijn belangrijk voor effectief CLIL-onderwijs
Invloed van taalvaardigheid	Lage CLIL-taalvaardigheid zorgt voor problemen om de integratie taal en inhoud te realiseren
Invloed van affectieve en motivationele factoren	Onbekend

Kenmerken van CLIL-onderwijs	
Invloed van intensiteit	Sterk afhankelijk van institutionele en organisatorische contexten. Intensiteit wordt vaak verschillend gedefinieerd. Er worden tegenstrijdige resultaten gerapporteerd.
Invloed van de gehanteerde didactiek	Activerende en interactieve werkvormen, taakgericht en meertalig leren, actief leren, code-switching, scaffolding, translanguaging, complementair werken aan de didactiek tussen CLIL- en taalleerkrachten worden in verband gebracht met positieve effecten van CLIL
Invloed van de gebruikte CLIL-taal	Engels is mogelijk meer motiverend dan andere doeltalen

In de literatuurstudie werd tevens vanuit het onderdeel selectiviteit opgemerkt dat schoolgrootte een rol kan spelen in het ervaren van effectief CLIL-onderwijs. Op basis van deze input werden doelvariabelen geïdentificeerd binnen de geoperationaliseerde enquêtevariabelen (Tabel 6): er werden potentiële onafhankelijke variabelen aangestipt die verschillen in door leerlingen ervaren effecten van CLIL en hun globale evaluatie van CLIL zouden kunnen verklaren (Tabel 73).

Tabel 73

Geïdentificeerde doelvariabelen

Afhankelijke variabelen	
CLIL-leerling	Globale evaluatie CLIL Ervaren effecten van CLIL
Onafhankelijke variabelen	
CLIL-leerling	Gender Leeftijd Leerjaar Aantal jaren CLIL Family Affluence Scale Motivatie om voor CLIL te kiezen Subjectief schools presteren Schoolse motivatie Buitenschools gebruik CLIL-taal Aantal uren CLIL/week (CLIL-taal)
CLIL-leerkracht	Gender Leeftijd Onderwijservaring Diploma CLIL-taal Buitenschools gebruik CLIL-taal CLIL-Didactiek Self-efficacy
School	Schoolgrootte

In een pre-analyse verkenden we deze variabelen in onze dataset: we bekeken hun distributies en heterogeniteit, en gingen op zoek naar eventuele uitschieters, die er niet bleken te zijn. Er werd beslist om met alle waarnemingen verder te werken. De doeltaal waarin CLIL onderwezen wordt, kon niet eenduidig als variabele meegenomen worden in deze analyses omdat leerlingen konden aangeven dat ze CLIL-onderwijs in het Engels, Frans, Duits, of combinaties van deze talen kregen. Hierdoor kon op leerlingniveau het onderscheid tussen deze talen niet fijnmazig gemaakt worden.

b. Correlatieel onderzoek

In een tweede fase werd nagegaan of de geïdentificeerde doelvariabelen effectief samenhangen met de afhankelijke variabelen. De correlaties tussen de afhankelijke variabelen enerzijds en de onafhankelijke en modererende variabelen anderzijds, werden in kaart gebracht. Tegelijk werd de onderlinge (on)afhankelijkheid van de waarnemingen nagegaan.

Aangezien de afhankelijke variabelen niet normaal verdeeld zijn (zie OV4) en er ook ordinale variabelen aanwezig zijn, werd gebruikgemaakt van Spearman's rho om de correlatie in kaart te brengen.

Er werden vier afhankelijke variabelen op leerlingniveau gehanteerd, namelijk:

1. De **globale evaluatie van CLIL** door leerlingen. Deze variabele bestaat uit één item, namelijk hun antwoord op de vraag "zou je opnieuw voor CLIL kiezen?". Dit item werd gescoord op een 5-punts Likertschaal, c.q. een ordinale variabele.
2. Door leerlingen ervaren **effecten op CLIL-taal**: een nieuw samengestelde variabele bestaande uit 10 items zoals "Door CLIL te volgen ken ik meer woorden in de CLIL-taal", gescoord op een 5-punts Likertschaal. Hiervan werd het gemiddelde genomen.
3. Door leerlingen ervaren **effecten op non-cognitieve outcomes**: een nieuw samengestelde variabele met 4 items zoals "Door CLIL te volgen ervaar ik meer leerplezier", gescoord op een 5-punts Likertschaal. Hiervan werd het gemiddelde genomen.
4. Door leerlingen ervaren **effecten op cultuur**: een nieuw samengestelde variabele met 4 items zoals "Door CLIL te volgen sta ik positiever ten opzichte van andere culturen", gescoord op een 5-punts Likerschaal. Hiervan werd het gemiddelde genomen.

Er konden geen schalen ontwikkeld worden om ervaren effecten op vakbeheersing (*content*) en cognitieve outcomes (*cognition*) in kaart te brengen (zie OVO), waardoor deze niet verder in de analyses opgenomen konden worden.

Bijlage 5 geeft een overzicht van de resultaten. Enkel correlaties met significantieniveaus van $p < .01$ worden hieronder besproken. Spearman's rho kan sneller significante resultaten in beeld brengen omdat het ook non-lineaire verbanden, zoals curves, in kaart brengt. Daarenboven worden er in een grotere dataset ook gemakkelijker significante verbanden gevonden, die dus voorzichtiger geïnterpreteerd dienen te worden. Om deze reden beschouwen we *effect sizes* die zeer klein zijn ($\rho < .150$) als verwaarloosbaar (Gignac & Szodorai, 2016). Enkel variabelen die significant en met voldoende *effect size* correleren met de afhankelijke variabelen worden hieronder besproken en meegenomen in de volgende stap. Het is belangrijk om in het achterhoofd te houden dat de studie enkel correlaties bekijkt en er dus geen oorzakelijke verbanden gelegd kunnen worden.

Algemeen valt op dat **motivationale kenmerken** van de leerlingen het meest samenhangen met de ervaren CLIL-effecten: de *effect sizes* zijn hier het grootst (ρ tot $.629$ voor intrinsieke motivatie om voor CLIL te kiezen). Vooral intrinsieke motivatie en geïdentificeerde motivatie om voor CLIL te kiezen, en algemene intrinsieke schoolse motivatie hangen positief samen met het ervaren van positieve effecten van CLIL. Schoolse amotivatie en extern gereguleerde motivatie om voor CLIL te kiezen (items zoals: "ik koos voor CLIL omdat het moet") hangen dan weer negatief samen met de ervaren effecten van CLIL-onderwijs. Ook het subjectief schools presteren hangt licht samen met positieve ervaringen met CLIL. Dit is de mate waarin leerlingen zelf de perceptie hebben dat ze het goed doen op school. Door de vele significante correlaties en hoge *effect sizes* werd besloten om alle subschalen van motivatie voor CLIL bij leerlingen, alle subschalen van schoolse motivatie bij leerlingen en subjectief schools presteren bij leerlingen te weerhouden voor de verdere analyses.

Verder is er een significante samenhang tussen het **buitenschools gebruik van de CLIL-taal** door zowel leerlingen als CLIL-leerkrachten en de ervaren effecten van CLIL: leerlingen die de CLIL-taal thuis, met vrienden, of in media gebruiken, ervaren meer positieve effecten van CLIL (ρ tot $.244$). Bij leerkrachten blijkt dat als ze de CLIL-taal thuis gebruiken, dit samenhangt met het ervaren van minder positieve effecten door hun leerlingen (ρ tot $-.213$). Het consumeren van media in de CLIL-taal door de CLIL-leerkracht, hangt dan weer wel samen met positieve ervaringen van CLIL door hun leerlingen (ρ tot $.205$). Op basis van deze vaststellingen werd besloten om het gebruik van de CLIL-taal door

leerlingen (gezin/vrienden/media) en het gebruik van de CLIL-taal door de leerkrachten (gezin/media) op te nemen in de verdere analyses.

Op vlak van **persoonskenmerken** zien we dat oudere leerlingen, leerlingen die in hogere leerjaren zitten, en leerlingen die al langer CLIL volgen, over het algemeen meer positieve effecten van CLIL rapporteren (ρ tot .256). Op basis van de *family affluence* (welvaart) van de leerlingen worden er geen verschillen in ervaren effecten gevonden, behalve voor non-cognitieve outcomes, al is het effect zeer klein ($\rho = .095, p < .01$). Dit zou impliceren dat leerlingen uit gezinnen met hogere welvaart betere non-cognitieve outcomes van CLIL ervaren. Gezien de minieme effectgrootte is dit verband echter verwaarloosbaar. Bij leerkrachten zien we een klein maar significant verband met gender ($\rho = .157, p < .01$): leerlingen die CLIL-onderwijs krijgen van een mannelijke leerkracht rapporteren positievere non-cognitieve effecten. Voor de verdere analyses werden daarom enkel de leeftijd, het leerjaar en het aantal jaren CLIL-onderwijs van de leerling meegenomen, alsook het gender van de leerkracht. Aangezien een aantal variabelen onderling sterk samenhangen, met hoge correlaties tot gevolg, zullen we bij het opstellen van de regressiemodellen eventuele multicollineariteitsproblemen monitoren aan de hand van de *Variance Inflation Factor* (zie verder).

Wanneer we kijken naar de **didactische strategieën** die leerkrachten hanteren om het CLIL-onderwijs vorm te geven (zoals bijv. *scaffolding* of het werken aan geletterdheid), zien we dat enkel taalgerichte didactiek licht positief ($\rho = .173, p < .01$) samenhangt met ervaren effecten op cultuur en licht negatief ($\rho = -.235, p < .01$) samenhangt met ervaren effecten op CLIL-taal bij de leerlingen. Dit verband laat zien dat sommige leerlingen minder vooruitgang rapporteren in de CLIL-taal, terwijl hun leerkrachten juist intensiever op taal inzetten. Dit kan een bewuste didactische aanpassing zijn voor leerlingen die meer moeite hebben met de CLIL-taal, maar het kan ook een averechts effect van deze strategie zijn. Op basis van deze vaststellingen nemen we enkel taalgerichte didactiek als didactische strategie van de CLIL-leerkracht mee in de verdere analyses.

Ten slotte stellen we qua **schoolgrootte** vast dat het aantal leerlingen in een school licht negatief samenhangt met de ervaren non-cognitieve effecten van CLIL ($\rho = -.160, p < .01$). In grote scholen ervaren leerlingen dus minder positieve non-cognitieve effecten van CLIL. We nemen daarom de schoolgrootte (aantal leerlingen) verder mee in de analyses.

In de volgende paragraaf onderzoeken we de mate waarin de weerhouden variabelen (zie Tabel 74) variantie verklaren in de globale evaluatie van CLIL, en de door leerlingen ervaren effecten van CLIL op (1) de CLIL-taal, (2) de non-cognitieve outcomes en (3) cultuur.

Tabel 74

Weerhouden variabelen na correlationeel onderzoek

Afhankelijke variabelen	
CLIL-leerling	Globale evaluatie CLIL Ervaren effecten van CLIL op CLIL-taal Ervaren effecten van CLIL op non-cognitieve outcomes Ervaren effecten van CLIL op cultuur

Onafhankelijke variabelen	
CLIL-leerling	Gender Leeftijd Leerjaar Aantal jaren CLIL Family Affluence Scale Motivatie om voor CLIL te kiezen Subjectief schools presteren Schoolse motivatie Buitenschools gebruik CLIL-taal Aantal uren CLIL/week
CLIL-leerkracht	Gender Leeftijd Onderwijservaring Diploma CLIL-taal Buitenschools gebruik CLIL-taal CLIL-Didactiek Self-efficacy
School	Schoolgrootte

2. Modelidentificatie

Op basis van de vorige stappen werd er voor elk van de variabelen een model geïdentificeerd met de onafhankelijke variabelen die respectievelijk de sterkste correlaties en dus voorspellende waarde voor elke afhankelijke variabele vertoonden. We bespreken achtereenvolgens onafhankelijke variabelen voor (a) de globale evaluatie van CLIL, (b) de ervaren effecten op de CLIL-taal, (c) de ervaren effecten op non-cognitieve outcomes en (d) de ervaren effecten op cultuur.

Bij het inzetten van meerdere geobserveerde onafhankelijke variabelen om variantie in geobserveerde afhankelijke variabelen te voorspellen, is meervoudige regressie de best geschikte analysemethode. We stelden in de bivariate correlatiematrix tevens vast dat onder de geselecteerde onafhankelijke variabelen hoge correlaties bestonden (ρ tot .597, $p < .01$), wat wijst op mogelijke multicollineariteitsproblemen (Grewal et al., 2004).

De grote verschillen in effectgroottes in de correlatietabel (Bijlage 5), met een zwaartepunt bij leerlingfactoren, suggereren dat een single-level model volstaat om verschillen in ervaren effecten te verklaren. Een geneste structuur (waarbij effecten variëren per leerkracht en/of school) bleek inderdaad niet gepast: de intraclasscorrelaties waren niet significant, wat aangeeft dat bijna alle variantie op leerlingniveau ligt. Daardoor bieden multilevel modellen geen meerwaarde en werd gekozen voor gewone regressiemodellen.

We voerden **stapsgewijze regressie** uit om ervoor te zorgen dat belangrijke voorspellende variabelen het meeste gewicht krijgen en modellen nietodeloos omvangrijk worden. Onafhankelijke variabelen werden één voor één toegevoegd op basis van hun voorspellende waarde, en bij elke stap werd berekend hoeveel extra variantie er door het nieuwe model werd verklaard ten opzichte van het vorige regressiemodel. Op die manier worden enkel variabelen toegevoegd indien dit waardevolle winst in termen van verklarend vermogen van het model oplevert, waarbij telkens wordt afgewogen ten opzichte van de toegevoegde complexiteit. Mogelijke multicollineariteitsproblemen werden gemonitord aan de hand van de *Variance Inflation Factor* (VIF).

Tabel 75 geeft per afhankelijke variabele een overzicht van de relevante onafhankelijke variabelen op basis van de bevindingen in het correlationeel onderzoek (zie Bijlage 5).

Tabel 75
Modelidentificatie per afhankelijke variabele

Afhankelijke variabele	Onafhankelijke variabelen
Globale evaluatie CLIL	Leerling - Leeftijd - Leerjaar - CLIL-motivatie - Subjectief schools presteren - Schoolse motivatie - Buitenschools gebruik van de CLIL-taal
Effect op de CLIL-taal	Leerling - Leeftijd - Leerjaar - Aantal jaren CLIL - CLIL-motivatie - Subjectief schools presteren - Schoolse motivatie - Buitenschools gebruik van de CLIL-taal Leerkracht - Buitenschools gebruik van de CLIL-taal - Taalgerichte didactiek
Effect op non-cognitieve outcomes	Leerling - Leerjaar - CLIL-motivatie - Schoolse motivatie - Buitenschools gebruik van de CLIL-taal Leerkracht - Gender School - Schoolgrootte (aantal leerlingen)
Effect op cultuur	Leerling - CLIL-motivatie - Schoolse motivatie - Buitenschools gebruik van de CLIL-taal Leerkracht -Taalgerichte didactiek

3. Modelselectie en -evaluatie

De modellen werden geschat door een stapsgewijze lineaire regressie uit te voeren aan de hand van *Ordinary Least Squares*. De geïdentificeerde potentiële onafhankelijke variabelen worden hierbij stapsgewijs geïncludeerd in een model dat variantie in de afhankelijke variabele verklaart. De **selectie van variabelen** gebeurde aan de hand van *forward selection* met een inclusiecriteria van $p \leq .05$ en een verwijderingscriterium van $p \geq .10$. Dit betekent dat een onafhankelijke variabele enkel aan het model toegevoegd werd wanneer de F-test voor die variabele een p-waarde van 0.05 of lager vertoonde, wat betekent dat deze variabele een significante bijdrage levert aan de verklaring van de afhankelijke variabele. Een eerder opgenomen variabele werd uit het model verwijderd als de p-waarde .10 of hoger werd, wat aangeeft dat de variabele niet langer een significante bijdrage leverde wanneer rekening werd gehouden met de andere opgenomen variabelen. Deze methode zorgt ervoor dat alleen statistisch significante variabelen in het model blijven, waarbij bij elke iteratie de opgenomen onafhankelijke variabelen opnieuw worden geëvalueerd. Het proces werd gestopt van zodra er geen extra variabelen voldeden aan het inclusiecriteria en alle opgenomen variabelen relevant bleven volgens het verwijderingscriterium.

Het uiteindelijke model werd geselecteerd op basis van adjusted R^2 - en R^2 change-waarden. Dit met monitoring voor multicollineariteitsproblemen voor elk voorgesteld model aan de hand van tolerance- en VIF-waarden. We herhaalden deze analyse voor de vier beoogde afhankelijke variabelen.

a. Globale evaluatie van CLIL

Om de globale evaluatie van CLIL-onderwijs door CLIL-leerlingen te voorspellen, werd initieel een eenvoudig model weerhouden ($R^2 = .442$, adjusted $R^2 = .441$, $F(1, 615) = 487.63$, $p < .001$) dat 44% van de variantie voorspelt op basis van intrinsieke motivatie van de leerling om voor CLIL te kiezen. Met de toevoeging van geïdentificeerde motivatie steeg de verklaarde variantie naar 45,9% ($R^2 = .459$, adjusted $R^2 = .457$, $F(2, 614) = 260.27$, $p < .001$), wat een kleine, maar onvoldoende verbetering was om opname van deze variabele in het model te verantwoorden ten opzichte van het verhogen van de complexiteit (R^2 change = .017).

Bijgevolg werd enkel de variabele intrinsieke CLIL-motivatie weerhouden in het verklaringsmodel voor de globale evaluatie van CLIL door leerlingen. Tolerance en VIF (Variance Inflation Factor) meten multicollineariteit door te controleren in welke mate een predictor lineair samenhangt met andere predictoren; een lage *tolerance* (< 0.10) of hoge VIF (> 10) duidt op sterke multicollineariteit, wat problematisch kan zijn voor de interpretatie van regressieresultaten. Dit werd voor elk model gemonitord. VIF-waarden (< 2) gaven voor dit model geen problemen met multicollineariteit aan.

De bijhorende regressiecoëfficiënten worden weergegeven in Tabel 76.

Tabel 76

Regressiecoëfficiënten finaal model globale evaluatie CLIL

Predictor	B	SE	β	t	p	Tolerance	VIF
Constante	0.933	0.145	-	6.421	$< .001$	-	-
Intrinsieke CLIL-motivatie	0.87	0.039	0.665	22.082	$< .001$	1	1

De B-waarden in de tabel geven de ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten weer. Deze tonen hoeveel de globale evaluatie van CLIL verandert als een onafhankelijke variabele met 1 eenheid toeneemt, terwijl alle andere variabelen constant blijven. Een positieve B betekent een positieve invloed, een negatieve B een negatieve invloed. Als de intrinsieke CLIL-motivatie (met 1 eenheid) stijgt, zal volgens het regressiemodel in Tabel 76 de globale evaluatie van CLIL (met 0.87) toenemen. De β -coëfficiënt (gestandaardiseerde B) maakt het mogelijk om de relatieve sterkte van de predictoren te vergelijken. Predictoren met een hogere β -waarde hebben een grotere invloed op de uitkomst. De richtlijnen van Cohen (1988) helpen om effectgroottes te interpreteren: $\beta = .10$ is een klein effect, vanaf $\beta = .30$ spreken we van een gemiddeld effect en bij $\beta = .50$ en hoger van een groot effect. Het effect van intrinsieke CLIL-motivatie op de globale evaluatie van CLIL is dus groot ($\beta = .665$).

Deze resultaten geven aan dat de **globale evaluatie** van CLIL door leerlingen voornamelijk verklaard wordt door de **intrinsieke motivatie** waarmee deze leerlingen het **CLIL-onderwijs** hebben aangevat. Leerlingen die aangeven dat ze voor CLIL hebben gekozen omdat ze hier zelf plezier van zouden hebben en dit zelf wilden, geven doorgaans ook aan dat ze opnieuw voor CLIL zouden kiezen.

b. Ervaren effecten op CLIL-taal

Om de ervaren effecten op de CLIL-taal te voorspellen, werd opnieuw een stapsgewijze regressieanalyse uitgevoerd. Het eerste model, met enkel intrinsieke motivatie om voor CLIL te kiezen als voorspeller, verklaarde 33,4% van de variantie ($R^2 = .334$, adjusted $R^2 = .333$, $F(1, 601) = 301.24$, $p < .001$). Dit wijst er opnieuw op dat intrinsieke motivatie een belangrijke rol speelt in het rapporteren van positieve effecten van CLIL-onderwijs. Met de toevoeging van geïdentificeerde motivatie om voor CLIL te kiezen, steeg de verklaarde variantie naar 37,0% ($R^2 = .370$, adjusted $R^2 = .368$, $F(2, 600) =$

176,55, $p < .001$). Deze toename in verklaarde variantie was significant (R^2 change = .037, $F(1, 600) = 34.88$, $p < .001$) en rechtvaardigt de opname van deze variabele. In het derde model werd daarnaast de variabele taalgerichte didactiek toegevoegd, wat de verklaarde variantie verder verhoogde naar 38,5% ($R^2 = .385$, adjusted $R^2 = .382$, $F(3, 599) = 125.22$, $p < .001$). Deze stijging met 1,5% was significant (R^2 change = .015, $F(1, 599) = 14.57$, $p < .001$). In het vierde en finale model werd ook intrinsieke schoolse motivatie toegevoegd, waardoor de verklaarde variantie opliep tot 40,0% ($R^2 = .400$, adjusted $R^2 = .396$, $F(4, 598) = 99.53$, $p < .001$). Deze toevoeging resulteerde in een significante stijging van 1,4% (R^2 change = .014, $F(1, 598) = 14.19$, $p < .001$). Het proces werd hier gestopt omdat er geen extra variabelen voldeden aan het inclusiecriteria (i.e. een significante bijdrage leveren) en alle opgenomen variabelen relevant bleven volgens het verwijderingscriterium (i.e. een variabele verwijderen verbetert het model niet). VIF-waarden (< 2) wijzen erop dat er geen multicollineariteitsproblemen zijn tussen de predictoren.

De regressiecoëfficiënten van het finale model voor de **ervaren effecten op de CLIL-taal**, waarin de variabelen **intrinsieke CLIL-motivatie**, **geïdentificeerde CLIL-motivatie**, **taalgerichte didactiek** en **intrinsieke schoolse motivatie** werden weerhouden, worden weergegeven in Tabel 77.

Tabel 77

Regressiecoëfficiënten finaal model ervaren effecten CLIL-taal

Predictor	B	SE	β	t	p	Tolerance	VIF
Constante	1.866	0.159	-	11.737	<.001	-	-
Intrinsieke CLIL-motivatie	0.329	0.040	0.363	8.220	<.001	0.516	1.940
Geïdentificeerde CLIL-motivatie	0.198	0.045	0.200	4.399	<.001	0.487	2.054
Taalgerichte didactiek	-0.108	0.024	-0.144	-4.396	<.001	0.932	1.072
Intrinsieke schoolse motivatie	0.118	0.031	0.135	3.766	<.001	0.783	1.278

Ook voor ervaren effecten op CLIL-taal stellen we dus vast dat ze in belangrijke mate verklaard worden door de motivatie waarmee een leerling CLIL-onderwijs aanvat (i.c. mate van intrinsieke en geïdentificeerde motivatie). Hoe hoger de intrinsieke en geïdentificeerde motivatie voor CLIL, hoe meer positieve effecten op de CLIL-taal worden ervaren door leerlingen. Met $\beta = .363$ is dit een gemiddeld effect voor intrinsieke CLIL-motivatie, en met $\beta = .200$ een klein effect voor geïdentificeerde CLIL-motivatie. We merken op dat door leerkrachten gerapporteerde taalgerichte didactiek negatief gerelateerd is aan door leerlingen gerapporteerde effecten van CLIL op taal ($B = -.108$): leerlingen waarvan de leerkracht vaker taalgerichte didactiek inzet, rapporteerden doorgaans minder positieve effecten van CLIL op de CLIL-taal. Het is echter een klein effect ($\beta = -.144$). Tenslotte zien we dat intrinsieke schoolse motivatie opnieuw lichtjes positief samenhangt met ervaren effecten op de CLIL-taal ($\beta = .135$).

c. Ervaren effecten op non-cognitieve outcomes

Op basis van intrinsieke motivatie om voor CLIL te kiezen, kon 43,4% van de variantie in ervaren non-cognitieve effecten verklaard worden ($R^2 = .434$, adjusted $R^2 = .433$, $F(1, 574) = 439.38$, $p < .001$). Intrinsieke motivatie was opnieuw de sterkste voorspeller. Met de toevoeging van intrinsieke schoolse motivatie steeg de verklaarde variatie naar 46,0% ($R^2 = .460$, adjusted $R^2 = .458$, $F(2, 573) = 244.32$, $p < .001$), wat een significante verbetering impliceerde (R^2 change = .027, $F(1, 573) = 28.33$, $p < .001$). In het derde en finale model werd ook geïntrojecteerde motivatie om voor CLIL te kiezen toegevoegd, wat de verklaarde variantie verder verhoogde naar 48,1% ($R^2 = .481$, adjusted $R^2 = .478$, $F(3, 572) =$

176.86, $p < .001$). Deze stijging met 2,1% was significant (R^2 change = .021, $F(1, 572) = 23.09$, $p < .001$) en rechtvaardigde de opname van deze variabele. Het toevoegen van variabelen werd hier gestopt omdat er geen extra variabelen voldeden aan het inclusiecriteria en alle opgenomen variabelen relevant bleven volgens het verwijderingscriterium. VIF-waarden (< 2) toonden geen multicollineariteitsproblemen tussen de predictoren. De regressiecoëfficiënten uit het finale model worden weergegeven in Tabel 78.

Tabel 78

Regressiecoëfficiënten finaal model ervaren effecten non-cognitieve outcomes

Predictor	B	SE	β	t	p	Tolerance	VIF
Constante	-0.097	0.138	-	-0.702	.483	-	-
Intrinsieke CLIL-motivatie	0.618	0.035	0.582	17.786	<.001	0.848	1.180
Intrinsieke schoolse motivatie	0.163	0.033	0.161	4.914	<.001	0.841	1.189
Geïntrojecteerde CLIL-motivatie	0.168	0.035	0.146	4.806	<.001	0.981	1.020

Dit model maakt duidelijk dat de ervaren **non-cognitieve effecten** van CLIL in belangrijke mate verklaard worden door de **motivatie waarmee een leerling CLIL-onderwijs** aanvat (zowel intrinsieke als geïntrojecteerde motivatie, $\beta = .582$ en $\beta = .146$) en de **intrinsieke motivatie voor school** ($\beta = .161$) die de leerling heeft. Naarmate deze drie vormen van motivatie stijgen, ervaren leerlingen meer positieve effecten op non-cognitieve outcomes van CLIL. Met $\beta = .582$ is de impact van intrinsieke CLIL-motivatie ("ik heb voor CLIL gekozen omdat ik dit zelf wilde") opnieuw zeer uitgesproken, terwijl de andere factoren een kleine verklarende bijdrage hebben ($\beta = .161$ en $\beta = .146$).

d. Ervaren effecten op cultuur

Om de ervaren effecten op cultuur te voorspellen, werd in een eerste model enkel intrinsieke motivatie toegevoegd. Dit initiële model verklaarde 8,9% van de variantie ($R^2 = .089$, adjusted $R^2 = .087$, $F(1, 602) = 58.74$, $p < .001$). De bijdrage is bijgevolg significant, maar bescheiden. In het tweede model werd taalgerichte didactiek toegevoegd, wat de proportie verklaarde variatie verhoogde naar 14,10% ($R^2 = .141$, adjusted $R^2 = .139$, $F(2, 602) = 49.49$, $p < .001$) en een significante verbetering was (R^2 change = .053, $F(1, 601) = 36.75$, $p < .001$). Met de toevoeging van intrinsieke schoolse motivatie in het derde model, steeg de verklaarde variatie naar 16,2% ($R^2 = .162$, adjusted $R^2 = .158$, $F(3, 600) = 38.79$, $p < .001$), wat opnieuw een significante verbetering betekende (R^2 change = .021, $F(1, 600) = 15.07$, $p < .001$). Het vierde model, waarin geïntrojecteerde motivatie om voor CLIL te kiezen werd toegevoegd, vergrootte de verklaarde variatie verder naar 17,8 % ($R^2 = .178$, adjusted $R^2 = .173$, $F(4, 599) = 32.53$, $p < .001$). De toevoeging van deze variabele was significant (R^2 change = .016, $F(1, 599) = 11.68$, $p < .001$). In het vijfde model werd buitenschools gebruik van de CLIL-taal door de leerling toegevoegd, wat de verklaarde variatie verder verhoogde naar 18,4 % ($R^2 = .184$, adjusted $R^2 = .177$, $F(5, 598) = 27.01$, $p < .001$). Deze toevoeging zorgde echter voor een te kleine verbetering (R^2 change = .006, $F(1, 598) = 4.23$, $p = .040$), waardoor dit model niet geselecteerd werd. Het toevoegen van variabelen om modellen te genereren werd hier gestopt omdat er geen extra variabelen voldeden aan het inclusiecriteria en alle opgenomen variabelen relevant bleven volgens het verwijderingscriterium. VIF-waarden (< 2) duiden opnieuw aan dat er geen multicollineariteitsproblemen zijn tussen de predictoren. De regressiecoëfficiënten uit het finale model worden weergegeven in Tabel 79.

Tabel 79*Regressiecoëfficiënten finaal model ervaren effecten op cultuur*

Predictor	B	SE	β	t	p	Tolerance	VIF
Constante	.493	.208		2.368	.018		
Intrinsieke CLIL-motivatie	.264	.043	.253	6.089	<.001	.788	1.269
Taalgerichte didactiek	.174	.032	.205	5.413	<.001	.950	1.053
Intrinsieke schoolse motivatie	.145	.042	.146	3.637	<.001	.850	1.176
Geïntrojecteerde CLIL-motivatie	0.140	.042	.1259	3.344	<.001	.938	1.017

Naast **intrinsieke motivatie** van leerlingen om **voor CLIL te kiezen** ($\beta = .253$, medium effect) spelen nu ook hun **schoolse intrinsieke motivatie** ($\beta = .146$, klein effect), **geïntrojecteerde motivatie om voor CLIL te kiezen** ($\beta = .125$, klein effect) en de **taalgerichte didactiek van de CLIL-leerkracht** ($\beta = .205$, klein effect) een rol in het finale verklarende model. Hoe meer CLIL-leerkrachten inzetten op taalgerichte didactiek, hoe vaker leerlingen openheid ten opzichte van andere culturen rapporteren. Analoge positieve verbanden gelden voor de drie vormen van motivatie in het regressiemodel. Belangrijk om deze bevinding te nuanceren is echter dat er weinig algemene effecten van CLIL op cultuur worden gerapporteerd door leerlingen (OV2): het gaat dus slechts om minimale gerapporteerde effecten, waarvan voor deze onderzoeksvraag werd nagegaan waarmee ze samenhangen. Dit finale model verklaart bovendien slechts 17,8% van de verschillen in ervaren effecten van CLIL op cultuur. We hebben dus mogelijk de factoren die hier sterk mee samenhangen (bijvoorbeeld persoonlijkheid van de leerling) niet gecapteerd in de vragenlijst.

Wanneer we deze analyses samenbrengen, stellen we vast dat er, over alle gerapporteerde effecten van CLIL heen, telkens enkele factoren verschijnen die in belangrijke mate de (positieve) ervaringen met CLIL-onderwijs verklaren: de **intrinsieke motivatie van leerlingen om voor CLIL te kiezen**, hun **intrinsieke schoolse motivatie**, en (deels) **hun geïntrojecteerde of geïdentificeerde motivatie om voor CLIL te kiezen**. Zowel geïntrojecteerde motivatie (bv. “omdat ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerling ben”) als geïdentificeerde motivatie (bv. “omdat ik dit belangrijk vind”) worden nog steeds als intern ervaren. De onderzoeksresultaten tonen dus aan dat de belangrijkste factor voor het ervaren van positieve effecten van CLIL-onderwijs de interne motivatie van de leerling is.

Taalgerichte didactiek hangt enkel samen met ervaren effecten op de CLIL-taal en op cultuur. Hoe meer er wordt ingezet op taalgerichte didactiek, hoe lager de ervaren effecten op de CLIL-taal en hoe groter de ervaren effecten op cultuur. Het gaat wel telkens om kleine effecten ($\beta < .30$).

Tabel 80 biedt een overzicht van de regressiemodellen.

Tabel 80*Overzicht regressiemodellen*

Afhankelijke variabele	Onafhankelijke variabelen	R-squared	Adjusted R-squared	F	p
Globale evaluatie CLIL	Intrinsieke CLIL-motivatie	0.442	0.441	487.63	<.001
Ervaren effecten CLIL-taal	Intrinsieke CLIL-motivatie + Geïdentificeerde CLIL-motivatie + Taalgerichte didactiek + Schoolse intrinsieke motivatie	0.400	0.396	99.67	<.001
Ervaren non-cognitieve effecten	Intrinsieke CLIL-motivatie + Intrinsieke schoolse motivatie + Geïntrojecteerde CLIL-motivatie	0.481	0.478	176.86	<.001

Ervaren effecten op cultuur	Intrinsieke CLIL-motivatie + Taalgerichte didactiek + Schoolse intrinsieke motivatie + Geïntrojecteerde CLIL-motivatie	0.178	0.173	32.43	<.001
-----------------------------	--	-------	-------	-------	-------

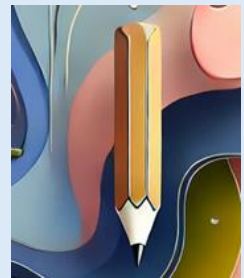
Belangrijke overwegingen zijn dat, omwille van de schaalvorming die plaatsvond, effecten op vakkennis (*content*) en op cognitieve uitkomsten (*cognition*) niet in kaart konden worden gebracht. Er werden immers proportioneel minder items over die effecten geformuleerd. Bovendien keken we enkel naar de ervaren effecten bij leerlingen. We hebben dus geen zicht op welke variabelen een invloed hebben op ervaren effecten bij andere stakeholders. Hoewel effecten op leerkrachten, schoolteams en ouders bevestigd werden, bleken deze gegevens zich niet te lenen voor diepgaandere analyses. Bij de leerkrachten en de schoolteams werden alle items die peilden naar effecten van CLIL samengevoegd tot één schaal 'positieve effecten', waardoor het moeilijk is om gevonden verbanden te interpreteren. Effecten van CLIL op ouders werden enkel indirect bevestigd via percepties van leerkrachten. Bovendien omvatten ze slechts twee items, wat onvoldoende was om een betrouwbare schaal te vormen.

Besluit

Uit de analyses blijkt dat de intrinsieke motivatie van leerlingen om voor CLIL te kiezen het sterkst samenhangt met het ervaren van positieve effecten van CLIL-onderwijs: intrinsieke motivatie om voor CLIL te hebben gekozen en intrinsieke algemene schoolse motivatie wegen het meeste door. Dit onderstreept dat de mate waarin leerlingen zelf betekenis en waarde hechten aan CLIL bepalend is voor hun ervaring van positieve effecten hiervan.

4

CONCLUSIE



5. CONCLUSIE

Content and Language Integrated Learning, kortweg CLIL, is een vorm van meertalig onderwijs waarin onderwijs van een zaakvak wordt verstrekt in een andere taal dan de gebruikelijke instructietaal, in Vlaanderen het Nederlands. CLIL werd officieel in het Vlaamse secundair onderwijs geïntroduceerd in september 2014. Sinds die introductie zijn er interessante studies verschenen over CLIL in Vlaanderen, maar er ontbreekt een helder beeld van het huidige aanbod, de organisatie en de ervaren effectiviteit van het CLIL-onderwijs in Vlaanderen. Dit onderzoeksrapport biedt hier een antwoord op. Concreet worden volgende onderzoeksvragen (OV) beantwoord:

- OV1 In welke mate stemmen de kenmerken van CLIL-scholen overeen met die van de Vlaamse scholenpopulatie?
- OV2 Hoe ziet het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen eruit qua context, input, proces en outcomes?
- OV3 Welke kenmerken hebben Vlaamse scholen die CLIL aanbieden?
- OV4 Welke profielen kunnen we onderscheiden bij leerlingen die CLIL volgen?
- OV5 Hoe kunnen verschillen in ervaren effecten van CLIL-onderwijs bij leerlingen verklaard worden?

De gerapporteerde analyses zijn gebaseerd op een kwantitatieve en representatieve bevraging van vier respondentengroepen binnen de deelnemende CLIL-scholen: CLIL-leerlingen, CLIL-leerkrachten, taalleerkrachten die zelf geen CLIL geven en de schooldirecties van de betrokken CLIL-scholen.

De huidige onderzoeksliteratuur biedt geen instrument om de ervaren effecten van CLIL bij de vier respondentengroepen in kaart te brengen. Daarom ontwikkelden we vooraf een gevalideerd instrument zodat we dit kunnen meten, leerlingenprofielen kunnen schetsen en structurele relaties tussen de gepercipieerde effecten en mogelijke verklarende variabelen kunnen vaststellen (zie OV0).

OV1: CLIL-scholen in de Vlaamse scholenpopulatie

Na het actualiseren van de lijst van instellingen die CLIL aanbieden in Vlaanderen, onderzochten we in hoeverre CLIL-scholen dezelfde kenmerken vertonen als andere Vlaamse scholen. CLIL-scholen verschillen van de gemiddelde Vlaamse school op het vlak van schoolgrootte en leerlingensamenstelling: ze zijn doorgaans groter, kennen minder onderwijskansarmoede en hebben een lager aandeel leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Daarnaast tellen CLIL-scholen minder leerlingen van wie de moeder een laag opleidingsniveau heeft en minder leerlingen met schoolse achterstand.

OV2: Het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen

Op basis van descriptieve analyses kwamen we tot de volgende bevindingen:

- **Beweegredenen voor CLIL:** Scholen implementeren CLIL voornamelijk om de taalvaardigheid van leerlingen in een vreemde taal te verbeteren.
- **Input leerling:** CLIL-leerlingen zijn doorgaans gemotiveerde leerlingen, vaker vrouwelijk, komen uit een gemiddeld tot hoog welvarend gezin en volgen ASO of de doorstroomfinaliteit. Thuis wordt voornamelijk Nederlands gesproken en de CLIL-taal wordt buitenschools vooral via media verworven. De motivatie om CLIL te volgen is vaak intrinsiek en leerlingen schatten zowel hun eigen taalvaardigheid als hun kennis van het zaakvak hoog in (zie ook OV4, infra).
- **Input leerkracht:** De gemiddelde CLIL-leerkracht is 40 jaar oud en overwegend vrouwelijk. Doorgaans is deze leerkracht opgeleid voor zowel het zaakvak als de CLIL-taal en heeft gemiddeld 17 jaar onderwijservaring. De helft van de leerkrachten startte met CLIL uit eigen interesse. CLIL-krachten zijn sterk intrinsiek gemotiveerd en nemen regelmatig deel aan professionalisering.

- **Proces:** CLIL wordt aangeboden in alle leerjaren van het secundair onderwijs, maar vooral in het derde, vierde en vijfde jaar binnen de doorstroomfinaliteit. Geschiedenis is het meest voorkomende CLIL-vak, gevolgd door aardrijkskunde. CLIL wordt hoofdzakelijk in het Engels aangeboden en minder frequent in het Frans. De lesintensiteit varieert van één tot zes uur per week en leerkrachten ontwikkelen vaak zelf hun lesmateriaal.
- **Context:** De samenwerking tussen CLIL-leerkrachten en andere collega's wordt als positief ervaren, maar blijft in de praktijk beperkt. Er worden soms afspraken gemaakt over lesinhoud en evaluatie, maar teamteaching wordt volgens de respondenten niet toegepast. Het talenbeleid van scholen richt zich voornamelijk op professionalisering en didactische toepassing. In het kader van kwaliteitszorg wordt CLIL binnen scholen geëvalueerd en bijgestuurd.
- **(Ervaren) Outcomes:** Deelnemers van de steekproef rapporteren positieve effecten van CLIL op zowel taalvaardigheid en kennis van de CLIL-taal, met name op de woordenschat in de CLIL-taal, alsook op de attitudes van leerlingen. Er worden geen negatieve effecten waargenomen op de beheersing van het zaakvak. Leerkrachten ervaren professionele groei, verbeterde taalvaardigheid en extra motivatie, maar zeven op de tien melden ook een verhoogde werkdruk. Taalleerkrachten zien geen negatieve impact op hun eigen vakgebied en rapporteren een positieve invloed op hun manier van taalontwikkelen lesgeven. Hoewel de werkdruk stijgt met de invoering van CLIL, wordt er volgens de respondenten binnen het schoolteam meer samengewerkt, al blijkt deze samenwerking weinig diepgaand wanneer die meer in detail wordt bevestigd.

OV3: Typologie van CLIL-scholen

Aan de hand van een clusteranalyse gingen we na of er binnen de steekproef gelijkaardige profielen van scholen geïdentificeerd konden worden. 36 van de 37 scholen in onze steekproef boden de doorstroomfinaliteit aan, waardoor dit geen onderscheidende factor was tussen scholen. Het al dan niet aanbieden van de mogelijkheid om de arbeidsmarktgerichte finaliteit te volgen, was dat wel (22 van de 37 scholen boden dit aan). Vier types CLIL-scholen tekenden zich af:

- gemiddeld grote, stedelijk gelegen scholen zonder arbeidsmarktgerichte finaliteit;
- grote, stedelijk gelegen scholen met een arbeidsmarktgerichte finaliteit;
- kleinere gemeentelijke scholen met een arbeidsmarktgerichte finaliteit;
- gemiddeld grote scholen in landelijke of gemeentelijke omgeving, die al dan niet de arbeidsmarktgerichte finaliteit aanbieden.

Hiernaast werden, op basis van het CLIL-aanbod twee groepen scholen onderscheiden: een groep van 13 scholen die CLIL aanbieden in zowel Engels als Frans, met een ruimer aanbod van zaakvakken en met meer CLIL-leerkrachten, naast een tweede groep van 23 scholen die uitsluitend CLIL in het Engels aanbieden, in een beperkter aantal zaakvakken en met een kleiner aantal CLIL-leerkrachten.

De clusteranalyse toont bijgevolg aan dat CLIL-scholen geen homogene groep vormen en dat de aanwezigheid en de vormgeving van CLIL afhangt van de onderwijscontext.

OV4: CLIL-leerlingen en hun profiel

Aan de hand van een latente profielanalyse werden drie subprofielen van CLIL-leerlingen geïdentificeerd, die zich vooral op het vlak van motivatie van elkaar onderscheiden:

- **Profiel 1:** Laag gemotiveerde, jongere leerlingen (n = 21, 3%), die weinig tot geen positieve effecten van CLIL rapporteren. Deze groep kenmerkt zich door een lagere intrinsieke motivatie voor CLIL, hogere schoolse amotivatie en een extern gereguleerde keuze voor CLIL. Leerlingen in deze groep bevinden zich voornamelijk in de lagere leerjaren, volgen CLIL minder lang en zijn vaker jongens.
- **Profiel 2:** Hoog gemotiveerde CLIL-leerlingen (n = 367, 52%), die de meeste positieve effecten ervaren. Ze vertonen een sterke intrinsieke motivatie t.a.v. CLIL en hebben de

meest positieve percepties van CLIL-effectiviteit. Deze groep omvat iets oudere leerlingen met meerdere jaren CLIL-ervaring en een thuisomgeving waarin de CLIL-taal vaker wordt gebruikt.

- **Profiel 3:** Gemiddeld gemotiveerde leerlingen (n = 311, 44%), die matig positieve effecten van CLIL rapporteren. Ze verschillen weinig van Profiel 2, maar vertonen grotere variabiliteit in motivatie en ervaren effectiviteit. Dit wijst op een meer heterogene groep.

OV5: Ervaren CLIL-effecten en verklarende factoren

Het primaire doel van CLIL-onderwijs is het realiseren van positieve effecten op leerlingen die CLIL volgen. Door middel van stapsgewijze regressieanalyses werd nagegaan welke factoren het sterkst samenhangen met ervaren positieve effecten op leerlingen.

De ervaren positieve effecten blijken voornamelijk samen te hangen met de intrinsieke motivatie van leerlingen en dan vooral de mate waarin ze er zelf voor kozen om CLIL te volgen. Andere factoren, zoals taalgerichte didactiek, kunnen eveneens een rol spelen, maar de evidentie hierover is minder eenduidig.

Algemene bevindingen

Het kwantitatieve onderzoek bevestigt bevindingen uit het literatuuronderzoek.

In het theoretisch kader (punt 1) schetsten we kort welke effecten van CLIL we kennen uit de literatuur. De resultaten van dit kwantitatieve onderzoek bevestigen deze. Voor wat betreft **effecten op leerlingen**, ervaren de respondenten uit de steekproef positieve effecten van CLIL op de woordenschat, de receptieve vaardigheden en de attitudes. Zij ervaren geen negatieve effecten op de productieve vaardigheden, noch op de vakbeheersing. De percepties van de leerlingen zelf zijn positief; die van de leerkrachten nóg positiever. Voor wat **de effecten op leerkrachten** betreft, bevestigen de empirische gegevens de bevindingen uit de literatuur eveneens. De bevroegde CLIL-leerkrachten vertonen een hoge intrinsieke motivatie, voelen dat hun manier van lesgeven positief is veranderd door het aanbieden van CLIL-onderwijs, merken dat zij professioneel gegroeid zijn dankzij CLIL, maar ervaren ook nood aan professionalisering en worden geconfronteerd met verhoogde werkdruk. Ook de effecten op het schoolteam die gekend zijn op basis van de literatuur worden bevestigd. De steekproefgegevens bevestigen de nood aan samenwerking en de nood aan professionalisering in samenwerking en coördinatie met alle rechtstreeks en onrechtstreeks betrokken collega's op school.

Op basis hiervan kunnen we een globale positieve evaluatie uitspreken van de effectiviteit van CLIL zoals het vandaag in Vlaanderen geïmplementeerd is.

Opvallend is dat CLIL in de onderzochte steekproef niet in het Duits werd aangeboden. In 23 scholen werd CLIL uitsluitend in het Engels gegeven, terwijl 13 scholen zowel Engels als Frans gebruikten. Een interessante bevinding is dat zowel CLIL-leerlingen als -leerkrachten de CLIL-taal vooral buitenschools gebruiken voor mediaconsumptie. Dit suggereert dat mediagebruik een drempelverlagende factor kan zijn, zowel voor leerlingen om deel te nemen aan CLIL-lessen als voor leerkrachten om deze te organiseren.

Motivatie als sleutel tot positief ervaren effecten.

Onze bevindingen onderstrepen het belang van **intrinsieke motivatie bij CLIL-leerlingen**. De bevraging captureerde echter slechts één momentopname, waardoor geen causale verbanden vastgesteld kunnen

worden. Onze bevindingen suggereren desalniettemin dat motivatie een centrale factor is in de perceptie van CLIL-effectiviteit. De kleine groep leerlingen die CLIL als extern opgelegd ervaart, rapporteerde zelfs minder positieve effecten. Dit kan te maken hebben met de verhoogde cognitieve belasting die CLIL met zich meebrengt, waardoor de taaklast zwaarder aanvoelt zonder een intrinsieke drijfveer om deze inspanning te leveren (Deci & Ryan, 1985; Vansteenkiste et al., 2006).

De implementatie van CLIL in Vlaanderen is selectief.

Onderzoek (OL1) toont aan dat CLIL-onderwijs selectief is. CLIL-leerlingen hebben gunstigere leervoorwaarden, zoals sterkere cognitieve vaardigheden en een ondersteunende thuissituatie, wat nauw samenhangt met schoolsucces. Dit selectieve karakter komt niet door CLIL zelf, maar door de implementatie, randvoorwaarden en het schoolbeleid. Bovendien blijkt sociaal-economische achtergrond de grootste onderscheidende factor tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen. CLIL is dus niet alleen selectief, maar ook elitair.

Het kwantitatieve onderzoek bevestigt de selectieve implementatie van CLIL in Vlaanderen. CLIL-scholen verschillen van de gemiddelde Vlaamse school op het vlak van belangrijke leerlingkenmerken zoals onderwijskansarmoede en schoolachterstand. Het egalitaire pedagogische doel van CLIL wordt met andere woorden niet gerealiseerd in Vlaanderen.

Onze gegevens suggereren dat de eerste selectie al op schoolniveau plaatsvindt, aangezien CLIL-scholen vaak in kansrijke omgevingen liggen. Op leerlingniveau valt het op dat geen enkele respondent (n = 745) een lage FAS-score (*Family Affluence Scale*) behaalt, wat wijst op een hoger welvaartsniveau in het gezin. Wil men CLIL breder implementeren en bijgevolg beter beantwoorden aan het inclusieve karakter van CLIL, dan moet er goed over nagedacht worden op welke manier dit kan en welke randvoorwaarden daarvoor vervuld dienen te worden. Dit vormt het onderwerp van onderzoekslijn 3 (OL3).

Beperkingen en pistes voor vervolgonderzoek

De keuzes binnen deze studie boden kansen voor diepere analyses, maar brengen ook enkele beperkingen met zich mee. Ten eerste kan de keuze voor zelfrapportering in plaats van objectieve metingen leiden tot subjectiviteit en responsbias. Zo schatten bijvoorbeeld CLIL-leerkrachten de positieve effecten van CLIL systematisch hoger in dan de leerlingen zelf. Daarnaast richtte ons meetinstrument zich vooral op de ervaren effecten op de CLIL-taal, terwijl vakkennis en cognitieve uitkomsten minder aan bod kwamen. Dit sluit aan bij de onderzoeksliteratuur, maar het betekent ook dat er geen schalen ontwikkeld zijn voor deze aspecten, waardoor verdere analyses ontbreken. Hierdoor kregen we een gedetailleerd beeld van de effecten op de CLIL-taal, maar minder inzicht in vakinhoudelijke en cognitieve leerwinst. Ook de effecten op leerkrachten, schoolteams en ouders werden bevraagd, maar de beperkte schaalvorming laat ook hier geen diepgaande analyses toe.

Tot slot lag, in lijn met de CLIL-literatuur, de focus op het leerlingniveau en werden de effecten uitsluitend positief geformuleerd. Dit liet weinig ruimte om negatieve effecten expliciet vast te stellen, al lijkt dit geen grote lacune: de meerderheid stemde in met de positieve stellingen. Slechts een kleine groep leerlingen (n = 21, 3%) gaf aan weinig tot geen positieve effecten te ervaren. Hoewel deze groep op bepaalde punten afweek, verandert dit niets aan de algemene conclusie: 97% van de bevroegde leerlingen onderschreef grotendeels de positieve effecten van CLIL zoals zij het op dat moment beleefden.

Deze studie schetst een breed beeld van CLIL-onderwijs in Vlaanderen en de percepties van de betrokken actoren, waarmee ook richtingen voor vervolgonderzoek kunnen worden aangegeven. Kleinschaligere studies met pre- en post-metingen, waarbij CLIL-leerlingen worden vergeleken met hun niet-CLIL-peers, kunnen de effecten van CLIL objectiever in kaart brengen. Dit kan bijvoorbeeld door toetsen te gebruiken in plaats van zelfrapportage, met aandacht voor zowel taalvaardigheid als vakinhoudelijke leerwinst. Daarnaast kunnen grootschalige, longitudinale analyses op administratieve studieloopbaangegevens inzicht geven in de continuïteit van CLIL en de factoren die bepalen of leerlingen ervoor blijven kiezen. Hierbij zouden ook initiële motivatie en buitenschools taalgebruik kunnen worden meegenomen. Deze inzichten dragen bij aan een dieper begrip van CLIL en ondersteunen een doordachte implementatie ervan.

REFERENTIES

Aggarwal, C. C. (2018). An introduction to cluster analysis. In *Data Clustering* (pp. 1–34). Taylor & Francis.

https://scholar.archive.org/work/k37jgkmstvgu5o6u6cw6yj4gba/access/wayback/http://haralick.org/ML/data_clustering.pdf#page=27

Analytics Vidhya. (2016). An introduction to clustering and different methods of clustering. <https://www.analyticsvidhya.com/blog/2016/11/an-introduction-to-clustering-and-different-methods-of-clustering/>

Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The family affluence scale as a measure of national wealth: validation of an adolescent self-report measure. *Social Indicators Research*, *78*, 473-487.

Buvens, K., Vanhoof, J., & Van Peteghem, C. (2023). Deelrapport 1: De doorlichting en het OK-kader als hefboomen voor onderwijskwaliteit. *Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek (OBPWO)*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=21683>

Costello, S., & Roodenburg, J. (2015). Acquiescence response bias—Yeasaying and higher education. *The Educational and Developmental Psychologist*, *32*(2), 105–119.

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

Currie, C., Díaz, A. Y. A., Bosáková, L., & de Looze, M. (2024). The international Family Affluence Scale (FAS): Charting 25 years of indicator development, evidence produced, and policy impact on adolescent health inequalities. *SSM-Population Health*, *25*, 101599.

Daikeler, J., Silber, H., & Bošnjak, M. (2022). A meta-analysis of how country-level factors affect web survey response rates. *International Journal of Market Research*, *64*(3), 306-333. <https://doi.org/10.1177/14707853211050916>

Dalmajer, E. S. (2023). Tutorial: A priori estimation of sample size, effect size, and statistical power for cluster analysis, latent class analysis, and multivariate mixture models. *arXiv preprint arXiv:2309.00866*.

DataCite Metadata Working Group. (2024). DataCite Metadata Schema for the Publication and Citation of Research Data and Other Research Outputs. *Version 4.5*. DataCite.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>

Decuyper, A., Tack, H., Vanblaere, B., Simons, M., & Vanderlinde, R. (2023). Collaboration and shared responsibility in team teaching: A large-scale survey study. *Education Sciences*, *13*(9), 896.

Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, *30*(3), 331-358.

- Gegenfurtner, A., & Hagenauer, G. (2013). Achievement goals and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology, 33*(2), 139–161. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.742546>
- Guadagnoli, E., & Velicer, W.F. (1988). The relationship of sample size to the stability of patterns. *Psychological Bulletin, 103*(2), 265–275.
- Jaeger, A., & Banks, D. (2022). Cluster analysis: A modern statistical review. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics, 15*(3), 123-145. <https://doi.org/10.1002/wics.1597>
- Leighton, K., Kardong-Edgren, S., Schneidereith, T., & Foisy-Doll, C. (2021). Using social media and snowball sampling as an alternative recruitment strategy for research. *Clinical Simulation in Nursing, 55*, 37-42.
- Lightbown, P.M. (2014). *Focus on content-based language teaching*. Oxford.
- Loewen, S., & Gonulal, T. (2015). Exploratory factor analysis and principal components analysis. In L. Plonsky (Ed.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 182-212). Routledge.
- Miller, E. M., & Dumford, A. D. (2018). Do high-achieving students benefit from honors college participation? *Journal of Advanced Academics, 29*(3), 220–249. <https://doi.org/10.1177/1932202X18765799>
- Onderwijsinspectie. (2010). Het CIPO-referentiekader van de onderwijsinspectie: de indicatoren, variabelen en omschrijvingen. Geraadpleegd via https://web.archive.org/web/20160909055012/http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/CIPO_indicatoren_variabelen.pdf
- Qualtrics, Qualtrics. (2024). Versie mei 2024. <https://www.qualtrics.com>
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement, 1*(1), 61–80. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- Shih, T. H., & Fan, X. (2008). Comparing response rates from web and mail surveys: A meta-analysis. *Field Methods, 20*(3), 249–271.
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and 'how to' guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior, 120*, 103-445.
- Stadler, M., & Greiff, S. (2020). Examining the incremental validity of complex problem solving and subjective academic success in predicting academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000403>
- Stadler, M., Kemper, C. J., & Greiff, S. (2021). Assessing subjective university success with the Subjective Academic Achievement Scale (SAAS). *The European Educational Researcher, 4*(1), 283–290. <https://doi.org/10.31757/euer.431>
- Torsheim, T., Cavallo, F., Levin, K. A., Schnohr, C., Mazur, J., Niclasen, B., ... & FAS Development Study Group. (2016). Psychometric validation of the revised family affluence scale: A latent variable approach. *Child Indicators Research, 9*, 771–784.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*, 1003–1017.

Van Kampen, E., Admiraal, W., & Berry, A. (2018). Content and language integrated learning in the Netherlands: Teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *21*(2), 222–236.

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

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, *41*(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Vlaamse Onderwijsinspectie. (2017). Twee jaar CLIL in het Vlaams secundair onderwijs: een evaluatie. [Online] Beschikbaar op: <http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/CLILRAPPORT%20met%20bijlagen%20-%2020170112.pdf> (opgeroepen 25 maart 2024).

BIJLAGEN

Bijlage 1: Bevraginginstrument directies

Inleiding

Geacht directielid,
Beste collega,

Jullie schoolteam biedt CLIL-onderwijs (Content and Language Integrated Learning) aan en is daarmee een pionier en innovator in het Vlaamse onderwijs. Als directielid heb je zicht op de implementatie en de effecten van CLIL. We willen graag weten hoe CLIL aangeboden wordt in jullie school en welke ervaringen jullie met CLIL hebben. Op deze manier kunnen we beter begrijpen hoe CLIL vormgegeven wordt in Vlaanderen.

Het duurt ongeveer 15 minuten om deze vragenlijst in te vullen. Jouw deelname is vrijwillig en kan op elk moment worden stopgezet. We garanderen dat je antwoorden vertrouwelijk behandeld worden. Met vragen over het onderzoek, of beheer van jouw gegevens, kan je terecht bij Laura Mattys (laura.mattys@uantwerpen.be).

Er werd een code genereerd om jouw school op een anonieme wijze te kunnen verbinden aan de gegevens van de leerkrachten en de leerlingen die de survey invullen. Gelieve deze te noteren en door te geven aan de deelnemende leerkrachten.

Jullie schoolcode is: XXX

Alvast veel dank voor je medewerking!

Het onderzoeksteam

Toestemming

Je wenst deel te nemen aan een wetenschappelijke studie naar CLIL-onderwijs in Vlaanderen, uitgevoerd door dr. Laura Mattys, prof. Mathea Simons, prof. Tom Smits, prof. Jordi Casteleyn en prof. Ellen Vandervieren van Universiteit Antwerpen, en Ellen De Bruyne en Eva Faes van AP Hogeschool, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid.

Dit is een anonieme studie: je bent nooit herkenbaar tijdens het verloop van deze studie, noch in de gegevens die we verzamelen. Alle gegevens van deze studie worden zo nodig gedigitaliseerd en tot 10 jaar na het beëindigen van de studie digitaal bewaard. Je hebt het recht te weigeren om deel te nemen en te allen tijde jouw deelname te stoppen. Je hoeft hiervoor geen uitleg te geven en dit zal geen enkel nadeel of verlies van voordelen met zich meebrengen. Alle op dat moment al verzamelde gegevens kunnen gebruikt worden voor data-analyse. De onderzoekers van deze studie hebben het recht anonieme databestanden (waarin deelnemers voor niemand herkenbaar zijn) te delen met (inter)nationale collega's in het kader van (dit en/of later) wetenschappelijk onderzoek. Deze databestanden zullen gedeeld worden met het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid, en zijn verder niet toegankelijk voor andere partijen, inclusief jezelf of bedrijven/organisaties die niet kaderen binnen wetenschappelijke onderzoeksinstellingen.

Door hieronder op de knop te klikken, bevestig je dat:

- Jouw deelname aan het onderzoek vrijwillig is;
- Je begrijpt dat je op elk moment, om welke reden dan ook, en zonder gevolgen, jouw deelname mag stopzetten;
- Je voldoende informatie hebt gekregen over het onderzoek alsook contactgegevens bij vragen;
- Je begrijpt dat jouw gegevens vertrouwelijk behandeld zullen worden;
- Je akkoord gaat met de verzameling, verwerking en gebruik van deze gegevens zoals hierboven beschreven.

O Ik geef toestemming, begin de bevraging.

O Ik geef geen toestemming, beëindig mijn deelname.

Allereerst weten we graag een aantal dingen over jouw ACHTERGROND

- Wat is jouw leeftijd in jaren?
- Heb je een achtergrond als taalleerkracht? (bv. taal- en letterkunde, regent Engels-wiskunde...)
 - Ja
 - Nee
- Hoeveel jaren ervaring heb je als directeur op deze school?

Hieronder bevragen we graag een aantal KENMERKEN van jouw SCHOOL

- Wat is jullie instellingsnummer? (Je kan deze op basis van jullie adres opzoeken in de kruispuntbank van ondernemingen)
- Hoeveel leerlingen telt jullie school?
- Hoeveel leerkrachten zijn er tewerkgesteld in jullie school?
- Van welk onderwijsnet maakt jullie school deel uit?
 - Federatie Steinerscholen
 - GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
 - Katholiek Onderwijs Vlaanderen
 - Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG)
 - Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV)
 - Andere (FOPEM, IPCO, VOOP, ...)
- Waar ligt jullie school?
 - Antwerpen
 - Limburg
 - Oost-Vlaanderen
 - West-Vlaanderen
 - Vlaams-Brabant
 - Brussels Hoofdstedelijk Gewest
- In wat voor omgeving ligt jullie school?

- Een stedelijke omgeving
- Een gemeentelijke omgeving
- Een plattelandsomgeving
- Onduidelijk

- Welke onderwijsvorm(en) biedt jullie school aan?

- Arbeidsmarktgerichte finaliteit
- Dubbele finaliteit
- Doorstroomfinaliteit: domeingebonden
- Doorstroomfinaliteit: domeinoverschrijdend
- Buitengewoon onderwijs

Bewegredenen CLIL

Het implementeren van CLIL kan verschillende redenen hebben. In welke mate ben je het eens met volgende stellingen?

We hebben de beslissing genomen om CLIL aan te bieden om...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
De vaardigheden van de leerlingen in vreemde talen verbeteren.	0	0	0	0	0
De taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen verhogen.	0	0	0	0	0
De interculturele competenties van de leerlingen verhogen.	0	0	0	0	0
De beroepskansen van de leerlingen vergroten.	0	0	0	0	0
Inspelen op de veranderende noden van de maatschappij qua internationalisering.	0	0	0	0	0
De aandacht voor het Europees burgerschap versterken.	0	0	0	0	0
De aandacht voor de cultuur van de CLIL-taal versterken.	0	0	0	0	0
Innovatie in de onderwijspraktijk invoeren waarbij CLIL een hefboomfunctie heeft.	0	0	0	0	0
Differentiatiemogelijkheden inbouwen in het curriculum.	0	0	0	0	0
Leerlingen tot competente vakspecialisten opleiden.	0	0	0	0	0
Leerlingen maximaal aanspreken op hun talenten.	0	0	0	0	0
Het leren leuker maken.	0	0	0	0	0
Andere, namelijk:	0	0	0	0	0
Andere, namelijk:	0	0	0	0	0

Aanbod CLIL

- In welke onderwijsvorm(en) bieden jullie CLIL aan?

- Arbeidsmarktgerichte finaliteit
- Dubbele finaliteit
- Doorstroomfinaliteit: domeingebonden
- Doorstroomfinaliteit: domeinoverschrijdend
- Buitengewoon onderwijs

- Hoeveel leerkrachten geven er CLIL in jullie school?

- Hoeveel leerlingen volgen er CLIL in jullie school?

- Welke vakken worden aan de hand van CLIL onderwezen?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aardrijkskunde | <input type="checkbox"/> Lichamelijke opvoeding |
| <input type="checkbox"/> Bedrijfseconomie | <input type="checkbox"/> Menswetenschappen |
| <input type="checkbox"/> Biologie | <input type="checkbox"/> Muzikale vorming |
| <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Natuurwetenschappen |
| <input type="checkbox"/> Cultuurwetenschappen | <input type="checkbox"/> Niet-confessionele zedenleer |
| <input type="checkbox"/> Economie | <input type="checkbox"/> Office Management |
| <input type="checkbox"/> Esthetica | <input type="checkbox"/> Plastische opvoeding |
| <input type="checkbox"/> Fysica | <input type="checkbox"/> Sociaal-economische initiatie (SEI) |
| <input type="checkbox"/> Gedragwetenschappen | <input type="checkbox"/> Techniek |
| <input type="checkbox"/> Gelaatsverzorging | <input type="checkbox"/> Voetverzorging |
| <input type="checkbox"/> Godsdienst | <input type="checkbox"/> Wiskunde |
| <input type="checkbox"/> Hotel | <input type="checkbox"/> Wetenschappen |
| <input type="checkbox"/> Informatica | <input type="checkbox"/> Andere, namelijk |
| <input type="checkbox"/> Latijn | <input type="checkbox"/> Andere, namelijk |

- Hoe wordt er per vak CLIL gegeven in jullie school?

	Doeltaal	Aantal uren per week
Aardrijkskunde
Bedrijfseconomie
Biologie
Chemie
Cultuurwetenschappen
Economie
Esthetica
Fysica
Gedragwetenschappen
Gelaatsverzorging
Godsdienst
Hotel
Informatica
Lichamelijke opvoeding
Menswetenschappen
Muzikale vorming
Natuurwetenschappen
Niet-confessionele zedenleer
Office Management
Plastische opvoeding
Sociaal-economische initiatie (SEI)
Techniek
Voetverzorging
Wetenschappen
Wiskunde
Andere, namelijk

- Welke overwegingen speelden een rol bij de keuze van de specifieke CLIL-taal/talen die jullie aanbieden? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - De keuze is contextgebonden (bv. nabijheid taalgrens of grens met Frankrijk).
 - We kozen een taal/talen waarvoor de leerlingen al een goede basis hebben.
 - We kozen voor een taal/talen die de leerlingen minder goed beheersen.
 - We kozen in functie van het hoger onderwijs.
 - We kozen in functie van de latere tewerkstelling/beroepskeuze.
 - De keuze is gebaseerd op de aanwezigheid van meertalige competenties in het lerarenkorps.
 - Andere, namelijk:

- Wordt er over CLIL afzonderlijk gerapporteerd op het leerlingenrapport?
 - Ja
 - Nee

- Op welke wijze wordt er over CLIL gerapporteerd op het rapport?
 - Op een kwantitatieve manier: met een cijfer
 - Op een kwalitatieve manier: woordelijk
 - Er zijn verschillende praktijken op onze school

- Op welke wijze wordt er cijfermatig over CLIL gerapporteerd op het rapport?
 - Het CLIL-cijfer is een geïntegreerd cijfer voor zowel vak als taal.
 - Het CLIL-cijfer geeft enkel de vakinhoudelijke leerprestaties weer.
 - Er is een apart CLIL-cijfer voor het vak en voor de taal.
 - De talige leerprestaties worden niet opgenomen in het CLIL-cijfer; ze worden verrekend in het cijfer van het taalvak.

Relatie CLIL en talenbeleid

In dit onderdeel van de bevraging richten we ons op de impact van CLIL en de relatie tot het talenbeleid op verschillende niveaus. Duid aan in welke mate de onderstaande uitspraken voor jouw school kloppen.

	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
De behoeften en het taalniveau van de leerlingen zijn de belangrijkste factoren die meespelen bij het vaststellen van het talenbeleid.	0	0	0	0	0
Als we de doelen en acties voor het talenbeleid bepalen, analyseren we eerst grondig of de leerlingen hierdoor meer kansen krijgen.	0	0	0	0	0
Ons talenbeleidsplan legt uit hoe onze school binnen verschillende vakken, jaren en niveaus werkt aan het verbeteren van de taalvaardigheid van leerlingen in het Nederlands en moderne vreemde talen.	0	0	0	0	0
We houden rekening met de verschillende tempo's waarin de taalvaardigheid van individuele leerlingen zich ontwikkelt in verschillende talen.	0	0	0	0	0
We passen differentiatie toe om in te spelen op die verschillende tempo's.	0	0	0	0	0
Onze school bevordert de deskundigheidsontwikkeling en de praktische toepassing van CLIL-didactiek, taalgericht vakonderwijs en moderne vreemdetalendidactiek.	0	0	0	0	0

In onze school heeft professionalisering als doel een krachtige onderwijspraktijk te creëren die taalstimulerend en ontwikkelingsgericht is.	0	0	0	0	0
De meeste leden van ons schoolteam kennen de doelen en acties van het talenbeleid, ondersteunen het en werken eraan mee.	0	0	0	0	0

Kwaliteitszorg en ontwikkeling van ons CLIL-onderwijs

Duid aan in welke mate onderstaande praktijken van toepassing zijn.

Onze school...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Heeft duidelijke prioriteiten om de CLIL-praktijk te borgen en te verbeteren.	0	0	0	0	0
Koppelt duidelijke doelstellingen en acties aan de voorgestelde prioriteiten.	0	0	0	0	0
Evalueert op een cyclische manier de relevante aspecten van de CLIL-werking.	0	0	0	0	0
Heeft leerkrachten die de eigen CLIL-onderwijskwaliteit evalueren op basis van relevante outputgegevens.	0	0	0	0	0
Organiseert bevestigingen bij leerlingen om de kwaliteit van het CLIL-onderwijs in kaart te brengen.	0	0	0	0	0
Organiseert bevestigingen bij ouders om de kwaliteit van het CLIL-onderwijs in kaart te brengen.	0	0	0	0	0
Besteedt bij haar evaluaties nadrukkelijk aandacht aan effecten van CLIL op leerresultaten bij leerlingen.	0	0	0	0	0
Heeft zicht op de eigen sterke punten en werkpunten met betrekking tot CLIL.	0	0	0	0	0
Borgt wat kwaliteitsvol is in het kader van CLIL	0	0	0	0	0
Stuurt het CLIL-beleid bij waar nodig.	0	0	0	0	0
Ontwikkelt doelgericht verbeteracties voor haar werkpunten (bv. Professionalisering van CLIL-leerkrachten).	0	0	0	0	0

Effecten op het schoolteam en de school

Doordat we CLIL aanbieden op onze school...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
1. is er meer samenwerking in ons schoolteam (met taalleerkrachten, vakleerkrachten, taalcoördinator).	0	0	0	0	0
2. ervaart ons schoolteam meer werkdruk.	0	0	0	0	0
3. is de motivatie van ons schoolteam gestegen.	0	0	0	0	0
4. is er meer competitie in ons schoolteam.	0	0	0	0	0
5. is het prestige/aanzien van onze school gestegen.	0	0	0	0	0
6. zijn er meer inschrijvingen.	0	0	0	0	0

Je hebt het einde van de survey bereikt. Veel dank voor jouw deelname!

Hier is de code voor jouw school: XXX

Gelieve deze door te geven aan de deelnemende leerkrachten.

Bijlage 2: Bevragsinstrument taalleerkrachten

Even controleren:

Klopt het dat je een taalleerkracht bent die op dit moment geen CLIL-lessen geeft?

O Ja, ga verder in deze vragenlijst.

O Nee, ik ben CLIL-leerkracht, stuur me naar die vragenlijst

Inleiding

Beste collega,
Beste taalleerkracht,

Je bent taalleerkracht in een school die CLIL-onderwijs aanbiedt, en hebt bijgevolg direct of indirect ervaring met CLIL. We willen graag jouw achtergrond kennen, weten hoe CLIL aangeboden wordt in jullie school en welke ervaringen jullie met CLIL hebben. Op deze manier kunnen we beter begrijpen hoe CLIL vormgegeven wordt in Vlaanderen.

Het duurt ongeveer 15 minuten om deze vragenlijst in te vullen. Jouw deelname is vrijwillig en kan op elk moment worden stopgezet. We garanderen dat je antwoorden vertrouwelijk behandeld worden. Met vragen over het onderzoek, of beheer van jouw gegevens, kan je terecht bij Laura Mattys (laura.mattys@uantwerpen.be).

Alvast veel dank voor je medewerking!

Het onderzoeksteam

Toestemming

Je wenst deel te nemen aan een wetenschappelijke studie naar CLIL-onderwijs in Vlaanderen, uitgevoerd door dr. Laura Mattys, prof. Mathea Simons, prof. Tom Smits, prof. Jordi Casteleyn en prof. Ellen Vandervieren van Universiteit Antwerpen, en Ellen De Bruyne en Eva Faes van AP Hogeschool, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid.

Dit is een anonieme studie: je bent nooit herkenbaar tijdens het verloop van deze studie, noch in de gegevens die we verzamelen. Alle gegevens van deze studie worden zo nodig gedigitaliseerd en tot 10 jaar na het beëindigen van de studie digitaal bewaard. Je hebt het recht te weigeren om deel te nemen en te allen tijde jouw deelname te stoppen. Je hoeft hiervoor geen uitleg te geven en dit zal geen enkel nadeel of verlies van voordelen met zich meebrengen. Alle op dat moment al verzamelde gegevens kunnen gebruikt worden voor data-analyse. De onderzoekers van deze studie hebben het recht anonieme databestanden (waarin deelnemers voor niemand herkenbaar zijn) te delen met (inter)nationale collega's in het kader van (dit en/of later) wetenschappelijk onderzoek. Deze databestanden zullen gedeeld worden met het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid, en zijn verder niet toegankelijk voor andere partijen, inclusief jezelf of bedrijven/organisaties die niet kaderen binnen wetenschappelijke onderzoeksinstellingen.

Door hieronder op de knop te klikken, bevestig je dat:

- Jouw deelname aan het onderzoek vrijwillig is;
- Je begrijpt dat je op elk moment, om welke reden dan ook, en zonder gevolgen, jouw deelname mag stopzetten;

- Je voldoende informatie hebt gekregen over het onderzoek alsook contactgegevens bij vragen;
- Je begrijpt dat jouw gegevens vertrouwelijk behandeld zullen worden;
- Je akkoord gaat met de verzameling, verwerking en gebruik van deze gegevens zoals hierboven beschreven.

O Ik geef toestemming, begin de bevraging.

O Ik geef geen toestemming, beëindig mijn deelname.

Je kreeg van je directie een code. Gelieve die hier in te vullen:

Jouw achtergrond

- Ik identificeer me als

vrouw

man

x

zeg ik liever niet

- Wat is jouw leeftijd in jaren?

- Wat is jouw hoogst behaalde diploma?

Hoger secundair onderwijs

Bachelor/Regent

Master/Licentiaat

Doctoraat

- Heb je een pedagogisch bekwaamheidsbewijs gehaald?

Ja

Nee

- Welke talen spreek je thuis? Meerdere antwoorden zijn mogelijk

Nederlands

Engels

Arabisch

Frans

Berbers

Turks

Duits

Anders, namelijk:

- In welke jaren geef je les?

1^e jaar secundair onderwijs

5^e jaar secundair onderwijs

2^e jaar secundair onderwijs

6^e jaar secundair onderwijs

3^e jaar secundair onderwijs

7^e jaar secundair onderwijs

4^e jaar secundair onderwijs

- Hoeveel uren geef je per week in totaal les?

- Hoeveel jaren leservaring heb je?

- In welke onderwijsvorm(en) geef je les?

Arbeidsmarktgerichte finaliteit

Dubbele finaliteit

- Doorstroomfinaliteit: domeingebonden
- Doorstroomfinaliteit: domeinoverschrijdend
- Buitengewoon onderwijs

- Welke taal/talen onderwijs je?

- Duits Nederlands niet-thuistaal
- Engels Spaans
- Frans Andere, namelijk:
- Nederlands

- Geef je naast taalonderwijs ook een zaakvak (bv. biologie)?

- Ja
- Nee

- Welk(e) zaakvak(ken) geef je?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Aardrijkskunde | <input type="radio"/> Lichamelijke opvoeding |
| <input type="radio"/> Bedrijfseconomie | <input type="radio"/> Menswetenschappen |
| <input type="radio"/> Biologie | <input type="radio"/> Muzikale vorming |
| <input type="radio"/> Chemie | <input type="radio"/> Natuurwetenschappen |
| <input type="radio"/> Cultuurwetenschappen | <input type="radio"/> Niet-confessionele zedenleer |
| <input type="radio"/> Economie | <input type="radio"/> Office Management |
| <input type="radio"/> Esthetica | <input type="radio"/> Plastische opvoeding |
| <input type="radio"/> Fysica | <input type="radio"/> Sociaal-economische initiatie (SEI) |
| <input type="radio"/> Gedragwetenschappen | <input type="radio"/> Techniek |
| <input type="radio"/> Gelaatsverzorging | <input type="radio"/> Voetverzorging |
| <input type="radio"/> Godsdienst | <input type="radio"/> Wiskunde |
| <input type="radio"/> Hotel | <input type="radio"/> Wetenschappen |
| <input type="radio"/> Informatica | <input type="radio"/> Andere, namelijk |
| <input type="radio"/> Latijn | <input type="radio"/> Andere, namelijk |

- Heb je de afgelopen vijf jaar deelgenomen aan professionalisering?

- Ja, waaronder professionalisering over CLIL.
- Ja, maar geen professionalisering over CLIL.
- Nee.
- Nee, maar ik plan binnenkort wel professionalisering over CLIL te volgen.

- Waarover ging deze professionalisering? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- CLIL-didactiek (bv. werkvormen, evaluatie)
- CLIL-materiaal (zoeken, maken en delen van materiaal)
- CLIL good practices (praktijkvoorbeelden)
- Taalcursus (eigen taalbeheersing van de CLIL-taal)
- Andere, namelijk:

- Door wie werd deze professionalisering aangeboden?

Jouw ervaringen met CLIL

- Heb je zelf ooit CLIL-onderwijs gegeven?

- Ja
 Nee

- Om welke reden ben je stopt met CLIL-onderwijs te geven?

- Zitten er CLIL-leerlingen in jouw taallessen?

- Ja, op dit moment
 Nu niet, maar vroeger wel
 Nee, nog nooit

CLIL kan effecten hebben op leerlingen, op jezelf als leerkracht, op het schoolteam en zelfs op ouders. Welke effecten heb je ervaren?

Effecten op LEERLINGEN

Op basis van mijn ervaring vind ik dat CLIL-leerlingen, in vergelijking met andere leerlingen, ...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Meer woorden kennen in de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
De CLIL-taal beter begrijpen (lezen).	0	0	0	0	0
De CLIL-taal beter begrijpen (luisteren)	0	0	0	0	0
De CLIL-taal beter spreken (bv. presentaties).	0	0	0	0	0
Beter gesprekken kunnen voeren in de CLIL-taal (mondelijke interactie)	0	0	0	0	0
Minder taalfouten in de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
De CLIL-taal beter schrijven.	0	0	0	0	0
Het Nederlands beter beheersen.	0	0	0	0	0
De CLIL-taal sneller durven gebruiken.	0	0	0	0	0
Meer gemotiveerd zijn voor de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
Het CLIL-vak beter beheersen.	0	0	0	0	0
Meer gemotiveerd zijn voor het CLIL-vak.	0	0	0	0	0
Hun studiemethode verbeterd hebben.	0	0	0	0	0
Hun cognitieve vaardigheden versterkt zijn (bv. kennisverwerking, doorzettingsvermogen).	0	0	0	0	0
Meer weten over de cultuur van de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
Positiever tegenover andere culturen staan.	0	0	0	0	0
Een beter inzicht hebben in andere manieren van denken en leven.	0	0	0	0	0
Meer interacties hebben met medeleerlingen die een andere taal spreken.	0	0	0	0	0

Meer stress ervaren.	0	0	0	0	0
Meer gemotiveerd zijn voor school.	0	0	0	0	0
Zich minder vervelen op school.	0	0	0	0	0
Meer leerplezier ervaren.	0	0	0	0	0
Extra uitdaging op school krijgen.	0	0	0	0	0
Beter voorbereid zijn op het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt, stages of vakantiejobs.	0	0	0	0	0
Andere, namelijk:	0	0	0	0	0

Effecten op mezelf als TAALLEERKRACHT

Doordat we CLIL aanbieden op onze school....	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Ervaar ik meer werkdruk.	0	0	0	0	0
Is mijn taak als taalleerkracht gemakkelijker geworden.	0	0	0	0	0
Is mijn eigen motivatie als taalleerkracht gegroeid.	0	0	0	0	0
Is mijn van (taalontwikkellend) lesgeven positief beïnvloed.	0	0	0	0	0
Andere, namelijk:	0	0	0	0	0

Effecten op het schoolteam en de school

Doordat we CLIL aanbieden op onze school...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
1. is er meer samenwerking in ons schoolteam (met taalleerkrachten, vakleerkrachten, taalcoördinator).	0	0	0	0	0
2. ervaart ons schoolteam meer werkdruk.	0	0	0	0	0
3. is de motivatie van ons schoolteam gestegen.	0	0	0	0	0
4. is er meer competitie in ons schoolteam.	0	0	0	0	0
5. is het prestige/aanzien van onze school gestegen.	0	0	0	0	0
6. zijn er meer inschrijvingen.	0	0	0	0	0
Andere, namelijk:	0	0	0	0	0

Effecten op ouders

Doordat we CLIL aanbieden op onze school...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
1. zijn er meer klachten van ouders.	0	0	0	0	0
2. is de (positieve) betrokkenheid van ouders gestegen.	0	0	0	0	0
Andere, namelijk:	0	0	0	0	0

In dit laatste deel vind je een aantal stellingen die peilen naar jouw ervaringen met betrekking tot de samenwerking in het huidige schoolteam en in de samenwerking met CLIL-leerkrachten. Je kan aangeven in welke mate je het eens bent met deze stellingen.

In ons schoolteam kunnen mijn collega's en ik...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Bij elkaar terecht met vragen en bezorgdheden.	0	0	0	0	0
Elkaar goed aanvullen.	0	0	0	0	0
Elkaar emotionele steun geven.	0	0	0	0	0
Elkaar wederzijds vertrouwen.	0	0	0	0	0
Elkaar respecteren.	0	0	0	0	0
Elkaar ondersteunen.	0	0	0	0	0
Ervaringen in alle openheid delen.	0	0	0	0	0
Openstaan voor reflectie.	0	0	0	0	0
Competitie vermijden.	0	0	0	0	0
Samen afspraken maken over de planning van de leerstof (taal of vakinhoud).	0	0	0	0	0
Samen lesgeven.	0	0	0	0	0
Samen afspraken maken over de leerlingenevaluaties.	0	0	0	0	0

In welke mate ben je het eens met volgende stellingen?

Mijn collega's en ik...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Maken samen afspraken over de inhoud van CLIL-lessen (taal of vakinhoud).	0	0	0	0	0
Bereiden samen lessen voor (taal of vakinhoud).	0	0	0	0	0
Geven samen les.	0	0	0	0	0
Reflecteren samen over de CLIL-lessen.	0	0	0	0	0
Maken samen afspraken over leerlingenevaluatie.	0	0	0	0	0

Je hebt het einde van de survey bereikt!

Veel dank voor jouw deelname! Jouw antwoorden dragen bij tot een beter inzicht in het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen.

Bijlage 3: Bevragsinstrument CLIL-leerkrachten

Even controleren:

Klopt het dat je een CLIL-leerkracht bent?

O Ja, ga verder in deze vragenlijst.

O Nee, ik ben een taalleerkracht die op dit moment geen CLIL-lessen geeft. Stuur me naar de vragenlijst voor taalleerkrachten.

Inleiding

Beste collega,
Beste CLIL-leerkracht,

Je verzorgt CLIL-onderwijs en bent daarmee een van de pioniers in het Vlaamse onderwijs! We willen graag weten wat jouw achtergrond is, hoe CLIL aangeboden wordt in jullie school en welke ervaringen je met CLIL hebt. Op deze manier kunnen we beter begrijpen hoe CLIL vormgegeven wordt in Vlaanderen.

Het duurt ongeveer 20 minuten om deze vragenlijst in te vullen. Jouw deelname is vrijwillig en kan op elk moment worden stopgezet. We garanderen dat je antwoorden vertrouwelijk behandeld worden. Met vragen over het onderzoek, of beheer van jouw gegevens, kan je terecht bij Laura Mattys (laura.mattys@uantwerpen.be).

Er werd een leerkrachtcode gegenereerd om jouw als leerkracht op anonieme wijze te kunnen verbinden aan de gegevens van de leerlingen die de survey invullen. Gelieve deze te noteren en door te geven aan de deelnemende leerlingen.

Dit is jouw leerkrachtcode: XXX

Alvast veel dank voor je medewerking!

Het onderzoeksteam

Toestemming

Je wenst deel te nemen aan een wetenschappelijke studie naar CLIL-onderwijs in Vlaanderen, uitgevoerd door dr. Laura Mattys, prof. Mathea Simons, prof. Tom Smits, prof. Jordi Casteleyn en prof. Ellen Vandervieren van Universiteit Antwerpen, en Ellen De Bruyne en Eva Faes van AP Hogeschool, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid.

Dit is een anonieme studie: je bent nooit herkenbaar tijdens het verloop van deze studie, noch in de gegevens die we verzamelen. Alle gegevens van deze studie worden zo nodig gedigitaliseerd en tot 10 jaar na het beëindigen van de studie digitaal bewaard. Je hebt het recht te weigeren om deel te nemen en te allen tijde jouw deelname te stoppen. Je hoeft hiervoor geen uitleg te geven en dit zal geen enkel nadeel of verlies van voordelen met zich meebrengen. Alle op dat moment al verzamelde gegevens kunnen gebruikt worden voor data-analyse. De onderzoekers van deze studie hebben het recht anonieme databestanden (waarin deelnemers voor niemand herkenbaar zijn) te delen met (inter)nationale collega's in het kader van (dit en/of later) wetenschappelijk onderzoek. Deze

databestanden zullen gedeeld worden met het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid, en zijn verder niet toegankelijk voor andere partijen, inclusief jezelf of bedrijven/organisaties die niet kaderen binnen wetenschappelijke onderzoeksinstituten.

Door hieronder op de knop te klikken, bevestig je dat:

- Jouw deelname aan het onderzoek vrijwillig is;
- Je begrijpt dat je op elk moment, om welke reden dan ook, en zonder gevolgen, jouw deelname mag stopzetten;
- Je voldoende informatie hebt gekregen over het onderzoek alsook contactgegevens bij vragen;
- Je begrijpt dat jouw gegevens vertrouwelijk behandeld zullen worden;
- Je akkoord gaat met de verzameling, verwerking en gebruik van deze gegevens zoals hierboven beschreven.

Ik geef toestemming, begin de bevraging.

Ik geef geen toestemming, beëindig mijn deelname.

Je kreeg van je directie een schoolcode. Gelieve die hier in te vullen:

Jouw achtergrond

- Ik identificeer me als

- vrouw
- man
- x
- zeg ik liever niet

- Wat is jouw leeftijd in jaren?

- Wat is jouw hoogst behaalde diploma?

- Hoger secundair onderwijs
- Bachelor/Regent
- Master/Licentiaat
- Doctoraat

- Heb je een pedagogisch bekwaamheidsbewijs gehaald?

- Ja
- Nee

- Werd je opgeleid voor het vak waarvoor je momenteel het meest aantal uren CLIL geeft?

- Ja
- Nee

- Werd je opgeleid voor de taal waarin je momenteel het meest aantal uren CLIL geeft?

- Ja
- Nee

- Welke talen spreek je thuis? Meerdere antwoorden zijn mogelijk

- | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|---|
| <input type="radio"/> Nederlands | <input type="radio"/> Arabisch | <input type="radio"/> Berbers | <input type="radio"/> Duits |
| <input type="radio"/> Engels | <input type="radio"/> Frans | <input type="radio"/> Turks | <input type="radio"/> Anders, namelijk: |

- In welke jaren geef je les?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> 1 ^e jaar secundair onderwijs | <input type="radio"/> 5 ^e jaar secundair onderwijs |
| <input type="radio"/> 2 ^e jaar secundair onderwijs | <input type="radio"/> 6 ^e jaar secundair onderwijs |
| <input type="radio"/> 3 ^e jaar secundair onderwijs | <input type="radio"/> 7 ^e jaar secundair onderwijs |
| <input type="radio"/> 4 ^e jaar secundair onderwijs | |

- In welke mate gebruik je de CLIL-taal waarin je onderwijs in de volgende contexten?

Met CLIL-taal bedoelen we de taal waar jij het meest CLIL-onderwijs geeft (Frans, Engels of Duits).

	Nooit	Zelden	Regelmatig	Vaak	Altijd
Met gezin en/of familie	0	0	0	0	0
Met collega's of vrienden	0	0	0	0	0
In mediagebruik (bv. social media, tv, websites, boeken, films, enz.)	0	0	0	0	0
Andere context(en), namelijk:	0	0	0	0	0

- Welk(e) (CLIL- en niet-CLIL-)vakken geef je dit schooljaar?

Er kunnen meerdere opties aangeduid worden.

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Aardrijkskunde | <input type="radio"/> Lichamelijke opvoeding |
| <input type="radio"/> Bedrijfseconomie | <input type="radio"/> Menswetenschappen |
| <input type="radio"/> Biologie | <input type="radio"/> Muzikale vorming |
| <input type="radio"/> Chemie | <input type="radio"/> Natuurwetenschappen |
| <input type="radio"/> Cultuurwetenschappen | <input type="radio"/> Nederlands |
| <input type="radio"/> Duits | <input type="radio"/> Nederlands niet-thuistaal |
| <input type="radio"/> Economie | <input type="radio"/> Niet-confessionele zedenleer |
| <input type="radio"/> Engels | <input type="radio"/> Office Management |
| <input type="radio"/> Esthetica | <input type="radio"/> Plastische opvoeding |
| <input type="radio"/> Frans | <input type="radio"/> Sociaal-economische initiatie (SEI) |
| <input type="radio"/> Fysica | <input type="radio"/> Spaans |
| <input type="radio"/> Gedragwetenschappen | <input type="radio"/> Techniek |
| <input type="radio"/> Gelaatsverzorging | <input type="radio"/> Voetverzorging |
| <input type="radio"/> Godsdienst | <input type="radio"/> Wiskunde |
| <input type="radio"/> Hotel | <input type="radio"/> Wetenschappen |
| <input type="radio"/> Informatica | <input type="radio"/> Andere, namelijk |
| <input type="radio"/> Latijn | <input type="radio"/> Andere, namelijk |

- Hoeveel uren geef je per week in totaal les (CLIL en niet-CLIL opgeteld)?

- Hoeveel uren per week geef je CLIL?

- Hoeveel jaren leservaring heb je in totaal?

Jij als CLIL-leerkracht

- Hoe ben je CLIL-leerkracht geworden?
 - Ik heb dit zelf voorgesteld?
 - Ik heb gesolliciteerd voor de job.
 - Er werd me gevraagd om CLIL te geven.
 - Anders, namelijk:

- Om welke redenen ben je CLIL beginnen geven? Meerdere opties mogelijk
 - Omdat ik positieve effecten verwachtte op de taalvaardigheid van mijn leerlingen.
 - Omdat ik positieve effecten verwachtte op de toekomstkansen van mijn leerlingen.
 - Omdat ik positieve effecten verwachtte op de vakoverschrijdende vaardigheden van mijn leerlingen.
 - Omdat ik positieve effecten verwachtte op de cognitieve vaardigheden van mijn leerlingen.
 - Omdat ik positieve effecten verwachtte op de betrokkenheid (interesse, aandacht, motivatie) van mijn leerlingen.
 - Omdat CLIL mijn interesseert.
 - Omdat ik geloof in meertaligheid en multiculturalisme.
 - Omdat ik het belangrijk vind voor mijn professionele ontwikkeling.
 - Om mijn taalvaardigheid in de CLIL-taal te verbeteren.
 - Om mijn eigen cognitieve vaardigheden te verbreden.
 - Omdat het mij voldoening geeft wanneer ik een nieuwe uitdaging aanga.
 - Om meerdere passies/interesses in mijn leven te combineren.
 - Om mijn creativiteit in lesgeven te kunnen uitdrukken.
 - Om mijn lespraktijk te evalueren en verder te ontwikkelen.
 - Omdat ik me betrokken voel bij de ontwikkeling van het curriculum van mijn school.
 - Om bij te dragen aan een onderwijssysteem dat beter is afgestemd op de eisen van de hedendaagse maatschappij.
 - Omdat ik hoop op erkenning en waardering.
 - Omwille van het professionele prestige dat ik eraan kan ontleen.
 - Omdat ik ertoe verplicht werd.
 - Omdat mijn directie het vroeg.
 - Andere, namelijk:

- Heb je de afgelopen vijf jaar deelgenomen aan professionalisering?
 - Ja, waaronder professionalisering over CLIL.
 - Ja, maar geen professionalisering over CLIL.
 - Nee.
 - Nee, maar ik plan binnenkort wel professionalisering over CLIL te volgen.

- Waarover ging deze professionalisering? (Meerdere antwoorden mogelijk)
 - CLIL-didactiek (bv. werkvormen, evaluatie)
 - CLIL-materiaal (zoeken, maken en delen van materiaal)
 - CLIL good practices (praktijkvoorbeelden)
 - Taalcursus (eigen taalbeheersing van de CLIL-taal)
 - Andere, namelijk:

- Door wie werd deze professionalisering aangeboden?

Jouw ervaring met CLIL

- Hoeveel jaren ervaring heb je met CLIL-onderwijs?

- 0-1 jaar
- 1-5 jaar
- meer dan 5 jaar

- In welke jaren geef je CLIL?

- 1^e jaar secundair onderwijs
- 2^e jaar secundair onderwijs
- 3^e jaar secundair onderwijs
- 4^e jaar secundair onderwijs
- 5^e jaar secundair onderwijs
- 6^e jaar secundair onderwijs
- 7^e jaar secundair onderwijs

- In welke onderwijsvorm(en) geef je CLIL?

- Arbeidsmarktgerichte finaliteit
- Dubbele finaliteit
- Doorstroomfinaliteit: domeingebonden
- Doorstroomfinaliteit: domeinoverschrijdend
- Buitengewoon onderwijs

- Hoeveel uren per week geef je CLIL?

- Welke CLIL-vakken geef je?

- Aardrijkskunde
- Bedrijfseconomie
- Biologie
- Chemie
- Cultuurwetenschappen
- Economie
- Esthetica
- Fysica
- Gedragwetenschappen
- Gelaatsverzorging
- Godsdienst
- Hotel
- Informatica
- Latijn
- Lichamelijke opvoeding
- Menswetenschappen
- Muzikale vorming
- Natuurwetenschappen
- Niet-confessionele zedenleer
- Office Management
- Plastische opvoeding
- Sociaal-economische initiatie (SEI)
- Techniek
- Voetverzorging
- Wiskunde
- Wetenschappen
- Andere, namelijk
- Andere, namelijk

- In welke CLIL-taal en hoeveel uren per week geef je deze CLIL-vakken?

	CLIL-taal			Aantal uren per week
	Engels	Frans	Duits	
Aardrijkskunde				
Bedrijfseconomie				
Biologie				
Chemie				
Cultuurwetenschappen				
Economie				
Esthetica				
Fysica				
Gedragwetenschappen				
Gelaatsverzorging				
Godsdienst				
Hotel				

Informatica Lichamelijke opvoeding Menswetenschappen Muzikale vorming Natuurwetenschappen Niet-confessionele zedenleer Office Management Plastische opvoeding Sociaal-economische initiatie (SEI) Techniek Voetverzorging Wetenschappen Wiskunde Andere, namelijk				
--	--	--	--	--

Hoe vaak wordt de doeltaal gesproken tijdens je CLIL-lessen?

	Nooit	Minder dan de helft van de tijd	Ongeveer de helft van de tijd	Meer dan de helft van de tijd	Altijd
Aardrijkskunde Bedrijfseconomie Biologie Chemie Cultuurwetenschappen Economie Esthetica Fysica Gedragwetenschappen Gelaatsverzorging Godsdienst Hotel Informatica Lichamelijke opvoeding Menswetenschappen Muzikale vorming Natuurwetenschappen Niet-confessionele zedenleer Office Management Plastische opvoeding Sociaal-economische initiatie (SEI) Techniek Voetverzorging Wetenschappen Wiskunde Andere, namelijk					

Geef aan in welke mate je volgende zaken toepast tijdens je CLIL-lessen.

	Nooit	Zelden	Regelmatig	Vaak	Altijd
Werken aan geletterdheid					
Leerlingen helpen om de structuur in hun teksten te herkennen					
Leerlingen taken aanbieden waarin ze leren om leesstrategieën toe te passen (bv. titels en ondertitels lezen, afbeeldingen bekijken)					
Leerlingen helpen om tekstenmerken te herkennen die specifiek zijn voor een onderwerp (bv. structuur, taalgebruik)					
Leerlingen tools aanleren om hun aandacht te richten op wat belangrijk is in informatiebronnen					

Leerlingen helpen om het doel te herkennen waarvoor bepaalde teksten zijn geschreven					
Werken aan taal					
Leerlingen feedback geven over de vlotheid van hun taal					
Leerlingen feedback geven om meer nauwkeurige vormen van spreektaal te produceren					
Leerlingen aanmoedigen om feedback te geven over hun eigen taalgebruik of dat van klasgenoten					
Taaldoelen produceren bij het plannen van mijn lessen					
De talige voorkennis van leerlingen activeren (bv. Welke woorden kennen ze al over het lesonderwerp?)					
Het taalgebruik van leerlingen beoordelen bij mondelinge opdrachten					
Leerlingen taalsteun (scaffolding) bieden bij spreekopdrachten (bv. een voorbeeld geven, het voordoen)					
Leerlingen aansporen om in de klas alleen de instructietaal te gebruiken					
Samenwerken met taalleerkrachten bij het voorbereiden van mijn lessen					
Taalsteun bieden					
Leerlingen vragen om hun redenering uit te leggen					
Verschillende soorten vraagstellingen gebruiken om leerlingen te helpen de leerstof te begrijpen					
Leerlingen tools aanbieden die hen helpen te organiseren, begrijpen en vast te leggen wat ze observeren					
De voorkennis van de leerlingen activeren over de lesinhoud (wat ze al over het onderwerp weten)					
Lichaamstaal gebruiken tijdens de les om het begrip van leerlingen te verbeteren					
Leerlingen taken aanbieden die hen helpen vakspecifieke termen te gebruiken die belangrijk zijn voor een les					
Leerlingen vragen om de inhoud van de ene vorm naar de andere te veranderen (bv. een hoofdstuk in tekst mondeling samenvatten of uittekenen in mindmap)					
Leerinhouden selecteren en aanbieden					
Authentiek materiaal gebruiken in mijn lessen (bv. krantenartikels, YouTube filmpjes)					
Mijn eigen lesmaterialen maken					
Verschillende soorten inhoud aanbieden aan mijn leerlingen (bv. teksten op papier, tekeningen, filmpjes, opnames)					
Verschillende soorten beoordelingen gebruiken (bv. iets aanduiden op een tekening, iets mondeling vertellen)					
Verbanden leggen tussen de studie-inhoud en lokale en wereldwijde vraagstukken					
Visuele hulpmiddelen gebruiken tijdens het lesgeven (bv. afbeeldingen, filmpjes)					
Leerlingen input bieden vanuit verschillende perspectieven (bv. verschillende meningen, bronnen)					

- Geef je in het kader van je CLIL-lessen remediëring aan je leerlingen?

- Nee
- Ja, vooral voor de CLIL-taal
- Ja, vooral voor de CLIL-vakinhoud
- Ja, voor zowel de CLIL-taal als de CLIL-vakinhoud

- Geef aan in welke mate je je in jouw huidige rol en school in staat voelt om onderstaande strategieën toe te passen als leerkracht. Wij krijgen graag een inzicht hoe je je voelt over alle lessen heen, dus zowel in jouw CLIL-lessen, als in reguliere lessen, indien je die ook geeft.

	Ze er moeilijk	Moeilijk	Noch gemakkelijk noch moeilijk	Gemakkelijk	Ze er gemakkelijk
In welke mate kan je gevarieerde evaluatiemethoden gebruiken.	0	0	0	0	0
In welke mate kan je alternatieve uitleg of voorbeelden voorzien wanneer leerlingen in de war zijn?	0	0	0	0	0
In welke mate kan je goede vragen voor jouw leerlingen formuleren?	0	0	0	0	0
In welke mate kan je alternatieve strategieën implementeren in jouw klas?	0	0	0	0	0
In welke mate kan je storend gedrag in jouw klas beheersen?	0	0	0	0	0
In welke mate kan je leerlingen de klasregels laten volgen?	0	0	0	0	0
In welke mate kan je een luide en storende leerling kalmeren?	0	0	0	0	0
In welke mate kan je jouw verschillende klasgroepen beheersen?	0	0	0	0	0
Hoeveel kan je doen om leerlingen met weinig interesse in schoolwerk te motiveren?	0	0	0	0	0
Hoeveel kan je doen om leerlingen te laten geloven dat ze het goed doen op school?	0	0	0	0	0
Hoeveel kan je doen om leerlingen te helpen het leren te waarderen?	0	0	0	0	0
Hoeveel kan je families ondersteunen om hun kinderen het goed te laten doen op school?	0	0	0	0	0

Welke effecten van CLIL ervaar je?

CLIL kan effecten hebben op leerlingen, op jezelf als leerkracht, op het schoolteam en zelfs op ouders. Welke effecten heb je ervaren?

Effecten op LEERLINGEN

Op basis van mijn ervaring vind ik dat CLIL-leerlingen, in vergelijking met andere leerlingen, ...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Meer woorden kennen in de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
De CLIL-taal beter begrijpen (lezen).	0	0	0	0	0
De CLIL-taal beter begrijpen (luisteren)	0	0	0	0	0
De CLIL-taal beter spreken (bv. presentaties).	0	0	0	0	0
Beter gesprekken kunnen voeren in de CLIL-taal (mondelijke interactie)	0	0	0	0	0
Minder taalfouten in de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
De CLIL-taal beter schrijven.	0	0	0	0	0

Het Nederlands beter beheersen.	0	0	0	0	0
De CLIL-taal sneller durven gebruiken.	0	0	0	0	0
Meer gemotiveerd zijn voor de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
Het CLIL-vak beter beheersen.	0	0	0	0	0
Meer gemotiveerd zijn voor het CLIL-vak.	0	0	0	0	0
Hun studiemethode verbeterd hebben.	0	0	0	0	0
Hun cognitieve vaardigheden versterkt zijn (bv. kennisverwerking, doorzettingsvermogen).	0	0	0	0	0
Meer weten over de cultuur van de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
Positiever tegenover andere culturen staan.	0	0	0	0	0
Een beter inzicht hebben in andere manieren van denken en leven.	0	0	0	0	0
Meer interacties hebben met medeleerlingen die een andere taal spreken.	0	0	0	0	0
Meer stress ervaren.	0	0	0	0	0
Meer gemotiveerd zijn voor school.	0	0	0	0	0
Zich minder vervelen op school.	0	0	0	0	0
Meer leerplezier ervaren.	0	0	0	0	0
Extra uitdaging op school krijgen.	0	0	0	0	0
Beter voorbereid zijn op het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt, stages of vakantiejobs.	0	0	0	0	0
Andere, namelijk:	0	0	0	0	0

Effecten op mezelf als LEERKRACHT

Doordat we CLIL aanbieden op onze school....	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Ervaar ik meer werkdruk.	0	0	0	0	0
Ben ik meer gemotiveerd voor de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
Ben ik meer gemotiveerd voor het CLIL-vak.	0	0	0	0	0
Is mijn algemene motivatie als leerkracht gestegen.	0	0	0	0	0
Ben ik professioneel gegroeid.	0	0	0	0	0
Is mijn manier van (taalontwikkeland) lesgeven tijdens andere lessen verbeterd.	0	0	0	0	0
Is mijn eigen taalvaardigheid in de CLIL-taal versterkt.	0	0	0	0	0
Andere, namelijk:	0	0	0	0	0

Effecten op het SCHOOLTEAM en de SCHOOL

Doordat we CLIL aanbieden op onze school...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
1. is er meer samenwerking in ons schoolteam (met taalleerkrachten, vakleerkrachten, taalcoördinator).	0	0	0	0	0
2. ervaart ons schoolteam meer werkdruk.	0	0	0	0	0
3. is de motivatie van ons schoolteam gestegen.	0	0	0	0	0
4. is er meer competitie in ons schoolteam.	0	0	0	0	0
5. is het prestige/aanzien van onze school gestegen.	0	0	0	0	0
6. zijn er meer inschrijvingen.	0	0	0	0	0

Effecten op OUDERS

Doordat we CLIL aanbieden op onze school...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
1. zijn er meer klachten van ouders.	0	0	0	0	0
2. is de (positieve) betrokkenheid van ouders gestegen.	0	0	0	0	0
Andere, namelijk:	0	0	0	0	0

In dit laatste deel vind je een aantal stellingen die peilen naar jouw ervaringen met betrekking tot de samenwerking in het huidige schoolteam en in de samenwerking met CLIL-leerkrachten. Je kan aangeven in welke mate je het eens bent met deze stellingen.

In ons schoolteam kunnen mijn collega's en ik...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Bij elkaar terecht met vragen en bezorgdheden.	0	0	0	0	0
Elkaar goed aanvullen.	0	0	0	0	0
Elkaar emotionele steun geven.	0	0	0	0	0
Elkaar wederzijds vertrouwen.	0	0	0	0	0
Elkaar respecteren.	0	0	0	0	0
Elkaar ondersteunen.	0	0	0	0	0
Ervaringen in alle openheid delen.	0	0	0	0	0
Openstaan voor reflectie.	0	0	0	0	0
Competitie vermijden.	0	0	0	0	0

In welke mate ben je het eens met volgende stellingen?

Mijn collega's en ik...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Maken samen afspraken over de inhoud van CLIL-lessen (taal of vakinhoud).	0	0	0	0	0
Bereiden samen lessen voor (taal of vakinhoud).	0	0	0	0	0
Geven samen les.	0	0	0	0	0
Reflecteren samen over de CLIL-lessen.	0	0	0	0	0
Maken samen afspraken over leerlingenevaluatie.	0	0	0	0	0

Je hebt het einde van de survey bereikt!

Veel dank voor jouw deelname! Jouw antwoorden dragen bij tot een beter inzicht in het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen.

Hier is jouw leerkrachtcode: XXX

Gelieve deze door te geven aan de deelnemende leerlingen zodat we ze op anonieme wijze aan jou kunnen linken.

Inleiding

Beste leerling,

Je volgt CLIL-onderwijs, wat betekent dat je bepaalde vakken in een andere taal dan het Nederlands leert. We willen graag weten wat jouw achtergrond is, hoe CLIL vormgegeven wordt in de lessen die je volgt, en welke ervaringen je met CLIL hebt. Op deze manier kunnen we beter begrijpen hoe CLIL vormgegeven wordt in Vlaanderen.

Het duurt ongeveer 20 minuten om deze vragenlijst in te vullen. Jouw deelname is vrijwillig en kan op elk moment worden stopgezet. We garanderen dat je antwoorden vertrouwelijk behandeld worden. Je leerkrachten kunnen je vragenlijst niet inkijken. Met vragen over het onderzoek, of beheer van jouw gegevens, kan je terecht bij Laura Mattys (laura.mattys@uantwerpen.be).

Er zijn geen juiste of foute antwoorden. Enkel jouw mening is belangrijk.

Alvast veel dank voor je medewerking!

Het onderzoeksteam

Toestemming

Je wil graag meedoen aan een wetenschappelijke studie naar CLIL-onderwijs in Vlaanderen, uitgevoerd door dr. Laura Mattys, prof. Mathea Simons, prof. Tom Smits, prof. Jordi Casteleyn en prof. Ellen Vandervieren van Universiteit Antwerpen, en Ellen De Bruyne en Eva Faes van AP Hogeschool, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid.

Dit is een anonieme studie: je bent nooit herkenbaar tijdens het verloop van deze studie, noch in de gegevens die we verzamelen. Alle gegevens van deze studie worden tot 10 jaar na het beëindigen van de studie digitaal bewaard. Je hebt het recht te weigeren om deel te nemen en te allen tijde jouw deelname te stoppen. Je hoeft hiervoor geen uitleg te geven en dit zal geen enkel nadeel of verlies van voordelen met zich meebrengen. Alle op dat moment al verzamelde gegevens kunnen gebruikt worden voor data-analyse. De onderzoekers van deze studie hebben het recht anonieme databestanden (waarin deelnemers voor niemand herkenbaar zijn) te delen met collega's in het kader van wetenschappelijk onderzoek. Deze databestanden zullen gedeeld worden met het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid, en zijn verder niet toegankelijk voor andere partijen, inclusief jezelf of bedrijven/organisaties die niet kaderen binnen wetenschappelijke onderzoeksinstellingen.

Door hieronder op de knop te klikken, bevestig je dat:

- Jouw deelname aan het onderzoek vrijwillig is;
- Je begrijpt dat je op elk moment, om welke reden dan ook, en zonder gevolgen, jouw deelname mag stopzetten;
- Je voldoende informatie hebt gekregen over het onderzoek alsook contactgegevens bij vragen;
- Je begrijpt dat jouw gegevens vertrouwelijk behandeld zullen worden;

- Je akkoord gaat met de verzameling, verwerking en gebruik van deze gegevens zoals hierboven beschreven.

O Ik geef toestemming, begin de bevraging.

O Ik geef geen toestemming, beëindig mijn deelname.

Je kreeg van jouw leerkracht een leerkrachtcode. Gelieve die hier in te vullen:

Jouw ervaringen met CLIL

Hieronder volgen een aantal vragen over de CLIL-lessen die je volgt.

- Hoe lang volg je al CLIL-lessen?

- Dit is het eerste jaar
- Dit is het tweede jaar
- Al meer dan twee jaren

- Welk(e) vak(ken) volg je dit jaar als CLIL-vak? Je kan meerdere opties aanduiden

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Aardrijkskunde | <input type="radio"/> Lichamelijke opvoeding |
| <input type="radio"/> Bedrijfseconomie | <input type="radio"/> Menswetenschappen |
| <input type="radio"/> Biologie | <input type="radio"/> Muzikale vorming |
| <input type="radio"/> Chemie | <input type="radio"/> Natuurwetenschappen |
| <input type="radio"/> Cultuurwetenschappen | <input type="radio"/> Niet-confessionele zedenleer |
| <input type="radio"/> Economie | <input type="radio"/> Office Management |
| <input type="radio"/> Esthetica | <input type="radio"/> Plastische opvoeding |
| <input type="radio"/> Fysica | <input type="radio"/> Sociaal-economische initiatie (SEI) |
| <input type="radio"/> Gedragwetenschappen | <input type="radio"/> Techniek |
| <input type="radio"/> Gelaatsverzorging | <input type="radio"/> Voetverzorging |
| <input type="radio"/> Godsdienst | <input type="radio"/> Wiskunde |
| <input type="radio"/> Hotel | <input type="radio"/> Wetenschappen |
| <input type="radio"/> Informatica | <input type="radio"/> Andere, namelijk |
| <input type="radio"/> Latijn | <input type="radio"/> Andere, namelijk |

- In welke CLIL-taal en hoeveel uren per week krijg je deze CLIL-vakken?

	Doeltaal			Aantal uren per week
	Engels	Frans	Duits	
Aardrijkskunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedrijfseconomie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chemie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultuurwetenschappen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Economie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esthetica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gedragwetenschappen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gelaatsverzorging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Godsdienst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hotel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informatica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lichamelijke opvoeding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menswetenschappen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muzikale vorming	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Natuurwetenschappen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Niet-confessionele zedenleer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Office Management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plastische opvoeding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociaal-economische initiatie (SEI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Techniek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voetverzorging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wetenschappen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wiskunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere, namelijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Duid aan hoe sterk je je voelt in de CLIL-taal waarin je het meeste uren CLIL-les krijgt.

	Helemaal niet sterk											Heel sterk
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
De CLIL-taal begrijpen (luisteren)	0->											
De CLIL-taal begrijpen (lezen)	0->											
De CLIL-taal spreken	0->											
De CLIL-taal schrijven	0->											

- Duid hieronder aan wat voor jou van toepassing is.

	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Mijn niveau in de CLIL-taal is voldoende om de inhoud van de lessen te kunnen volgen.	0	0	0	0	0
Mijn kennis van het vak is voldoende om de CLIL-lessen te kunnen volgen.	0	0	0	0	0

- Volgde je de vorige jaren voor hetzelfde schoolvak CLIL?

- Ja
 Nee, dat was voor:

- Volgde je de vorige jaren CLIL in dezelfde taal?

- Ja
 Nee, toen was het Duits
 Nee, toen was het Engels
 Nee, toen was het Engels

- In welke mate zijn de volgende stellingen op jou van toepassing?

Ik volg CLIL omdat...	Helemaal niet	Eerder niet	Neutraal	Eerder wel	Helemaal waar
... ik CLIL boeiend vind.	0	0	0	0	0
...ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.	0	0	0	0	0
...anderen (bv. ouders, vrienden, leerkrachten) me hiertoe verplichten.	0	0	0	0	0
...ik me zou schamen als ik het niet zou doen.	0	0	0	0	0
...ik CLIL persoonlijk zeer waardevol vind.	0	0	0	0	0
... ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerling ben.	0	0	0	0	0

... ik nieuwe dingen wil bijleren.	0	0	0	0	0
... ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.	0	0	0	0	0
... CLIL leuk is.	0	0	0	0	0
... anderen (bv. ouders, vrienden, leerkrachten) dit van mij verwachten.	0	0	0	0	0
... ik dit belangrijk vind.	0	0	0	0	0
... ik verondersteld word dit te doen.	0	0	0	0	0
... dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is.	0	0	0	0	0
... ik het fijn vind om CLIL te volgen.	0	0	0	0	0
... CLIL me erg interesseert.	0	0	0	0	0
... anderen (bv. ouders, vrienden, leerkrachten) me dwingen om dit te doen.	0	0	0	0	0

Jouw mening over CLIL

- In welke mate ben je het eens met de volgende stellingen over CLIL in het algemeen?

	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Moest ik de kans krijgen, dan zou ik opnieuw voor CLIL kiezen.	0	0	0	0	0
Ik zou opnieuw voor CLIL kiezen, als het om een ander schoolvak zou gaan.	0	0	0	0	0
Ik zou opnieuw voor CLIL kiezen als het in een andere taal zou worden aangeboden.	0	0	0	0	0

- In welke mate ben je het eens met de volgende stellingen?

Door CLIL te volgen...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Ken ik meer woorden in de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
Kan ik de gesproken CLIL-taal beter begrijpen (luisteren).	0	0	0	0	0
Kan ik de geschreven CLIL-taal beter begrijpen (lezen).	0	0	0	0	0
Kan ik beter gesprekken voeren in de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
Kan ik de CLIL-taal beter schrijven.	0	0	0	0	0
Maak ik minder taalfouten in de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
Is mijn taalbeheersing Nederlands versterkt.	0	0	0	0	0
Durf ik de CLIL-taal sneller gebruiken.	0	0	0	0	0

Ben ik meer gemotiveerd voor de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
Beheers ik het CLIL-vak beter.	0	0	0	0	0
Ben ik meer gemotiveerd voor het CLIL-vak.	0	0	0	0	0
Is mijn studiemethode verbeterd (leren leren).	0	0	0	0	0
Kan ik beter kennis verwerken.	0	0	0	0	0
Weet ik meer over de cultuur van de CLIL-taal.	0	0	0	0	0
Sta ik positiever tegenover andere culturen.	0	0	0	0	0
Heb ik een beter inzicht in andere manieren van denken en leven.	0	0	0	0	0
Heb ik meer interacties met medeleerlingen die een andere taal spreken.	0	0	0	0	0
Ervaar ik meer stress.	0	0	0	0	0
Ben ik meer gemotiveerd voor school.	0	0	0	0	0
Verveel ik me minder op school.	0	0	0	0	0
Ervaar ik meer leerplezier.	0	0	0	0	0
Krijg ik extra uitdaging op school.	0	0	0	0	0
Ben ik beter voorbereid op het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt (ook vakantiejobs en stages).	0	0	0	0	0
Andere, namelijk:	0	0	0	0	0

Jouw achtergrond

- Ik ben een

- Jongen
- Meisje
- X
- Zeg ik liever niet

- Wat is jouw leeftijd in jaren?

- Ik welk jaar zit je?

- 1^e jaar secundair onderwijs
- 2^e jaar secundair onderwijs
- 3^e jaar secundair onderwijs
- 4^e jaar secundair onderwijs
- 5^e jaar secundair onderwijs
- 6^e jaar secundair onderwijs
- 7^e jaar secundair onderwijs

- Welke onderwijsvorm volg je?

- ASO
- BSO
- KSO
- TSO
- O Weet ik niet

- Welke onderwijsvorm(en) volg je?

- Doorstroomfinaliteit
- Buitengewoon onderwijs
- Dubbele finaliteit
- O Weet ik niet
- Arbeidsmarkgerichte finaliteit

- Hebben jullie thuis een auto of een ander gemotoriseerd voertuig (zoals een scooter, moto enz.)?

Elektrische stept of fietsen niet meegeteld

- Nee
- Ja, één
- Ja, twee of meer

- Heb je je eigen slaapkamer?

- Ja
- Nee

- Hoeveel computers (ook laptops en tablets) zijn er bij je thuis? Gameconsoles en smartphones niet meegeteld

- Geen
- Eén
- Twee
- Meer dan twee

- Hoeveel badkamers (kamer met een bad en/of douche) zijn er bij je thuis?

- Geen
- Eén
- Twee
- Meer dan twee

- Hebben jullie thuis een vaatwasser?

- Ja
- Nee

- Hoe vaak ben je het afgelopen jaar met je familie op vakantie buiten België gegaan?

- Niet
- Eén keer
- Twee keer
- Meer dan twee keer

- Zijn de onderstaande zaken op jou van toepassing? Je kan meerdere items aanvinken.

- Ik heb een leerjaar overgeslagen
- Ik heb een leerjaar overgedaan
- Ik heb een visuele beperking (bv. slechthoortheid, blindheid, ...)
- Ik heb een -auditieve beperking (bv. Slechthoortheid, doofheid, ...)
- Ik heb dyslexie
- Ik heb dyscalculie
- Ik heb ASS (autisme)
- Ik heb ADHD of ADD
- Ik heb NLD
- Ik heb dyspraxie
- Ik heb Tourette of andere ticstoornis
- Ik ben hoogbegaafd
- Ik ben chronisch ziek (geweest)
- Andere, namelijk:

- In welke mate ben je het eens met de volgende uitspraken?

	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Ik ben tevreden over mijn schoolresultaten.	0	0	0	0	0
Ik ben succesvol in mijn studies.	0	0	0	0	0
Mijn schoolresultaten zijn in verhouding met de moeite die ik doe.	0	0	0	0	0
Ik maak voldoende voortgang in mijn studies.	0	0	0	0	0
Mijn leeftijdsgenoten zijn succesvoller dan ik.	0	0	0	0	0

- Duid hieronder aan in welke mate de volgende uitspraken overeenkomen met jouw drijfveren om naar school te gaan.

Ik ga naar school...	Oneens	Eerder oneens	Noch eens noch oneens	Eerder eens	Eens
Omdat ik graag nieuwe dingen leer.	0	0	0	0	0
Omdat ik dankzij school dingen kan leren die me interesseren.	0	0	0	0	0
Omdat ik mijn eigen prestaties graag verbeter.	0	0	0	0	0
Omdat ik dankzij school kan proberen uit te blinken in mijn studies.	0	0	0	0	0
Omdat school leuk is.	0	0	0	0	0
Omdat school mij voorbereidt op het beroep dat ik wil doen.	0	0	0	0	0
Voor het plezier dat ik ervaar in gesprekken met interessante leraren.	0	0	0	0	0
Omdat ik daardoor een leuke job zal vinden.	0	0	0	0	0
Omdat ik me belangrijk voel als ik het goed doe op school.	0	0	0	0	0
Omdat ik aan mezelf wil bewijzen dat ik kan slagen in mijn studies.	0	0	0	0	0
Om later een betere job te kunnen krijgen.	0	0	0	0	0
Om later een beter loon te hebben.	0	0	0	0	0
Ik zie niet in waarom ik naar school ga en eerlijk gezegd kan het me niet schelen.	0	0	0	0	0
Ik weet het niet: ik begrijp niet wat ik op school doe.	0	0	0	0	0

Hieronder vind je een aantal vragen over jouw taalachtergrond.

- Thuis spreek ik de volgende talen: Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Nederlands | <input type="checkbox"/> Engels |
| <input type="checkbox"/> Arabisch | <input type="checkbox"/> Frans |
| <input type="checkbox"/> Berbers | <input type="checkbox"/> Turks |
| <input type="checkbox"/> Duits | <input type="checkbox"/> Anders, namelijk: |

- Gebruik je de CLIL-taal buiten je CLIL-les of de taalles?

	Nooit	Zelden	Regelmatig	Vaak	Altijd
Met gezin en/of familie	0	0	0	0	0
Met vrienden	0	0	0	0	0
In mediagebruik (social media, tv, websites, boeken, films enz.)	0	0	0	0	0

Je hebt het einde van de vragenlijst bereikt!

Veel dank voor je deelname!

Jouw antwoorden dragen bij tot een beter inzicht in het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen.

Bijlage 5: Correlatietabel

Correlatiecoëfficiënten: Spearman's rho

	Globale evaluatie	Effect op CLIL-taal	Effect op non-cognitieve outcomes	Effect op cultuur
Leerling				
Gender	-0.001	-.081*	0.011	-0.007
Leeftijd	.201**	.256**	0.055	-.119**
Leerjaar	.161**	.183**	.179**	-.117**
Aantal jaren CLIL	.119**	.170**	.125**	-0.049
Family Affluence Scale	-0.039	-0.032	.095**	-0.011
CLIL motivatie: intrinsiek	.629**	.565**	.609**	.283**
CLIL motivatie: geïdentificeerd	.499**	.492**	.394**	.151**
CLIL motivatie: geïntrojecteerd	0.006	-0.014	.204**	.151**
CLIL motivatie: extern gereguleerd	-.246**	-.215**	-.133**	0.011
Subjectief schools presteren	.153**	.162**	.141**	.118**
Schoolse motivatie: intrinsiek	.231**	.337**	.382**	.236**
Schoolse motivatie: extrinsiek	.094*	.177**	.096**	.099**
Schoolse motivatie: amotivatie	-.176**	-.217**	-.095**	-0.033
Buitenschools gebruik CLIL-taal: gezin	.154**	.179**	.229**	.151**
Buitenschools gebruik CLIL-taal: vrienden	.174**	.125**	.244**	.112**
Buitenschools gebruik CLIL-taal: media	.222**	.182**	.121**	-0.046
Aantal uren CLIL/week	.075*	.044	-.013	-.079*
Leerkracht				
Gender	0.069	0.039	.157**	-0.024
Leeftijd	0.011	.115**	-.112**	0.027
Jaren onderwijservaring	0.009	.096*	-.096*	0.025
Diploma CLIL-taal	.132**	.119**	.091*	-0.043
Buitenschools gebruik CLIL-taal: gezin	-.106**	-.213**	-.110**	0.055
Buitenschools gebruik CLIL-taal: vrienden	-.088*	-.105**	-.093*	-0.000
Buitenschools gebruik CLIL-taal: media	.142**	.205**	0.011	-0.060
Didactiek: werken aan geletterdheid	-.107**	-.106*	-0.072	0.071
Didactiek: taalgerichte didactiek	-.093*	-.235**	-0.070	.173**
Didactiek: taalsteun bieden	-0.036	-.141**	-0.070	0.055
Didactiek: leerinhouden	-0.011	-0.041	-0.057	-0.035
Teacher Self-efficacy algemeen	-0.046	-.129**	-.119**	0.030
Self-efficacy: instructiestrategieën	-0.031	-0.073	-0.018	0.074
Self-efficacy: klasmanagement	0.030	-0.071	-0.033	0.063
Self-efficacy: studentenmanagement	-0.029	-.116**	0.022	.080*
School				
Schoolgrootte: aantal leerlingen	0.015	-0.051	-.160**	-0.047
Schoolgrootte: aantal leerkrachten	.130**	-0.044	.110**	-0.063

N= 714. De sterretjes duiden significante correlaties aan; * (p<.05) en ** (p<.01). Effectgroottes met absolute waarde groter dan .15 staan in het vet.