
EFFECTIEF CLIL-ONDERWIJS IN VLAANDEREN

SAMENVATTING, CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN



Mathea Simons, Tom F.H. Smits, Jordi Casteleyn, Ellen Vandervieren
Laura Mattys, Ellen De Bruyne, Eva Faes

Februari 2025



COLOFON

Deze publicatie geeft de overkoepelende samenvatting, conclusies, beperkingen en aanbevelingen van het project *Effectief CLIL-onderwijs in Vlaanderen* (Bestek nr. ASK/2023/09). Het onderzoek gebeurde in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming. De rapporten van de onderscheiden onderzoekslijnen (1) literatuuronderzoek, (2) kwantitatief onderzoek en (3) kwalitatief onderzoek zijn als aparte rapporten beschikbaar.

Auteurs

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

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

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

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

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

Ellen De Bruyne - AP Hogeschool [ellen.debruyne@ap.be]

Eva Faes - AP Hogeschool [eva.faes@ap.be]

Gelieve deze publicatie te citeren als

Simons, M., Smits, T.F.H., Casteleyn, J., Vandervieren, E., Mattys, L., De Bruyne, E., Faes, E. (2025). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Vlaanderen. Samenvatting, Conclusies en Aanbevelingen*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

INHOUD

INHOUD.....	2
I. SAMENVATTING	3
Onderzoekslijn 1: Literatuuronderzoek.....	3
Onderzoekslijn 2: Kwantitatief onderzoek	5
Onderzoekslijn 3: Kwalitatief onderzoek.....	6
II. CONCLUSIES.....	7
OL1 - Is CLIL-onderwijs effectief en op welke vlakken vinden we effecten?	7
OL1 - Is CLIL-onderwijs selectief?	8
OL2 - Hoe kunnen de ervaren effecten van CLIL gemeten worden?	8
OL2 - In welke mate stemmen de kenmerken van CLIL-scholen overeen met die van de Vlaamse scholenpopulatie?.....	8
OL2 - Hoe ziet het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen eruit qua context, input, proces en outcomes?	8
OL2 - Welke kenmerken hebben Vlaamse scholen die CLIL aanbieden?.....	9
OL2 - Welke profielen kunnen we onderscheiden onder de leerlingen die CLIL volgen?	9
OL2 - Hoe kunnen verschillen in ervaren effecten van CLIL-onderwijs verklaard worden?	10
OL3 - Wat zijn de hefboomen voor een meer effectief CLIL-onderwijs in Vlaanderen, en hoe kunnen deze worden gerealiseerd?	10
OL3 - Wat zijn de hefboomen voor een meer inclusief CLIL-onderwijs in Vlaanderen, en hoe hoe kunnen deze worden gerealiseerd?	10
III. BEPERKINGEN EN TOEKOMSTIG ONDERZOEK.....	11
Onderzoekslijn 1: Literatuuronderzoek.....	11
Onderzoekslijn 2: Kwantitatief onderzoek	11
Onderzoekslijn 3: Kwalitatief onderzoek.....	13
IV. AANBEVELINGEN	13
Algemeen: Ontwikkel een Vlaamse en schoolspecifieke visie op CLIL.....	14
Effectiviteit 1: Motivatie, motivatie, motivatie. Leg CLIL niet op.....	14
Effectiviteit 2: Draag zorg voor (de basisvoorwaarden van) goed CLIL-onderwijs	15
Effectiviteit 3: Borg de kwaliteit van CLIL-onderwijs en erken het streven naar kwaliteit	18
Inclusiviteit 1: Maak de mogelijkheden en effecten van CLIL nog meer bekend.....	19
Inclusiviteit 2: Maak een waaier aan CLIL-ervaringen mogelijk, voor <i>alle</i> leerlingen	20
Inclusiviteit 3: Bevorder de haalbaarheid van het uitbouwen van een CLIL-aanbod	21
Algemeen: Stimuleer verder onderzoek naar effectiviteit en inclusiviteit van CLIL.	22
DANKWOORD	23

Sinds 2014 hebben Vlaamse secundaire scholen de mogelijkheid om CLIL-onderwijs (*Content and Language Integrated Learning*) te organiseren. CLIL is een vorm van meertalig onderwijs: onderwijs van een niet-taalvak (bijv. geschiedenis, lichamelijke opvoeding) in een andere taal dan het Nederlands. Die 'andere taal' is in het CLIL-onderwijs in Vlaanderen het Engels, Frans of Duits (Onderwijs Vlaanderen, 2014). Vandaag, tien jaar later, dringt een evaluatie zich op.

Dit document biedt (I.) een samenvatting van het onderzoeksproject *Effectief CLIL-onderwijs in Vlaanderen*, (II.) conclusies bij de onderzoeksvragen, (III) beperkingen en pistes voor toekomstig onderzoek en (IV.) aanbevelingen van het project, uitgevoerd door een onderzoeksteam van Universiteit Antwerpen en AP Hogeschool. Het document is gestoeld op drie onderliggende rapporten, namelijk (1) het literatuuronderzoek, (2) het kwantitatieve onderzoek en (3) het kwalitatieve onderzoek. De rapporten kunnen apart gelezen worden, al bouwen ze op elkaar voort en worden er in rapporten 2 en 3 linken gelegd met hetgeen voorafgaat.

I. SAMENVATTING

Hoe ziet een effectieve methodiek voor CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) eruit? In welke mate beantwoordt het CLIL-onderwijs in het Vlaamse secundair onderwijs aan deze kenmerken? En wat kunnen stakeholders doen om effectief CLIL-onderwijs te faciliteren? Dit waren de basisvragen van een 14 maanden durend project uit 2024 en 2025, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming. Met een *mixed methods*-aanpak van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden werden deze vragen van antwoorden voorzien, en dit gestructureerd volgens drie onderzoeklijnen: (1) een literatuuronderzoek (bestaande uit een *umbrella review*, klassieke review en systematische review) dat de effectiviteit en (zelf)selectiviteit van CLIL wereldwijd alsook in het Vlaamse onderwijs beschrijft, (2) een kwantitatief onderzoek waarin het CLIL-onderwijs in Vlaanderen, de ervaren effecten en bepalende variabelen in kaart worden gebracht aan de hand van een survey bij directies, CLIL-leerkrachten, taalleerkrachten en leerlingen die CLIL volgen en (3) een verdiepend kwalitatief onderzoek dat bij een selectie van respondenten (stakeholders) komende uit CLIL-scholen en niet-CLIL-scholen de hefbomen voor meer effectief en inclusief CLIL-onderwijs in Vlaanderen identificeert aan de hand van een delphi-studie.

De eerste onderzoeklijn vormt de basis voor de twee andere onderzoeklijnen. Samen bieden de drie onderzoeklijnen waardevolle inzichten aan alle actoren die betrokken zijn bij CLIL in Vlaanderen. Het onderzoek geeft een antwoord op de vraag of CLIL momenteel optimaal wordt toegepast en in hoeverre verbeteringen mogelijk zijn om het CLIL-onderwijs (nog) effectiever en inclusiever te maken. In dit kader werden de oorspronkelijke kennisvragen van het onderzoeksproject herformuleerd in de volgende onderzoeksvragen.

Onderzoeklijn 1 (Literatuuronderzoek)

- OV1 Is CLIL-onderwijs effectief en op welke vlakken vinden we effecten?
 - OV1.1 Welke effecten heeft CLIL-onderwijs op leerlingen, leerkrachten en schoolteams?
 - OV1.2 Welke achterliggende variabelen van CLIL-onderwijs (inputkenmerken van leerlingen en leerkrachten, kenmerken van CLIL-onderwijs, beweegredenen en contextuele kenmerken) verklaren deze effecten?
- OV2 Is CLIL-onderwijs selectief?

Onderzoeklijn 2 (Kwantitatief onderzoek)

- 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 verklaard worden?

Onderzoekslijn 3 (Kwalitatief onderzoek)

- OV1 Wat zijn de hefboomen voor een meer effectief CLIL-onderwijs in Vlaanderen, en hoe kunnen deze worden gerealiseerd?
- OV2 Wat zijn de hefboomen voor een meer inclusief CLIL-onderwijs in Vlaanderen, en hoe kunnen deze worden gerealiseerd?

Onderzoekslijn 1: Literatuuronderzoek

Het onderzoeksproject naar effectief CLIL-onderwijs in Vlaanderen werd opgestart met een driedelig literatuuronderzoek. De eerste deelstudie nam de vorm aan van een *umbrella review*, een systematische verzameling en screening van internationale systematische reviews en meta-analyses (N = 13). Deze systematische reviews en meta-analyses brengen de resultaten van 465 primaire studies samen. De *umbrella review* zocht een antwoord op de vraag wat effectief CLIL-onderwijs kenmerkt en welke factoren er een invloed op hebben. Om een gedetailleerder beeld te krijgen van studies naar de effectiviteit van CLIL in de Vlaamse context of waarbij Vlaamse respondenten (leerlingen, leerkrachten) werden betrokken, werd een tweede (klassiek) literatuuronderzoek uitgevoerd aan de hand van 13 (andere) geselecteerde studies. De effectiviteit van CLIL kan niet volledig beoordeeld worden zonder rekening te houden met mogelijke (zelf)selectiviteit. Wanneer bereikte effecten toe te wijzen zouden zijn aan het feit dat CLIL vooral gevolgd wordt door meer gemotiveerde of sterkere leerlingen, dan dienen die effecten met de nodige omzichtigheid bekeken te worden. Om die reden werd een derde deelstudie, opgevat als een systematische reviewstudie, uitgevoerd op basis van 16 geselecteerde (primaire) internationale studies.

Voor leerlingen wijst de *umbrella review* op positieve **effecten** op het vlak van woordenschatkennis en -gebruik en receptieve vaardigheden (lezen en luisteren) in de CLIL-doeltaal. De studies wijzen eveneens op een positieve invloed op leerlingmotivatie (mogelijk gunstiger bij Engels als CLIL-taal) en leerlingattitudes. Daarbij geldt dat de taalvaardigheid in en de motivatie voor de doeltaal met elkaar correleren, evenals de motivatie om CLIL te volgen en de leerresultaten. Ook een gunstigere sociaal-economische achtergrond van leerlingen (en in het bijzonder het diploma (hoger onderwijs) van de moeder) heeft een significante positieve invloed op bereikte effecten. Andere aspecten werden ofwel te weinig onderzocht (bijv. effecten op grammatica, cultuur) ofwel konden er geen duidelijke effecten van CLIL op vastgesteld worden (bijv. effecten op productieve vaardigheden, vakkennis). Alleszins geeft het beschikbare onderzoek aan dat er geen negatieve impact is van CLIL op de onderzochte uitkomstmaten voor leerlingen.

CLIL heeft ook een effect op de leerkrachten die het onderwijzen. Uit de geanalyseerde studies blijkt dat CLIL-leerkrachten te maken krijgen met een hogere werkdruk. Daarnaast hebben zij specifieke professionaliseringsbehoeften, bijvoorbeeld op het vlak van CLIL-specifieke scaffoldingtechnieken en didactische werkvormen, zoals interactieve en activerende werkvormen. Ook samenwerking met collega's, bijvoorbeeld over taalontwikkeling van leerlingen, blijkt belangrijk. Wanneer deze behoeften niet worden ingevuld, kan dit leiden tot een verhoogd gevoel van onzekerheid. Indien er wel aan wordt voldaan, draagt het bij aan een grotere motivatie van de CLIL-leerkracht. Bovendien heeft het beheersingsniveau van de CLIL-doeltaal een grote impact op de mate waarin de leerkracht de CLIL-doelstelling van geïntegreerd vak- en taalonderwijs succesvol kan realiseren.

Uit de internationale studies blijkt dat CLIL-onderwijs **selectief** is. Onderzoek toont aan dat CLIL-leerlingen doorgaans over gunstigere leervoorwaarden beschikken, zoals betere voorafgaande leerprestaties en een hogere sociaal-economische thuissituatie. Onderzoek naar de effecten van CLIL moet deze variabelen dan ook steeds in overweging nemen. De studies wijzen uit dat het selectieve karakter van CLIL niet aan de aanpak zelf ligt, maar wel aan de implementatie, de randvoorwaarden en het schoolbeleid. Deze factoren dragen ertoe bij dat leerlingen met minder sterke leerprestaties en een lagere sociaal-economische status minder vaak instromen in CLIL-onderwijs, hier geen toegang toe krijgen of er zelf niet voor kiezen (zelfselectiviteit). Daarnaast is er nog weinig bekend over de rol van schoolkenmerken (bijv. beleidsvoerend vermogen, schoolklimaat) en leerkrachtkenmerken (bijv. opleiding, professionalisering, ondersteuning) in deze selectiemechanismen. Ook de invloed van verschillen tussen CLIL-trajecten (zoals de gekozen CLIL-taal, het CLIL-vak en het aantal CLIL-uren per week) en klasgerelateerde kenmerken (bijv. klassamenstelling en klasklimaat) zijn nog onderbelicht.

Onderzoekslijn 2: Kwantitatief onderzoek

Een Vlaanderenbrede online bevraging bij directies, (CLIL- en taal)leerkrachten en leerlingen in CLIL-scholen was het opzet van de tweede onderzoekslijn van dit project. Op 7 mei 2024 werden alle op dat moment bij het Departement Onderwijs en Vorming gekende en goedgekeurde CLIL-scholen via mail uitgenodigd tot deelname (N = 257 volgens instellingsnummer). Er kon een representatieve steekproef bereikt worden van 53 instellingsnummers (52 voltijds secundair onderwijs; 1 buitengewoon secundair onderwijs). In deze steekproef waren geen CLIL-scholen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en waren vrouwelijke leerkrachten eerder ondervertegenwoordigd. Op deze twee kenmerken na week de steekproef niet significant af van de populatie van Vlaamse CLIL-scholen op het vlak van schoolgrootte, OKI, thuistaal, opleidingsniveau van de moeder en schoolse achterstand van de leerlingen.

Bevraagde CLIL-leerlingen (N = 750), hun CLIL-leerkrachten (N = 60) en hun taalleerkrachten (N = 40) ervaren de grootste effecten van CLIL op het vlak van de beheersing van de CLIL-taal (*communication*). Zij percipiëren positieve effecten op alle vlakken: vooral op woordenschat, maar ook op receptieve vaardigheden, productieve vaardigheden, vormcorrectheid, durf en motivatie. Zij ervaren ook een positieve impact op kennisverwerking (*cognition*), maar weinig effecten op het vlak van cultuur (*culture*). Op de beheersing van het zaakvak (*content*) noteren zij geen negatieve impact. In de groep leerlingen die CLIL volgen, tekenen zich drie duidelijke subprofielen af, elk met unieke kenmerken op het vlak van motivatie, leerprestaties en demografie. Een kleine groep (n = 21, 3% van de steekproef) is eerder jong, minder intrinsiek gemotiveerd voor CLIL en rapporteert er minder positieve effecten van. De grootste groep (n = 367, 52,5%) is meer intrinsiek gemotiveerd en rapporteert ook de meeste positieve effecten van CLIL. Deze leerlingen zijn iets ouder dan de eerste groep en groeien vaker op in een omgeving waar de CLIL-taal ook gebruikt wordt. Een iets kleinere groep (n = 311, 44,5%) scoort gemiddeld op zowel motivatie als ervaren effecten van CLIL, maar is verder vergelijkbaar met de tweede groep, zij het heterogener van samenstelling.

De bevroegde CLIL-leerkrachten (N = 60) ervaren werkdruk, maar ook en vooral positieve effecten op het vlak van professionele groei, versterking van de eigen taalvaardigheid en motivatie. Taalleerkrachten (N = 40) hebben de indruk dat hun taalontwikkelen lesgeven verbetert door de aanwezigheid van een CLIL-programma op school. Deelnemende directieleden (N = 38) rapporteren dat het aanzien van de school gestegen is dankzij het CLIL-aanbod. In de bestudeerde steekproef kunnen vier types CLIL-scholen onderscheiden worden: 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.

Dat motivationele kenmerken van CLIL-leerlingen sterk samenhangen met de ervaren effecten van CLIL, bleek ten slotte uit stapsgewijze regressie-analyses. Zowel de globale evaluatie van CLIL, alsook de ervaren effecten op de CLIL-taal, non-cognitieve uitkomsten en cultuur worden het sterkst voorspeld door de intrinsieke motivatie van de leerling. Non-cognitieve uitkomsten gaan over de effecten die de leerling ervaart op het vlak van motivatie voor school of voor het CLIL-vak, de mate van verveling en leerplezier. Effecten op het vlak van cultuur betreffen culturele kennis, het inzicht in andere manieren van denken en leven, de attitude tegenover andere culturen en de interacties met medeleerlingen die een andere taal spreken. De intrinsieke motivatie van leerlingen om voor CLIL gekozen te hebben en hun intrinsieke algemene schoolse motivatie wegen veel meer door dan andere factoren zoals demografische kenmerken van de leerlingen, didactische methoden gehanteerd door leerkrachten, of schoolkenmerken. Dit onderstreept dat de mate waarin leerlingen zelf betekenis geven aan en plezier beleven door CLIL bepalend is voor hun ervaring van de positieve effecten van deze onderwijsaanpak.

Onderzoekslijn 3: Kwalitatief onderzoek

Het onderzoek naar effectief CLIL-onderwijs in Vlaanderen werd afgerond met een kwalitatieve studie waarin stakeholders uit zowel CLIL- als niet-CLIL-scholen werden gehoord, zij het volgens een andere methodiek. Een delphi-studie bracht respondentengroepen samen om via een iteratief proces consensus te bereiken over hefbomen om de gepercipieerde effectiviteit en inclusiviteit van CLIL-onderwijs in Vlaanderen te bevorderen. Inclusiviteit werd hierbij gedefinieerd als het tegengestelde van selectiviteit. CLIL streeft immers naar een egalitair pedagogisch doel, namelijk het creëren van gelijke onderwijskansen aan *alle* leerlingen. Zes respondentengroepen namen deel aan de studie: CLIL-leerkrachten (n = 10 initieel in de eerste ronde), directeurs van CLIL-scholen (n = 11 initieel), taalleerkrachten uit CLIL-scholen (n = 6 initieel), zaakvakleerkrachten uit niet-CLIL-scholen (n = 6 initieel), directeurs van niet-CLIL-scholen (n = 3 initieel) en taalleerkrachten uit niet-CLIL-scholen (n = 5 initieel).

De respondenten bereikten de grootste consensus over vier hefbomen die de (gepercipieerde) **effectiviteit** van CLIL-lessen kunnen bevorderen, met name op het vlak van taal, geletterdheid, scaffolding en input. Deze hefbomen zijn opleiding en professionalisering van leerkrachten, doeltaalbeheersing van de CLIL-leerkracht, beschikbaarheid van kwaliteitsvol CLIL-lesmateriaal en samenwerking binnen het schoolteam.

Hoewel de evaluatie van het CLIL-vak primair gericht is op vakinhoudelijke competenties en het bereiken van vakinhoudelijke doelstellingen, benadrukken de respondenten van de delphi-studie dat de CLIL-taal toch steeds het medium is waarmee aan kennisoverdracht, vaardigheidsontwikkeling en attitudevorming wordt gedaan. De leerkrachten in de delphi-studie onderstrepen dan ook dat een hoog taalvaardigheidsniveau van de CLIL-leerkracht een belangrijke hefboom is. De verwevenheid van vakinhoud en taal weerspiegelt zich daarnaast in de kwaliteitseisen die gesteld moeten worden aan het materiaal dat gebruikt wordt voor het leerproces. De delphi-studie bevestigt bij monde van de onderwijsactoren dat kwalitatief lesmateriaal voor CLIL in de Vlaamse context schaars of moeilijk toegankelijk is. CLIL-leerkrachten moeten vaak zelf (authentieke) teksten of lesmateriaal verzamelen, veelal afkomstig uit andere landen en contexten, wat als bijzonder tijdrovend wordt ervaren en de werkdruk verhoogt.

Ondanks deze hoge werkdruk blijkt structurele samenwerking met taalleerkrachten en zaakvakleerkrachten binnen veel scholen weinig aanwezig. De respondenten benadrukken dat overleg binnen het bredere schoolteam noodzakelijk is, aangezien een (succesvol) CLIL-project onlosmakelijk verbonden is met het taal- en talenbeleid op school. Toch geven ze aan dat er in heel wat scholen geen structureel overleg plaatsvindt en dat leerkrachten vaak geïsoleerd werken.

Een andere doorslaggevende factor voor de effectiviteit van CLIL-onderwijs is scaffolding. Volgens de respondenten profiteren CLIL-leerlingen vooral van expliciete talige ondersteuning, instructie en visuele hulpmiddelen in de doeltaal. Tegelijkertijd benadrukken zij dat de CLIL-leerlingen zelf ook een goede basisvaardigheid in de doeltaal en een sterke motivatie moeten hebben zodat het CLIL-onderwijs zo effectief mogelijk kan verlopen.

Ten slotte bespraken de respondentengroepen van de delphi-studie de mogelijke hefboomen voor meer **inclusiviteit**, oftewel een minder sterk uitgesproken selectiviteit, van CLIL-onderwijs in Vlaanderen. Drie concrete hefboomen kwamen daarbij naar voren: (1) een breder CLIL-aanbod, zowel voor jongere leerlingen als in diverse onderwijsvormen en finaliteiten, (2) een visievorming rond CLIL als een aanpak die alle leerlingen kan stimuleren en (3) een doeltreffende werving voor het CLIL-aanbod onder alle ouders en leerlingen. CLIL wordt in Vlaanderen vaak als selectief ervaren, omdat het voornamelijk wordt aangeboden in eerder theoretische georiënteerde of doorstroomgerichte studierichtingen. Hierdoor zijn CLIL-vakken minder toegankelijk voor leerlingen in andere onderwijsrichtingen, zoals arbeidsmarktgerichte opleidingen. Een bredere en inclusievere implementatie van CLIL zou deze kloof kunnen verkleinen en de onderwijskansen voor een meer diverse leerlingengroep vergroten.

II. CONCLUSIES

We formuleren hier kernachtig antwoorden op de kennisvragen die aan het project en elke onderzoekslijn ten grondslag lagen. We volgen de structuur van de onderzoekslijnen (OL) en de onderscheiden onderzoeksvragen. Voor gedetailleerde deelconclusies en onderbouwing verwijzen we naar de afzonderlijke rapporten.

OL1

Is CLIL-onderwijs effectief en op welke vlakken vinden we effecten?

Het literatuuronderzoek biedt inzicht in de effecten van CLIL op zowel leerlingen als leerkrachten, evenals de onderliggende verklarende variabelen. CLIL-onderwijs heeft doorgaans een positief effect op de woordenschatverwerving van **leerlingen**, zowel receptief als productief, vooral wanneer vakspecifieke termen expliciet worden onderwezen. De invloed op grammatica is nog onduidelijk. Receptieve vaardigheden, met name de luistervaardigheid, vertonen duidelijke vooruitgang. Daarnaast draagt CLIL bij aan een verhoogde spreekdurf en verbeterde mondelinge taalvaardigheid, terwijl de effecten op schrijfvaardigheid minder eenduidig zijn. CLIL lijkt geen negatieve invloed te hebben op de beheersing van de schooltaal en kan zelfs voordelen opleveren. Wat betreft vakinhoudelijke kennis, zijn de resultaten gemengd, maar worden geen negatieve effecten vastgesteld. Bovendien bevordert CLIL vaak de motivatie en positieve attitudes van leerlingen en lijkt het een gunstig effect te hebben op cognitieve vaardigheden, zoals kritisch denken en executieve functies.

CLIL beïnvloedt de didactische aanpak van **leerkrachten**, met meer interactieve werkvormen en aandacht voor scaffolding tot gevolg. De werkdruk ligt echter hoog, vooral in de beginjaren, door tijdsgebrek en de noodzaak om nieuw lesmateriaal te ontwikkelen. CLIL kan professionele groei versterken, maar zonder voldoende ondersteuning ook onzekerheid veroorzaken. Motivatie en *self efficacy* zijn cruciaal, waarbij betrokkenheid bij het schoolbeleid leerkrachten helpt gemotiveerd te blijven. CLIL-leerkrachten voelen zich competentier naarmate ze meer ervaring opdoen en positieve effecten bij leerlingen zien. Zij hechten veel belang aan samenwerking met collega's, zowel zaakvak- als taalleerkrachten, en hebben behoefte aan gerichte professionalisering op zowel theoretisch als praktisch vlak. Onervaren leerkrachten missen vaak een solide basisvorming in CLIL, terwijl ervaren leerkrachten vooral verdere ontwikkeling zoeken op het gebied van taalbewustzijn en didactiek.

Bij leerlingen worden effecten van CLIL beïnvloed door factoren zoals motivatie, beginsituatie in de CLIL-taal, mate van blootstelling, eerste taal, leeftijd en sociaal-economische status. Gemotiveerde

leerlingen met een sterke startpositie in de CLIL-taal presteren doorgaans beter. Voor leerkrachten spelen opleiding, taalvaardigheid en motivatie een cruciale rol, waarbij beheersing van de CLIL-taal essentieel is voor een effectieve integratie van taal en inhoud. Over de impact van de intensiteit van CLIL-programma's en de keuze van de CLIL-taal is er in de literatuur nog onduidelijkheid.

OL1 Is CLIL-onderwijs selectief?

Internationale studies tonen aan dat CLIL selectief is, omdat leerlingen met betere cognitieve vaardigheden en een gunstige sociaal-economische achtergrond er vaker voor kiezen of er toegang toe krijgen. Deze selectiviteit is geen gevolg van de CLIL-aanpak zelf, maar van de implementatie, randvoorwaarden en schoolbeleid, wat ertoe leidt dat sociaal minder bevoorrechte leerlingen minder kansen krijgen om (succesvol) deel te nemen. Daarnaast spelen voorbereidingseffecten een rol (bijv. in Duitsland krijgen leerlingen extra uren taalonderwijs vooraleer zij met CLIL starten). Wanneer zowel selectie- als voorbereidingseffecten in rekening worden gebracht, verkleint het verschil in prestaties tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen en is het soms zelfs niet meer significant. Empirisch onderzoek naar CLIL-effecten moet daarom altijd controleren op (1) de leeftijd van de leerling, (2) de leerprestaties algemeen, (3) de leerprestaties voor (de CLIL-)taal, (4) het opleidingsniveau van (vader en) moeder en (5) de algemene sociaal-economische status (SES).

OL2 Hoe kunnen de ervaren effecten van CLIL gemeten worden?

Er werd een gevalideerd meetinstrument ontwikkeld om ervaren effecten van CLIL-onderwijs vanuit het perspectief van meerdere stakeholders in kaart te brengen: directieleden van CLIL-scholen, CLIL-leerkrachten, taalleerkrachten in CLIL-scholen, en CLIL-leerlingen. Op leerlingniveau kunnen hiermee de gepercipieerde effecten op het vlak van (1) de CLIL-taal, (2) cultuur en (3) non-cognitieve uitkomsten op een valide manier gemeten worden.

OL2 In welke mate stemmen de kenmerken van CLIL-scholen overeen met die van de Vlaamse scholenpopulatie?

CLIL-scholen in het voltijds secundair onderwijs komen overeen met de Vlaamse scholenpopulatie wat de verdeling over de onderwijsnetten betreft. Toch zijn er iets minder CLIL-scholen in het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs. Regionaal gezien wordt CLIL vaker aangeboden in scholen in Oost- en West-Vlaanderen dan in andere provincies. Daarnaast zijn CLIL-scholen significant groter dan andere Vlaamse secundaire scholen en vertonen ze significante verschillen in leerlingkenmerken. Ze tellen minder leerlingen in onderwijskansarmoede, met een andere thuistaal dan het Nederlands, met schoolse achterstand en met een moeder met een laag opleidingsniveau. Dit wijst erop dat CLIL-scholen een andere leerlingenpopulatie aantrekken dan de gemiddelde Vlaamse school – of omgekeerd – dat scholen met een bepaalde leerlingenpopulatie vaker CLIL-onderwijs aanbieden. Dit maakt de implementatie van CLIL in Vlaanderen selectief.

OL2 Hoe ziet het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen eruit qua context, input, proces en outcomes?

Aan de hand van een steekproef, representatief voor de Vlaamse CLIL-scholen (één op de vijf instellingsnummers met een CLIL-aanbod), werd het huidige CLIL-onderwijs in kaart gebracht. Hoewel de steekproef representatief is, moet rekening worden gehouden met een mogelijke selectiebias waardoor vooral gemotiveerde CLIL-scholen participeerden.

Om het CLIL-onderwijs in beeld te brengen, werd het CIPO-model (context-input-process-output) gehanteerd. De belangrijkste **bewegreden** van scholen om CLIL te implementeren, is 'de

taalvaardigheid van leerlingen in een vreemde taal te verbeteren'. Uit de steekproef blijkt dat de typische **CLIL-leerling** vaker een meisje is, gemiddeld 15 jaar oud, onderwijs volgt binnen de doorstroomfinaliteit/ASO, en afkomstig is uit een gemiddeld tot hoog welvarend gezin. Thuis spreekt deze leerling doorgaans Nederlands en komt voornamelijk via media in contact met de CLIL-taal. De motivatie om CLIL te volgen is vaak intrinsiek, en de leerling schat zowel de eigen taalvaardigheid als de kennis van het zaakvak hoog in. De gemiddelde **CLIL-leerkracht** in de steekproef is een vrouw van circa 40 jaar, opgeleid in zowel het zaakvak als de CLIL-taal, en heeft gemiddeld 17 jaar onderwijservaring. De helft van de leerkrachten startte met CLIL op vraag van de school; de andere helft uit eigen interesse. De CLIL-leerkracht is sterk intrinsiek gemotiveerd en neemt regelmatig deel aan professionalisering. Binnen de onderzochte scholen wordt CLIL **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-schoolvak, gevolgd door aardrijkskunde. CLIL wordt overwegend in het Engels aangeboden, soms ook in het Frans. De lesintensiteit varieert tussen één en zes uur per week. CLIL-leerkrachten ontwikkelen vaak zelf hun lesmateriaal. Qua **context** wordt samenwerking tussen CLIL-leerkrachten en collega's als positief ervaren, maar blijft deze in de praktijk eerder beperkt. CLIL-leerkrachten en andere leerkrachten maken soms afspraken over lesinhoud en evaluatie, maar samen lesgeven gebeurt volgens de respondenten van de steekproef niet. Het talenbeleid van scholen richt zich vooral op professionalisering en didactische toepassingen. In het kader van kwaliteitszorg wordt CLIL binnen scholen geëvalueerd en bijgestuurd.

De deelnemers van de steekproef rapporteren positieve effecten van CLIL op de taalvaardigheid, kennis en attitudes van leerlingen, met name op de woordenschat in de CLIL-taal. Er worden geen negatieve effecten vastgesteld 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 effecten op hun eigen vakgebied en rapporteren een positieve invloed op hun manier van taalontwikkelen lesgeven. Hoewel de invoering van CLIL gepaard gaat met een verhoogde werkdruk, ervaren deelnemers van de steekproef een toegenomen samenwerking binnen het schoolteam. Wanneer deze samenwerking dieper wordt bevraagd, blijkt echter dat deze niet structureel is.

OL2

Welke kenmerken hebben Vlaamse scholen die CLIL aanbieden?

Om te weten welke Vlaamse scholen CLIL aanbieden, werd een clusteranalyse uitgevoerd. Die identificeerde vier soorten CLIL-scholen: (1) gemiddeld grote stedelijke scholen zonder arbeidsmarktgerichte finaliteit; (2) grote stedelijke scholen met een arbeidsmarktgerichte finaliteit; (3) kleinere gemeentelijke scholen met een arbeidsmarktgerichte finaliteit en (4) gemiddeld grote scholen in gemeenten, ook landelijke, met variabele aanwezigheid van een arbeidsmarktgerichte finaliteit. Deze clustering toont aan dat CLIL-scholen geen homogene groep vormen en dat de implementatie van CLIL afhangt van andere contextuele factoren.

OL2

Welke profielen kunnen we onderscheiden onder de leerlingen die CLIL volgen?

Er werden drie duidelijke subprofielen van CLIL-leerlingen geïdentificeerd: (1) laag gemotiveerde en jongere leerlingen die weinig tot geen positieve effecten van CLIL rapporteren (n = 21, 3% van de steekproef). Deze groep onderscheidt zich door lagere intrinsieke schoolse motivatie, hogere schoolse amotivatie (= gebrek aan motivatie), 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 en met een lichte oververtegenwoordiging van jongens. (2) Hoog gemotiveerde CLIL-leerlingen die de meeste positieve effecten van CLIL ervaren (n = 367, 52,5%). Dit profiel kenmerkt zich door sterke intrinsieke motivatie en de positiefste 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. (3) Gemiddeld gemotiveerde leerlingen die matig positieve effecten van CLIL rapporteren (n = 311, 44;5%). Deze groep vormt 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.

Motivatie van de leerlingen, zowel om voor CLIL te hebben gekozen, als algemene schoolse motivatie, zijn de grootste onderscheidende factoren tussen de subprofielen. De kleine groep die minder positieve effecten van CLIL ervaart, volgt CLIL omdat ze het gevoel hebben dat dit van hen verwacht wordt of hun opgelegd wordt (extern gereguleerde motivatie), en ervaren minder plezier in schoolse activiteiten (intrinsieke schoolse motivatie).

OL2

Hoe kunnen verschillen in ervaren effecten van CLIL-onderwijs verklaard worden?

Intrinsieke motivatie van de leerlingen, zowel om voor CLIL te hebben gekozen, als algemene schoolse intrinsieke motivatie, hangt het sterkst samen met het ervaren van positieve effecten van CLIL-onderwijs. Leerlingen rapporteren dus de meeste positieve effecten van CLIL wanneer ze uit zichzelf voor CLIL gekozen hebben, en plezier halen uit schoolse activiteiten. Andere factoren, zoals didactiek, taalachtergrond van leerkrachten en leerlingen, gebruikte didactievormen, of school- en leerkrachtkenmerken oefenen mogelijk een invloed uit, maar hun effect wordt overschaduwd door de impact van intrinsieke motivatie.

OL3

Wat zijn de hefboomen voor een meer effectief CLIL-onderwijs in Vlaanderen, en hoe kunnen deze worden gerealiseerd?

De effectiviteit van CLIL hangt volgens de respondenten van de delphi-studie (directeurs, CLIL-leerkrachten, zaakvakleerkrachten en taalleerkrachten) vooral af van hefboomen op micro- en mesoniveau. De taalvaardigheid van CLIL-leerkrachten is cruciaal. Ze moeten niet alleen de CLIL-taal goed beheersen, maar ook de vakgebonden terminologie. Ook hun taaldidactische vaardigheden (scaffolding, interactieve werkvormen, woordenschatondersteuning en begrijpend lezen) worden genoemd als essentieel. Daarom wordt door leerkrachten en schooldirecties gepleit voor een verankering van CLIL in de lerarenopleiding en (vooral) blijvende professionalisering. Samenwerking tussen leerkrachten en een sterk taalbeleid binnen de school worden ook als belangrijke hefboomen genoemd. Op leerlingniveau spelen volgens de respondentengroepen vooral taalvaardigheid, spreekdurf en motivatie een rol in het succes van CLIL-onderwijs. Een activerende en motiverende leeromgeving bevordert hun leerproces. Een groot knelpunt is het gebrek aan kwalitatief en authentiek lesmateriaal, waardoor respondenten pleiten voor een Vlaanderenbrede materialendatabank.

OL3

Wat zijn de hefboomen voor een meer inclusief CLIL-onderwijs in Vlaanderen, en hoe kunnen deze worden gerealiseerd?

Om CLIL inclusiever te maken, zeggen de respondenten van de delphi-studie dat drempels verlaagd en het aanbod uitgebreid moeten worden, zowel qua leeftijd (vroegere instap) als qua onderwijsvorm (ook in praktijkgerichte richtingen). CLIL zou niet beperkt mogen blijven tot specifieke studierichtingen, zodat meer leerlingen met diverse talenten kunnen profiteren. Het selectieve imago van CLIL kan doorbroken worden door bredere implementatie in verschillende onderwijsvormen en betere informatievoorziening aan ouders en leerlingen. Een inclusieve aanpak vraagt om een gedeelde visie binnen het schoolteam en erkenning van de wetenschappelijk onderbouwde effecten van CLIL.

III. BEPERKINGEN EN TOEKOMSTIG ONDERZOEK

Het onderzoeksproject *Effectief CLIL-onderwijs in Vlaanderen* (looptijd: 14 maanden) had drie complementaire onderzoekslijnen die op elkaar voortbouwen. Binnen elke onderzoekslijn werden methodologische keuzes zorgvuldig afgewogen, maar deze gingen onvermijdelijk gepaard met enkele beperkingen, die we hier toelichten.

Onderzoekslijn 1: Literatuuronderzoek

Om bestaande inzichten over effectief CLIL-onderwijs systematisch en grondig samen te vatten, werd een *umbrella review* uitgevoerd. Dit type literatuurstudie is uitermate geschikt om overkoepelende inzichten te verkrijgen over een topic waarover al een aanzienlijk aantal meta-analyses en systematische reviews (MASR) werden gepubliceerd. Hoewel dit een zicht biedt op de resultaten van grote aantallen primaire studies, geeft het geen directe inzage in deze primaire studies. De kwaliteit van een *umbrella review* hangt dan ook sterk af van de kwaliteit van de secundaire bronnen. Om deze te beoordelen, ontwikkelde het onderzoeksteam een eigen beoordelingsinstrument met 17 criteria voor meta-analyses en 15 voor systematische reviews. Slechts vier van de 26 geselecteerde studies voldeden volledig aan deze criteria. Om voldoende bronnen te behouden en kwaliteitsmonitoring te waarborgen, werd het criterium van *publication bias* versoepeld.

De uiteindelijk analyse omvatte 13 meta-analyses en systematische reviews met bevindingen uit 465 primaire studies. Effectgroottes werden uitsluitend overgenomen zoals gerapporteerd in de MASR, zonder aanvullende interpretatie op basis van de primaire studies. Dit maakt een directe vertaling naar de Vlaamse context complex. Een analyse van de primaire studies viel buiten de scope van dit project, maar biedt perspectieven voor toekomstig onderzoek.

Daarnaast had deze onderzoekslijn als doel meetinstrumenten te identificeren voor het surveyonderzoek van onderzoekslijn 2. Dit bleek echter problematisch, aangezien deze instrumenten zelden expliciet werden beschreven in de reviews. Aanvullend literatuuronderzoek aan de hand van primaire studies bracht evenmin een geschikt meetinstrument aan het licht om de ervaren effecten van CLIL in kaart te brengen. Daarom ontwikkelde het onderzoeksteam zelf een meetinstrument.

Het literatuuronderzoek toonde ook aan dat een *umbrella review* van internationale studies naar effecten onvoldoende was. Ten eerste zouden resultaten over de Vlaamse context onderbelicht blijven. Daarom werd een bijkomend (klassiek) literatuuronderzoek uitgevoerd met een specifieke focus op Vlaamse studies. Ten tweede bleek dat het onderzoek naar CLIL-effectiviteit onvolledig zou zijn zonder aandacht voor inclusiviteit of selectiviteit van CLIL. Dit leidde tot een derde literatuuronderzoek, namelijk een systematische review naar de inclusiviteit/selectiviteit van CLIL.

Door deze uitbreidingen nam de doorlooptijd van deze onderzoekslijn toe van de voorziene twee naar zeven maanden, waardoor de beoogde informatiestroom van onderzoekslijn 1 naar onderzoekslijn 2 niet optimaal was. Achteraf bleek echter dat binnen onderzoekslijn 2 geen essentiële variabelen over het hoofd waren gezien.

Onderzoekslijn 2: Kwantitatief onderzoek (survey)

Om het huidige CLIL-onderwijs in Vlaanderen zo goed mogelijk in kaart te brengen, werd een grootschalige, Vlaanderenbrede survey opgezet. Om een genuanceerd beeld te kunnen schetsen dat meerdere betrokken actoren in rekening neemt, werd gekozen om met vier participantengroepen te werken via een gelaagde rekruteringsstrategie: schooldirecties van CLIL-scholen konden kiezen om deel

te nemen. In dat geval nodigden zij hun taalleerkrachten en CLIL-leerkrachten uit tot deelname, waarbij de CLIL-leerkrachten op hun beurt hun CLIL-leerlingen lieten participeren.

Rekening houdend met de beperkte looptijd van het onderzoek en de noodzaak van een hoge responsgraad, werd gekozen voor zelfrapportage in plaats van objectieve metingen. Hierdoor zijn de bevindingen gebaseerd zijn op percepties van de participantengroepen en werden er geen objectief gemeten effecten in kaart gebracht. Toekomstig onderzoek zou toetsinstrumenten kunnen inzetten om zelfgerapporteerde positieve effecten, zoals woordenschatkennis, objectief te meten.

De aanvankelijke respons, op basis van een uitnodigingsmail naar alle geregistreerde scholen die CLIL aanboden, was beperkt. Dit is deels te verklaren door de timing van de survey, die vlak na de Vlaamse Toetsen (mei 2024) plaatsvond. Dankzij bijkomende rekruteringsinspanningen (directe mailings, telefonische contacten, netwerken van stuurgroepleden) kon uiteindelijk één op de vijf Vlaamse instellingsnummers die CLIL aanbieden bij het onderzoek worden betrokken. Een representativiteitsanalyse toonde aan dat CLIL-scholen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest ($n = 4$ in de totale populatie) niet vertegenwoordigd waren in de steekproef en dat West-Vlaamse CLIL-scholen licht ondervertegenwoordigd (- 5,7%) waren. Daarentegen waren CLIL-scholen uit het Vrij gesubsidieerd onderwijs licht oververtegenwoordigd. Niettemin konden we concluderen dat de steekproef representatief is voor de Vlaamse CLIL-scholenpopulatie op basis van schoolgrootte en onderzochte leerlingkenmerken (namelijk onderwijskansarmoede-indicator (OKI), diploma moeder, thuistaal niet-Nederlands, schoolachterstand), waardoor de verzamelde data waardevolle inzichten bieden in het CLIL-onderwijs in Vlaanderen. Het is echter onvermijdelijk dat vooral gemotiveerde CLIL-scholen deelnamen aan het surveyonderzoek, waardoor we rekening moeten houden met een potentiële *selection bias*.

Net als bij onderzoekslijn 1 werd deze onderzoekslijn uitgebreid. Zo werd een instrument ontwikkeld en gevalideerd om de ervaren effecten van CLIL te meten. Dit resulteerde in een betrouwbaar instrument dat inzicht biedt in ervaren effecten op het gebied van de CLIL-taal, cultuur en non-cognitieve uitkomsten en dat over meerdere participantengroepen heen (OVO). Het instrument werd ontwikkeld op basis van het 4 Cs raamwerk van Coyle et al. (2010) dat effecten van CLIL op taal (*communication*), vakinhoud (*content*), cognitie en cultuur conceptualiseert. Factoranalyses konden echter geen betrouwbare schalen weerhouden voor de ervaren effecten op vakinhoud (*content*) en cognitieve uitkomsten (*cognition*). Daarom werden deze effecten enkel op itemniveau geanalyseerd, wat toekomstige verfijning vraagt.

Daarnaast werd de oorspronkelijke lijst van CLIL-scholen van het Departement Onderwijs en Vorming geactualiseerd. Op basis van de geactualiseerde lijst werden representativiteitsanalyses uitgevoerd om te bepalen in hoeverre de huidige CLIL-scholen representatief zijn voor de gemiddelde Vlaamse scholenpopulatie, rekening houdend met onderwijsnet, provincie, schoolgrootte en leerlingkenmerken.

Een belangrijke beperking van onderzoek dat gebaseerd is op één momentopname, is dat het geen inzicht biedt in de richting van vastgestelde verbanden. Hierdoor kunnen geen oorzakelijke conclusies worden getrokken. Om deze reden zijn interpretaties in het rapport met de nodige voorzichtigheid geformuleerd. Een terugkerende bevinding was bijvoorbeeld dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen vaker positieve effecten van CLIL rapporteerden. Het blijft onduidelijk of motivatie een gevolg of een oorzaak is van CLIL-deelname. Longitudinaal onderzoek kan meer duidelijkheid verschaffen over deze en andere verbanden, en waardevolle inzichten opleveren in zowel oorzakelijke relaties als de studietrajecten van leerlingen die CLIL volgen, al dan niet blijven volgen, of voortijdig beëindigen.

Onderzoekslijn 3: Kwalitatief onderzoek (delphi-studie)

Om hefbomen voor effectiever en inclusiever CLIL-onderwijs te identificeren, werd de delphi-methodiek toegepast, waarbij de expertise van diverse stakeholdergroepen werd ingezet. Respondenten werden gerekruteerd uit drie types scholen: (1) scholen met positieve CLIL-ervaringen; (2) scholen die recent zijn gestopt met CLIL en (3) scholen zonder CLIL. Binnen elk schooltype werden vervolgens drie respondentengroepen samengesteld, bestaande uit (1) schoolleiders; (2) CLIL-leerkrachten of zaakvakleerkrachten die geen CLIL geven en (3) taalleerkrachten. Tijdens de rekrutering bleek het echter niet mogelijk om respondenten te vinden uit scholen die recent met CLIL waren gestopt. Uiteindelijk namen 41 deelnemers deel aan zes respondentengroepen.

Om de deelname zo toegankelijk en tijdsefficiënt mogelijk te maken, zonder in te boeten op kwaliteit, werd het proces beperkt tot één online focusgroeps gesprek, gevolgd door maximaal drie schriftelijke feedbackrondes. Desondanks trad er in bijna alle respondentengroepen uitval op.

Voor de identificatie van hefbomen voor de effectiviteit van CLIL werd het theoretisch kader van Van Kampen et al. (2018) gehanteerd, dat vier kernaspecten van effectieve CLIL-didactiek onderscheidt: (1) geletterdheid, (2) taal, (3) input en (4) scaffolding. Voor elk van deze aspecten kregen de respondenten concreet video- en tekstmateriaal aangereikt als discussiebasis. Deze indeling leidde tot de identificatie van specifieke en concrete hefbomen voor de vier kernaspecten, maar vergde een aanzienlijke tijdsinvestering van de deelnemers. Hiernaast had deze indeling ook gevolgen voor de analyse: de hefbomen konden niet geclusterd in overkoepelende categorieën, maar bleven uitgesplitst over de vier aspecten.

IV. AANBEVELINGEN

In Vlaanderen biedt bijna één op de vijf instellingsnummers van de secundaire scholen CLIL-onderwijs aan. Met het oog op een toekomstig aanbod van CLIL in Vlaanderen is er de cruciale vraag: "Is CLIL-onderwijs effectief?" De effectiviteit van CLIL is onlosmakelijk verbonden met de mate van inclusiviteit of selectiviteit ervan. Indien positieve effecten grotendeels te verklaren zijn door de kenmerken van de leerlingen die het volgen (bijvoorbeeld een hogere motivatie, betere leerprestaties of een gunstigere sociaal-economische achtergrond), moeten deze resultaten met de nodige omzichtigheid worden geïnterpreteerd.

De literatuurstudie uit ons onderzoek *Effectief CLIL-onderwijs in Vlaanderen* toont aan dat CLIL effectief is op een bepaald aantal vlakken (bijv. woordenschatkennis, receptieve vaardigheden) en dat er geen negatieve effecten zijn. Bovendien ervaren zowel CLIL-leerlingen, CLIL-leerkrachten als taalleerkrachten positieve effecten in de praktijk. Empirisch vonden we geen evidentie voor gepercipieerde negatieve effecten. Tegelijkertijd stelden we vast dat de huidige implementatie van CLIL in Vlaanderen selectief is.

Om de effectiviteit van CLIL verder te verhogen en de inclusiviteit ervan te bevorderen, formuleren we acht aanbevelingen. We starten met een algemene aanbeveling, vervolgen met drie aanbevelingen voor effectiviteit, drie voor inclusiviteit en eindigen opnieuw met een algemene aanbeveling. We onderbouwen deze aanbevelingen vanuit ons onderzoek en geven daarom telkens aan op welke onderzoekslijn (OL) - en voor het survey-onderzoek van OL2 ook op welke specifieke onderzoeksvraag (OV) - de aanbeveling steunt. Bij elke aanbeveling verduidelijken we meteen welke stakeholdergroepen aan zet zijn (onderlijnd), waardoor enige overlap onvermijdelijk is.



Algemeen: Ontwikkel een Vlaamse en schoolspecifieke visie op CLIL.

Waarom willen we CLIL aanbieden in ons Vlaamse onderwijs? Voor schoolteams is het richtinggevend en verhelderend om te weten **welke doelstellingen met CLIL in Vlaanderen** nagestreefd worden. Beogen we effecten op de CLIL-taal én het CLIL-vak? Zien we het als een manier om leerlingen extra te motiveren? Willen we er inclusiviteit mee bevorderen en leerlingen taalkansen bieden die ze zonder CLIL niet zouden krijgen? Beogen we er de loopbaan van leerkrachten gevarieerder mee te maken? De implementatie van CLIL moet het gevolg zijn van een **doelbewuste** keuze, in functie van hetgeen uit onderzoek geweten is over (positieve) effecten.

De explicitering van deze ambitie door beleidsmakers op Vlaams niveau (c.q. de Vlaamse overheid) biedt scholen een kader en kan impact hebben op de regelgeving. Naast een algemene visie, dienen scholen een eigen visie op CLIL te ontwikkelen (OL3). Het aanbod van CLIL behoort tot de pedagogische vrijheid van scholen. Kiest een school ervoor om CLIL aan te bieden, dan dient dit integraal deel uit te maken van het schoolbeleid en het talenbeleid. Op het vlak van het **schoolbeleid** is het belangrijk aan te geven welke ambities de school heeft voor CLIL en welke doelen, acties, kwaliteitszorg en personeel eraan gekoppeld zijn. Huidige beweegredenen om voor CLIL te kiezen zijn vooral leerlinggericht, namelijk vaardigheden van leerlingen in de vreemde talen verbeteren (OL2-OV2). Scholen kunnen CLIL gebruiken als een instrument om specifieke vakken in een andere taal aan te bieden, met als doel leerlingen beter voor te bereiden op het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Daarnaast kan CLIL bijdragen aan een gevarieerdere loopbaan voor leerkrachten en inspelen op hun persoonlijke motivatie. Eén op de drie CLIL-leerkrachten stelde immers zelf voor om CLIL te geven (OL2-OV2). CLIL-leerkrachten tonen een grote intrinsieke motivatie en zien voordelen voor de leerlingen, maar ook voor zichzelf. In het schoolbeleid kunnen schoolleiders en bij uitbreiding CLIL-, taal en zaakvakleerkrachten aangeven welke ambities nagestreefd worden via het CLIL-aanbod op school.

Het is belangrijk dat de keuze voor CLIL gedragen wordt door het hele schoolteam (OL3). CLIL-leerkrachten worden immers vaak geconfronteerd met een verhoogde werkdruk (OL1, OL2-OV2). Om op een effectieve wijze taalondersteuning te bieden aan alle leerlingen, is het belangrijk dat het CLIL-aanbod specifieke aandacht krijgt in het **talenbeleid**, dat dit talenbeleid mee vormgegeven wordt door CLIL-, taal- én zaakvakleerkrachten en dat dit gedragen wordt door het *hele* schoolteam (*whole school approach*). Op deze manier kunnen leerkrachten een gedeelde visie ontwikkelen over hun taaldidactische aanpak en dezelfde terminologie hanteren (OL3).

Om de **EFFECTIVITEIT** van CLIL te bevorderen, formuleren we drie aanbevelingen.



Effectiviteit 1: Motivatie, motivatie, motivatie. Leg CLIL niet op.

De belangrijkste factor voor positieve effecten die ervaren worden door leerlingen is hun (intrinsieke) motivatie (OL2-OV5). Daarnaast blijkt de intrinsieke motivatie van CLIL-leerkrachten groot en houden zij van de extra uitdaging (OL2-OV2).

Hieruit vloeit voort dat CLIL facultatief moet blijven. Beleidsmakers leggen CLIL best niet op. Onderwijsondersteuners¹ kunnen in hun contacten met scholen en individuele leerkrachten nagaan of

¹ Onder onderwijsondersteuners verstaan we pedagogische begeleiders, aanbieders van professionalisering en externe partners van scholen.

een CLIL-aanbod een strategie kan zijn om bijvoorbeeld leerlingen extra kansen te geven. Zij kunnen aangeven op welke vlakken onderzoek de effectiviteit van CLIL heeft aangetoond. Zo kan een aanbod van CLIL bijvoorbeeld een bewuste strategie zijn om de motivatie van cognitief sterk functionerende leerlingen die te weinig uitdaging vinden, te versterken. Hiernaast kan het ook een strategie zijn om loopbanen van leerkrachten aantrekkelijker te maken, gezien de motivatie en extra uitdaging die leerkrachten erin kunnen vinden. 80% van de CLIL-leerkrachten uit onze studie zegt immers dat CLIL hun voldoening geeft doordat het hun een nieuwe uitdaging biedt (OL2-OV2). In tijden van lerarentekort kan CLIL een hulpmiddel zijn om leerkrachten aan boord te houden.

De motivatie van leerlingen voor CLIL is cruciaal. Schoolleiders, CLIL-, taal- en zaakvakleerkrachten moeten samen aandacht hebben voor een gemotiveerde keuze van leerlingen. Door leerlingen en hun ouders te sensibiliseren en te informeren over het belang van talenkennis in Vlaanderen (in het bijzonder de huidige CLIL-talen), de manier waarop CLIL daartoe kan bijdragen en geruststelling te bieden voor wat de beheersing en evaluatie van vakinhoud (*content*) betreft, dragen zij daartoe bij. CLIL lijkt immers geen negatieve impact te hebben op de beheersing van de vakinhoud (OL1, OL2-OV2), overtuigend bevestigd door een zeer recente meta-analyse uit 2025². Schoolteams zouden kunnen kiezen voor zaakvakken waarvoor de meerwaarde van CLIL (nóg) duidelijk(er) is voor leerlingen. Bijvoorbeeld: kiezen voor het aanbod van een CLIL-vak Frans in beroepsgerichte opleidingen met stages in Franstalig gebied.

Om de (algemene) motivatie hoog te houden, is goede didactiek noodzakelijk, voor alle vakken. In het kader van CLIL is het dubbel zo belangrijk dat de CLIL-leerkracht een goede vak- én taaldidactiek hanteert om de leerlingen blijvend te motiveren (OL3). Met het oog op intrinsieke motivatie van leerlingen, de variabele die de grootste impact heeft op ervaren effecten (OL2-OV5), is het bijkomend belangrijk om interessante materialen aan te bieden die het leerplezier ondersteunen.

Leerlingen (en hun ouders) die al op voorhand gemotiveerd zijn voor de taal of cultuur van het CLIL-vak blijken door CLIL te volgen nog gemotiveerder (OL1, OL2). Aan schoolteams raden we aan om ook de andere leerlingen (en hun ouders) te motiveren voor het CLIL-aanbod op school en, eenmaal in de CLIL-les, aandacht te besteden aan de cultuur van de CLIL-taal waarin vaak extra motivatiekansen voor het grijpen liggen, zonder de verwerving van de inhoud van het zaakvak in gevaar te brengen. De link met het taalvak is hierbij een belangrijke mogelijke hefboom. In het taalvak wordt immers het zaadje geplant. Het taalvak kan bijdragen aan (intrinsieke) motivatie waardoor zowel de effectiviteit van CLIL, maar ook de inclusiviteit (zie verder) kan worden versterkt. **Sterk taalonderwijs legt de basis voor zowel effectief als meer inclusief CLIL-onderwijs.**



Effectiviteit 2: Draag zorg voor (de basisvoorwaarden van) goed CLIL-onderwijs.

Quality first! CLIL moet niet louter worden aangeboden omdat het kan. Wanneer het aangeboden wordt, moet het een voorbeeld van *goed* onderwijs zijn, hetgeen ook de continuïteit van CLIL ten goede komt. Beleidsmakers op Vlaams niveau tekenen het wettelijke kader uit, zoals ook nu al het geval is. Zij dienen te garanderen dat CLIL-leerkrachten een **gedegen achtergrond** hebben, zowel op **talig** als op **inhoudelijk** vlak (OL1). CLIL-onderwijs is vooral effectief als leerkrachten naast vakbeheersing over een hoog taalniveau beschikken en expliciete taalondersteuning bieden tijdens de les (OL1, OL2). Op deze manier kunnen ze taal en inhoud geïntegreerd aanbrengen (OL3). Wanneer de CLIL-leerkracht voldoende geprofessionaliseerd is, draagt dit bij aan positieve ervaren effecten (OL2-OV5). Er moeten

² Kaiypova, F., Lee, H., Yi Lo, H. & Lee, J.H. (2025). Effects of Content and Language Integrated Learning on secondary-level students' content learning: A meta-analysis. *System* 129. 103580.

garanties zijn dat de CLIL-leerkracht de CLIL-taal voldoende beheerst zodat die maximaal correct, op een natuurlijke manier en met de nodige nuances gehanteerd kan worden (OL3). Naast talige en inhoudelijke competenties is het belangrijk dat de CLIL-leerkracht de principes van **goede CLIL-didactiek** kan toepassen (OL3). Beleidsmakers dienen de lerarenopleidingen en onderwijs-ondersteuners aan te moedigen om principes van goed CLIL-onderwijs meer bekend te maken, onderzoeksbevindingen aanreiken en zo CLIL-leerkrachten (nóg) competentier te maken.

Onderwijsondersteuners spelen een belangrijke rol in het versterken van de expertise van CLIL-leerkrachten en het waarborgen van kwaliteitsvol CLIL-onderwijs. Om CLIL-leerkrachten (nóg) competentier te maken, is het raadzaam dat ondersteuners **professionalisering organiseren of faciliteren**. Dat kan via nascholingen, maar ook door CLIL-leerkrachten samen te brengen of praktijken te laten uitwisselen. Professionalisering beoogt recent onderzoek naar kwaliteitsvolle CLIL- en taaldidactiek bekend te maken en effectieve didactische principes en goede praktijkvoorbeelden te identificeren en te delen. Concreet gaat het enerzijds om professionalisering op het vlak van **CLIL- en taaldidactiek** (*scaffolding*, interactieve werkvormen, coöperatieve leerstrategieën, woordenschat-ondersteuning en begrijpend lezen) maar ook op het vlak van **evaluatie in het kader van CLIL, samenwerking en materiaalontwikkeling** (OL3). Het stimuleren van uitwisseling tussen leerkrachten, bijvoorbeeld door lesobservaties en materiaaluitwisseling, bevordert de onderlinge leerprocessen. Anderzijds moeten CLIL-leerkrachten ook mogelijkheden krijgen om te werken aan de **beheersing van de CLIL-taal**. Om effectief CLIL-onderwijs te verzorgen, moeten ze niet alleen een voldoende hoog taalniveau bereiken in de CLIL-taal, maar ook de vakgebonden terminologie en nuances beheersen om een authentieke leeromgeving te creëren. Uit het onderzoek bleek dat CLIL-leerkrachten nood hebben aan deze vormen van professionalisering (OL1, OL3).

Om deze professionalisering aan te bieden, is het aan te bevelen om samen te werken met de partners die nu al actief zijn, namelijk de pedagogische begeleiders, de Masterclass CLIL, Erasmus+, Teachersrise, English@InterEducation.eu, universiteiten (CNO-UAntwerpen, UGent, UHasselt, VUB) en hogescholen (UCLL, HoWest) (OL2-OV2). Partners die eveneens een rol kunnen spelen, zijn het Vlaams Talenplatform en het EDT-platform van Epos voor de coördinatie van activiteiten rond CLIL (visievorming, bewustmaking, rekrutering, netwerking, enz.) alsook internationale partners zoals bijvoorbeeld ECML of het Netwerk Tweetalig mbo. Aan de Vlaamse universiteiten en hogescholen wordt doorlopend onderzoek gevoerd naar CLIL. Het is belangrijk dat onderwijsondersteuners de vinger aan de pols houden bij de Vlaamse CLIL-onderzoekers omtrent hun bevindingen en met hen samenwerken via de geijkte kanalen om beleidsondersteunend onderzoek te voeren en de resultaten ervan bekend te maken.

Hiernaast kunnen onderwijsondersteuners een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van een Vlaamse **CLIL-materialendatabank** waarvan de kwaliteit gecontroleerd is (teksten, voorbeelden van lesfiches) (OL3). Specifieke CLIL-materialen ontbreken of zijn moeilijk toegankelijk in Vlaanderen. Gepast materiaal zoeken of ontwikkelen, kan zeer tijdrovend zijn voor CLIL-leerkrachten, zeker als zij een heldere leerlijn willen realiseren (OL2-OV2; OL3). Bij de uitbouw van een CLIL-materialenbank kan prioritair gefocust worden op de zaakvakken waarin CLIL vooral wordt aangeboden, namelijk (vooral) geschiedenis (+75%), maar ook aardrijkskunde, economie, godsdienst, lichamelijke opvoeding en chemie (OL2-OV2). Echter, de uitbouw van zulk een databank is tijdrovend, de kwaliteit van het materiaal dient gegarandeerd te zijn (o.a. principes van effectieve CLIL-didactiek) en voldoende ruimte te laten aan de CLIL-leerkracht om zich het materiaal eigen te maken. Op het vlak van (lees- en luister)teksten zou materiaal aangeboden kunnen worden waarbij de link met de onderwijsdoelen wordt gelegd. Op het vlak van lesfiches zouden voorbeelden geboden kunnen worden die principes van effectieve CLIL-didactiek integreren en expliciteren. De concretisering van deze hefboom vraagt om verder onderzoek.

Willen we de effectiviteit van CLIL nog verhogen, dan is ook pre-serviceopleiding belangrijk. Het is aan te bevelen dat lerarenopleiders student-leraren al tijdens de **lerarenopleiding** de mogelijkheid bieden kennis te maken met CLIL (OL3). Deze kennismaking kan op verscheidene manieren vormgegeven worden. De meest laagdrempelige vorm is student-leraren te **informer** over CLIL en goede CLIL-didactiek (bijv. via goede voorbeelden, beeldmateriaal, getuigenissen). Het kan voor student-leraren verhelderend zijn om enkele **CLIL-les** te krijgen van hun lerarenopleiders, in het Duits, Engels of Frans. Op die manier ervaren student-leraren wat het is om als leerder CLIL te volgen. Hierbij is het aan te raden dat lerarenopleiders samen met student-leraren reflecteren over CLIL vanuit het leerdersperspectief (Welke voordelen en uitdagingen zien zij? Wat kan CLIL betekenen voor de CLIL-leerling en voor de CLIL-leerkracht? Wat betekent dit op het vlak van didactiek (taalontwikkeld lesgeven, context, interactie, taalsteun)? Wat betekent het voor de taalvakken, voor het schoolteam en het schoolbeleid?). De kwaliteit van CLIL-onderwijs zou nog meer ondersteund worden wanneer student-leraren in hun lerarenopleiding ook bewust voor CLIL als opleidingsonderdeel kunnen kiezen bijvoorbeeld bij wijze van persoonlijke profilering of specialisatie en dat student-leraren in de zaakvakken ook de mogelijkheid krijgen om tijdens de lerarenopleiding aan hun taalvaardigheid in een CLIL-taal te werken. In de lerarenopleiding zou ook gebruikgemaakt kunnen worden van profilerings- of keuzeruimte waarin student-leraren ook actief CLIL (leren) toepassen tijdens oefenlessen, micro-teaching of stages. Hierbij zou zelfs samenwerking tussen student-leraren talen en student-leraren zaakvakken opgezet kunnen worden (bijv. aan de hand van teamteaching) zodat zij al tijdens de lerarenopleiding een duidelijk beeld krijgen van CLIL en de voordelen van samenwerking beter kunnen inschatten. Het is belangrijk dat lerarenopleiders de student-leraren stimuleren om kritisch te reflecteren op ervaringen met CLIL, met aandacht voor effectiviteit, de meerwaarde voor leerlingen en de leerkracht en de randvoorwaarden voor implementatie.

Schoolleiders spelen een belangrijke rol in het creëren van een sterke basis voor CLIL. We gaven al aan dat het essentieel is dat CLIL expliciet wordt opgenomen in het school- en talenbeleid en dat er binnen de school een gezamenlijke visie op CLIL is. Betrokkenheid van leerkrachten bij het CLIL-beleid van hun school draagt immers bij tot hun enthousiasme en engagement (OV1). Heldere afspraken over verwachtingen met betrekking tot CLIL (bijv. over de taalbeheersing van leerlingen bij evaluatie, het aanbod van talige remediëring) scheppen duidelijkheid en kunnen een positieve impact hebben op de werkdruk. CLIL-leerkrachten ervaren immers vaak extra werkdruk (OL2-OV2), vooral bij vakken waarvoor weinig kant-en-klaar lesmateriaal beschikbaar is. Daarom is het belangrijk dat schoolleiders, zeker in het eerste jaar, **voldoende tijd en ondersteuning** voorzien (OL3), in het bijzonder voor CLIL-vakken waarvoor weinig materiaal beschikbaar is. Daarnaast is het belangrijk om **samenwerking te faciliteren** met het oog op vermindering van de werkdruk. Samenwerking kan tussen CLIL-leerkrachten onderling, maar ook met taalleerkrachten en zaakvakleerkrachten (OL3), want dit gebeurt weinig structureel (OL2-OV2). Dit zorgt ervoor dat CLIL-leerkrachten niet geïsoleerd raken en dat goede praktijken, zoals bijvoorbeeld taalontwikkeld lesgeven in de zaakvakken, meer verspreid worden. Hoewel samenwerking een extra inspanning vraagt (OL3), hoeft dit niet ingewikkeld te zijn. Dit kan bijvoorbeeld door leerkrachten samen te laten nadenken over taalbeleid, hen gezamenlijk te laten deelnemen aan CLIL-professionalisering of door teamteaching in te zetten (OL3). Dit laatste bevordert niet alleen samenwerking, maar ook gedeelde verantwoordelijkheid en wederzijds leren. Schoolleiders zijn zich hiervan bewust. In de praktijk betekent dit dat er bijvoorbeeld in de uurroosterplanning tijd voorzien wordt waarop CLIL-leraren en één of twee taalleerkrachten (of, indien aanwezig, de taalbeleidscoördinator) samen vrijgeroosterd zijn om dit overleg structureel in te bouwen. Een andere mogelijkheid is in de jaarplanning enkele momenten voorzien om dit soort overleg mogelijk te maken. Samenwerking draagt bij aan het besef dat CLIL geen op zichzelf staand vak is, maar juist nauw verbonden is met taal- en zaakvakken. Dit helpt ook leerlingen om CLIL op een natuurlijke manier in de totaliteit van hun leerproces te integreren.

Veel CLIL-leerkrachten kiezen er bewust voor om CLIL-onderwijs te geven (OL2-OV2). Doordat CLIL taal- en vakinhoud combineert, is het belangrijk dat CLIL-leerkrachten zich blijven **professionaliseren**, op taalvlak én in de vakinhoud. De resultaten (OL1, OL2, OL3) onderstrepen het belang van de verwevenheid van taal en vakinhoud en geven aan dat de CLIL-aanpak motivatieverhogend is wanneer de leerkracht de vertrouwdheid van leerlingen met de CLIL-taal correct kan inschatten (bijv. taalangst), maar ook via vakinhoudelijk onderwijs hun vaardigheid en zelfvertrouwen in de doeltaal kan vergroten. Ook kan het lonen dat CLIL-leerkrachten **samenwerken** met collega-taal- en -zaakvakleerkrachten om hun didactische aanpak te versterken en hun tijd efficiënter te besteden, c.q. de werkdruk te verlagen (OL3). Zo kunnen talige voorbereidingen voor een welbepaalde CLIL-les al in de taalles gebeuren of kan de zaakvakleerkracht relevante teksten aanreiken.

Onderzoek toont aan dat CLIL een positieve invloed heeft op de attitudes van leerlingen (bijv. communicatiedurf), hun receptieve vaardigheden en hun woordenschat in de doeltaal (OL1). CLIL-leerkrachten moeten daarom inzetten op rijke taalinput, aantrekkelijke lesopbouw en interessant, motiverend lesmateriaal dat interactie bevordert. Naast input is het ook waardevol om aandacht te besteden aan de taalproductie van leerlingen, zodat ze zowel inhoudelijk als talig vooruitgang boeken. Hoewel de vakinhoud centraal staat in CLIL, is taal de sleutel tot leren. CLIL-leerkrachten moeten gepaste **CLIL-didactiek** inzetten. Voor sommige leerlingen kan de combinatie van taal en vakinhoud overweldigend zijn. CLIL-leerkrachten maken hen daarom best bewust van het feit dat bij toetsen en examens het zwaartepunt ligt op de zaakvakinhoud. Zo blijven ze gemotiveerd om in de doeltaal te communiceren (spreekdurf) (OL1). CLIL-leerkrachten gebruiken daarom best technieken zoals woordenlijsten, woordenboeken en mondelinge voorbereiding in duo's om elke leerling uit te dagen op zijn of haar hoogste niveau. Begeleiding (en remediëring) vergroten de instroom (en retentie) van leerlingen in CLIL.

Aan taalleerkrachten en zaakvakleerkrachten raden we aan om CLIL te zien als een aanpak die hun eigen vak in belangrijke mate kan aanvullen en verrijken. Samenwerking met de CLIL-leerkracht is cruciaal opdat ze elkaar optimaal kunnen versterken en ondersteunen. De leerkrachten zorgen als partners best voor afstemming tussen hun lessen (bijv. specifieke aandacht voor talige aspecten die aangeleerd werden in de vreemdetaalles en toegepast worden tijdens de CLIL-les), maar ook voor extra-murosactiviteiten als uitwisselingen of excursies (OL3).



Effectiviteit 3:

Borg de kwaliteit van CLIL-onderwijs en erken het streven naar kwaliteit.

CLIL-onderwijs vraagt inspanningen van zowel de CLIL-leerkracht en de school als van de CLIL-leerling. Net als bij elke vorm van onderwijs is het belangrijk om de kwaliteit ervan op te volgen en te borgen.

(Algemene) kwaliteitscontrole van CLIL wordt gegarandeerd door het onderwijssysteem, namelijk de doorlichtingen door de onderwijsinspectie. Ook voor CLIL moeten de onderwijsdoelen immers in hun volle breedte en diepte bereikt worden en gelden ook de verwachtingen uit het referentiekader Onderwijskwaliteit. De respondenten van de survey gaven aan dat zij in hun school vooral inzetten op de cyclische evaluatie en bijsturing van de kwaliteit van CLIL. Betrouwbare evaluatiemethoden worden echter minder toegepast (OL2-OV2). Het is daarom belangrijk dat beleidsmakers, de onderwijsinspectie, onderwijsondersteuners en schoolleiders, samen met CLIL-leerkrachten, blijvend aandacht besteden aan de **kwaliteitsborging**. Dit kan door het monitoren van resultaten en effecten bij de leerlingen en dat op verschillende vlakken (leerprestaties, welbevinden, beheersing van de CLIL-taal, ...) (OL2-OV2). Indien scholen de motivatie om in CLIL te investeren willen verhogen en hierover willen communiceren, dan moeten zij verder gaan dan louter een overtuiging. In plaats daarvan dienen zij hun standpunt te onderbouwen met concrete resultaten en effecten.

Uit de survey blijkt dat de belangrijkste drijfveer van CLIL-leerkrachten hun intrinsieke motivatie is om kwaliteitsvol onderwijs te bieden. Daarnaast tonen zij een sterke mate van voluntarisme. CLIL-leerkrachten zetten zich actief in voor onderwijskwaliteit door middel van innovatie en een grote persoonlijke betrokkenheid (OL2-OV2). Deze gedrevenheid leidt niet alleen tot positieve gepercipieerde effecten bij leerlingen, maar heeft ook gunstige effecten op CLIL-leerkrachten zelf (o.a. professionele groei, versterking van eigen taalvaardigheid, verhoogde motivatie). Die kwaliteit als drijfveer zou expliciet erkend mogen worden door schoolleiders, collega's, ouders en leerlingen.

De schoolleiders die deelnamen aan de survey gaven ook aan dat het CLIL-aanbod heeft bijgedragen aan een verhoogd aanzien van hun school (OL2-OV2). Om de motivatie van schoolteams verder te stimuleren en de geleverde kwaliteit te erkennen, zou de invoering van een **CLIL-label** (bijv. aan de hand van een plaquette) een waardevolle maatregel kunnen zijn. Zo'n een label zou scholen in staat stellen hun CLIL-aanbod meer zichtbaarheid te geven en dit actief uit te dragen.

Om de **INCLUSIVITEIT** van CLIL te bevorderen, formuleren we eveneens drie aanbevelingen.

CLIL streeft naar een egalitair pedagogisch doel, namelijk het bieden van gelijke kansen aan *alle* leerlingen. Op dit ogenblik is CLIL in Vlaanderen echter ongelijk verdeeld over provincies, onderwijsnetten, onderwijsniveaus en -vormen (OL2-OV1). Daarenboven is het selectief op het vlak van leerlingkenmerken (OL1, OL2-OV1-3). Gezien de positieve (ervaren) effecten van CLIL en de vastgestelde selectiviteit van het huidige Vlaamse CLIL-onderwijs, is de grootste winst te boeken op het vlak van inclusiviteit.

In het kader van ons onderzoek werden vooral de CLIL-scholen bevraagd. Van niet-CLIL-scholen kregen we slechts partiële gegevens, namelijk enkel in het kader van de delphi-studie (OL3). **Vooraleer CLIL breed uit te rollen, moeten de wenselijkheid en haalbaarheid van CLIL bij niet-CLIL-scholen diepgaand bevraagd worden.**



Inclusiviteit 1: Maak de mogelijkheden en effecten van CLIL nog meer bekend.

Eén op de vijf Vlaamse instellingsnummers biedt CLIL-onderwijs aan. In het gewoon voltijds secundair onderwijs gaat het om bijna 1 op de 4 instellingsnummers, in het DBSO om iets meer dan 1 op de 10 en in het BuSO om 2 van de 138 schoolinstellingsnummers (OL2-OV1). We vermoeden dat naast haalbaarheid het adagium *Onbekend is onbemind* meespeelt.

Aan beleidsmakers en onderwijsondersteuners raden we aan om te **sensibiliseren** en te **informer** over wat we weten uit onderzoek. Dit kan schoolteams inspireren en hen helpen bij het ontwikkelen van een schooleigen visie op CLIL. Specifiek wat betreft de positieve impact van CLIL op de doeltaal, zowel op cognitief als non-cognitief vlak (o.a. communicatiedurf bij taalangstige leerlingen, OL1), is het belangrijk om scholen erop te wijzen dat een CLIL-aanpak een waardevolle aanvulling kan zijn op het bestaande vreemdetalenonderwijs en dat beide elkaar kunnen verrijken. Door een CLIL-vakkenaanbod parallel te laten lopen met het reguliere vreemdetalvak (OL3), kunnen leerlingen hun taalvaardigheid op een natuurlijke en effectieve manier versterken.

Onderwijsondersteuners kunnen het informatieproces op diverse manieren faciliteren, onder andere via professionaliseringsinitiatieven, het delen van praktijkervaringen en het stimuleren van intercollegiale uitwisseling. Door leerkrachten de kans te geven om over het muurtje te kijken, zelfs

proeflessen CLIL bij te wonen, kunnen zij de impact vanuit het perspectief van de leerling ervaren en reflecteren over de haalbaarheid en wenselijkheid ervan binnen hun eigen schoolcontext. Bovendien kan samenwerking tussen scholen verder worden aangemoedigd, bijvoorbeeld door CLIL-leerkrachten gastlessen te laten geven op niet-CLIL-scholen of hen op meerdere locaties in te zetten, let wel nadat de betrokken scholen officiële goedkeuring kregen op basis van hun aanvraag.

Voor schoolleiders en schoolteams is het belangrijk om niet alleen zelf goed geïnformeerd te zijn over de effecten en haalbaarheid van CLIL, maar ook om ouders en leerlingen hierin mee te nemen. Dit kan tijdens de info- en contactavonden met ouders, in de schoolbrochure, vooraan in het rapport, in het CLIL-rapport enz. Zo is er vooreerst het belang van talenkennis in Vlaanderen met het oog op de arbeidsmarkt. De motivatie van leerlingen (en ouders) voor CLIL kan groeien door hen bewust te maken van de extra mogelijkheden die CLIL biedt om de doeltaal in een andere context te verwerven. De combinatie van taal- en zaakvakonderwijs kan aanvankelijk afschrikken. Daarom is het belangrijk om ouders gerust te stellen dat de evaluatie van leerlingenprestaties binnen het CLIL-vak zich primair richt op de inhoud van het zaakvak. Inspiratie kan worden gehaald uit de promotie en bewustwording rond STEM-onderwijs om CLIL op een aantrekkelijke manier binnen de school te positioneren en een breed draagvlak te creëren. Bovendien biedt CLIL een extra kans om taalontwikkende didactiek centraal te stellen. In alle schoolvakken is het belangrijk dat leerlingen een bevattelijke schooltaal aangereikt krijgen, zodat zij de vakinhoud beter kunnen begrijpen. De kernaspecten *content*, *culture*, *communication* en *cognition* worden niet uitsluitend binnen CLIL-vakken ontwikkeld, maar CLIL biedt wel een expliciet kader om deze elementen te integreren, zoals beschreven in het 4 Cs-raamwerk van Coyle et al. (2010).

Voor alle leerkrachten, van dichtbij of verder af betrokken bij het CLIL-aanbod op school, kunnen de uitwerking en de implementatie van een CLIL-aanbod ervoor zorgen dat zij zich eens te meer bewust worden van taalontwikkend lesgeven, in alle lessen. Deze geïntegreerde aanpak, waarin taal en vakinhoud elkaar versterken, leidt tot aantoonbare leerwinst (OL1) en maakt CLIL tot een waardevolle onderwijsaanpak voor diverse leerlingengroepen.



Inclusiviteit 2: Maak een waaier aan CLIL-ervaringen mogelijk, voor *alle* leerlingen.

Inclusiviteit binnen CLIL verhogen, betekent het verbreden binnen een haalbaar kader. Die verbreding kan op twee manieren: qua leeftijd en qua onderwijsvorm (OL3). Die verbreding is mogelijk, zonder implicaties voor de definitie van CLIL (OL1).

Het volledig inclusief aanbieden van CLIL in het hele Vlaamse onderwijs is uitdagend, zeker met het lerarentekort en de sterke talige en didactische bekwaamheden waarover een CLIL-leerkracht dient te beschikken. Daarom is een *voorzichtige*, bredere implementatie aanbevolen, met aandacht voor leeftijdsspecifieke kenmerken en kenmerken van onderwijsniveaus en -finaliteiten (OL3). We bevelen aan CLIL *niet* op te leggen, maar vrijblijvende mogelijkheden te bieden aan leerlingen die voldoende gemotiveerd zijn en die een voldoende talige basis in de vreemde taal hebben (OL3). Een uitbreiding vraagt om een *waaier* aan mogelijke CLIL-ervaringen. Dat is haalbaar omdat CLIL als onderwijsstrategie op verschillende manieren vorm kan krijgen, afhankelijk van het zaakvak, de doeltaal en de intensiteit. Uit het bevragsingsonderzoek blijkt immers de waaier aan zaakvakken waarin CLIL verzorgd wordt (gaande van muzikale vorming of lichamelijke opvoeding tot Latijn) en intensiteit (gaande van één tot zes uren in de week). Voorts kan ook het (reguliere) vreemdetalenonderwijs bijdragen aan het egalitair pedagogisch doel van CLIL door de motivatie om talen te leren te versterken en drempels te verlagen. Dat kan o.a. door het creëren van meer spreekansen en interactie, een betekenisvol aanbod dat voldoende (ook inhoudelijk) uitdagend is of het stimuleren van uitwisselingsprogramma's.

Op basis van de hogere motivatie bij **oudere leerlingen** (Md = 15 jaar) (OL2-OV4) wordt CLIL-onderwijs vooral voor deze groep aanbevolen. Vooraleer CLIL eventueel breder dan nu het geval is uit te rollen, dienen de wenselijkheid en haalbaarheid ervan diepgaand onderzocht te worden bij niet-CLIL-scholen. CLIL opleggen aan leerlingen die niet of onvoldoende gemotiveerd zijn zal niet tot de gewenste effecten leiden (OL2-OV5; OL3).

Met het oog op een verbreding naar **jongere leerlingen** toe, raden we beleidsmakers aan om een visie te ontwikkelen met betrekking tot een **leerlijn** (OL3) voor CLIL waar –in het kleuter- en lager onderwijs– ook activiteiten voor talensensibilisering deel van kunnen uitmaken. Een volwaardig aanbod oftewel het wekelijks organiseren van CLIL-lesjes in het lager onderwijs vereist een voorzichtige verkenning, met aandacht voor leerpsychologie en het taalonderwijs Frans dat in het lager onderwijs aangeboden wordt. Ervaringen met CLIL in het basisonderwijs in Wallonië of in landen zoals Spanje en Duitsland kunnen helpen om de wenselijk- en haalbaarheid hiervan in te schatten (OL1).

In het secundair onderwijs kunnen schoolteams meer aandacht besteden aan het bevorderen van intrinsieke motivatie bij leerlingen die overwegen (of door hun omgeving aangezet worden) om CLIL te volgen. Dit kan bijvoorbeeld door in het eerste jaar of tweede jaar secundair onderwijs beperkte, toegankelijke ervaringen met CLIL aan te bieden om extern gereguleerde leerlingen niet te veel te belasten, en hen toch een eerste CLIL-ervaring te laten opdoen. Dit principe is ook relevant bij de verbreding naar **andere onderwijsvormen en -finaliteiten**. Bijvoorbeeld, in arbeidsmarktgerichte STEM-opleidingen zoals Elektrische installaties en Lassen-constructie, is het integreren van vakinhoud met talen zoals Engels of Duits niet onbelangrijk. Studenten leren technische termen en handleidingen in de vreemde taal, waardoor ze beter voorbereid zijn op stages en werk in internationale bedrijven. Dit vergroot hun kansen op werkgelegenheid in de technologische sector, waar veel samenwerking met buitenlandse partners plaatsvindt.

Onderwijsondersteuners kunnen bijdragen door voorbeelden van beperkte, toegankelijke ervaringen met CLIL uit te werken; schoolteams door ermee te experimenteren. Concreet gaat het dan om leerlingen enkele lessen of een project in een CLIL-taal te laten volgen, een (lees- of luister)tekst in een andere taal te laten verwerken, een korte CLIL-lesserieks aan te bieden, een herhaling van de leerstof in een CLIL-taal te geven, een praktijkgetuigenis in de CLIL-taal, enz. M.a.w. een kennismaking met CLIL, in plaats van leerlingen meteen in een “volledige” CLIL-ervaring onder te dompelen. Zulke ervaringen zijn lichter in belasting, uitgebreidheid, tijdsduur en laten leerlingen toe om te proeven van CLIL-onderwijs. Dit kan de intrinsieke motivatie en zelf-effectiviteit van leerlingen verhogen en verlaagt ook de kans op een afnemende motivatie omwille van te snelle overbelasting. Schoolteams behouden op deze manier een grote autonomie en kunnen hun aanbod afstemmen op de aanwezige competenties binnen het lerarenkorps en de aspiraties op het vlak van personeelsbeleid, bijvoorbeeld door te streven naar meer variatie in loopbanen voor leerkrachten.



Inclusiviteit 3: Bevorder de haalbaarheid van het uitbouwen van een CLIL-aanbod.

Inzetten op beperktere ervaringen met CLIL verlaagt drempels en maakt een CLIL-aanbod haalbaarder, maar er zijn nog andere obstakels die de implementatie bemoeilijken.

Een van de mogelijke obstakels is de verplichte inrichting van **een paralleltraject in het Nederlands**, wat druk op het schoolteam kan leggen. Het kan een verklaring zijn waarom CLIL hoofdzakelijk binnen grotere scholen aangeboden wordt (OL2-OV1,2), omdat het iets zegt over de draagkracht die een schoolteam nodig heeft om CLIL in te richten (o.a. het aantal uren-leraar-volume). De overheid verplicht

scholen om ieder CLIL-traject parallel ook in het Nederlands aan te bieden. Scholen zouden kunnen samenwerken aan een CLIL-traject, zodat Nederlands een sterke rol in het onderwijs behoudt en de organisatie van een paralleltraject haalbarer wordt. In dat kader zouden CLIL-leerkrachten bijvoorbeeld gastlessen kunnen geven op niet-CLIL-scholen of ingezet worden op meerdere locaties (nadat de betrokken scholen een officiële goedkeuring kregen van hun aanvraag).

Een ander potentieel obstakel is de eis van een **C1-taalniveau voor CLIL-leerkrachten**. De respondenten in ons onderzoek benadrukken het belang van een hoog taalvaardigheidsniveau bij CLIL-leerkrachten (OL3). Enkel wanneer de leerkracht de doeltaal vlot beheerst, kunnen taal en inhoud geïntegreerd worden aangeboden en kan een authentieke, vloeiende taalervaring voor de leerlingen worden gecreëerd. De vraag rijst echter of de vereiste van een C1-niveau heroverwogen kan worden met het oog op een breder aanbod en inclusiviteit. Een mogelijke oplossing zou zijn om tijdelijk een B2-niveau toe te laten, op voorwaarde dat de betrokken leerkrachten zich engageren tot verdere professionalisering en een groei naar C1-niveau. Dit zou het CLIL-aanbod toegankelijker maken voor een grotere groep leerkrachten en zo de implementatie van CLIL binnen scholen vergemakkelijken.

Ten slotte, met het oog op hogere **EFFECTIVITEIT** en **INCLUSIVITEIT** van toekomstig CLIL-onderwijs:



Algemeen:

Stimuleer verder onderzoek naar effectiviteit en inclusiviteit van CLIL.

Er is veel onderzoek over CLIL beschikbaar, maar **kwaliteitsvol experimenteel onderzoek**, dat conceptueel en methodologisch rigouros is opgezet, is schaars, zowel in Vlaanderen als internationaal (OL1). In wetenschappelijk onderzoek wordt CLIL doorgaans als globale onderwijsstrategie beschouwd, zonder verfijning naar type CLIL-vakken, CLIL-taal of vormgeving (bijv. intensiteit) van het CLIL-aanbod. Om toekomstige onderbouwde beleidskeuzes te maken, is zulk een verfijning wenselijk.

Hiernaast is er nood aan **gevalideerde instrumenten** om effecten in kaart te brengen. In dit onderzoek werd een instrument ontwikkeld en gevalideerd om effecten op taal, cultuur en non-cognitieve uitkomsten bij leerlingen in kaart te brengen. Een instrument voor de effecten op vakbeheersing (*content*) en cognitieve vaardigheden (*cognition*) is er nog niet. Ten slotte is er ook meer **longitudinaal** onderzoek naar de effecten van CLIL nodig. Het is belangrijk dat beleidsmakers deze onderzoekspistes faciliteren om de werkelijke impact (c.q. de effectiviteit) van CLIL op de leeruitkomsten van leerlingen (en leerkrachten) vast te stellen, want de internationale literatuur vertoont nog te gemengde resultaten. Met het oog op inclusiviteit, is het cruciaal om – vooraleer CLIL breed te implementeren – de wenselijkheid en haalbaarheid van CLIL bij niet-CLIL-scholen te onderzoeken.

Onderzoekers worden aangespoord om de geïdentificeerde leemtes in de kennis te bestuderen (OL1). Concreet gaat het om bijvoorbeeld de effecten van CLIL op subaspecten van taal (bijv. grammatica) en op cognitie. Voorts ook om in hun onderzoek steeds goed te verfijnen om welk CLIL-onderwijs het gaat (o.a. taal, context (zaakvak) en vormgeving) en te controleren op selectiviteit (o.a. schoolgrootte, SES) (OL1). Ook op het vlak van inclusiviteit blijven vele vragen onbeantwoord, bijvoorbeeld: Waarom bieden bepaalde scholen geen CLIL aan? Waarom stoppen leerlingen, leerkrachten of scholen met CLIL?

Overkoepelend blijft het belangrijk dat beleidsmakers gegevens van CLIL-scholen verzamelen. Het indienen van een haalbaar aanvraagdossier blijft dus relevant en doet scholen die CLIL willen aanbieden gericht nadenken over hun schoolvisie. Daarnaast is het ook zinvol om een systeem te ontwikkelen waarmee we het stopzetten van CLIL-aanbod kunnen detecteren, zodat we steeds over een actueel beeld beschikken. Idealiter wordt bij stopzetting ook de reden daarvoor gevraagd.

DANKWOORD

Bij de afronding van dit onderzoek willen we graag onze oprechte dank uitspreken aan iedereen die heeft bijgedragen aan dit project. In de eerste plaats zijn dat de 38 directeurs, 60 CLIL-leerkrachten, 48 taalleerkrachten en 750 CLIL-leerlingen die bereid waren om in drukke tijden een moment vrij te maken en de online websurvey in te vullen. Dit geldt ook voor de 41 directeurs en leerkrachten van CLIL- en niet-CLIL-scholen die hun input gaven voor de delphi-studie. Van harte dank!

Een bijzonder woord van dank gaat ook uit naar de leden van de stuurgroep. Hun brede perspectief, voortkomend uit verschillende achtergronden – als mede-onderzoeker, pedagogisch begeleider en medewerker van het Departement Onderwijs en Vorming – was van onschatbare waarde. Op elk moment van het onderzoek konden we rekenen op hun grote expertise, hun niet-aflatende steun en hun bijzonder waardevolle feedback, zelfs wanneer deze binnen (zeer) korte tijd geleverd moest worden. Daarnaast willen we Marjolein Wilke, Katrijn Ballet en Nathalie De Bleeckere, samen met hun collega's, uitdrukkelijk bedanken voor hun nauwgezette begeleiding en betrokkenheid bij het dossier. Ook oprechte dank aan John De Plecker, die als voorzitter het proces in goede banen leidde. Zijn scherpe blik en aandacht voor belangrijke aandachtspunten hielpen ons om valkuilen te vermijden en koers te houden. We hopen dat de bevindingen hen zullen helpen om het toekomstige CLIL-aanbod op een nog effectievere en inclusievere manier vorm te geven.