

UCL

Université
catholique
de Louvain

Faculté de philosophie, arts et lettres (FIAL)



Wereldoriëntatie in de kijker

Kwalitatief onderzoek naar de didactische CLIL-aanpak van de les W.O. in Wallonië

Mémoire réalisé par
Amandine Vanherpe

Promoteur(s)
Prof. Philippe Hiligsmann

Année académique 2017-2018
Master en langues et lettres modernes, orientation germaniques, à finalité didactique

Wereldoriëntatie in de kijker

Kwalitatief onderzoek naar de didactische CLIL-aanpak van de les W.O. in Wallonië

Mémoire réalisé par
Amandine Vanherpe

Promoteur(s)
Prof. Philippe Hiligsmann

Année académique 2017-2018
Master en langues et lettres modernes, orientation germaniques, à finalité didactique

Deze scriptie werd op het einde van een boeiende en intense master in Germaanse taal- en letterkunde geschreven. Een dankwoord aan de mensen die deze scriptie mogelijk maakten, is hier zeker op zijn plaats.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor, Professor Hiligsmann, bedanken voor het begeleiden van mijn schrijfproces en zijn talrijke en leerrijke tips.

Daarnaast wil ik alle mensen hartelijk bedanken die mij ontzettend veel geholpen hebben om deze scriptie tot een goed einde te brengen dankzij hun waardevolle antwoorden en ervaring. Ik denk bijvoorbeeld aan beide lagere scholen die aan mijn onderzoek deelnamen en aan de CLIL-leerkrachten die mij met open armen hebben verwelkomd: Emily D'hooghe en Charline Claeys. Verder wil ik Davy Renders en mijn broer Benjamin Vanherpe bedanken voor het herlezen van mijn scriptie en het helpen bij het transcriberen.

Ten slotte ben ik ook mijn familie en vrienden zeer dankbaar voor hun tips, aanmoediging en geduld in deze stressvolle periode en in het bijzonder mijn ouders die mij de kans gegeven hebben om een dubbele master te voltooien.

INHOUDSOPGAVE

INHOUDSOPGAVE	1
INLEIDING	3
1. <u>PERSOONLIJKE MOTIVATIES</u>	4
2. <u>METHODOLOGIE</u>	5
LIJST VAN GEBRUIKTE AFKORTINGEN	6
DEEL 1: CONTEXTUALISATIE: THEORETISCH KADER	7
1. <u>HET IMMERSIEONDERWIJS</u>	7
1.1. <i>Definitie</i>	7
1.2. <i>CLIL/EMILE – immersie vs. “traditioneel” vreemdetalenonderwijs</i>	8
1.3. <i>Over taalverwerving, tweetaligheid en meertaligheid</i>	10
1.4. <i>Nagestreefde doelstellingen – 4C’s</i>	12
2. <u>INVOERING/ONTWIKKELING VAN HET SYSTEEM</u>	14
2.1. <i>Oorsprong - een prille begin: van Canada naar Europa</i>	14
2.2. <i>Wettelijk kader</i>	16
2.3. <i>Overzicht van de scholen – basisonderwijs</i>	16
2.4. <i>Tekortkomingen van het systeem</i>	20
3. <u>COMPONENTEN/ONDERDELEN VAN HET IMMERSIEONDERWIJS</u>	23
3.1. <i>Types immersie</i>	23
3.2. <i>Welke disciplines/vakken</i>	24
3.3. <i>CLIL-leerlingen</i>	25
3.4. <i>CLIL-leerkrachten</i>	27
DEEL 2: DIDACTIEK VAN HET IMMERSIEONDERWIJS	28
1. <u>BASISPRINCIPES</u>	28
2. <u>DIDACTISCHE PRINCIPES</u>	29
2.1. <i>Scaffolding</i>	29
2.2. <i>Coöperatief leren</i>	32
2.3. <i>Communicatieve aanpak en interactie</i>	34
2.4. <i>Didactisch/pedagogisch materiaal</i>	35
2.5. <i>CLIL-leermiddelen en infrastructuur</i>	38
2.6. <i>Het belang van feedback</i>	38
3. <u>CONCLUSIE</u>	40
DEEL 3: PROBLEEMSTELLING : METHODOLOGIE	41
1. <u>ONDERZOEKSVRAAG</u>	41
2. <u>METHODOLOGIE</u>	42
2.1. <i>Onderzoeksopzet</i>	42
2.2. <i>Opnames</i>	42
2.3. <i>Deelnemers: scholen en klassen</i>	44
2.4. <i>Disciplinekeuze</i>	46
2.5. <i>CLIL-leerkrachten</i>	46
3. <u>ALGEMENE OBSERVATIES</u>	47
3.1. <i>Context en organisatie van de klas</i>	47
3.2. <i>Leerklimaat</i>	49
3.3. <i>Taalgebruik van de leerkrachten</i>	50
3.4. <i>Taalgebruik van de leerlingen</i>	53
3.5. <i>Het belang van de moedertaal</i>	55

3.6.	<i>Gedrag van de leerlingen</i>	57
DEEL 4: ANALYSE EN DISCUSSIE		59
1.	<u>OPBOUW VAN DE LES WERELDORIËNTATIE</u>	59
1.1.	<i>Lespatroon</i>	59
1.2.	<i>Scaffolding</i>	61
1.3.	<i>Het 4 C's raamwerk</i>	65
2.	<u>LEERKRACHTEN</u>	68
2.1.	<i>Instructie geven</i>	68
2.2.	<i>Feedback</i>	70
2.3.	<i>Gehanteerde taal</i>	74
3.	<u>VOORBEREIDINGSWERK</u>	75
3.1.	<i>Handboeken en het internet</i>	76
3.2.	<i>Andere</i>	77
4.	<u>DIDACTISCHE RICHTLIJNEN</u>	78
4.1.	<i>Interactie en communicatiesysteem in de klas</i>	78
4.2.	<i>Variatie en werkvormen</i>	80
4.3.	<i>Visueel materiaal en objecten</i>	82
4.4.	<i>Gebaren</i>	84
4.5.	<i>Liedjes</i>	85
4.6.	<i>Woordenschat aanleren</i>	85
4.7.	<i>Mogelijke hulp - en leermiddelen</i>	88
4.	<u>MOEILIKHEDEN</u>	90
CONCLUSIE		91
BIBLIOGRAFIE		93
INDEX VAN DE BIJLAGEN¹		101
1.	<u>BIJLAGE 1: TYPES FEEDBACK</u>	102
2.	<u>BIJLAGE 2: GEBRUIK VAN CORRECTIEF FEEDBACK</u>	103

¹ Voor bijlage 3 (studentenblaadjes) en bijlage 4 (transcriptie) zie USB-sleutel.

INLEIDING

In het onderwijs van de Franse gemeenschap van België kent het zogenaamde immersieonderwijs, ook weleens *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) genoemd, een toenemend succes. Sinds het decreet van juli 1998 het mogelijk maakte om immersieonderwijs te organiseren, zijn er meer en meer scholen begonnen met het onderwijzen in een tweede taal (T2). Het aantal Franstalige leerlingen dat immersie in het lager onderwijs volgt, is in vijf jaar tijd verdrievoudigd (De Sloover, 2016).

De bedoeling van dit type onderwijs is de leerlingen een levensechte taalomgeving aan te bieden door interactie en het gebruik van de tweede taal functioneel te maken. In het immersieonderwijs wordt de T2 als instructietaal gebruikt bij het lesgeven van zaakvakken zoals wiskunde, aardrijkskunde of geschiedenis. Ongeacht het overweldigend succes van dit onderwijssysteem zijn er nog steeds onduidelijkheden en misvattingen wat betreft de opbrengst en uitkomst van deze vorm van lesgeven. Helaas is ook de didactiek van het CLIL-onderwijs nog volop in ontwikkeling waardoor leerkrachten het soms moeilijk hebben om aangepaste lessen voor te bereiden. Deze variant van tweetalig onderwijs wordt door een aantal scholen, ouders en onderzoekers in discussie gesteld. Welke zijn nu de voordelen en/of nadelen van dit onderwijssysteem? In hoeverre kunnen de leerlingen een tweede taal beheersen en is er een mogelijke achterstand wat betreft het aanleren en bedwingen van de moedertaal?

Deze scriptie heeft als doel de bewustwording gunstig te zijn dankzij het bezorgen van achtergrondinformatie omtrent CLIL in het lager onderwijs. In dit onderzoek staat de vraag centraal in hoeverre de didactische aanpak van de les wereldoriëntatie² afwijkt in verscheidene immersieklassen. Welke verschillende componenten in acht genomen moeten worden bij het analyseren van de voorspoed van het immersieonderwijs, wordt vervolgens in deze scriptie uitgelegd.

² Het vak wereldoriëntatie (vaak met W.O. afgekort) bestaat uit het leergebied mens en maatschappij en het leergebied wetenschappen en techniek. Dankzij het vak wereldoriëntatie helpen leerkrachten kinderen en jonge adolescenten bij het vinden van antwoorden op hun vragen over zichzelf, de anderen en de wereld (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2010).

Uitgaande van de didactische principes die in de literatuur gegeven worden omtrent CLIL en meertalige onderwijspraktijken, richt deze scriptie zich op de toepassing van deze methodes in de context van het lager onderwijs in Wallonië. De theoretische onderbouw wordt gekoppeld aan concreet en praktisch materiaal dat verzameld wordt dankzij het observeren van twee derdejaarsklassen. Op basis daarvan zullen er een aantal aandachtspunten en mogelijke tekortkomingen van het systeem aangeduid worden. Tot slot richt ik de aandacht op mogelijke hulpmiddelen voor immersieonderwijs maar ook suggesties die tot een verbetering van CLIL-toepassingen zouden kunnen bijdragen.

1. PERSOONLIJKE MOTIVATIES

Om deze master in Germaanse taal- en letterkunde met optie didactiek af te ronden, heb ik besloten in mijn scriptie te focussen op het immersieonderwijs binnen de lagere school en in het bijzonder de les wereldoriëntatie in het derde leerjaar. Onlangs gediplomeerd met een master in meertalige bedrijfscommunicatie maar ook in het bezit van een regentaat Germaanse talen heb ik eerder de kans gekregen om in het immersieonderwijs stage te lopen en nadien les te geven. Het feit dat er door de jaren heen veel meer aandacht is voor tweetaligheid en CLIL gaf me de behoefte om dat onderwerp dankzij het schrijven van mijn scriptie te verdiepen.

Tegenwoordig is het praten en begrijpen van een vreemde taal een troef in onze multiculturele en internationale maatschappij, zowel in de arbeidswereld maar ook als sociale bonus om op wereldschaal te kunnen communiceren en sociale netwerken op te bouwen. Alhoewel het beheersen van een tweede of zelfs derde taal heel voordelig is, heb ik gedurende mijn stages en praktijk kunnen zien dat heel veel leerlingen zowel het Nederlands als het Engels maar weinig benutten. Als gevolg daarvan zijn de leerlingen weinig in contact met de taal en gaat het taalniveau achteruit. Wel heeft de literatuur (zie o.a. Bialystok, Craik et al., 2012; Masgoret & Gardner, 2003; Marsh, 2013; Eurydice, 2006) talrijke keren het nut van het aanleren van een vreemde taal bewezen en de positieve effecten ervan op het cognitief verstand van een kind. Misschien zou het CLIL-onderwijs daar een mogelijke oplossing voor kunnen zijn.

2. METHODOLOGIE

Om na te gaan welke praktijken en methodes resultaten opleveren werd er voor gekozen om twee klassen van het derde leerjaar in twee verschillende lagere scholen te observeren. Een aantal van ongeveer vier lessen in elke klas werd geobserveerd en tegelijkertijd opgenomen. De accurate transcriptie van deze opnames kan in bijlage³ 4 teruggevonden worden. Welke voor- en nadelen zijn er voor de leerlingen? Welke didactische technieken worden er gebruikt om de leerlingen te motiveren en hun aandacht te behouden? Welke onderdelen houdt een les wereldoriëntatie precies in en welke kwalificatie hebben de leerkrachten? Hoe gaat men pedagogisch en didactisch gezien te werk in deze klassen? Dankzij het analyseren van deze opnames probeer ik op deze vragen een antwoord te geven.

In het eerste hoofdstuk van deze scriptie wordt een theoretisch kader geschetst van het immersieonderwijs. In het tweede deel worden de basisprincipes en didactische benaderingen van CLIL omschreven en voorgesteld. Verder wordt in een derde hoofdstuk de focus gelegd op de probleemstelling, de methodologie en de algemene observaties. Ten slotte worden er conclusies getrokken en mogelijke verbeteringen bedacht bij het analyseren van de getranscribeerde wereldoriëntatie-lessen.

³ De transcripties zijn terug te vinden bij bijlage 4 op de USB-sleutel ter wille van papierbesparing.

LIJST VAN GEBRUIKTE AFKORTINGEN

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder = aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit
bv.	bijvoorbeeld
CEB	Certificat d'Etudes de Base
CFWB	Communauté française Wallonie-Bruxelles
CLIL	Content and Language Integrated Learning
EMILE	Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue étrangère
enz.	enzovoort
ETNIC	Entreprise publique de services informatiques des entités de la Fédération Wallonie-Bruxelles
ICT	Informatie en Communicatie Technologie
L1	first language
L2	second language
o.a.	onder andere
SeGEC	Secrétariat général de l'enseignement catholique
SLA	second language acquisition
T2	tweede taal
TPR-methode	Total Physical Response-methode
vb.	voorbeeld
vs.	versus
VUT-model	Vooruitkijken, uitvoeren, terugblikken - model
W.O.	Wereldoriëntatie
ZDP	Zone of Proximal Development

DEEL 1: CONTEXTUALISATIE: THEORETISCH KADER

In dit eerste hoofdstuk wordt een theoretisch kader geschetst van het immersieonderwijs, ook weleens *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) of *Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère* (EMILE) genoemd. Deze termen komen verderop in deze scriptie aan bod. Bovendien wordt de oorsprong van deze onderwijsmethode als startpunt genomen om zijn ontwikkeling in Franstalig België te bestuderen. De verschillende types immersie-aanbiedingen worden omschreven en besproken. Verder worden de gehanteerde begrippen verklaard, wordt er stilgestaan bij de CLIL-aanpak evenals de beperkingen van het model. Ten slotte worden de doelstellingen van het immersieonderwijs verduidelijkt en de didactische aanpakken in deel 2 ingeleid en in het bijzonder het onderwijzen van het vak wereldoriëntatie in het lager onderwijs.

1. HET IMMERSIEONDERWIJS

1.1. Definitie

Wat we bedoelen met de term opleiding dankzij immersie, ook onderdompelingsonderwijs genoemd, wordt in het decreet met betrekking tot het onderwijzen in het immersieonderwijs van 11 mei 2007 als volgt beschreven:

« On entend par apprentissage par immersion, une procédure pédagogique visant à assurer la maîtrise des compétences attendues en assurant une partie des cours et des activités pédagogiques de la grille-horaire dans une langue moderne autre que le français, en vue de l'acquisition progressive de cette autre langue » (CFWB, 2011 : 1).

Met andere woorden, het immersieonderwijs is, volgens het decreet van 2007, een pedagogische procedure met als doel het verzekeren van de beheersing van de te ontwikkelen vaardigheden en kennis door het bieden van een deel van de schoolvakken en educatieve activiteiten van het uurrooster in een vreemde taal anders dan het Frans. De onderdompelingsmethode wordt onderwezen met het oog op een geleidelijke verwerving van deze andere taal (Moret, 2011).

Vervolgens streeft het immersieonderwijs verschillende doelen na. Eerst en vooral het optimaliseren van het taalonderwijs door een levensechte taalomgeving aan te bieden en activiteiten te organiseren die op zichzelf informatief zijn en de werkelijkheid weergeven waarbij de tweede taal doelmatig wordt gemaakt. De taal wordt in die zin in natuurlijke taalverwervingssituaties geïntegreerd waar de kinderen en jongeren al dankzij hun eerste taal vertrouwd mee zijn (Beheydt, 2008). Het immersieonderwijs wordt verder in een conferentie in Canada omschreven als het gedeeltelijk opvoeden van een kind in een vreemde taal, verschillend van de taal die thuis gehanteerd wordt, in een gezinsomgeving (Lucas, 2016). Interesse hebben voor het immersiestelsel komt overeen met de wil om de gewoontes van de leerlingen omtrent het aanleren van een taal te beïnvloeden en aan te passen zodat het overeenkomt met de behoeften van de samenleving. Overigens is het de wens om elke leerling te betrekken bij het belang van de beheersing van één of meerdere vreemde talen en belangstelling voor gelijke kansen te benadrukken (Moret, 2011).

1.2. CLIL/EMILE – immersie vs. “traditioneel” vreemdetalenonderwijs

Vooraf geïnspireerd door het succes van het Canadees immersieonderwijs, verkiezen heel wat scholen binnen de Franstalige Gemeenschap een onderdompelingsmethode aan te bieden. In het jargon binnen Europa is dit type onderwijs ondertussen beter bekend onder de naam *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) of *Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère* (EMILE) (Beheydt, 2008).

Wat we met CLIL bedoelen, is het onderwijzen van niet-talvakken in een andere taal verschillend van de moedertaal van de leerlingen. CLIL-onderwijs is mogelijk onder een aantal voorwaarden en wordt gedragen door vier basisprincipes, ook de 4 C's genoemd (onderwijsvlaanderen.be, z.d.). Deze zijn: «*Contenus, Communication, Cognition en Culture*⁴» (Coyle, 2002:27-28). CLIL-leerkrachten moeten immers rekening houden met deze vier principes voor het opbouwen van hun lessen en worden verder op pagina 12 voorgesteld (Coyle et al., 2010).

⁴ Vertaald vanuit het Frans als Communicatie, Inhoud (Content), Cognitie en Cultuur (Moret, 2011).

In verband met de vorm van deze onderwijsmethode is er sprake van CLIL of EMILE als er ten minste een kwart van het onderwijs in een vreemde taal onderwezen wordt, zoals vermeld in het decreet van juli 1998⁵. Het aangeboden immersietype binnen Franstalig België is bijna enkel Nederlands-Frans (79%) of Engels-Frans (17%). Ook zijn er nogal veel verschillen in de keuze van de vakken en het percentage dat in de eerste en de T2 gegeven moet worden (van 50% tot 75%) (Beheydt, 2013). CLIL-onderwijs is immers enkel mogelijk binnen een uitgewerkt schoolproject (Lorette & Mettwie, 2013). Belangrijk is ook het competentie-ontwikkelen perspectief binnen CLIL. Door te leren in een andere instructietaal- de doeltaal- ontwikkelen leerlingen vaardigheden in de doeltaal en in het vak, naast de kennis over die taal. Er zijn immers niet minder, noch andere onderwijsdoelstellingen in dit meertalig onderwijs (onderwijs.vlaanderen.be, 2014).

Indien we het “traditioneel” vreemdetalenonderwijs met het CLIL-onderwijs willen vergelijken moeten we ten eerste rekening houden met de leeftijd waarop leerlingen voor het eerst geconfronteerd worden met de T2. In het vreemdetalenonderwijs begint het aanleren van een tweede taal pas op het einde van het lager onderwijs of in het middelbaar onderwijs. Wat betreft EMILE/CLIL maken de leerlingen voor de eerste keer kennis met de taal op het einde van de kleuterklas, in de lagere school of in de eerste graad van het middelbaar onderwijs. Bovendien krijgen leerlingen maar twee uren per week les in het Nederlands of het Engels in het vijfde of zesde leerjaar, wat weinig kan lijken in vergelijking met de 50 à 75% van de lessen binnen het CLIL-onderwijs. In het middelbaar onderwijs krijgen de leerlingen gemiddeld vier uren per week Nederlands of Engels. Ten slotte wordt het vreemdetalenonderwijs uit een communicatief perspectief onderwezen met het accent op de vaardigheden en minder op kennis. Met CLIL is het belangrijk de nadruk te leggen op afwisselende vakken die in de tweede taal en in de moedertaal onderwezen worden (Hilgsmann & Rasier, 2015). In het Europees kader voor CLIL lerarenopleiding⁶ wordt CLIL als volgt omschreven:

“CLIL is a dual-focussed educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels” (Marsh et al., 2012: 11).

⁵ Het immersiedecreet wordt verder op pagina 16 aan het licht gebracht.

⁶ *European Framework for CLIL Teacher Education* (vertaald vanuit het Engels) (Marsh et al., 2012:11).

1.3. Over taalverwerving, tweetaligheid en meertaligheid

Zoals Beheydt (2013) benadrukt, stelt Europa als doeleinde van het Europees onderwijssysteem dat de burgers meerdere talen beheersen en dat elke Europese burger twee vreemde talen kan spreken. Europa had al reeds meerdere malen zijn aandacht gevestigd op dat doel, vooraleer de Franse Gemeenschap in 1998 een vorm van tweetalig onderwijs mogelijk maakte. Oorspronkelijk werd het decreet ingevoerd naar het voorbeeld van het succes van het Canadees immersieonderwijs (Beheydt, 2013). Vooraleer we nader verklaren wat het CLIL-onderwijs precies inhoudt, is het belangrijk enkele termen hieronder te bespreken: taalverwerving, tweetalig- en meertaligheid.

Er is weleens verwarring tussen deze verschillende begrippen. Volgens Sigurðsson (2013:2) wordt het begrip “*language acquisition*”, in het Nederlands “*taalverwerving*”, omschreven als volgt:

“Second Language Acquisition (SLA) refers to the study of how students learn a second language (L2) additionally to their first language (L1). Although it is referred as SLA, it is the process of learning any language after the first language whether it is the second, third or fourth language [...]” (Sigurðsson, 2013:2).

Wat betreft de vraag wanneer iemand tweetalig is, bestaan verschillende meningen. Immers, verschillende definities van het woord zijn op verscheidene criteria gebaseerd. Voor sommigen moet een tweetalige persoon zowel moedertaal als tweede taal op moedertaalniveau beheersen. Voor anderen is iemand al tweetalig als hij of zij een gesprek in de tweede taal kan voeren. In de realiteit vallen veel tweetaligen tussen deze twee uitersten (Groenewegen, 2014). Ook linguïsten verschillen van mening in verband met deze kwestie en hebben een algemene definitie en een meer specifieke definitie. Grosjean (1992) stelt dat tweetaligheid het regelmatig gebruiken is van twee of meerdere talen. Volgens Penninx et al. (1998) wordt iemand als meertalig gezien indien hij of zij afwisselend meer dan een taal kan gebruiken ten behoeve van de interactie met relevante gesprekspartners. In deze definities staat het gebruik van de T2 centraal, niet het beheersingsniveau (Groenewegen, 2014).

In de literatuur wordt er onderscheid gemaakt tussen vroege tweetaligheid en tweedetaalverwerving bij kinderen of volwassenen. Daarvoor is de leeftijd waarop kinderen de T2 leren van groot belang. Dit onderscheid wordt ook simultane en successieve verwerving genoemd. Met simultane tweetaligheid bedoelen we dat de talen tegelijkertijd verworven worden, bijvoorbeeld de moeder spreekt Nederlands met het kind en de vader Engels, tegenover successieve tweetaligheid wat inhoudt dat de talen na elkaar verworven worden (Groenewegen, 2014).

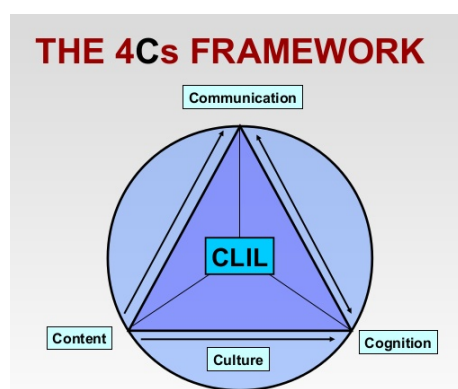
Met betrekking tot vroege tweetaligheid en wat latere tweedetaalverwerving kunnen we ook het verband leggen met de kritische en sensitieve periode om een taal aan te leren. Hoewel taalontwikkeling een kwestie is die heel wat vragen oproept en waarover al lang door psychologen wordt gedebatteerd, is er een overeenkomst dat een sterke biologische basis voor taalontwikkeling wel degelijk bestaat. Door het accent te leggen op drie essentiële elementen van een taal (de fonologie, de semantiek en de syntaxis) werd een tijdsbestek voorgelegd voor de taalverwerving. In 1967 stelde Eric Lenneberg voor het eerst het begrip van kritische periode voor taalontwikkeling voor. Hij legde voor dat de periode tussen de kindertijd en de puberteit (het begin van de adolescentie) kritisch zou zijn voor de taalverwerving. Met andere woorden, het aanleren van een taal zou moeilijker zijn bij de puberteit doordat er belangrijke ontwikkelingswijzigingen plaatsvinden in de hersenen (Groenewegen, 2014; Ruben, 1999).

Ruben (1999) stelt voor dat de periode van 6 tot 12 maand kritisch zou zijn wat betreft de fonologie. Indien er sprake is van de syntaxis, is deze periode tot 4 jaar en voor de semantiek hebben we het over de periode van 15 à 16 jaar. Een alternatieve verklaring is dat dit een sensitieve periode is, liever dan een kritische periode, waar het aanleren van een taal vergemakkelijkt wordt. Na deze sensitieve periode is het wel nog mogelijk een taal aan te leren maar wordt het een beetje moeilijker en met minder doelmatigheid bereikt. Verder legt Finn (2010) de nadruk op het overtreffen van kinderen tegenover volwassenen met betrekking tot de ultieme verworvenheid van de taal. Door impliciete mechanismen is het best kinderen zo vlug mogelijk met de klankstructuur van een taal in contact te brengen.

In het immersieonderwijs is er bovendien sprake van “*additieve tweetaligheid*”. Dit kan verklaard worden als het beheersen van zowel de moedertaal als de vreemde taal aan het einde van het parcours. Immers, het is niet de bedoeling dat de vreemde taal geleerd wordt ten laste van de moedertaal maar er wordt een tweede taal toegevoegd (Beheydt, 2013). Dit zouden we kunnen vergelijken met successieve tweetaligheid⁷.

1.4. Nagestreefde doelstellingen – 4C’s

Naast het belang van de leeftijd heeft de leeromgeving met betrekking tot het aanleren van een vreemde taal aangetoond dat er grenzen zijn. Immers, voorgaande evaluaties van het systeem hebben laten zien dat aan het einde van de schoolperiode in een traditioneel vreemdetalenonderwijs een taal niet genoeg beheerst wordt. Om dit probleem bij te stellen, heeft het EMILE/CLIL-programma als doel de ontwikkeling van vier vaardigheden, ook de 4C’s genoemd (zie **figuur 1**, p.12). Deze zijn: “*le Contenu, la Communication, la Cognition et la Culture/Citoyenneté*” (Moret, 2011). Met andere woorden, de inhoud, de communicatie, de cognitie (bewustwording) en ten slotte de cultuur/het burgerschap (Moret, 2011). De inhoud betreft de verwerving van de stof, de communicatie legt de klemtoon op de taal als instrument, de bewustwording gaat ervan uit dat de immersiemethode geschikt is voor het verwerven van andere vaardigheden en het cultureel aspect is inherent aan het procedé en speelt mee in het overbrengen van waarden zoals, onder andere, een openheid naar culturen van over de hele wereld (Moret, 2011).



Figuur 1 - het 4C's raamwerk (Coyle, Hood & Marsh, 2010)

⁷ Voor meer informatie wat betreft de psychologische, cognitieve en neurale functie van de taalverwerving, zie “*The sensitive period for language acquisition: The role of age related differences in cognitive and neural function*” door Amy Sue Finn. Beschikbaar via http://digitalassets.lib.berkeley.edu/etd/ucb/text/Finn_berkeley_0028E_10481.pdf, laatst geraadpleegd op 3/08/2018).

In een verdere analyse in verband met het aanleren van een vreemde taal wijst onderzoeker Moret (2011) op de motivatie van de leerlingen die daar sterk aan verbonden is. Immers, het belang van de motivatie kan niet worden uitgesloten en bepaalt een succesvol leerproces. Andere onderzoekers gaan verder en betogen dat een eerste contact met het EMILE/CLIL-programma in een vreemde taal evenwel een springplank is om de taalkundige verscheidenheid te promoten (Marsh & Marsland, 1999).

Vervolgens beschrijft Beheydt (2013) de 4 C's als het plaatsen van de inhoud van het vak in *"het hart van het onderwijsproces"* (Beheydt, 2013: 5). Het groundbegrip van de *Communicatie* refereert verder aan de *"communicatieve benadering van het taalverwervingsproces"* (Beheydt, 2013:5) en dit via het functioneel en efficiënt gebruik van de taal en niet dankzij lessen over de taal. Het volgende principe van de *Cognitie* bepaalt dat het EMILE-programma een *"uitdagende cognitieve opdracht moet zijn voor de leerling"* (Beheydt, 2013:5) waarin de leerlingen basisvaardigheden maar ook theoretische competenties aanschaffen. Ten slotte, het *Cultuur*-principe zorgt ervoor dat de leerling in samenhang met een intercultureel aanbod opgevoed wordt als Europese burger (Beheydt, 2013).

Bovendien heeft het immersieonderwijs cognitieve voordelen. Het verwerven van de T2 biedt de leerlingen de mogelijkheid om ruimere vaardigheden uit te werken en vergemakkelijkt het leren leren. De intellectuele gymnastiek als gevolg van het overschakelen van een taal naar een andere ontwikkelt bij de leerling verscheidene vaardigheden zoals: een betere concentratie, een groter aanpassingsvermogen, een grotere nieuwsgierigheid opwekken of nog een betere werkorganisatie (Briquet, 2006). De resultaten van het CEB⁸ zijn verder opvallend goed omdat het slaagpercentage aanzienlijker is voor deze leerlingen. Volgens de cijfers van de SEGEC zijn in 2008 91,7% van de leerlingen geslaagd tegen 87,7% in het niet-immersieonderwijs (Moret, 2011).

⁸ Het CEB (*Certificat d'Etude de Base*) is een gezamenlijke externe certificatieve evaluatie van het Frans, wiskunde en « *éveil* ». De instructies, vragen en correctie-criteria zijn dezelfde voor ieder deelnemer. Deze test is verplicht op het einde van het 6^{de} leerjaar (basisonderwijs), en alle leerlingen van het 1^e en 2^e gedifferentieerd onderwijs of leerlingen die niet over dit diploma beschikken (enseignement.be, z.d.).

Bovendien zijn er ook culturele of burgerlijke voordelen van het immersieonderwijs. De kennis van de taal levert voor het kind een poort naar de rest van de wereld, verwekt belang voor een andere cultuur, helpt bij het verwijderen van sommige culturele vooroordelen en biedt hen de gelegenheid om rijkere interculturele relaties te ontplooiën. Deze voordelen hebben gevolgen op hun toekomstvooruitzichten in een internationale context (Fruhauf et al., 1997). Jammer genoeg zijn er ook tekortkomingen bij het systeem. Samen met mogelijke hulpmiddelen voor CLIL-toepassingen worden deze in sectie 2.4. uitgelegd. Maar hoe is dit systeem in België tot stand gekomen?

2. INVOERING/ONTWIKKELING VAN HET SYSTEEM

2.1. Oorsprong - een prille begin: van Canada naar Europa

Tegenwoordig kent het immersieonderwijs een onstuitbare opmars, hetgeen niet altijd het geval geweest is. In wettelijk opzicht moest Franstalig België tot 1998 wachten om een CLIL-benadering te kunnen aannemen (Chohey-Paquet & Amory-Bya, 2007). Maar hoe zit het in Vlaanderen? In de Vlaamse Gemeenschap bleef het CLIL-onderwijs tot onlangs wettelijk verboden. Tussen 2007 en 2010 liep echter een proefproject waarbij negen Vlaamse scholen in het middelbaar onderwijs betrokken werden. De evaluatie en uitkomst van dit project was bijzonder positief. Als gevolg besloot toenmalig minister van Onderwijs Pascal Smet het CLIL-onderwijs op te nemen in de hervorming van het middelbaar onderwijs. Vanaf 2014 is CLIL in Vlaanderen mogelijk, hoewel voorlopig enkel in secundaire scholen (Lorette & Mettwie, 2013)⁹. Wel had België een specifieke context waardoor de wet niet alleen CLIL-onderwijs toeliet maar ook ondersteuning bood voor de uitwerking van een effectieve toepassing binnen een uitdagende context (Chohey-Paquet & Amory-Bya, 2007). Immers, met drie officiële talen maken taalgrenzen deel uit van het landschap, vooral op politiek vlak. Chohey-Paquet en Amory-Bya (2007) leggen de nadruk op taalkundige wetten binnen de verschillende gemeenschappen en diverse schoolsystemen in het land, wat in deze scriptie niet in detail uitgelegd zal worden. Om verder de afkomst van CLIL binnen Europa te verstaan, is het noodzakelijk een omweg te maken via Canada.

⁹ Voor verdere informatie omtrent CLIL in Vlaanderen kunt u de volgende website raadplegen onderwijs.vlaanderen.be, beschikbaar via <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/starten-met-clil-van-voorbereiding-tot-aanvraag> laatst geraadpleegd op 3/08/2018.

Zoals Swain en Johnson (1997) ons eraan doen herinneren, werden Canadese Engelstalige inwoners in de provincie Québec, ervan bewust dat eind jaren 1960 een degelijke beheersing van het Frans strikt noodzakelijk was in een maatschappelijk klimaat dat ruimschoots Franstalig was. Omdat de school op dat gebied te weinig doeltreffend was, zijn ze op zoek gegaan naar mogelijke oplossingen en alternatieven voor hun kinderen. In de vroegste proefscholen van het Canadees immersie-experiment werd vaak afwisselend gebruik gemaakt van de moedertaal en de vreemde taal. Ze gingen ervan uit dat het efficiënt was om beide talen om de beurt te gebruiken. Maar al snel leek dit niet zo te zijn omdat het in de praktijk de kinderen in verwarring bracht en als gevolg hadden deze kinderen minder aandacht voor de tweede taal. Een ander negatief effect was dat de leerlingen gewoon wachtten tot de instructies in hun moedertaal werden vertaald. Bovendien blijft de scheiding van de twee talen gemakkelijker voor de leerkracht en deze vroege experimenten hebben trouwens geleid tot het verdwijnen van die afwisseling tussen talen wat ook in overeenstemming is met de *“audio-lingual habit theory”* die in de jaren 1960 verscheen. Deze theorie is gebaseerd op drie principes: het spreken van een taal is belangrijker dan het schrijfproces, een taal bevat een aantal gewoonten en ten slotte leggen we de nadruk op het leren van een taal en niet over een taal (Beheydt, 2013).

Alhoewel een scheiding van de twee talen nuttig is binnen de klas, is het nutteloos dit een strikte scheiding te noemen. Een Franstalig kind komt trouwens de klas binnen met een basiskennis van het Frans en er is altijd een positieve of negatieve transfer van de moedertaal naar de doeltaal. Bovendien bleek uit onderzoek dat leerlingen in Canadese immersieprogramma's spontaan aspecten van hun moedertaal en doeltaal met elkaar vergelijken alhoewel deze twee talen volgens de regels uit elkaar werden gehouden (Beheydt, 2008). Het gebruik van de moedertaal in immersieklassen wordt in sectie 3.5 verder uitgebreid. Het Canadees en het Belgisch tweetalig onderwijs delen als grondgedachte dat de moedertaal van de leerlingen het Frans is. Bovendien kan de immersietaal geen minderheidstaal zijn van het land. Daarnaast loopt het leerprogramma van het immersieonderwijs parallel met het leerprogramma in Franstalige klassen en is er ondersteuning van de moedertaal (Beheydt, 2013).

2.2. Wettelijk kader

Zoals reeds vermeld, heeft het decreet van de Franse Gemeenschap van 13 juli 1998 betrekking op het organiseren van taallessen binnen het 5^{de} en het 6^{de} leerjaar van het lager onderwijs. Daarbij staat het decreet het aanleren via een immersiemethode toe indien aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan (Blondin & Straeten, 2002). Het immersiedecreet, dat in mei 2007 werd aangenomen, regelt het organiseren van dit type onderwijs. Het bevestigt de interne organisatorische regelingen van het systeem zowel in het algemeen als in het professioneel onderwijs, verzekert de mogelijkheid van de ontwikkeling van de cursus en bepaalt de eigenschappen van de leerkrachten. Uiteindelijk omschrijft het decreet begeleidende en evaluatiemaatregelen (Moret, 2011).

Concreet gezien mag een kind een immersie cursus starten vanaf de 3^{de} kleuterklas, het 3^e lager onderwijs, het 1^e middelbaar of het 3^e middelbaar. In het lager onderwijs gaat het van 8 tot 21 periodes die in de doeltaal gegeven kunnen worden. In het middelbaar is er sprake van 8 tot 13 periodes. In de praktijk zijn de mogelijke vakken aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschappen of artistieke en sportieve activiteiten, die het best geschikt zijn voor deze methode. Elk vak is mogelijk behalve filosofische lessen en Frans alsook wiskunde bij de eerste graad van het middelbaar onderwijs (Moret, 2011).

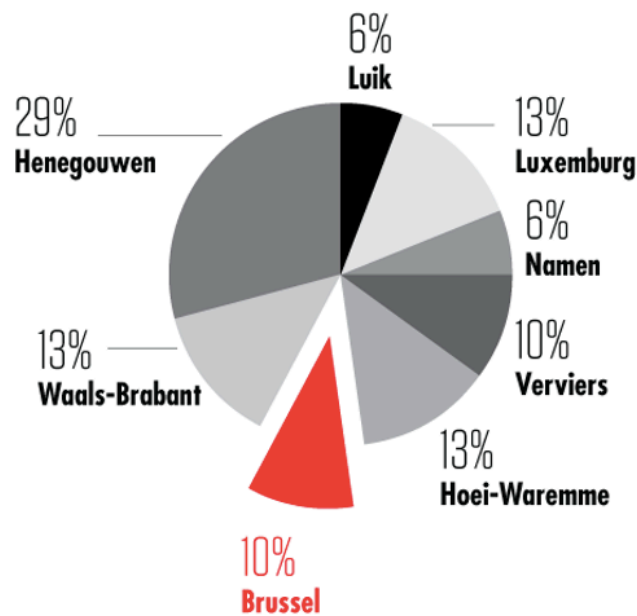
2.3. Overzicht van de scholen – basisonderwijs

Volgens artikel 5 van het decreet van 2007 met betrekking tot het immersieonderwijs mag in de Franse Gemeenschap op aanvraag van het hoofd van de instelling de toestemming gegeven worden om immersieonderwijs op touw te zetten. Wat betreft het gesubsidieerd onderwijs, is het organiseren van het immersieonderwijs mogelijk op eigen initiatief van het regelend gezagsorgaan en indien aan alle voorwaarden wordt voldaan (CFWB, 2011)¹⁰.

Over een periode van 4 jaar (2007-2011) is het aantal immersiescholen binnen het lager onderwijs van 109 tot 152 gestegen, met 14 nieuwe scholen in de provincie Henegouwen. Wel zijn er bijzonderheden naargelang de provincie (FWB/ETNIC, 2012).

¹⁰ Om meer informatie te vinden omtrent deze voorwaarden, zie "*L'immersion linguistique dans le fondamental*" beschikbaar via <http://www.enseignement.be/index.php?page=23801>, laatst geraadpleegd op 5/08/2018.

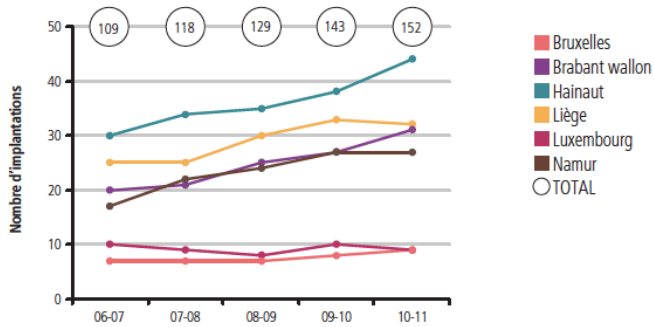
De Sloover (2016) in Bruzz, de nieuwe roepnaam van de Vlaamse-Brusselse Media, duidt aan dat de meeste immersie-basisscholen zich in de provincie Henegouwen vestigen (zie **figuur 2**, p.17). Naar verhouding betreft dit aantal 30% van het totaal immersiecurssussen in het basisonderwijs. Het immersieaanbod in het Nederlands is sterker aanwezig dan in het Engels of het Duits. Een mogelijke verklaring daarvoor is de nabije taalgrens met Vlaanderen (De Sloover, 2016). In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, de gemeenten Komen-Waasten, Edingen, Vloesberg, en Moeskroen mogen scholen uitsluitend immersie in het Nederlands aanbieden. Een grotere diversiteit is mogelijk binnen de provincie Luik, waar het immersie in de drie talen beschikbaar is. Tussen 2006-2007 en 2010-2011 is het aantal leerlingen dat immersie volgt flink gestegen, van 7 553 naar 14 455. Zoals immers aangetoond door **figuur 3** (p.18) zijn de twee provincies met de grootste stijging Waals-Brabant en Henegouwen (FWB/ETNIC, 2012).



Figuur 2- Immersie basisonderwijs: geografische verdeling over Franstalig België (Franstalige ministerie van onderwijs, 2016)

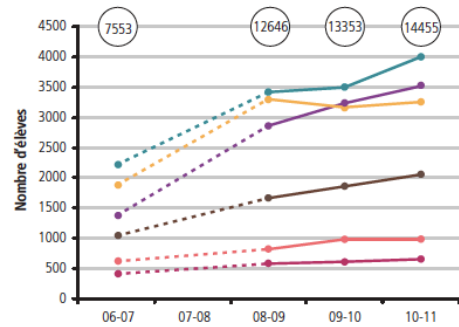
Figuur 3 en tabel 1 (p.18) geven het aantal immersiescholen en immersieleerlingen aan en hun stijging van 2006-2007 en 2010-2011 per regio en per provincie. Deze figuren laten immers zien dat de grootste stijging in Henegouwen en Waals-Brabant plaatsvindt (FWB/ETNIC, 2012).

10.1 Évolution du nombre d'implantations proposant l'immersion par région et provinces de 2006-2007 à 2010-2011



En 2006-2007, la province de Hainaut compte 30 implantations fondamentales organisant de l'enseignement en immersion. En 2010-2011, cette même province compte 44 implantations.

10.2 Évolution du nombre d'élèves suivant l'enseignement en immersion par région et provinces de 2006-2007 à 2010-2011



En 2006-2007, la province de Hainaut compte 2 254 élèves inscrits dans l'enseignement en immersion. En 2010-2011, cette même province en compte 3 997 élèves.

Figur 3 - Evolutie aantal immersiescholen en -leerlingen basisonderwijs per regio en per provincie (2006-2007 tot 2010-2011) (FWB/ETNIC, 2012)

10.3 Répartition des implantations proposant de l'immersion par région et provinces selon la langue d'immersion en 2010-2011

	Néerlandais	Allemand	Anglais	TOTAL	Part des implantations en immersion
Bruxelles	9	0	0	9	2,6%
Brabant wallon	25	0	6	31	14,6%
Hainaut	36	0	8	44	4,2%
Liège	19	3	10	32	4,5%
Luxembourg	8	0	1	9	2,6%
Namur	21	0	6	27	6,4%
TOTAL	117	3	30	152	4,9%

En 2010-2011, 31 implantations fondamentales organisent de l'immersion dans le Brabant wallon : 25 en néerlandais et 6 en anglais. La part des implantations organisant l'immersion dans cette province s'élève à 14,6 %.

10.4 Répartition des élèves suivant l'enseignement en immersion par région et provinces selon la langue d'immersion en 2010-2011

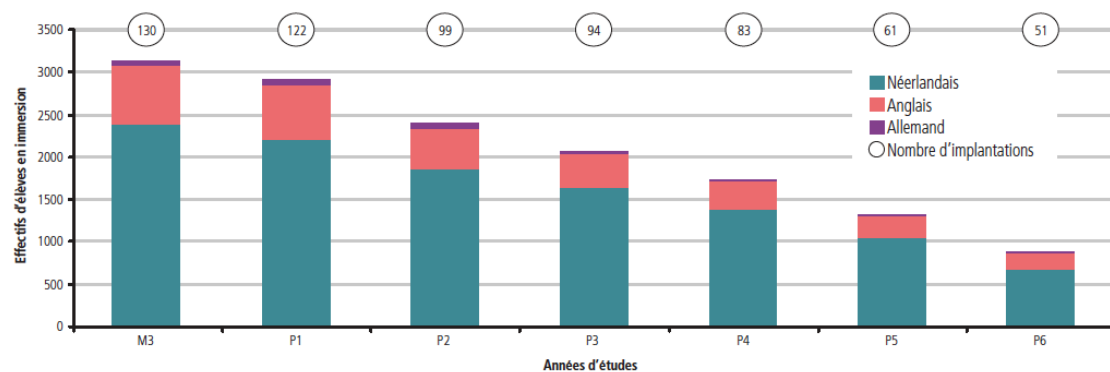
	Néerlandais	Allemand	Anglais	TOTAL	Part des élèves en immersion
Bruxelles	983	0	0	983	1,2%
Brabant wallon	2 856	0	663	3 519	11,4%
Hainaut	3 273	0	724	3 997	3,7%
Liège	1 873	275	1 097	3 245	4,1%
Luxembourg	537	0	123	660	2,6%
Namur	1 654	0	397	2 051	5,3%
TOTAL	11 176	275	3 004	14 455	4,0%

En 2010-2011, 3 245 élèves suivaient l'enseignement en immersion dans la province de Liège ; dont 1 873 en néerlandais, 275 en allemand et 1 097 en anglais. La part d'élèves suivant l'enseignement en immersion dans cette province s'élève à 4,1 %.

Tabel 1 - Verdeling immersiescholen en -leerlingen per regio en per provincie op grond van immersietaal in 2010-2011 (FWB/ETNIC, 2012)

Figur 4 (p.19) laat echter zien dat slechts 51 immersie-basisscholen CLIL in het zesde leerjaar aanbieden. Bovendien lijkt het Nederlands het meest succes te hebben inzake alle studiejaar van het lager onderwijs (FWB/ETNIC, 2012).

10.5 Effectifs des élèves en immersion et nombre d'implantations par années d'études en 2010-2011



En 2010-2011, 667 élèves sont inscrits dans l'enseignement en immersion en néerlandais, 199 en anglais et 19 en allemand en 6^e primaire. On compte 51 implantations qui organisent une 6^e année primaire en immersion

Figuur 4- Lijst van het aantal immersie leerlingen en aantal -scholen per schooljaar in het lager onderwijs in 2010-2011 (FWB/ETNIC, 2012)

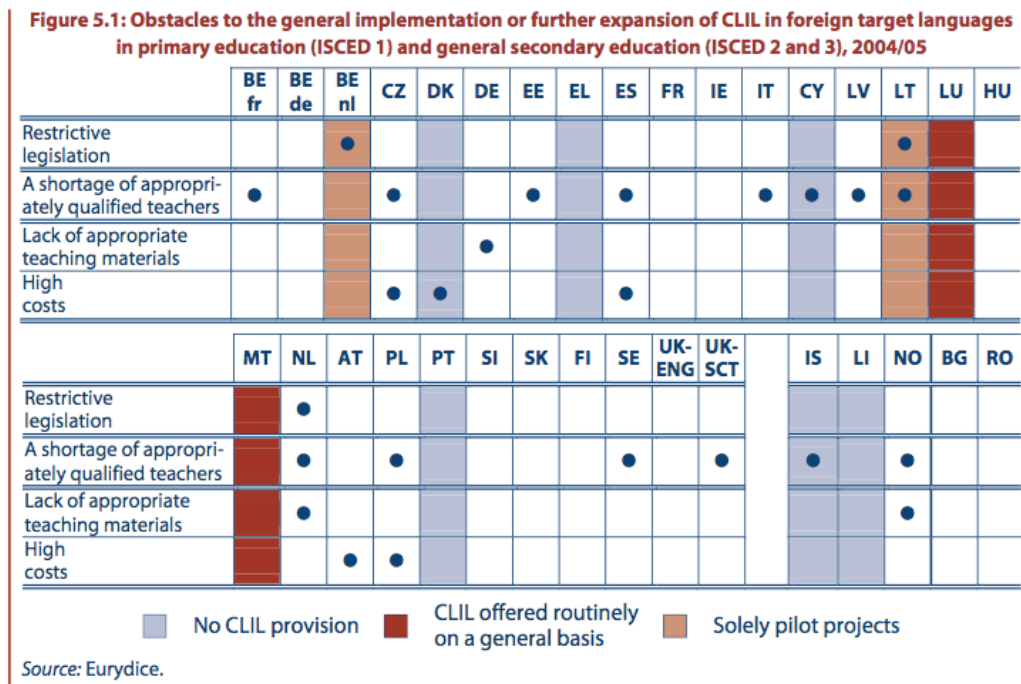
Het CLIL-onderwijs kent een toenemend succes in Europa, maar er bestaan wel verschillen in het invoeren van deze taalprogramma's. In tegenstelling tot Nederland mogen CLIL-scholen in België, bijvoorbeeld, geen financiële bijdrage vragen aan de ouders en is immersieonderwijs voor iedereen toegankelijk, doordat er geen selectie mag zijn (via bijvoorbeeld toelatingstesten). Deze scholen beschikken wel over een grote flexibiliteit voor het organiseren van het programma (Lorette & Mettwie, 2013). In heel Europa wordt CLIL-onderwijs een mainstream fenomeen.

In een onderzoek uitgevoerd door de Europese Commissie en Eurydice¹¹ (2006), "*Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*", kunnen we lezen dat meertaligheid de kern is van een Europese identiteit (Eurydice, 2006). De bevordering van taalkundige verscheidenheid in het onderwijs en de opleiding is in Europa altijd aanzienlijk belangrijk geweest. Toch zijn er tekortkomingen van het CLIL-systeem en sommige moeilijkheden die we niet over het hoofd mogen zien.

¹¹ Eurydice is een netwerk van 42 nationale eenheden gebaseerd in alle 38 landen van het Erasmus+ programma. Hun taak is het uitleggen van hoe onderwijssystemen over heel Europa georganiseerd worden en hoe deze functioneren. Eurydice publiceert beschrijvingen en onderzoeken in verband met nationale onderwijsstelsels, vergelijkende rapporten over specifieke onderwerpen, indicatoren, statistieken en nieuws en artikelen over het onderwijs (Eurydice, 2018).

2.4. Tekortkomingen van het systeem

Het organiseren van het CLIL-onderwijs in een vreemde taal als instructietaal heeft vereisten die veel verder gaan dan in het traditioneel vreemdetalenonderwijs, verklaart Eurydice (2006). De aanpak vereist vakdocenten en geschikt didactisch materiaal. Omdat CLIL nog redelijk nieuw is in Europese onderwijsstelsels is het geen verrassing te merken dat meer dan de helft van de betrokken landen deze problemen moeten aanpakken (Eurydice, 2006). **Tabel 2** (p.20) laat echter zien dat België een gebrek heeft aan gekwalificeerde leraren, en dit vooral in Wallonië. In Vlaanderen, waar CLIL nog volop in ontwikkeling is, is er sprake van een beperkende wetgeving. Afhankelijk van het betrokken land zijn de voornaamste problemen: een gebrek aan bevoegd personeel, wetgeving, materiaal, financiële kanten en ten slotte overwegingen omtrent het onderwijs (Eurydice, 2006).



Tabel 2 - Hindernissen voor het implementeren van verdere uitbreiding van CLIL in het lager onderwijs en in het algemeen secundair onderwijs (2004/2005) (Eurydice, 2006)

België legt immers de nadruk op een gebrek aan leerkrachten met de kwalificatiebehoeften om in CLIL te onderwijzen. Leerkrachten zelf klagen dat er weinig opleidingen bestaan voor zulke programma's.

Wel is het tegenwoordig in België mogelijk een CLIL-programma te volgen in nascholing of aan de universiteit als postgraduaat,¹² hetgeen aantoont dat er vooruitgang wordt gemaakt. Het vinden van onderwijsmateriaal in de T2 en met betrekking tot het onderwezen vak is geen gemakkelijke zaak. Voor leerkrachten leidt het zoeken naar en voorbereiden van geschikt materiaal tot bijkomend werk. Andere landen zoals Denemarken, Spanje of Oostenrijk leggen de nadruk op de grote kosten die gepaard gaan met het introduceren van het CLIL-onderwijs (Eurydice, 2006).

Bovendien moet de school waar een immersieopleiding mogelijk is, zorgen dat de leerlingen de nodige woordenschat in het Frans beheersen om de externe evaluaties te kunnen afleggen (CFWB, 2011). Ik heb de gelegenheid gekregen om met verschillende immersieleerkrachten een discussie¹³ te voeren en volgens hen is het verwarrend voor de leerlingen en praktisch gezien moeilijk te organiseren om de les in de vreemde taal te geven hoewel het examen in het Frans is. Dit is ook het geval voor het CEB (*Certificat d'Etudes de Base*) dat op het einde van het 6^{de} leerjaar door alle leerlingen in het Frans ingevuld moet worden. Wel geven sommige lagere scholen de leerlingen de keuze om tussen beide talen te kiezen bij het invullen van het examen, het Frans of het Nederlands¹⁴.

De tegenstanders van deze immersiemethode waarschuwen daarenboven omtrent de mogelijke achterstand van de leerlingen in hun moedertaal maar ook moeilijkheden die in andere vakken aan het licht kunnen komen, wat echter niet het geval blijkt te zijn (zie o.a. Van de Craen et al., 2007; Pavlos & Ioannou-Georgiou, 2011; Pokrivcáková, 2015; Braun & Hamers, 2008). Vervolgens is er ook het risico dat leerkrachten en/of specialisten minder vlug leermoeilijkheden opsporen zoals, onder meer, dyslexie en dysorthografie (Moret, 2011).

¹² Voor meer informatie omtrent deze opleidingen, zie <https://www.ucll.be/verderstuderen/postgraduaat-clil-content-and-language-integrated-learning> (Leuven-Limburg), <https://www.ulb.be/enseignements/planlangues/index.html> (Brussel), <https://uclouvain.be/fr/etudier/ilv/clil-ti.html> en www.certificat-immersion.be (Louvain-la-Neuve), <https://www.vives.be/nl/opleidingen/onderwijs/postgraduaat-clil> (Kortrijk) enz., laatst geraadpleegd op 5/08/2018.

¹³ E. D'hooghe, persoonlijke communicatie van 2/05/2018.

¹⁴ C. Claeys, persoonlijke communicatie van 20/04/2018. En H. D. Ketelaere, persoonlijke communicatie van 16/04/2018.

Behalve enkele uitzonderingen wijst Bossicart (2014) erop dat kinderen met leerstoornissen een CLIL-parcours kunnen volgen. Het immersieonderwijs heeft bijvoorbeeld geen invloed op woordenschatcapaciteiten in het Frans (Bossicart, 2014). In dit type onderwijs, met andere woorden, in een tweetalige klas, zijn zowel moedertaal als vreemde taal altijd aanwezig, verklaren García en Pavon-Vázquez (2012). De beweerde voordelen van het combineren van beide talen mogen we niet onderschatten. Het gebruik van de moedertaal in de immersieklas zal verder in sectie 3.5. aan bod komen. Moret (2011) herhaalt dat het belangrijk is alert te blijven voor deze moeilijkheden maar de geobserveerde en ondervraagde leerkrachten wijzen erop dat ze wel leerlingen met dyslexie of andere leerstoornissen in hun klassen hebben of hebben gehad.

Daarnaast oordelen de tegenstanders dat het immersieaanbod een te elitaire onderwijsmethode is maar voorstanders verdedigen het systeem door aan te tonen dat er rekening wordt gehouden met een sociale dimensie (Coyle, 2002). Hoewel ondervraagde immersieleerkrachten en directeurs benadrukken dat CLIL niet voor een elite bedoeld is maar voor iedereen toegankelijk is, moeten we punten van voorbehoud maken ten aanzien van deze antwoorden. We kunnen immers twijfels uiten over de bias van deze antwoorden omdat ze actieve acteurs zijn in het CLIL-proces. Uit onderzoek blijkt dat er geen expliciet bewijs bestaat van elitaire selectiemethodes maar we kunnen wel verwijzen naar een aantal indicatoren omtrent impliciete selectieprocedures en zelfselectie van de leerlingen en/of van de ouders wat voor verwarring zorgt (Van Mensel et al., (te verschijnen) 2018). Van Mensel et al. (te verschijnen, 2018) duiden twee factoren aan die naar een impliciete selectie van de CLIL-leerlingen verwijzen.

Ten eerste is er sprake van de sociaaleconomische status van de leerlingen. In Franstalig België blijkt het immersieonderwijs leerlingen van een bevoorrechte sociale klasse aan te trekken wat het egalitaire aspect van CLIL tegenspreekt. Ten tweede hebben onderzoekers het over de belangrijke rol gespeeld door de ouders (Van Mensel et al. (te verschijnen) 2018). Zoals we het op pagina 57 kunnen lezen, is de motivatie van de leerlingen een essentiële factor in het succes van een CLIL-parcours. Volgens de wet mogen CLIL-scholen geen officiële selectiemethode hanteren maar het decreet zorgt voor flexibiliteit (FWB, 2007).

Bovendien, vooral wat betreft de kleuterklas en het lager onderwijs, kiezen de gedreven ouders om hun kind in het immersieonderwijs in te schrijven en niet het kind zelf. In het geval dat de ouders twijfels hebben omtrent het slagen van hun kind in dat type onderwijs kiezen ze liever voor een non-CLIL-kader (Van Mensel et al. (te verschijnen) 2018). Als gevolg lokt CLIL de leerlingen met de beste prestaties aan, wat de reputatie van de school versterkt en echter een vicieuze cirkel creëert. Wel is er in dit geval geen sprake van selectie wat betreft het cognitief verstand van het kind ten opzichte van de taal of andere vakken. Uiteindelijk is het cruciaal dat het CLIL-onderwijs zich openstelt voor een breder en heterogeen publiek (Van Mensel et al. (te verschijnen), 2018).

Omdat het beheersen van meer dan één vreemde taal een troef is, is het duidelijk een pluspunt op de arbeidswereld en op communicatief vlak. Daarenboven kunnen alleen maar een klein deel van de jongeren van cultuur- en taalstages genieten omdat het redelijk kostbaar kan zijn, en dit vooral buiten de schoolomgeving. Bij het begin van het experiment ging het in de proefscholen immers over een begaafd publiek. Nu vinden we een meer gediversifieerd publiek, hoewel deze vaststelling met de nodige omzichtigheid benaderd moet worden. Ten slotte blijft het aanbieden van immersieonderwijs een innovatie die niet in elke school aanwezig is, reden waarom het op zekere hoogte een voorrecht kan blijken, zelfs al is deze niet van economische aard (Coyle, 2002). Zoals eerder vermeld, bestaan er immers verschillende types immersie. Deze worden nu kort uitgelegd.

3. COMPONENTEN/ONDERDELEN VAN HET IMMERSIEONDERWIJS

3.1. Types immersie

Het tweetalig onderwijs kan in de Franstalige Gemeenschap van het type vroege partiële immersie zijn, waar leerlingen al in de derde kleuterklas met de taal in contact komen, of wat later beginnen. Een andere mogelijkheid is om deze vroege immersie in het eerste leerjaar van het basisonderwijs te beginnen waarvoor een deel van het uurrooster in de immersietaal wordt gegeven. Indien we het over late partiële immersie hebben, dan beginnen de leerlingen pas met immersieonderwijs in het secundair onderwijs en wordt slechts een deel van de lessen in de vreemde taal onderwezen (Beheydt, 2008). In verband met het vroege immersieonderwijs, vanaf de 3^{de} kleuterklas, is er een aantal van 8 tot 21 klasperiodes die in de vreemde taal gegeven worden.

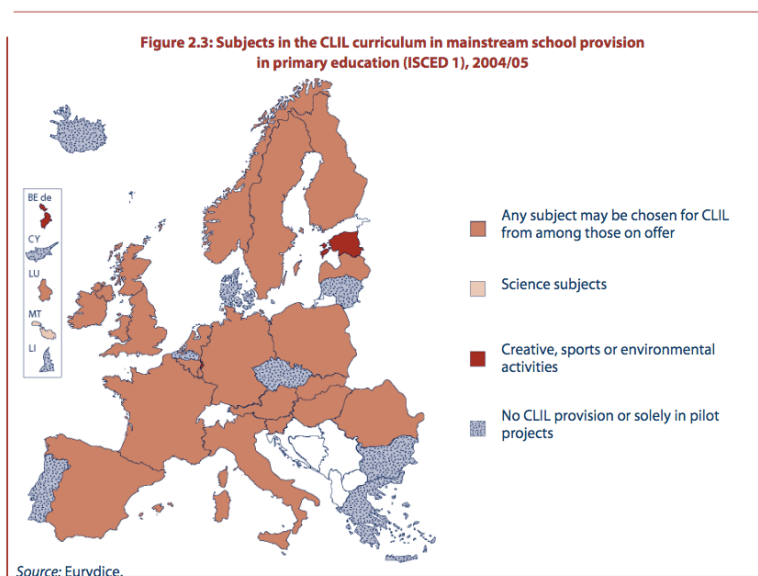
Indien de leerling pas in het 3^{de} leerjaar met CLIL begint, dan worden er 12 tot 18 periodes in de taal gegeven. Ten slotte wat betreft het secundair onderwijs, krijgen leerlingen 8 à 13 periodes in de vreemde taal (Moreau, 2009). Met andere woorden, in de derde kleuterklas en de eerste drie jaren van het basisonderwijs, moeten tussen 50% en 75% van de lessen in de vreemde taal onderwezen worden. Ten aanzien van de laatste jaren van het lager onderwijs, is dit percentage wat lager: tussen 25% en 65% van de lessen behalve vakken zoals Frans, godsdienst en zedenleer (Beheydt, 2013). **Tabel 3** (p24). vat het immersieaanbod in Franstalig België samen.

Kleuterschool	Curriculumorganisatie
Vanaf de 3 ^{de} kleuterklas	Tussen 50 en 75% van de activiteiten vinden plaats in de tweede taal
Basisschool	Curriculumorganisatie
Van 1 ^{ste} tot en met 3 ^{de} leerjaar	Tussen 50 en 75% van de leerstof wordt in de tweede taal onderwezen behalve Frans, godsdienst en zedenleer
Van 4 ^{de} tot 6 ^{de} leerjaar	Tussen 25 en 65% van de leerstof wordt in de tweede taal onderwezen behalve Frans, godsdienst en zedenleer

Tabel 3 - Organisatie in Waalse immersiescholen (De Groot, 2005 geciteerd door Beheydt, 2013)

3.2. Welke disciplines/vakken

Volgens Eurydice (2006) bestaan er weinig verschillen tussen het lager en het middelbaar onderwijs wat betreft de aangeleerde vakken in de vreemde taal. Wel hangen de bestudeerde onderwerpen van de school of regio af in de meerderheid van de betrokken landen. In 12 landen zijn deze vakken in verband met wetenschappen of op het gebied van sociale en menswetenschappen. In de helft van deze landen (Letland, Malta, Nederland, Finland, Zweden en Bulgarije) is er ook sprake van kunstvakken of lichamelijke opvoeding. In het lager onderwijs worden creatieve, sportieve of milieuactiviteiten het meest in CLIL onderwezen (Eurydice, 2006).



Figuur 5 - Vakken in het CLIL-curriculum in het lager onderwijs in Europa (Eurydice, 2006)

Figuur 5 (p.25) uit het Eurydice rapport (2006) bevat welke CLIL-vakken in België onderwezen kunnen worden, behalve voor godsdienst en zedenleer. In de Duitstalige Gemeenschap van België kunnen deze vakken verschillen van school tot school en worden soms psychomotorische en sportactiviteiten, artistieke activiteiten in het Frans of het Duits onderwezen (Eurydice, 2006). In België bestaat het onderwijsprogramma immers uit zaakvakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en deze hebben dezelfde eindtermen als het Franstalig onderwijs. Daarom moeten alle leerlingen op het einde van een graad of leertraject aan dezelfde eisen voldoen qua vakinhoud (Beheydt, 2013).

3.3. CLIL-leerlingen

Zoals eerder vermeld, mogen CLIL-scholen geen expliciete selectiemethodes op touw zitten. Niettemin bestaan er impliciete selectieprocedures: het sociaal-economische status van de leerlingen en zelfselectie van de leerlingen en/of hun ouders (zie p. 22) (Van Mensel et al. (te verschijnen), 2018). Daartegenover is er geen bewijs dat CLIL nadelige gevolgen kan hebben voor zwakkere leerlingen of leerlingen met leerproblemen, verklaart David Marsh (2002):

“All European students require multilingual skills, and there are no explicit findings that suggest that CLIL/EMILE might be detrimental for below average or otherwise at-risk students. There will always be exceptions but there is little evidence to argue that some types of learners should be excluded. Anecdotal and research-based studies have shown good results being found with mixed ability classes in Europe.¹⁵” (Marsh, 2002 :73)

¹⁵ Geciteerd vanuit Marsh, D., Marsland, B., Maljers, A. (1998). *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä & The Hague: European Platform for Dutch Education.

Waarom kiezen leerlingen (of hun ouders) voor het CLIL-onderwijs in België? Van Mensel et al. ((te verschijnen), 2018) verklaren dat sterk gemotiveerde ouders een rol spelen in het succes van een CLIL-opleiding. Er werd impliciet bewezen dat CLIL goede leerlingen lokt omdat opgeleide ouders gemakkelijker een actieve rol spelen in het leerproces en keuze voor CLIL. Daarenboven geloven deze ouders dat hun kinderen met goede leerlingen zullen zijn wat samenhangt met het bieden van een gunstige schoolomgeving liever dan het verwerven van taalkundig vermogen. Daarnaast, in een onderzoek binnen de Franse Gemeenschap, werd dankzij 42 interviews van vijfdejaars-leerlingen (ongeveer 16 jaar oud) gepeild naar de motivatie om voor CLIL in het Nederlands te kiezen en hun ervaringen met het systeem.

Opvallend is dat de leerlingen als gesprekstaal vrijwillig voor het Nederlands gekozen hebben. Ten eerste blijkt uit dit onderzoek dat de leerlingen bijzonder bewust zijn van het nut van het Nederlands in België en beseffen ze dat het beheersen van een vreemde taal economische voordelen kan opleveren (Lorette & Mettewie, 2013).

Luca¹⁶: “Het was om een betere toekomst te hebben, want er zijn mogelijkheden om een beroep te hebben als je goed Nederlands praat”.

Mister X: “[...] het kan voor later interessant zijn om een werk te vinden, in Brussel te werken bijvoorbeeld” (Lorette & Mettewie, 2013 :28).

Ten tweede hebben deze leerlingen uit interesse voor taal en cultuur voor CLIL gekozen. Het feit dat ze in een meertalig en multicultureel land leven heeft ook invloed op hun keuze. Voor hen is het bijgevolg belangrijk om de “*andere gemeenschap*” te kennen (Lorette & Mettewie, 2013:27).

Beny: “[...] we zijn Belg, dus we moeten Nederlands en Frans praten, het is cultureel en normaal” (Lorette & Mettewie, 2013 : 28).

Ten derde wordt hun keuze beïnvloed door de aanwezigheid van familie of vrienden op CLIL-scholen. Ook worden sommigen onder hen aangemoedigd om het Nederlands te leren. Over het algemeen blijkt uit dit onderzoek dat de leerlingen over hun CLIL-ervaring heel tevreden zijn. Wat bijdraagt tot deze tevredenheid, is de aanpak die anders is dan het vreemdetalenonderwijs op meer “traditionele scholen” (Lorette & Mettewie, 2013).

¹⁶ Voor bezorgdheid voor de openheid van het gesprek en het garanderen van de anonimiteit hebben de ondervraagde leerlingen voor een bijnaam gekozen.

Ben X: "Wij doen meer dan de anderen. [...] Bijvoorbeeld we gaan naar Antwerpen, de anderen niet. We doen mee aan uitwisselingen in Vlaanderen, de anderen niet. [...] Ik denk dat we meer kennen van de Vlaamse cultuur, want we hebben leraren die soms, wanneer ze stoppen met de lessen, uitleggen hun leven een beetje" (Lorette & Mettewie, 2013:29).

Verder blijkt er een aangename sfeer binnen CLIL-klassen te heersen. De meeste immersielearlingen vermelden een sterk groepsgevoel (Lorette & Mettewie, 2013). Dit is ook het geval met de kinderen die ik in het derde leerjaar heb ondervraagd. De leerlingen die een CLIL-programma wensen te volgen moeten er ook van bewust zijn dat het uitdagend kan zijn en dat ze bereid moeten zijn andere leermethodes te testen. Ook is het noodzakelijk zowel de leerlingen als de ouders eraan te herinneren dat niet alle leerlingen het immersieonderwijs als tweetalig verlaten. Wel is het duidelijk dat de tweede taal een functioneel instrument is en dat de leerlingen wel meestal uitkomen met een behoorlijk receptieve beheersing van de vreemde taal alhoewel de productieve beheersing wat lager kan liggen (Verbist, 2007).

3.4. CLIL-leerkrachten

Op basis van het immersie-decreet van 2007 moeten leerkrachten die in dit type onderwijs willen lesgeven aan bepaalde voorwaarden voldoen, verklaart Beheydt (2013). Het diploma moet bijvoorbeeld in de taal van het immersieprogramma uitgereikt worden, ofwel een gelijkwaardig buitenlands diploma in de T2. Andere mogelijkheden zijn: een diploma van het hoger secundair onderwijs in de betrokken vreemde taal, een certificaat waarin specifiek een grondige kennis van de T2 wordt getoetst of een certificaat uitgereikt door de Vlaamse Gemeenschap (CFWB, 2011). De leraren zouden idealiter tweetalig moeten zijn en dus ook de moedertaal van de leerlingen kennen. In het Franstalig onderwijs is de kennis van het Frans een vereiste om kans te maken als immersieleerkracht. In een wettelijke bepaling uit 2003 is deze voorwaarde ook heel accuraat omschreven (Beheydt, 2013). Deze CLIL-leerkrachten zijn specialisten zowel in de taal als in het vak, wat het vinden van bevoegde leraren zo ingewikkeld maakt, kunnen we in het Eurydice rapport lezen (2006). Enkel spreekvaardigheid in een taal is niet genoeg voor doeltreffend taalonderwijs via CLIL. Leraren zouden bevoegdheden moeten hebben zoals moedertaalsprekers of "near-native" sprekers. De gebruikte methodologie en pedagogie is ook belangrijk om het succes van CLIL te verzekeren (Marsh, 2002) en wordt in deel 2 omschreven.

DEEL 2: DIDACTIEK VAN HET IMMERSIEONDERWIJS

Geïnspireerd door het Canadees model is *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) een krachtige en versterkende manier om talen te leren. Tegelijkertijd komt deze aanpak overeen met het Europees talenbeleid omtrent de promotie en implementatie van meertaligheid. Het is evenzeer gerechtvaardigd om CLIL uit een ander perspectief te bestuderen: CLIL als een innovatieve aanpak voor de pedagogische praktijk in lijn met modern onderzoek inzake taalverwerving en taalonderwijs evenals motiverende aspecten, cognitieve ontwikkeling en de hersenen (Van de Craen et al., 2007).

1. BASISPRINCIPES

Leerkrachten die in CLIL-programma's werken worden vaak op basis van hun kennis van een vak of taal aangeworven. In sommige gevallen zijn ze specialist in een vak en in een taal, maar dit komt minder voor. Daarvoor is het niet opvallend dat velen onder hen niet over de nodige methodologie of didactische aanpak beschikken (Eurydice, 2006).

Volgens Beheydt (2013 :2) gelden de volgende principes in het immersieonderwijs:

- “1. de tweede taal is de instructietaal. In de eerste jaren van het immersieonderwijs zijn er geen gestructureerde lessen in de tweede taal: dus geen grammatica- of woordenschatlessen;*
- 2. het leerprogramma in het immersieonderwijs loopt parallel met het leerprogramma in de lokale moedertaal;*
- 3. er is expliciete ondersteuning van de moedertaal. De moedertaal van de kinderen vormt een onderdeel van het leerprogramma en een deel van de lessen wordt ook in het Frans verstrekt;*
- 4. het programma beoogt additieve tweetaligheid. De beheersing van het Frans moet uiteindelijk dezelfde zijn als die van diegenen die het eentalige moedertaalonderwijsprogramma hebben gevolgd;*
- 5. blootstelling aan de tweede taal is grotendeels beperkt tot het klaslokaal;*
- 6. de leerlingen beginnen met een gelijksoortige en beperkte kennis van de tweede taal;*
- 7. de leraren zijn tweetalig;*
- 8. de cultuur van de school is de cultuur van de lokale gemeenschap.”*
(Beheydt, 2013:2-4)

Zoals eerder is opgemerkt, moeten CLIL-leerkrachten hun lessen voorbereiden op grond van de vier basisprincipes van het immersieonderwijs, de 4 C's: «*Contenus, Communication, Cognition en Culture*» (Coyle, 2002). Een vak, bijvoorbeeld geschiedenis, aardrijkskunde, biologie enz., moet aangeboden worden in een vreemde taal *“met de dubbele bedoeling de leerlingen op een natuurlijke manier tweetalig te maken en ze terzelfdertijd de vakinhoud bij te brengen”* (Beheydt, 2013:4). Hoewel CLIL-leerkrachten gedreven zijn, is er nog steeds een schrijnend gebrek aan wetenschappelijke en didactische begeleiding. Wel zijn er enkele pisten in de literatuur terug te vinden.

2. DIDACTISCHE PRINCIPES

Hieronder worden enkele didactische en methodologische richtlijnen voorgesteld. CLIL-onderwijs legt de nadruk op communicatie en interactie binnen de klas zodat de leerlingen de taal in een zo realistisch mogelijke context leren. Een goede leerkracht beschikt over psychopedagogische inzichten en over de kennis van, en liefst ervaring in, een vak. Daarnaast zijn er nog andere essentiële elementen, zoals het selecteren van gepaste lesinhoud, geschikte werkvormen invoeren of nog een logische lesopbouw kunnen uitwerken (Tanghe, z.d.). De volgende besproken leermethodes kunnen CLIL-leerkrachten, alsook leraren vreemde talen in het traditioneel onderwijs, helpen bij het ontwerpen van geschikte lessen. Wel is het duidelijk dat de didactiek in het immersieonderwijs niet dezelfde kan zijn als in het moedertaalonderwijs of het traditioneel vreemdetalenonderwijs (Beheydt, 2013).

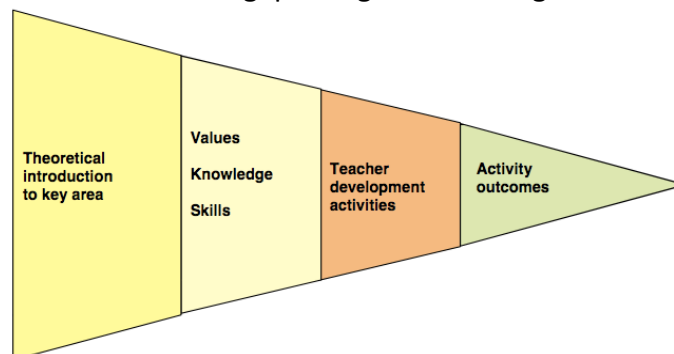
2.1. Scaffolding

Omdat CLIL-lessen van traditionele vreemdetalenlessen verschillen, is het ook noodzakelijk extra belang te hechten aan het opbouwen van een les. Deze lesstructuur wordt immers dankzij scaffolding gedaan, waarbij een leerkracht een leerling helpt om een taak zelfstandig uit te voeren, hetgeen hij/zij zonder hulp niet zou kunnen bereiken. Volgens Belland (2014) wordt de term als volgt omschreven:

“Instructional scaffolding can be defined as support provided by a teacher/parent, peer, or a computer-or a paper-based tool that allows students to meaningfully participate in and gain skill at a task that they would be unable to complete unaided” (Belland, 2014:3).

Beheydt en Hilligsmann (2011) verwijzen naar tips voor de lesopbouw in het CLIL-onderwijs. De leerkracht moet zich ten eerste op de les als geheel concentreren. Uit onderzoek blijkt dat de lessen het meest succes hebben indien leerlingen weten wat ze van de les moeten verwachten. Immers, een vast lespatroon helpt de leerlingen bij het concentreren op de inhoud, dat lespatroon onafhankelijk van het onderwezen vak. Als basis van dat lespatroon is het mogelijk het cyclisch model gebaseerd op de drieslagformule te nemen: “*aankondigen – meedelen- herhalen*” (Beheydt & Hiligsmann, 2011:38). Ook bekend onder de naam VUT-model: “*vooruitkijken – uitvoeren – terugblikken*” (Beheydt & Hiligsmann, 2011:38), wordt in de eerste fase het onderwerp van de les bekendgemaakt. Hierbij wordt de voorkennis¹⁷ van de leerlingen geactiveerd. Nadien legt de leerkracht uit wat er gezien zal worden alvorens de inhoud onderwezen wordt. Vooral in immersielessen is deze eerste fase van groot belang omdat leerlingen vaak een verschillende kennis hebben van de T2. Ten slotte worden de aangebrachte basisideeën omtrent het onderwerp in de derde fase herhaald. In deel 4 ga ik na of de geobserveerde lessen deze stappen volgen.

Het organiseren van een les wordt in “*A conceptual framework for CLIL-teacher development*”, door Smit et al. (2010) ook als volgt geïllustreerd. Wat betreft interactie, moeten leerkrachten leermogelijkheden aanbieden waar de leerlingen actief aan de slag kunnen gaan, maar leerlingen kunnen ook zelf interactie aanvangen. In **figuur 6** (p.30) heeft “*Values*” betrekking op wat de leerkracht moet waarderen, “*knowledge*” is in verband met wat een CLIL-leerkracht moet weten en “*skills*” is wat een leerkracht moet kunnen doen. CLIL-leerkrachten moeten bijvoorbeeld weten dat het leren van een taal gepaard gaat met het gebruik van de taal voor verschillende doeleinden.

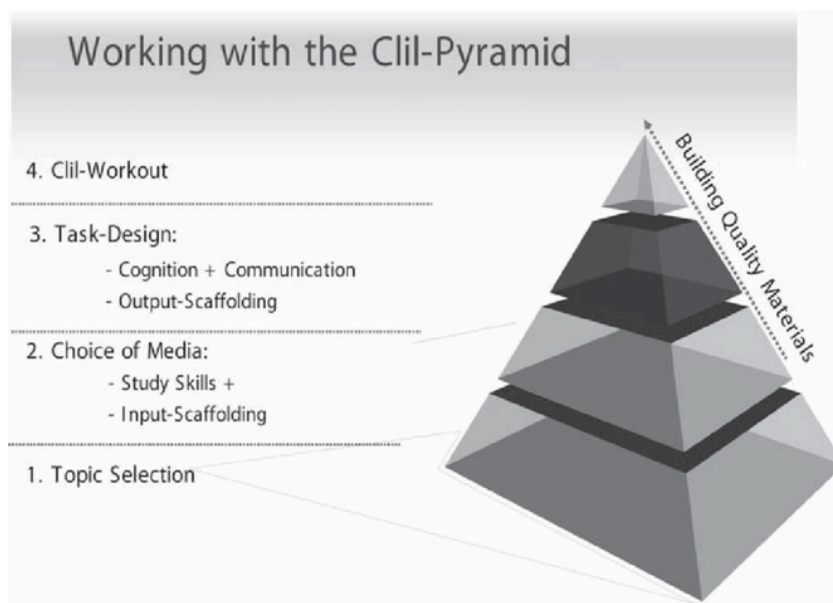


Figuur 6- Onderdelen van een CLIL-les en voorbereiding (Smit et al., 2010)

¹⁷ Wat we met voorkennis bedoelen, is “*het (vooraf) in kennis gesteld zijn of kennisgenomen hebben van iets*” (Van Dale woordenboek, 2018). Beschikbaar via <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/voorkennis#.W2xv4n7LhAY>, laatst geraadpleegd op 8/08/2018. Hiermee wordt bedoeld dat de leerlingen al kennis hebben over een onderwerp voordat het in de klas onderwezen wordt.

In een scaffolding-aanpak doen CLIL-leerkrachten beknopte activiteiten die analyse en bezinning promoten. Bij het opbouwen van een les (zie o.a. **figuur 6**, p.30) moet de leerkracht zich verscheidene vragen stellen: biedt het lesmateriaal taalondersteuning (technische termen, nuttige zinnen, woordenschat)? Vergemakkelijkt dit de taak voor de leerling? Is de ondersteuning geschikt voor het beheersingsniveau van de klas? Stimuleren deze activiteiten de leerlingen voor een mondelinge productie en communicatievaardigheden? Jammer genoeg motiveren weinig handboeken of kant-en-klaar materiaal om een onderwerp verder te bespreken. Bijgevolg is er een gebrek aan communicatieve taken (Smit et al., 2010). Wel heeft het immersieonderwijs nood aan communicatieve activiteiten, wat de interactie tussen leerlingen vergemakkelijkt.

Een andere mogelijkheid om een CLIL-les te ontwerpen is de CLIL-piramide van Meyer (2015) weergegeven in **figuur 7** (p.31).



Figuur 7 - de CLIL-piramide (Meyer, 2015)

Volgens Meyer (2015) kunnen er verschillende scaffolding-technieken gebruikt worden. De CLIL-piramide is gebaseerd op de 4C's van Coyle. Wel zijn verschillende condities noodzakelijk. Ten eerste is rijke input van groot belang. Het moet betekenisvol (zich richten op mondiale problemen bijvoorbeeld en verbanden leggen met het leven van de leerlingen), uitdagend en authentiek materiaal zijn. Nadien moet dat authentiek materiaal gepaard gaan met videoclips, flash-animatie, web-quests, podcasts en ander interactief materiaal.

Daarmee kan de leerkracht uitdagende taken ontwerpen waar leerlingen creatief moeten nadenken. Ook moet er een evenwicht zijn tussen leerkracht- en studentgerichte activiteiten. Bovendien neemt vooral in CLIL-klassen feedback en het professioneel behandelen van fouten een belangrijke plaats in. Het selecteren van visueel materiaal is ook zeer handig en het presenteren van dat materiaal in verschillende vormen maakt deel uit van de lesopbouw. Ten slotte kan de CLIL-piramide alleen bereikt worden indien de 4C's in de les aan bod komen.

Dit kan in 5 stappen. Ten eerste moet de leerkracht de inhoud selecteren in verband met de specifieke behoeften van de leerlingen. Dan moeten er verschillende leerstijlen gebruikt worden en verscheidene taalvaardigheden geactiveerd worden. Ten derde bepaalt de aard van het inputmateriaal (bv. tekst, grafiek, kaart, video, tabel enz.) hoeveel stappen nodig zijn om de inhoud te kunnen aanleren en wat voor soort scaffolding noodzakelijk is. Hierbij wordt bepaald welke vaardigheden de leerlingen nodig hebben bij het behandelen van het onderwerp. Als vierde stap moeten de taken ontworpen worden om hoge eisen omtrent het denkvermogen te activeren als tot een authentieke communicatieve activiteit leiden. Dit kan ook in een interactief formaat: individueel werk, per twee, groepswork enz. Ten slotte moet het type output bepaald worden, daarmee wordt bedoeld de eindactiviteit: poster, interview, presentatie, verslag, kaart en nog meer. Dit wordt allemaal gelinkt aan de scaffolding-stappen. Dankzij de CLIL-piramide is het mogelijk allerlei onderwerpen aan bod te brengen, in verschillende leeftijdsgroepen, met verschillende communicatiemiddelen, dankzij verscheidene meervoudige intelligenties, leervaardigheden en het linken van de 4C's: communicatie, inhoud (content), bewustwording (cognition) en cultuur (Meyer, 2015).

2.2. Coöperatief leren

Het CLIL-onderwijs steunt het idee van een integratiegerichte school, verklaart professor Martinez (2011). Daarom bleek coöperatief leren overeen te stemmen met CLIL-waarden dankzij een methodologie die kinderen helpt groeien in een werkelijk kader. CLIL promoot immers het actief leren:

“The centrality of student experience and the importance of encouraging active student learning rather than a passive reception of knowledge [...]” (Martinez, 2011:3).

Coyle et al. (2010) beweren dat sociaal-constructivisme een groter belang heeft aan sociale interactie waar de input, de kennis, niet alleen aangeboden wordt door de leraar. Leerlingen kunnen dankzij de leraar maar ook dankzij klasgenoten leren gedurende het wisselen van informatie in een collaboratief leerproces. Daarvoor is de rol van de leerkracht meer als steun te beschouwen, de leerkracht is een begeleider in het leerproces gedurende het bieden van *“scaffolding learning”* (Martinez, 2011:3). Aldus biedt de leraar leermogelijkheden om de ZDP (*Zone of Proximal Development*) van de leerlingen te ontwikkelen. De term ZDP werd voor het eerst door Vygotsky in 1978 ingeleid:

“ [...] to describe the kind of learning which is always challenging yet potentially within reach of individual learners on the condition that the appropriate support, scaffolding and guidance are provided”(Coyle et al., 2010:29).

Coyle et al. (2010) verklaren dat CLIL uitdagend is maar dankzij passende ondersteuning, scaffolding en begeleiding kunnen de leerlingen kennis opdoen die binnen hun bereik staat. Daarenboven heeft CLIL als voordeel de cognitieve betrokkenheid van de leerlingen te versterken, zegt Martinez (2011). De ontwikkeling van het creatief denken gaat hier ook mee gepaard. Leerlingen leren denken en gebruiken bijgevolg hun kennis om problemen en uitdagingen op te lossen. Het ontwikkelingsproces van het denken en probleemoplossende vaardigheden worden gesteund door de Taxonomie van Bloom¹⁸ waar het denkproces in zes verschillende categorieën wordt gerangschikt. Daarnaast is het belangrijk dat CLIL-leerlingen niet alleen luisteraars in de klas zijn maar ook actief deelnemen, waarbij collaboratief leren van pas kan komen, verklaart Martinez (2011). Groepswerk bijvoorbeeld kan daarbij helpen. Het geeft de leerling de kans om in kleinere groepen te communiceren en actief bezig te zijn. Ten slotte kan coöperatief leren als volgt omschreven worden:

“In general terms, we can define it as a methodology where children are working in small groups with individual and team accountability. Children take advantage of interaction: they learn as much as possible while acquiring skills to work in groups”(Martinez, 2011:4).

¹⁸ Volgens het SLO (*informatiepunt Onderwijs & Talentontwikkeling*) is er een verschil tussen “lagere orde denken” en “hogere orde denken” waarin zes niveaus worden onderscheiden. De niveaus dienen om een onderscheid te maken wat betreft de complexiteit van het kennisniveau waarop een beroep wordt gedaan. Bij een rijke leeractiviteit worden meerdere niveaus aangesproken (SLO- Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling, 2018). Voor meer info zie <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/taxonomie-van-bloom> en <http://files.jolace.webnode.sk/200000123-47b8548b26/JoLaCE%202014-2-complete%20issue.pdf#page=31> (« *Development of Critical and Creative Thinking Skills in CLIL*”) (Hanesová, 2014), laatst geraadpleegd op 6/08/2018.

Bij het leerproces van het collaboratief leren moeten leerlingen dus samenwerken om een gemeenschappelijk doel te bereiken, en hierbij heeft elke leerling een essentiële rol in de groep te spelen (Martinez, 2011). Pujolàs (2009), door Martinez (2011) geciteerd, verklaart dat er verschillende categorieën bestaan ten aanzien van leerstructuren. Deze zijn afhankelijk van de verwachtingen van het kind en de uiteindelijke doelstellingen van de klas en kunnen we in drie belangrijke categorieën onderscheiden, zie **tabel 4** (p.34).

Leerstructuur	Individualistisch	Competitief	Coöperatief
Structuur/ontwikkeling van de activiteit	<ul style="list-style-type: none"> • Individueel werk, geen competitie. • Geen groepswork. Collaboratief werk is zelden aanwezig. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individueel en competitief werk. • Groepswork is geweigerd. • Collaboratieve hulp heeft geen zin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individueel en coöperatief werk. • Groepswork is essentieel en collaboratieve hulp wordt bevorderd.
Structuur van de beloning	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling bereikt zijn/haar doelen ongeacht het bereiken van klassikale doelen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling bereikt zijn/haar doelen, alleen indien de hele klas ze <u>niet</u> bereikt. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerling bereikt zijn/haar doelen, alleen maar indien de hele klas ze bereikt.
Structuur van het gezag	<ul style="list-style-type: none"> • Het onderwijs- en leerproces, en het beheer van het leerprogramma door de leerkracht, geen belang voor klasinteractie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Het onderwijs- en leerproces, en het beheer van het leerprogramma is door de leerkracht ontwikkeld, en mag wel of geen competitie promoten. 	<ul style="list-style-type: none"> • De leerkracht deelt met de leerlingen het onderwijs- en leerproces, en het beheren van het leerprogramma. De leerkracht promoot klasinteractie.

*Tabel 4- Categorieën van het collaboratief leerproces in de klas (Martinez, 2011)
(oorspronkelijke tekst in het Engels)*

Vanuit **tabel 4** (p.34) is het duidelijk dat CLIL-lessen zowel individueel als coöperatief werk moeten bevorderen. De leerkracht heeft als rol de leerlingen op het goede spoor te begeleiden en om zo veel mogelijk interactie binnen de klas aan te vangen, moet de leerkracht communicatie-gerichte activiteiten bedenken.

2.3. Communicatieve aanpak en interactie

Er werd net benadrukt dat het CLIL-onderwijs een leermethode is waar de leerlingen actief bezig moeten zijn, zodat ze zo veel mogelijk de taal benutten. Omdat CLIL-lessen leerlingen moeten motiveren om te communiceren, vereist CLIL dat leerkrachten studentgericht hun lessen opbouwen waar leerlingen activiteiten moeten doen dankzij de taal en niet altijd over de taal, verklaren Menegale en Coonan (2008). Dit betekent dat lessen waar de leraar vooraan in de klas lesgeeft geïntegreerd zouden moeten zijn met leerlinggerichte activiteiten.

Vervolgens hangt goede interactie ook af van welke vragen de leerkracht stelt. Het opwekken van verdere uitleg omtrent de antwoorden van de leerlingen is een vaardigheid die een leerkracht moet leren (Menegale & Coonan, 2008). Naast het leren goede vragen stellen moeten CLIL-lessen mogelijkheden bieden voor communicatie, cognitie, samenleving en inhoud. Wat betreft de 4C's, mogen we cultuur niet uit het oog verliezen. Één van de kernontwikkelingen van de globalisering bevindt zich in de nauwere samenwerking in communicatie tussen culturen. Daardoor worden de geïntegreerde vaardigheden in vreemde talen en interculturele communicatie beschouwd als belangrijke elementen om zich met succes te engageren en deel te nemen aan de moderne samenleving. Bovendien wordt het gebied van het vreemdetalenonderwijs beschouwd als de fundamentele bouwsteen voor het stimuleren van interculturele communicatieve vaardigheden. Inhoud is immers telkens gelinkt met cultuur (Sudhoff, 2010).

“The limits of my language mean the limits of my world. [...] Language can be viewed as the matrix through which people express, perceive and interpret the world around them.”
(Sudhoff, 2010:2).

2.4. Didactisch/pedagogisch materiaal

Inzake het ontwerpen van CLIL-materiaal, is er vaak sprake « *van een persoonlijke zoektocht van de leraar* », verklaart Beheydt (2013 :7). Hoewel er gebrek is aan geschikt materiaal en pedagogische richtlijnen, proberen sommige boeken deze kloof te overbruggen. Strobbe, Sercu en Strobbe (2013) sommen enkele kwaliteitsvereisten omtrent CLIL-lessen en CLIL-lesmateriaal op. Deze eisen vatten de auteurs samen onder de naam “*dubbele focus*” (Strobbe et al., 2013:156). Daarmee wordt bedoeld dat zowel vakinhoud als talige focus in de keuze van leerinhouden, materiaal, doelstellingen en evaluatie naar voren komen. Bovendien integreert die dubbele focus het leren van een taal en vak. Zowel vakinhoud als talige input moeten van hoogstaande kwaliteit zijn en onderwezen worden dankzij rijke taal.

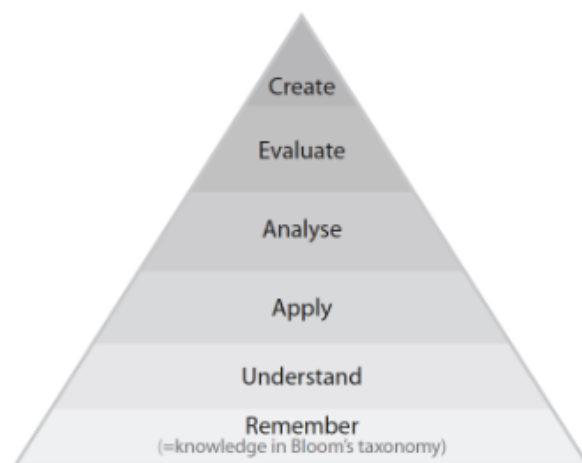
Met betrekking tot de doelstellingen, zijn deze van twee soorten: ze streven zowel vakinhoudelijke als talige doelstellingen na. Leerkrachten moeten voldoende ondersteuning bouwen en leermoeilijkheden anticiperen. De dubbele doelstellingen impliceren ook dat er op beide vlakken getoetst wordt. CLIL-leerlingen moeten vooruitgang boeken in zowel de zaakvakken als de instructietaal.

Het CLIL-materiaal moet ook visueel rijk zijn en een rijke context bieden (visuele ondersteuning, voorbeeldmateriaal, authentieke documenten, duidelijke structuur met titels en ondertitels enz.). Bovendien biedt het lesmateriaal taalsteun (woordenschat, inleidende talige oefeningen, mindmaps enz.) en mogelijkheden om als leerling te interageren over de leerstof (overleg, groepsdiscussie, begripsvragen enz.) Ten slotte moet het materiaal op talig vlak motiverend zijn en aansluiten bij de voorkennis van de leerlingen. Er moet gewerkt worden van een oppervlakkige verwerking naar een diepgaandere verwerking (uitdagende verwerving van de leerstof) (Strobbe et al., 2013).

Omdat er met een rijke talige input gewerkt moet worden, kunnen leraren inspiratie vinden in de media. Dit is natuurlijk ook van pas in het traditioneel vreemdetalenonderwijs. Strobbe et al. (2013) wijzen op het belang van “*exposure*” (Strobbe et al., 2013:158), waarmee bedoeld wordt dat CLIL-leerkrachten zo veel mogelijk de vreemde taal hanteren zodat de leerlingen een grote blootstelling hebben aan de T2. Daarvoor moeten de leerlingen in contact komen met verschillende sprekers en teksten in de CLIL-taal. Als leerkracht kan je inspiratie vinden in kranten die ook vaak over een onlineversie beschikken, tijdschriften, tv-zenders enz. Deze bronnen hebben ook het voordeel dat het authentiek materiaal is – dus niet vanuit schoolboeken – en meestal rijk aan woordenschat en grammaticale constructies. Bij het bespreken van een geschiedenisonderwerp kan de leraar bijvoorbeeld gebruik maken van videoclips die op de BBC (zie www.bbc.co.uk) te vinden zijn. Deze bieden zowel inhoud als visuele ondersteuning, wat toegankelijker is voor de leerlingen. Op het internet zijn er immers heel wat podcasts en videomateriaal te vinden die we gratis kunnen downloaden. Omdat authentiek materiaal ook een uitdaging kan zijn, moet het zorgvuldig gekozen worden en de nodige taalondersteuning bieden. Als het op de woordenschat aankomt, kan een leerkracht bijvoorbeeld een lijst maken met de belangrijkste woorden die een leerling productief moet kunnen gebruiken en ook collocaties, synoniemen, contextvoorbeelden vermelden. Het selecteren van de inhoud moet ook uitdagend en motiverend zijn voor de leerlingen. Dit sluit aan op wat er in de Vlaamse leerplannen gezegd wordt. CLIL-lesmateriaal moet bij de actualiteit aansluiten en bij de leefwereld van de leerlingen. Op die manier kunnen de leerlingen ook de inhoud met hun ervaring vergelijken (Strobbe et al., 2013).

Daarnaast is de moeilijkheidsgraad van de les te bepalen op basis van het startniveau van de leerlingen omtrent die inhoud. Ten aanzien van het taalniveau van de leerlingen, is dat wat moeilijker in te schatten waardoor er gebruik gemaakt moet worden van een variatie aan materiaal, ICT¹⁹ en multimedia. De moeilijkheidsgraad van een leerinhoud kan bepaald worden dankzij diverse factoren: *“abstractiegraad van het onderwerp, hoeveelheid en aard van de begrippen, tekstsoort, aard van de opdracht, al dan niet aanwezige visuele ondersteuning, accent en spreektempo van de spreker ...”* (Strobbe et al., 2013:165).

Ten slotte onderstreept Mehisto (2012) dat lesmateriaal nooit zowel de leerkracht als leerling mag begrenzen. Kwaliteitsmateriaal bevordert het ontstaan van relationele verbindingen tussen het beoogde leereffect, de aspiraties en het leven van de studenten, de samenleving en verschillende schoolvakken. Leerlingen leren leren en het materiaal geleidelijk ontwikkeld de kennis van de leerlingen en hun taalvaardigheden zodat ze feiten en ervaringen kunnen begrijpen, conceptualiseren, systematiseren, waarderen en overwegen (zie **Figuur 8**, p.37). Bijgevolg kunnen de leerlingen hun inzicht en mening effectief communiceren dankzij spreken en schrijfvaardigheden. Uiteindelijk is kwaliteitsmateriaal meer dan alleen informatie meedelen, het promoot kritische en creatieve bezinning, discussie en zelfstandigheid van de leerling.



Figuur 8 - De bevordering van het kritisch denken (Mehisto, 2012)

¹⁹ Met ICT wordt *Informatie en Communicatie Technologie* bedoeld. Voorbeelden van ICT-middelen zijn computers, tablets, e-mails enz. (overheid.vlaanderen.be, z.d.) beschikbaar via <https://overheid.vlaanderen.be/wat-zijn-ict-middelen-0>, laatst geraadpleegd op 10/08/2018.

Mehisto (2012) duidt tien criteria voor kwaliteitsmateriaal aan:

“Quality CLIL materials make the learning intentions (language, content, learning skills) and process visible to students (1), systematically foster academic language proficiency (2), foster learning skills development and learner autonomy (3), include self, peer and other types of formative assessment (4), help create a safe learning environment (5), foster cooperative learning (6), seek ways of incorporating authentic language and authentic language use (7), foster critical thinking (8), foster cognitive fluency through scaffolding of content, language, learning skills development helping student to reach well beyond what they could do on their own (9) and help to make learning meaningful (10)” (Mehisto, 2012:3-11).

CLIL-materiaal moet in het ideale geval aan deze tien criteria voldoen, authentiek en motiverend zijn zowel wat betreft inhoud, taal en leervaardigheden als zelfstandigheid promoten, het kritisch denken en helpen om de kennis betekenisvol te maken (Mehisto, 2012).

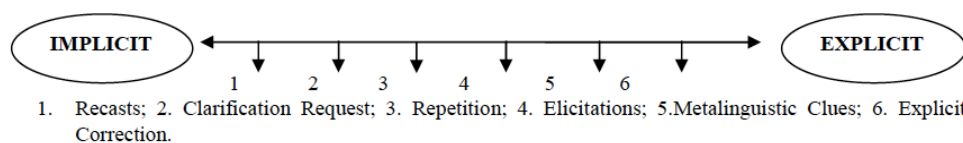
2.5. CLIL-leermiddelen en infrastructuur

Zodat de leerinhoud aan deze criteria voldoet, is het belang van CLIL-leermiddelen en infrastructuur niet te onderschatten. Om te kunnen bijdragen tot het succes van het CLIL-onderwijs zou een school ook op infrastructureel vlak moeten investeren. Daarmee wordt bedoeld dat meerdere exemplaren van tweetalige woordenboeken in CLIL-klassen aanwezig zouden moeten zijn, maar ook nieuw lesmateriaal, differentiatiemateriaal, buitenschoolse activiteiten, visuele ondersteuning (het beste met moderne projectiemiddelen), liefst computers met een internetverbinding, posters of nog een CLIL-lokaal met voldoende ruimte (Strobbe et al., 2013).

2.6. Het belang van feedback

Gedurende het leerproces is het ook essentieel dat de leerkracht terugkoppelt naar wat er gedaan werd. Positieve feedback kan zowel door de leraar als klasgenoten gegeven worden, verklaart Martinez (2011). Graaff et al. (2007) verklaren dat de leerkracht met corrigerende terugkoppeling (of feedback) impliciete technieken kan gebruiken zoals verduidelijkingen, of herschikking voor alle duidelijkheid. Daarnaast worden er ook expliciete technieken gebruikt zoals expliciete verbetering, metalinguïstisch commentaar, vragen naar verdere uitleg of nog de mening vragen van de leerlingen.

Met impliciete technieken geeft de leerkracht niet onmiddellijk het juiste antwoord, maar helpt de leerling om zichzelf te verbeteren. Het gebruik van non-verbale reacties kan daarbij helpen. In het CLIL-onderwijs is feedback immers bijzonder belangrijk omdat de leerling telkens in de taal bezig is. De leerling bevindt zich, vooral in de eerste jaren, in een nieuwe omgeving waar hij steun nodig heeft. De leerlingen hebben ook nood aan een linguïstische ondersteuning dankzij visueel materiaal en terugkoppeling (Holcomb, 2018). Er bestaat weinig literatuur omtrent het gebruik van correctieve feedback in CLIL-klassen, wat een mogelijke spoor zou zijn voor verder onderzoek. In **figuur 9** (p.39) zijn de verschillende types feedback gerangschikt van meer impliciet tot meer expliciet²⁰.



Figuur 9 - Continuüm van de types correctief feedback in volgorde van impliciet tot expliciet (Mila & Mayo Garcia, 2014)

Uit onderzoek van Mila & Mayo Garcia (2014) blijkt dat CLIL-leerkrachten vooral “*recast*” gebruiken. Bij deze feedbackmethode vraagt de leerkracht naar verdere toelichting en verbetering. De leerkracht herhaalt het antwoord van de leerling maar in de juiste vorm:

T: Why do you think it was good advice to go home?

*S: It's 'cause they **don't get dead**.*

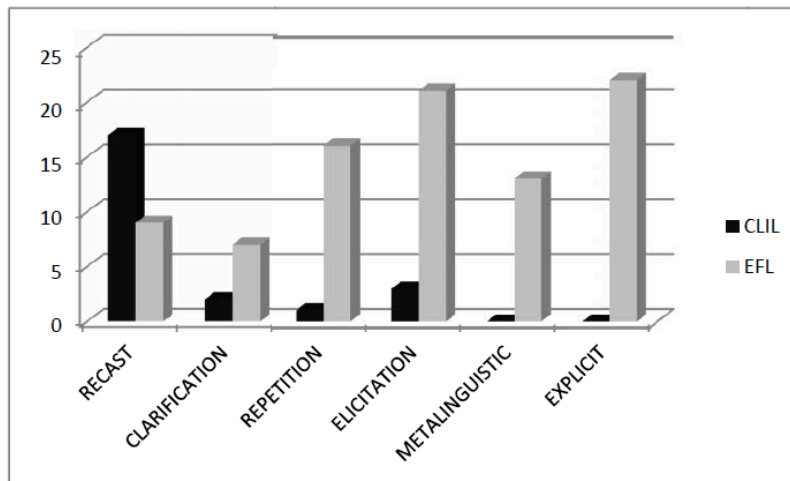
*T: **They won't die**. Is something bad going to happen?” (Henin, 2018:4²¹).*

De geobserveerde leerkracht vreemde talen gebruikte liever een mengeling van verschillende feedbacktechnieken, zoals weergegeven door **figuur 10** (p.40). Dit soort terugkoppeling blijkt effectiever te zijn en leerlingen hebben aandacht voor de fouten dankzij verschillende manieren. Uiteindelijk blijkt dat de CLIL-leerkracht meestal impliciete technieken bevoordeelt (omdat de les inhoudgericht is), tegenover de leerkracht vreemde talen die meestal expliciete²² technieken gebruikt (vormgerichte lessen) (Mila & Mayo Garcia, 2014).

²⁰ Voor meer informatie en detail over de types correctief feedback, zie *Corrective feedback episodes in oral interaction : A comparison of a CLIL and an EFL classroom* door Mila, R. & Mayo Garcia, M.P. (2014). Beschikbaar via <http://revistas.um.es/ijes/article/view/151841>, laatst geraadpleegd op 10/08/2018.

²¹ Voorbeeld vanuit de les LGERM2522 – Engelse didactiek, praktische les gegeven door V. Henin in het tweede semester. Zie de rest van de voorbeelden voor correctief feedback in bijlage 1.

²² Even ter herinnering: indien de leerkracht een expliciete feedbacktechniek gebruikt, geeft hij/zij onmiddellijk de verbetering. Met een impliciete methode (bv. vragen voor verduidelijking) probeert de leerkracht dat de leerling zijn fout zelf begrijpt en verbetert.



Figuur 10 - Types feedback gegeven door een CLIL-leerkracht en leerkracht vreemde talen (Mila & Mayo Garcia, 2014)

3. CONCLUSIE

Het immersieonderwijs is zonder twijfel een leermethode waar het efficiënt aanleren van een taal samen gaat met geschikte didactische methodes en richtlijnen. Tegenwoordig is er nog een gebrek aan gepaste leerboeken en didactisch materiaal, wat het voorbereidingswerk van de leerkrachten niet vergemakkelijkt. Hoewel er een kloof bestaat tussen het traditionele vreemdetalenonderwijs en CLIL, zijn sommige didactische richtlijnen van pas in beide klassen.

Vervolgens dient gezegd te worden dat niet alle leerlingen die het immersieonderwijs volgen er als tweetalig uitkomen. Meestal zijn de receptieve vaardigheden (lezen en luisteren) wel redelijk beter dan in het traditioneel vreemdetalenonderwijs maar de productieve vaardigheden laten soms na jaren immersielessen te wensen over. In de twee volgende hoofdstukken zullen we zien of deze didactische methodes gebruikt werden in de geobserveerde lessen en indien deze ook gelden voor het onderwijzen van de les wereldoriëntatie in het lager onderwijs.

DEEL 3: PROBLEEMSTELLING : METHODOLOGIE

In dit derde deel wordt de probleemstelling van deze scriptie verder omschreven. Nadien komt de methodologie in verband met het onderzoek aan bod, voordat mogelijke tekortkomingen en moeilijkheden op een rijtje gezet worden. Het voorstellen van de scholen en leerkrachten die bij dit onderzoek meewerkten is hier zeker op zijn plaats. Uiteindelijk wordt er informatie gegeven omtrent elementen die we niet op basis van de opnames kunnen raden in verband met de context van dit kwalitatief onderzoek.

1. ONDERZOEKSVRAAG

Zoals eerder al uitgelegd werd, is er een groot gebrek aan didactisch materiaal voor wie in het immersieonderwijs les wenst te geven. Wat betreft onderzoek in het domein van de didactiek en de pedagogie binnen het CLIL-onderwijs, en vooral met betrekking tot het lager- en het kleuteronderwijs, is er weinig literatuur beschikbaar. Op basis van wat er in de literatuur te vinden is en van de opnames en het observeren van twee derdejaarsklassen, richt deze scriptie zich op de volgende onderzoeksvraag: *Hoewel er gebrek is aan geschikt materiaal, hoe kan CLIL dan het best onderwezen worden in de context van het lager onderwijs, en in het bijzonder de les wereldoriëntatie?*

Om deze hoofdonderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werden er een aantal andere vragen geformuleerd: *Wat is CLIL en wat zijn de voorwaarden voor een succesvolle immersieopleiding? Welke didactische richtlijnen helpen bij het motiveren van de leerlingen en welke middelen kunnen daarbij helpen? Welke zijn mogelijke tekortkomingen van het CLIL-onderwijs en welke zijn denkbare oplossingen om het succes van CLIL te verzekeren?* Om op deze vragen een antwoord te vinden, is er een kwalitatief onderzoek uitgevoerd in twee Waalse immersieklassen in het lager onderwijs.

2. METHODOLOGIE

2.1. Onderzoeksopzet

Om deze vragen te beantwoorden werd ervoor gekozen om twee klassen van het derde leerjaar in het lager onderwijs te observeren en dit voor een periode van ongeveer 4 uur in elke klas. Omdat er al reeds onderzoek gedaan werd omtrent de kleuterklas heb ik besloten om mijn studie te richten op het lager onderwijs, in het bijzonder de les wereldoriëntatie. Omdat ik zelf geschiedenis, wetenschappen, aardrijkskunde en Nederlands in het CLIL-onderwijs in het secundair onderwijs heb gegeven, wil ik nagaan of het lesgeven in het lager onderwijs gelijkaardig is.

Vervolgens is de bedoeling van deze scriptie zich te concentreren op de gehanteerde pedagogische aanpak dat in Wallonië ingevoerd werd. Om deze doelstelling te verwezenlijken baseert deze analyse zich op de opnames in twee Waalse derdejaarsklassen. De getranscribeerde lessen²³ staan in bijlage 4. De nadruk wordt gelegd op didactische kenmerken en benaderingen die vergeleken worden met wat we in de literatuur kunnen vinden zodat de onderzoeksvragen beantwoord worden. Nadien wordt bepaald op welke manier deze methodes aan het succes van het CLIL-onderwijs bijdragen. Uiteindelijk geef ik verdere mogelijke grondregels om het leren van een T2 te vergemakkelijken en te promoten in de context van het lager onderwijs. Om verscheidene redenen, onder andere ziekte en schoolactiviteiten, begon de observatiestage pas na de paasvakantie in april 2018. De CLIL-leerkrachten hebben ook gevraagd om pas na een bepaalde periode te starten zodat er aan een nieuw thema begonnen werd en ik klaar was met mijn eigen stage.

2.2. Opnames

Door ziekte en verschillende schoolfeesten en –activiteiten was het moeilijk voor april de observatiestage te laten beginnen. Ook had ik zelf mijn observatie- en praktijkstage wat het op touw zetten van de observatiestage ingewikkelder maakte. Er werd meestal op maandag en op donderdag in de verschillende klassen geobserveerd.

²³ Even ter herinnering : voor de transcripties zie USB-sleutel, bijlage 4.

Naast het observeren en het opnemen van deze lessen werd tegelijkertijd aantekeningen gemaakt om de transcriptie aan te vullen. Er werden ook met de leraressen en andere CLIL-leerkrachten gesprekken gevoerd. Die werden niet opgenomen. Dit is ook een bewuste keuze omdat sommigen niet opgenomen wensten te zijn en dit het gesprek vlotter maakte. Telkens werd er een uurtje wereldoriëntatie geobserveerd. Vervolgens moet er rekening gehouden worden met het feit dat leerlingen in de lagere school soms 10 minuten (of meer) later de les beginnen of een knutseloefening op het einde van de les afwerken, waardoor het lesuur W.O. af en toe meer of minder dan 50 minuten duurt. In Leuze kregen de leerlingen bijvoorbeeld muzikles vooraleer ze met W.O. konden beginnen en in Pecq moesten de leerlingen af en toe voor hun schoolfeest oefenen. Bij de muzikles in Leuze kon ik deelnemen maar niet in Pecq. Om deze redenen is het aantal opgenomen uren slechts van ongeveer 4 uur en 10 minuten in Leuze en van ongeveer 3 uur 20 minuten in Pecq. Wegens gebrek aan middelen en technische problemen kon ik een uurtje in Pecq niet transcriberen. Door achtergrondruis veroorzaakt door werken en een geheugenprobleem van de telefoon, is dit uurtje niet in de bijlage terug te vinden. Wel werden er notities genomen tijdens dit lesuur vooraleer de leerlingen voor hun schoolfeest moesten oefenen. Uiteindelijk zijn de lessen W.O. in Pecq wat korter dan in Leuze, waardoor de geobserveerde tijdsduur wat minder lang is. Elke lesuur W.O. duurde ongeveer 40 minuten. Leerlingen van het derde leerjaar krijgen 2 à 3 uur les wereldoriëntatie in het Nederlands, en een aantal uren worden in het Frans gegeven (de oorlogen, de landschappen enz.).

Verder werd geconstateerd dat de transcriptie van de opnames immers veel tijd in beslag neemt en sommige onderdelen zijn onverstaaanbaar. Dankzij VLC was het mogelijk, indien nodig, de snelheid te vertragen zodat het transcriberen vergemakkelijkt werd. Bij het overbrengen van de opnames werd er ten eerste zo veel mogelijk neergeschreven. Jammer genoeg zijn er enkele onhoorbare en onbegrijpelijke passages. Deze werden niet neergeschreven maar aangegeven met het volgende teken [OV] (= onverstaaanbaar). Indien de passages moeilijk te begrijpen waren doordat de klas te rumoerig was of indien alle leerlingen tegelijkertijd aan het woord waren, werd dit aangeduid met het teken [...]. Nadien werden de opnames opnieuw beluisterd om de transcripties te controleren en indien nodig verder aan te vullen. Bij gebrek aan tijd was het onmogelijk deze door een derde persoon te laten checken.

Ten slotte zijn de gemaakte aantekeningen bij het transcriberen van grote steun geweest, zeker bij activiteiten waar leerlingen meer aan het woord waren. Om de anonimiteit van de leerlingen te garanderen, werd enkel de voornaam geschreven. Wel is het niet altijd duidelijk welke leerling aan het woord is. Indien dit het geval is, werd ervoor gekozen om de leerling met de letter L? te identificeren. Indien alle leerlingen tegelijkertijd aan het woord zijn, bijvoorbeeld bij het herhalen van een woord, werd er gekozen voor de afkorting AL (= alle leerlingen).

Omdat de leerlingen zowel in de klas in Leuze als in de klas in Pecq vaak in het Frans antwoorden, werd dit in het Frans neergeschreven wat misschien verwarrend kan lijken voor de lezer. Soms werd er een mengeling van beide talen, Frans en Nederlands, door de leerlingen gebruikt wat het begrip van de lezer kan verhinderen of bemoeilijken. In sommige opnames is er ook interactie met enkele kinderen, vooral de kinderen die juist voor mij in de klas zaten. Deze probeerde ik te beperken, maar dat was niet altijd mogelijk. De kinderen waren heel nieuwsgierig en af en toe verstrooid door mijn aanwezigheid in de klas. Deze gesprekken met de leerlingen werden niet getranscribeerd indien deze niet relevant waren en geen verband hadden met de geobserveerde les. In de transcriptie werd de afkorting [NR] (= niet relevant) gebruikt en de reden daarvoor uitgelegd. Ten slotte praatte de lerares soms individueel met een leerling, bijvoorbeeld bij het maken van een oefening, wat dan niet of moeilijk te transcriberen was.

2.3. Deelnemers: scholen en klassen

Om dit onderzoek mogelijk te maken werden lagere scholen die het CLIL-onderwijs aanbieden eerst via e-mail of telefoon benaderd met een korte uitleg over het onderzoek en de vraag of ze mee wilden doen. Een vijftal scholen waren geïnteresseerd en enthousiast omtrent het idee. Uiteindelijk werd er contact opgenomen met de directeurs en directrices van de lagere scholen en werd er besloten om met drie klassen van het derde leerjaar te werken. Jammer genoeg is een van de leraren ziek geworden waardoor er ten slotte gewerkt werd met twee scholen in plaats van drie. Deze twee lagere scholen zijn: de *Ecole Communale fondamentale d'immersion*, in Pecq (Avenue des combattants 17) en het *Centre Educatif Saint-Pierre-enseignement fondamental en immersion*, in Leuze-en-Hainaut (Rue de Tournai 59).

Beide scholen liggen in de regio Henegouwen, vlakbij de taalgrens maar in een Franstalige omgeving. Deze keuze is ook praktisch gezien gemakkelijker voor het observeren omdat beide scholen niet zo ver van elkaar liggen. Voordat de leerlingen met het CLIL-onderwijs begonnen zijn, hebben ze weinig contact gehad met de T2. Beide geobserveerde klassen hebben vroege partiële immersie gevolgd, sinds de derde kleuterklas.

De meeste leerlingen zijn inderdaad met het immersieonderwijs in de derde kleuterklas begonnen. Wel is een leerling in de klas in Leuze pas in het eerste leerjaar begonnen. Hoewel hij een jaar later begonnen is, kon hij het tempo van de klas wel vlot volgen. In Pecq is het ook mogelijk om het CLIL-parcours pas in het eerste leerjaar te beginnen maar op voorwaarde dat een van de ouders het Nederlands kan spreken om het kind te kunnen helpen. In Leuze wordt immersie in het Nederlands aangeboden tot het zesde leerjaar en 75% van de lessen vinden in het Nederlands plaats vanaf de derde kleuterklas. In Leuze krijgen de leerlingen van de 2^{de} kleuterklas ook al 25% van de lessen in het Nederlands aangeboden. De klassen van de 2^{de} en 3^{de} kleuterklas worden vaak gemengd voor de lessen in het Nederlands. In Pecq geldt een gelijkaardige methode: de leerlingen krijgen ook 75% van de lessen in het Nederlands en 25% in de moedertaal. Alle leerlingen in beide klassen zijn Franstaligen, maar een leerling in Leuze heeft een Nederlandstalige vader. Verder hebben enkele ouders kennis van het Nederlands maar hun moedertaal blijft het Frans. Wel is dit handig om gemakkelijk met de lerares te communiceren. Op beide scholen zijn de leerlingen voornamelijk afkomstig uit de nabije omgeving.

Omdat er uitsluitend naar de les W.O. gekeken werd, was het niet vanzelfsprekend om uren te vinden die voor iedereen geschikt waren. Ten slotte was het van belang beide klassen in eenzelfde tijdsperiode te observeren zodat beide klassen een gelijkaardig niveau hanteerden. De klas in Leuze-en-Hainaut telt 24 leerlingen en de klas in Pecq telt 19 leerlingen. Beide klassen krijgen 3 à 4 lessen wereldoriëntatie per week. Voor de observatiestage werd niet vermeld waarom de CLIL-leraren geobserveerd werden. Wel werd er gezegd dat ze geen specifieke les moesten voorbereiden maar zoals gewoonlijk lesgeven. Op die manier waren de geobserveerde lessen relevant en representatief voor wat er werkelijk in de klas gebeurt.

2.4. Disciplinekeuze

Zoals eerder vermeld, heb ik al Nederlands maar ook wetenschappen, geschiedenis en aardrijkskunde als CLIL-leerkracht in het secundair onderwijs onderwezen. De les W.O. vond ik bijzonder interessant om de inhoud en didactiek van de les te kunnen vergelijken met wat ik zelf gedaan heb. Vervolgens werd er weinig onderzoek verricht met betrekking tot deze discipline, wat dus een uitdaging bleek te zijn. Als kind ben ik bovendien in Vlaanderen op school geweest, waardoor ik zelf W.O. in het Nederlands gekregen heb. Met het observeren van hetzelfde vak in het immersieonderwijs, kon ik ook gelijkenissen en verschillen in beide systemen aanwijzen. De term wereldoriëntatie houdt in dat er inhoud onderwezen wordt in verband met *“aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, natuurkunde en techniek”* (Houben, 2017:7).

Het vak wereldoriëntatie kan als volgt omschreven worden:

“Wereldoriëntatie is een verzamelnaam voor onderwijs gericht op kennis van de wereld. Het kan op verschillende manieren worden aangeboden. Gesplitst in afzonderlijke kennisgebieden, zoals aardrijkskunde, geschiedenis en natuuronderwijs of geïntegreerd in thema’s, zoals ‘duurzame ontwikkeling’, ‘burgerschapsvorming’ of ‘omgaan met water’” (CITO²⁴, z.d.).

Het aanbod van kennis bij W.O. lijkt onuitputtelijk te zijn, waardoor er veel variatie is binnen het vak. Toevallig zijn beide klassen met hetzelfde thema begonnen: ruimte, kaarten en plannen. De uitgedeelde blaadjes voor dit thema in de klas in Pecq, vindt u in bijlage 3 (USB).

2.5. CLIL-leerkrachten

Beide geobserveerde immersieleerkrachten hebben een gelijkaardige achtergrond. Ze zijn allebei in Vlaanderen geboren, opgevoed en gediplomeerd met een bachelor lager onderwijs. Ook wonen ze allebei dicht bij de taalgrens in de provincie West-Vlaanderen. Beide leraressen zijn dus moedertaalsprekers zoals dit ideaal het geval moet zijn volgens het decreet van 2007.

²⁴ CITO is een kennisorganisatie op het gebied van toetsing. Dankzij hun expertise en ervaring willen ze het onderwijs van morgen krachtiger maken. Ze willen gelijke kansen bieden voor iedereen en ontwikkelen objectieve meetinstrumenten die goed en eerlijk inzicht geven in ontwikkeling en mogelijkheden in het gebied van het onderwijs. Voor bijkomende details, zie <http://www.cito.nl/over%20cito/over-ons> (laatst geraadpleegd op 5/08/2018)

Lerares C.²⁵ heeft gedurende haar bachelor een stage in CLIL in het lager onderwijs gedaan in haar laatste jaar als studente. Ze vond het onmiddellijk zeer leuk en kreeg eind augustus een aanbod om als CLIL-leerkracht te beginnen. Nu is ze er nog steeds, zelfs na zeven jaar in het immersieonderwijs. Lerares E. heeft ook snel een baan als lerares in het immersieonderwijs gevonden nadat ze stage liep in Pecq in haar derde jaar bachelor. Om in het CLIL te blijven lesgeven hebben ze een examen Frans moeten afleggen om hun vaardigheden in de moedertaal van de leerlingen te kunnen aantonen en bevestigen. Ze beheersen de Franse taal maar gebruiken het Frans grotendeels buiten de klas bij schoolprojecten of om met de ouders of directie te praten en zo weinig mogelijk in de klas.

3. ALGEMENE OBSERVATIES

In dit deel komt informatie aan bod dat niet opgenomen werd of uit de opnames afgeleid kan worden. Deze onderwerpen werden bijvoorbeeld met de CLIL-leerkrachten besproken tijdens de pauze of als leerlingen actief aan het werk waren en zijn dus niet in de bijlage terug te vinden.

3.1. Context en organisatie van de klas

In beide basisscholen verloopt de les redelijk gestructureerd, wat ook overeenkomt met wat ik eerder op bladzijde 30 gezegd heb in verband met het vaste lespatroon. Uit onderzoek (Beheydt & Hiligsmann, 2011) blijkt immers dat lessen waar leerlingen weten wat ze moeten verwachten het meest succes hebben. Dit helpt de leerlingen om zich beter op de inhoud te concentreren, onafhankelijk van het onderwezen vak (Beheydt & Hiligsmann, 2011). Het lespatroon van het vak W.O. wordt in punt 1 van deel 4 verder omschreven. Voordat we verder gaan met het beschrijven van de opbouw van een les, is het van belang de context en organisatie van de klas te illustreren.

Ten eerste ligt het materiaal (mappen, kleurpotloden, schaar, spelletjes enz.) in beide klassen binnen handbereik. Achteraan in de klas liggen de mappen in een boekenkast en gerangschikt per kleur en naam van de leerlingen. De spelletjes kunnen de leerlingen gebruiken indien ze met een oefening vroeger klaar zijn bij lerares E.

²⁵ Lerares C. geeft les in Leuze-en-Hainaut en lerares E. in Pecq.

Dit zorgt ervoor dat de leerlingen niet zonder reden wachten en de anderen afleiden van hun werk. Mappen worden dus per kleur gerangschikt voor betere zichtbaarheid voor de leerlingen. Bij elk vak weten de leerlingen onmiddellijk welke map ze nodig hebben, bijvoorbeeld voor het vak W.O. is dit de groene map en het vak wiskunde de rode map. De leerlingen in Pecq hebben bijvoorbeeld ook een huiswerkmap. Nadat een thema geëvalueerd is, worden samenvattingsblaadjes door lerares E. gemaakt, afgeprint en geplastificeerd. Elk thema krijgt een bepaalde kleur. De geobserveerde thema is *thema 6: Volg de gids*²⁶ en is in verband met de ruimte, kaarten en mappen en kreeg een groene kleur. Nadat de leerlingen een toets hebben gemaakt en overschakelen naar een nieuw thema, worden deze geplastificeerde samenvattingsblaadjes op de muur opgehangen. Ook hangen er posters, tekeningen en alfabetletters aan de muur. Bovendien vormen de studentenblaadjes het "opzoekboekje" bij lerares E. De blaadjes, indien ingevuld gedurende het lesuur, worden op het einde opgehaald zodat de lerares deze kan verbeteren. Dit geldt voor beide klassen. Dit doen ze vooral indien leerlingen woordjes of zinnestjes moesten invullen.

Ten tweede is er een verschil wat betreft de inrichting van de klas. In Leuze staat het bureau van lerares C. achteraan in de klas langs het raam. In Pecq staat het bureau van lerares E. vooraan in de klas, juist naast het interactief bord. Op die manier is lerares C. niet altijd vooraan in de klas en wandelt ze wat vaker dan lerares E., wat er ook voor zorgt dat er kalmte heerst in de klas. De leerlingen weten immers niet altijd waar de lerares staat. Wel is de plaats van het bureau van de lerares van minder belang doordat de leerkrachten vaak van de ene bank naar de andere bank gaan om de leerlingen te helpen of indien ze voor het bord staan. Beide leraressen heb ik nooit zien zitten in de klas. Ofwel staan ze voor de klas en leggen ze de stof uit, ofwel wandelen ze tussen de banken voor eventuele vragen van de leerlingen of om gewoonweg de oefeningen te checken.

Ten slotte wordt de aanpak van beide leraressen ten aanzien van orde en klasmanagement even verklaard. Indien de klas te rumoerig wordt gebruikt ze allebei dezelfde techniek. In de plaats van te roepen, praten ze een toontje lager. Dit trekt de aandacht van de kinderen, die dan moeten luisteren om te verstaan wat de lerares uitlegt.

²⁶ Zie bijlage 3 (USB-sleutel).

Af en toe wachten ze ook totdat er stilte in de klas heerst voordat ze verder gaan met het uitleggen van de stof. In beide klassen zijn er weinig problemen gelinkt aan discipline en moeten de leraressen vaak gewoon ingrijpen indien er te luid wordt gepraat of indien leerlingen verstrooid zijn en niet goed meewerken. Wat lerares C. ook soms doet is een vinger op de mond plaatsen. Op die manier hoeft ze niets te zeggen maar weten de leerlingen onmiddellijk wat ze moeten doen.

3.2. Leerklimaat

Omtrent het leerklimaat is er een aangename, positieve en relaxte sfeer in beide klassen. Wel lijken de leerlingen in de klas in Pecq wat verlegen te zijn in vergelijking met de leerlingen in Leuze die onmiddellijk met mij zijn begonnen te praten. Die aangename sfeer is ook gelijkaardig met wat we in de interviews en uit onderzoek van Lorette en Mettewie (2013) kunnen afleiden²⁷. Er heerst respect in de klas zowel tussen de leerlingen als tegenover de leerkracht en andersom. Beide leerkrachten proberen af en toe humor te gebruiken, vooral door het opvoeren van kleine toneelstukjes of het gebruik van gebaren indien een woordje niet begrepen wordt.

Bovendien wordt het Nederlands als vreemde taal in beide lagere scholen aangeleerd. Omdat er weinig buiten de schoolcontext Nederlands gesproken wordt, is er sprake van een CLIL-context. Wel is er een uitzondering wat betreft de ene leerling in Leuze die een Nederlandstalige vader heeft. Voor de meesten onder hen is de klas de enige omgeving waar ze input krijgen in de T2 hoewel sommige leerlingen af en toe met hun ouders naar Vlaanderen gaan en daar het Nederlands horen maar zelf gebruiken ze de T2 niet. Omdat beide scholen dichterbij de taalgrens liggen krijgen de leerlingen meer input in de T2 dan scholen die verder van Vlaanderen liggen, hoewel dit beperkt blijft. Ten slotte is het belangrijk te vermelden dat er geen allochtone leerlingen zijn in beide geobserveerde klassen.

²⁷ Zie bladzijde 26 voor meer informatie omtrent het onderzoek van Lorette & Mettewie (2013).

3.3. Taalgebruik van de leerkrachten

Beide leerkrachten zijn moedertaalsprekers en wonen nog steeds in Vlaanderen, waardoor ze af en toe een woordje uit het dialect of met een Vlaams accent uitspreken (bijvoorbeeld: *efkens, nekeer, ambetant, expliqueren*). Wel hindert dit niet het begrip van de leerlingen. Aangezien beide leraressen moedertaalsprekers van de T2 zijn, gebruiken ze de taal spontaan. De T2 wordt telkens als voertaal en instructietaal gebruikt. Indien een instructie of oefening niet onmiddellijk begrepen wordt, wordt er aan andere medeleerlingen gevraagd om deze eventueel in het Frans te vertalen. Beide leraressen proberen om het Frans in de klas niet te gebruiken, of ten minste zo weinig mogelijk. Wel kunnen we dankzij de opnames merken dat lerares E. bijna nooit het Frans gebruikt in vergelijking met lerares C. die het vaker gebruikt om een woordje of oefening uit te leggen. Een mogelijke reden daarvoor is dat het gebruik van het Frans een manier is om tijd te besparen hoewel deze methode het doel van het CLIL-onderwijs een beetje tegensprekt. De leraressen E. en C. moedigen de leerlingen soms aan om zich in het Nederlands uit te drukken en volledige zinnen te maken, maar dit gebeurt niet systematisch. In het derde leerjaar is voor hen het belangrijkste dat de leerlingen de aangeleerde woorden en uitdrukkingen in het Nederlands zeggen en gebruiken. Het gebruik van de moedertaal in de klas wordt bij punt 3.5. verder naar voren gebracht.

Indien leerlingen struikelen over woorden of om een antwoord te geven, helpt de leerkracht met hints en gebaren. Lerares C. zegt dat ze benadrukt dat de leerlingen zich kunnen vergissen, dat fouten niet erg zijn maar dat het belangrijk is om iets te proberen. Het stellen van aangepaste vragen helpt de leerlingen om zelf het antwoord te vinden. Indien dit niet onmiddellijk lukt, helpen medeleerlingen wel. Bij uittreksel 1 kunnen we merken dat juf E. het liever heeft indien leerlingen een woordje in het Nederlands proberen uit te leggen, in plaats van onmiddellijk de vertaling in het Frans te geven.

Uittreksel 1²⁸:

Lerares E.: Petra Piloot. Heel goed!

Petra Piloot heeft ons al verschillende foto's laten zien. Wie weet nog wat dit is? Petra Piloot heeft ons al een woordje geleerd.

Niet babbelen als we uitdelen zeg. Wie weet nog wat dat woordje was? Louise.

Louise: quartier

²⁸ Zie getranscribeerde les 3 Pecq 26/04 in bijlage 4G (USB).

Lerares E.: een wat?

Louise: wijk

Lerares E.: goed, een wijk. Wie legt aan Clémence uit wat een wijk precies is? Olivia.

Olivia: un quartier

Lerares E.: ja, het woordje direct in het Frans? Wat zien wij allemaal in die wijk? Noah?

Voor het geval dat het woord onmiddellijk door de leerkracht vertaald wordt, wat minder het geval is, wordt deze ook door de leerlingen in de T2 herhaald. Het aanleren van de woordenschat wordt verder bij punt 4.6. in deel 4 nader verklaart.

Uittreksel 2²⁹:

Lerares E.: Een pretpark, ja!

L?: C'est un parc d'attractions!

Lerares E.: Ja, zoals Bellewaerde, zoals Plopsaland, is dat een pretpark.

L?: C'est Bobbejaanland !

Lerares E.: Ja, dat bestaat echt. Het is wel groot. We noemen dat in het Nederlands een pretpark.

AL: Een pretpark.

Uittreksel 3³⁰:

Lerares C.: de poort, en we gaan naar de kerk

L?: c'est quoi ça?

L?: le préau, y a ça au-dessus

Thibault: c'est quoi une kerk ... aaah une église

Lerares C.: ja, een kerk is une église

AL : une église, een kerk

Beide leraressen herhalen telkens in het Nederlands wat er door de leerlingen in het Frans gezegd wordt. Op die manier horen de leerlingen ook input in de T2 en de juiste uitspraak indien ze termen nog niet in de T2 kennen. Volgens uitspraken van andere CLIL-leerkrachten is dit vaak de gebruikte methode bij kinderen die pas begonnen zijn met het CLIL-onderwijs, vooral in de 3^{de} kleuterklas en het 1^{ste} leerjaar, en pas op het einde van het 2^{de} leerjaar beginnen de leerlingen gemakkelijker de T2 productief te gebruiken³¹. Wel focust lerares C. altijd op de te kennen woorden en uitdrukkingen voor de toets omdat deze in het Nederlands ingevuld moeten worden.

²⁹ Zie les 1 Pecq 19/04 in bijlage 4E.

³⁰ Zie les 3 Leuze 30/04 in bijlage 4C.

³¹ C. Claeys, L. D'Ooghe & I. Goethaert, persoonlijke communicatie en via Facebook, op 20-22/04 en 2/05.

In het derde leerjaar zijn de leerlingen eraan gewend dat de lerares telkens in de T2 praat en dat ze niet alles kunnen begrijpen. Er wordt benadrukt dat zelfs al begrijpen ze niet alles, ze vanuit kernwoorden, hun voorkennis, gebaren en intonatie kunnen raden wat er van hen verwacht wordt. In de 3^{de} kleuterklas, waar leerlingen pas begonnen zijn met het immersie-onderwijs kunnen leerkrachten met problemen kampen wat betreft begrip en motivatie maar naargelang de leerlingen van leerjaar tot leerjaar overschakelen worden deze moeilijkheden overwonnen³².

Bovendien is de intonatie en het ritme van de taal voor beide leraressen heel belangrijk. Zo kunnen de leerlingen ook gemakkelijk merken indien er een vraag gesteld wordt, dan gaat de intonatie meestal naar omhoog in de geobserveerde lessen. Dankzij intonatie is het ook mogelijk de leerlingen te laten merken of hun antwoord juist of fout is in plaats van expliciete verbetering te gebruiken. Lerare E. let ook goed op de uitspraak van de leerlingen vooral bij het aanleren van nieuw woordenschat. Gedurende de klasverbetering benadrukken beide leraressen het belang van de uitspraak. In de getranscribeerde lessen worden woorden met een “/” aangegeven, indien de lerares de nadruk lag op de uitspraak (voorbeeld: *pla/tte/grond*).

Ten slotte beklemtonen beide leraressen dat ze het Frans wel moeten beheersen indien ze met de ouders of de directie moeten praten maar ook indien een leerling helemaal verloren raakt gedurende een oefening of bij het aanbrengen van nieuwe inhoud. Dit helpt ook om contact te leggen en werkt de interactie tussen leerkracht en leerlingen in de hand. Daarmee gepaard gaand ontwikkelen leerlingen dan ook geen tegenzin of negatieve vooroordelen ten opzichte van de T2 en zijn ze bereid om het Nederlands te gebruiken om in interactie te treden.

³² C. Claeys, persoonlijke communication, 24/04.

3.4. Taalgebruik van de leerlingen

Het antwoorden in het Frans was voor mij nogal opvallend. Zoals eerder vermeld gebruiken de leerlingen vaak een mengeling van het Frans en het Nederlands. In het volgende voorbeeld was er interactie tussen leerkracht en leerlingen omtrent wie wel of niet in een wijk woont.

Uittreksel 4³³:

Lerares E.: Wie van jullie woont in een wijk? Wie zijn huis staat in een wijk, met allemaal huizen er rond en niet zo veel auto's die passeren?

L?: J'ai pas compris.

Lerares E.: Chloé, is jouw huis in een wijk?

Chloé: Ja !

Lisa: Moi c'est pas des maisons collées mais il y a pas beaucoup de gens qui passent devant ma maison.

[...]

Lerares E.: Ja, jij woont dan niet in een wijk. Olivia?

Olivia: Bij mij woon ik niet in een wijk parce que y a beaucoup de voitures qui passent chez ma maman parce que c'est une chaussée mais chez papa il y a pas beaucoup de voitures.

Lerares E.: Dus bij mama niet in een wijk, maar bij papa wel.

L? : Moi ma maman elle est niet dans een wijk, mais ma mamie elle est in een wijk.

Omdat de leerlingen allemaal Franstalig zijn, spreken ze immers vaak Frans onder elkaar. Indien de leerlingen zich in hun moedertaal uitdrukken, vraagt de lerares wel om ten minste de aangeleerde woorden en kernwoorden in het Nederlands te herhalen. Lerares C. verklaart dat immersieklassen ook heterogeen zijn en niet voor een elite bedoeld zijn. Op de basisschool in Leuze-en-Hainaut hebben ze immers kinderen met leerstoornissen zoals dyslexie, dyspraxie of andere gedragsproblemen. Ongeacht hun leermoeilijkheden wordt elke leerling tot de school toegelaten. Indien het Nederlands ervoor zorgt dat het leren vermoeilijkt wordt, dan proberen ze wel in te grijpen.

Ook pleit de school voor een nauwe samenwerking met de ouders indien een leerling leerstoornissen zou ondervinden. Wat betreft de lagere school in Pecq, verklaart lerares E. dat ze al leerlingen in de klas heeft gehad met leerstoornissen, maar dit jaar niet. Leerstoornissen kunnen immers bij de inschrijving door de ouders vermeld worden, zodat de leraressen erop kunnen letten.

³³ Zie les 1 Pecq, 19/04 in bijlage 4E.

Wel benadrukt lerares E. dat dit jaar het derde leerjaar wat zwakker is omtrent het Nederlands. Bovendien wordt er altijd een neurologisch attest gevraagd om de leerstoornis te bewijzen. Er bestaat geen voorafgaande selectie van CLIL-leerlingen, wat door het immersiedecreet verboden is. De meningen in verband met deze kwestie zijn verdeeld. Marsh (2013) verklaart dat CLIL kan aansporen tot een nieuwe soort “*mind-mapping*”, visualisering van ideeën, wat helpt bij het automatisch schakelen tussen talen, het cognitief vermogen, het probleemoplossend vermogen en terugkoppeling, ook weleens feedback genoemd.

Ten slotte is CLIL een onderwijsmethode die kritisch denken bevordert en doeltreffender kan omgaan met leerstoornissen zoals dyslexie, dyscalculie en andere:

“[...] CLIL can spur a new kind of mind mapping that makes use of language switching, intercognitive thinking, problem-solving and feedback. Education that cultivates critical thinking can much more effectively cope with learning disorders such as dyslexia, dyscalculia, etc.” (Marsh, 2013:515).³⁴

In vergelijking met het middelbaar onderwijs zijn leerlingen op de basisschool meer bereid elkaar spontaan te helpen. Er is geen competitie te merken tussen de leerlingen, zowel in de klas van lerares E. als bij lerares C. Leerlingen helpen elkaar indien ze zelf hun antwoord niet kunnen aanvullen of op een vraag van de lerares niet kunnen antwoorden.

Uittreksel 5³⁵:

Lerares E. : *Ja, een wijk wilt dat zeggen ! En wat is dat hier allemaal in het blauw ?
Noah ?*

Noah : *Euh, la mer, l’océan ? Je ne sais pas trop.*

L ? : *Oh, une rivière !*

Lerares E. : *Een rivier gaat altijd naar de zee, dus het is ook geen rivier. Nee, niet roepen.*

L ? : *Une île !*

Lerares E. : *Een eiland ? ... Ja, het kan een meer zijn of een vijver. En dat water in onze tuin noemen wij een vijver. Wie heeft er thuis een ronde vijver, met vissen ?*

³⁴ Indien interesse in het omgaan met leerstoornissen in CLIL, zie *The phonetic-phonological reinforcement of Spanish-L2 in students with learning disorders through CLIL methodology* van Graziano, E. en Romito, L.. Beschikbaar via

https://www.researchgate.net/profile/Elvira_Graziano2/publication/317033043_The_phonetic-phonological_reinforcement_of_Spanish-L2_in_students_with_Learning_Disorders_through_CLIL_methodology/links/592020c2458515e3d402f2c0/The-phonetic-phonological-reinforcement-of-Spanish-L2-in-students-with-Learning-Disorders-through-CLIL-methodology.pdf, laatst geraadpleegd op 10/08/2018.

³⁵ Voor uittreksels 5 en 6 zie les 1 Pecq, 19/04 in bijlage 4E.

Uittreksel 6 :

Lerares E. Waarom niet ?

L ? : Parce ... que ... Parce que c'est ...

Iris : Parce que un quartier c'est beaucoup plus petit.

Uiteindelijk indien leerlingen enkel met ja of nee moeten antwoorden, wordt dit telkens in het Nederlands gedaan. Dit geldt voor beide derdejaarsklassen. Als er in Leuze individueel gewerkt werd, schreven de leerlingen wel spontaan hun antwoorden in het Nederlands zonder dat dit gevraagd hoefde te worden maar indien ze de woordjes moesten uitleggen, werd dit eerder eerst in het Frans gedaan. Natuurlijk zijn er uitzonderingen en proberen sommige kinderen toch de zin helemaal in het Nederlands te zeggen.

3.5. Het belang van de moedertaal

In het CLIL-onderwijs wordt het gebruik van de moedertaal nog vaak als taboe beschouwd, verklaart Beheydt (2013). Er is nog sprake van strikte scheiding tussen de T2 en het Frans. Uit de huidige ontwikkelingen blijkt dat het isoleren van beide talen onnatuurlijk is. Kinderen komen immers de klas binnen met een ruime basiskennis van hun moedertaal en deze kan niet genegeerd worden (Beheydt, 2013)³⁶.

Zoals eerder vermeld, wordt de moedertaal in de geobserveerde klassen soms gebruikt bij het inleiden van een nieuw woord of bij het geven van instructies. Indien de leerkracht met grote problemen te kampen heeft, wat zelden het geval is, wordt dit wel in het Frans gedaan om er zeker van te zijn dat de leerlingen begrijpen wat er gaande is. Om te communiceren over gevoelige onderwerpen, bijvoorbeeld de terroristische aanslagen, wordt dit ook in het Frans gedaan. Leerlingen kunnen ongerust zijn omtrent dit onderwerp en hebben nood aan interactie maar kunnen dit maar moeilijk in het Nederlands doen. Wel let de lerares erop dat ze zelf weinig of geen Frans praat in de klas, hoewel lerares C. vaker het Frans hanteert dan lerares E. In die zin spelen medeleerlingen een belangrijke rol indien iets vanuit het Nederlands naar het Frans vertaald moet worden.

³⁶ Geïnspireerd door Beheydt, L. (2008). Immersie en contrastieve taalkunde. In: Ph. Hilgsmann, e.a. (red.): *Recente ontwikkelingen in het contrastief taalonderzoek Nederlands-Frans*. Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal-en Letterkunde, 118, 1, (87-105).

Uittreksel 7³⁷:

L? : Ca veut dire quoi le dernier mot ? Een wijk?

Lerares E. : Ja, wie kan het uitleggen, misschien in het Frans, wat een wijk is ? Of misschien het woordje zeggen in het Frans.

Olivia : C'est parce que c'est quand il y a pas beaucoup de voitures qui passent, que c'est een wijk. euh. Quand les maisons elles sont pas collées.

Om de leerlingen te helpen gebruikt de lerares ook gebaren. Zo toonde ze bijvoorbeeld de huizen die de leerlingen door het raam konden zien en stelt ze vragen ter verduidelijking³⁸. Het gebruik van non-verbale elementen om de spraak te ondersteunen wordt in deel 4 bij punt 4.4. nader verklaard.

Vervolgens hangt de frequentie van het gebruik van de moedertaal af van de leeftijd, het taalniveau van de leerlingen en verschilt die van klas tot klas. Dit niveau- en taalverwervingsverschil hangt af van de leerlingen zelf en de leerkracht en moet dus per geval geanalyseerd worden. In de geobserveerde klassen gebruiken de leerlingen hun moedertaal indien ze een woord of uitdrukking in de T2 niet kennen. Af en toe proberen ze hun mening in het Nederlands te uiten maar om de interactie niet te onderbreken, schakelen ze snel over op het Frans. Dit is bijvoorbeeld het gebruik van het Frans om zeker te zijn dat een woord, uitdrukking of inhoudsbegrip begrepen is. Uiteindelijk beschikken leerlingen met een gevorderd niveau in de T2 over genoeg kennis en vaardigheden om zichzelf in de T2 te uiten³⁹. Dit is bijvoorbeeld het geval voor het 5^{de} en 6^{de} leerjaar van het lager onderwijs waar CLIL-leerlingen bijna geen Frans meer mogen gebruiken. Bovendien is dit een voorbereiding voor CLIL in het middelbaar onderwijs, waar leerlingen en leerkracht idealiter uitsluitend in de T2 interageren (Holcomb, 2017).

Ten slotte is er altijd het risico dat er positieve of negatieve transfer is door het gebruik van de moedertaal gedurende het leerproces van de T2. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen alleen maar structuren of lexicale items zouden overbrengen omdat ze in beide talen gelijkaardig zijn (Llach et al., 2009).

³⁷ Zie les 1 Pecq, 19/04 in bijlage 4E.

³⁸ In het Engels "clarification request" en "eliciting" genoemd. Zie bijlage 1 voor de verschillende types feedback.

³⁹ C. Claeys, persoonlijke communicatie, 20/04.

Doordat het Frans tot een andere taalfamilie hoort dan het Nederlands, het Frans is een Romaanse taal en het Nederlands een Germaanse taal, gebeurt dit minder vaak dan transfer tussen het Engels en het Nederlands (Llach et al. 2009). Johnson & Swain (1997) wijzen op het feit dat het taalverwervingsproces van de T2 het taalverwervingsproces van de moedertaal nabouwt. Verder wordt de invloed van de moedertaal op het aanleren en beheersen van een T2 in deze scriptie niet nader verklaart.

3.6. Gedrag van de leerlingen

Beide leraressen benadrukken het feit dat de motivatie van de leerlingen een essentiële rol speelt in het succes van het CLIL-onderwijs. Dit zou zelf een belangrijkere rol spelen dan eventuele leerstoornissen. Volgens Lasagabaster (2011) is motivatie als volgt beschreven:

“Motivation is a complex psychological construct regarded as one of the determinant factors in successful foreign language learning, which is why it regularly comes to the fore when trying to explain individual differences among language learners [...]. In fact one of the many objectives of many foreign language teachers in classrooms over the world is to increase student motivation [...].” (Lasagabaster, 2011:2)

Beide leraressen beklemtonen immers de motivatie van de leerlingen om de T2 aan te leren. Zoals dit het geval is bij elk nieuw onderwerp moeten de leerlingen een positief gevoel hebben tegenover de T2. Indien niet zullen ze weinig inspanning leveren om de taal aan te leren of te gebruiken. Uit onderzoek van Lasagabaster (2011) verricht in 191 middelbare scholen bevestigen de resultaten dat het CLIL-onderwijs een motiverend aanpak is van de T2 maar ook taalkennis biedt. Parallel met de vooruitgang van de leerlingen in hun taalverwerving kunnen er veranderingen verwacht worden in hun motivatie wat na verloop van tijd tot individuele variatie kan leiden. Dit is een van de redenen waarom het concept van motivatie zo moeilijk te vatten is.

Ondanks de subjectiviteit van het woord “*motivatie*” blijkt uit vele studies uitgevoerd in diverse contexten dat er een duidelijk verband is tussen motivatie en taalverworvenheid. Een achteruitgang wat betreft de positieve attitude tegenover een vreemde taal als gevolg van zowel psychologische en educatieve problemen is wat CLIL-leerkrachten willen vermijden.

Lasagabaster (2011) benadrukt dat uit zijn onderzoek leerlingen meer gedreven zijn in een CLIL-context dan in het traditionele vreemdetalenonderwijs. In het CLIL-onderwijs zijn de leerlingen onder andere meer bewust van het belang van de taal zowel in hun sociaal als professioneel leven. Zoals beide CLIL-leraressen beklemtonen, is het begrip van motivatie sterk verbonden met hun methodologische aanpak. Het traditionele vreemdetalenonderwijs wordt soms bekritiseerd door zijn gebrek aan taalinput waardoor er te vaak gewerkt wordt met materiaal dat niet authentiek of functioneel is. Daarvoor is de communicatieve functie van het taalaanbod gebrekkig, wat voor beide leraressen heel belangrijk is. Zodat de leerlingen de inhoud van de les onthouden moet deze gebruikt worden in omstandigheden die gelijkaardig zijn met de realiteit in een alledaagse context. Op lange termijn kan dit gebrek aan communicatieve functie gevolgen en invloed hebben op de motivatie van de leerlingen om de T2 te leren.

Ten slotte is er over het algemeen in beide geobserveerde klassen geen negatieve attitude ten opzichte van de T2. Omdat de leerlingen eraan gewend zijn dat de leerkracht voor een bepaald vak in het Nederlands praat, zijn ze zich er niet echt van bewust een vreemde taal te leren. Alle leerlingen lijken leergierig te zijn en vinden het aanleren van een taal leuk. Het kan weleens gebeuren dat een leerling zucht indien hij of zij een woordje in het Nederlands moet herhalen, maar dit komt zelden voor. De T2 wordt op een natuurlijke manier aangeleerd, hoewel in een klascontext. In het derde leerjaar hebben de leerlingen in beide klassen al stereotypische ideeën en vooroordelen gehoord omtrent de taal, maar dit lijkt geen invloed te hebben op hun motivatie. Uiteindelijk zou het interessant kunnen zijn om deze leerlingen te ondervragen omtrent hun motivatie en beeld van de Nederlandse taal en cultuur, hoewel dit geen onderdeel is van deze scriptie.

DEEL 4: ANALYSE EN DISCUSSIE

De geobserveerde lesuren wereldoriëntatie worden in dit deel verder geanalyseerd uitgaande van de omschreven didactische methodes omschreven in deel 2. In deel 1 en 2 hebben we het gebrek aan didactische richtlijnen en geschikt materiaal naar voren gebracht. In dit deel besteden we immers aandacht aan ondervonden moeilijkheden bij het ontwerpen van CLIL-les en op welke manier CLIL-leerkrachten ermee omgaan. Ten eerste wordt de opbouw van een W.O.-les omschreven voordat gekeken wordt naar de rol van de leerkracht en de uitvoering en effectiviteit van de gehanteerde didactische methodes. Uiteindelijk worden ondervonden moeilijkheden en mogelijke hulpmiddelen op een rijtje gezet. Ten slotte is het belangrijk te vermelden dat het thema in beide klassen toevallig hetzelfde is, wat het observeren bijzonder interessant maakt: *“Thema 6 – Voorstelling van de ruimte, kaarten, plannen en maquettes”*.

1. OPBOUW VAN DE LES WERELDORIËNTATIE

1.1. Lespatroon

In deel 2 hebben wij het VUT-model (vooruitkijken-uitvoeren-terugblikken) en de drieslagformule (aankondigen-meedelen-herhalen) beschreven. In dit eerste deel gaan we het lespatroon van beide geobserveerde klassen bestuderen. Beide leraressen gebruiken deze termen niet, maar hebben een gelijkaardige methode. Andere ondervraagde CLIL-leerkrachten noemen deze verschillende stappen: instap – aanbreng – inoefenen – verdieping en op het einde van de les wordt er stilgestaan bij wat er geleerd werd. Wat betreft de leraressen E. en C. wordt er gewerkt dankzij verschillende stappen die wij met de drieslagformule kunnen vergelijken hoewel de les meer dan drie stappen bevat.

Nadat administratieve taken en praktisch gezien alles in het begin van de les gedaan werd, zoals het oprapen van taken, aanvullen van informatie omtrent schoolactiviteiten, materiaal opruimen, gaan zowel beide leraressen vooraan in de klas staan. Op die manier trekken ze de aandacht van de leerlingen. Onmiddellijk weten de leerlingen dat ze met iets nieuws beginnen en dat ze alert moeten blijven. In beide klassen heerst er stilte en kalmte. Aan de hand van zowel de T2 en non-verbale elementen leidt de lerares het thema in.

De leraressen C. en E. verhogen hun intonatie en praten langzaam. De inleiding⁴⁰ is grotendeels opgebouwd rond interactie met de leerlingen om hun voorkennis van het onderwerp te reactiveren, het thema te raden en een discussie te starten in verband met het onderwerp. Beide leraressen werken dankzij de inductieve methode maar wat betreft het inleiden van de les is dit sterker aanwezig in Leuze, bij lerares C. Hier is ook sprake van een communicatieve aanpak en interactie, wat eerder in deel 2 omschreven werd. De leerlingen worden gemotiveerd om het woord te nemen, de inhoud is studentgericht opgebouwd en structureel gezien kan de les vergeleken worden met het VUT-model of drieslagformule⁴¹ (Beheydt & Hiligsmann, 2011). Volgens deze formule wordt de inhoud eerst aangekondigd, meegedeeld en nadien herhaald. In beide klassen heeft het terugblikken op de inhoud een belangrijke plaats, vooral op het einde en begin van het lesuur.

Na het inleiden van het onderwerp wordt er input gegeven in verband met het thema en wordt de woordenschat ingeleid, alvorens de leerlingen zelf aan het werk gaan. Hier is er dan sprake van een magistrale les, waar de leerkracht vooraan in de klas staat en de les uitlegt. Wel is er telkens interactie, vooral omdat leerlingen in het lager onderwijs gemakkelijker het woord nemen dan oudere leerlingen. Als tweede stap van het lespatroon wordt de stof uitgelegd, oefeningen gemaakt zodat de leerlingen de inhoud beheersen en de geschikte woorden in context kunnen gebruiken. Na een aantal oefeningen, of indien de leerkracht dit nodig acht, worden de belangrijke elementen herhaald. In tegenstelling tot het VUT-model of drieslagformule is er geen specifieke periode bepaald voor het terugblikken naar wat er geleerd wordt. Zowel bij lerares C. als lerares E. gebeurt dit op het einde van de les maar ook gedurende de les. Bij het herhalen geeft lerares C. bijvoorbeeld aan wat de leerlingen moeten kunnen beheersen voor de toets. Bij het oefenen mogen de leerlingen fouten maken, elkaar helpen en wordt er positieve feedback gegeven. Bovendien zijn er geen aparte woordenschat- of grammaticaoefeningen. Dit is uiteraard ook geldig voor de traditionele les in het vreemdetalenonderwijs omdat deze elementen deel uitmaken van de les zelf.

⁴⁰ Om het inleiden van het thema beter te begrijpen, zijn deze terug te vinden in bijlage 4A+E.

⁴¹ Zie hoofdstuk 2, punt 2.1.

De laatste stap van het model, het terugblikken, wordt in de les W.O. niet op een gepland moment gedaan. Toch is er telkens een herhaling van de stof bij het begin van het lesuur, indien er een hindernis is omtrent de inhoud of indien een oefening wat moeilijk is voor de hele klas. Dan is de terugkoppeling nuttig voor elke leerling en wordt dit klassikaal gedaan. Voor het geval slechts één of twee leerlingen problemen ondervinden bij een oefening, legt de lerares dit individueel uit.

We kunnen besluiten dat de geobserveerde wereldoriëntatie-lessen in beide scholen een soortgelijk lespatroon volgen, hoewel er verschillen zijn wat betreft het geven van terugkoppeling of de gebruikte methode om het onderwerp in te leiden. In tegenstelling tot het VUT-model en de drieslagformule is er geen gepland moment voor het herhalen van de inhoud. Ten slotte proberen beide leraressen telkens de thema's met elkaar te linken. Lerares E. herhaalde bijvoorbeeld wat ze bij thema 2 gedaan hebben ten aanzien van de buurt van de school. Toen hebben de leerlingen rond de wijk gewandeld. Toen lerares E. wat uitleg gaf over België, legde ze ook de link met thema 5 waar ze het over de geboorte van België hebben gehad. Het herhalen van deze thema's kan ze gemakkelijk doen dankzij de samenvattingsblaadjes van elk thema dat achteraan in de klas opgehangen zijn.

1.2.Scaffolding

Vervolgens moet er gekeken worden naar de nagestreefde doelstellingen voor elk niveau en op welke manier CLIL-leerkrachten deze bereiken. Daarmee gaat een scaffolding-aanpak gepaard (Meyer, 2015). De leerkracht moet zich bij het voorbereiden van de les verschillende vragen stellen onder andere in verband met ondersteuning en het stimuleren van communicatieve vaardigheden. In deel 2 werden verschillende scaffolding-technieken ingeleid. Deze technieken komen verder bij punt 1.3. aan bod.

Wat betreft de doelstellingen voor het derde leerjaar ten opzichte van het vak W.O. hebben de leerkrachten geen specifieke richtlijnen. De leraressen C. en E. zeggen dat ze niet precies weten wat ze gedurende het jaar moeten onderwijzen maar werken in nauw verband met hun Franstalige collega's. Lerares C. zegt dat de inhoud van de leerplannen vaag omschreven is terwijl er in Vlaanderen duidelijk per leerjaar staat wat er allemaal gezien moet worden. In de Franstalige leerplannen wordt dit eerder per studiefase omschreven.

Volgens beide leraressen is het aanleren van de taal zelf niet centraal in het vak W.O., woordenschat wordt eerder door de Franstalige leerkrachten tijdens dictees aangeleerd. Wel wordt er aandacht besteed aan correcte uitspraak en intonatie van de T2. Voor beide leraressen is het belangrijk dat de leerlingen de correcte taalinput horen en gebruiken. Naast het aanleren van de inhoud, proberen de leerkrachten automatiseren van de taal aan te leren. Bijvoorbeeld het antwoorden in het Nederlands, bepaalde uitspraak gebruiken, met ja/nee antwoorden in de T2 maar vooral het feit dat de leerlingen gewend worden aan de Nederlandse taal. Ook worden functionele zinnen en uitdrukkingen spontaan door de leerlingen gebruikt. Dat zijn vaak zinnen die door de leraressen zelf worden gebruikt en herhaald sinds het begin van het schooljaar.

Uittreksel 8⁴² :

L?: op pagina 7 en 6 juf?

Uittreksel 9 :

L?: juf mag ik naar de toilet?

Beide leraressen gebruiken immers dezelfde zinnen, gelijkaardig aan een ritueel bij het inleiden van een les, het nemen van hun materiaal en handboeken, het opruimen of het beëindigen van de les (voorbeeld: *“Oren open, boeken dicht.”*, *“Goed. Vandaag gaan we ...”*, *“Papier in de vuilbak a.u.b.”*, *Catherine is de eerste, Marie-Rose is tweede, dan ...”*, *“Wie is de postbode?”* enz.). In de klas van lerares C. staan sommige van deze zinnetjes opgehangen. Enkele voorbeelden zijn: *“Kan ik helpen?”*, *“Doe de deur voorzichtig dicht a.u.b.”*, *“Mag ik naar het toilet?”*, *Mag ik het raam even openen?”*.

Bovendien linkt lerares E. specifieke doelstellingen aan onderdelen van het thema. In de studentenblaadjes⁴³ geeft ze aan welke inhoud onderwezen wordt voor les 1, les 2 enz. Daarnaast is bij lerares E. *Petra Pilot* de rode draad van het thema. Deze personage wordt bij de inleiding geïntroduceerd en komt bij elke reeks weer aan bod.

⁴² Voor de uittreksels 8 en 9 zie les 2 Leuze, 20/04 in bijlage 4B.

⁴³ Studentenblaadjes zie bijlage 3.

Uittreksel 10⁴⁴ :

Lerares E.: *En onze gids is deze week een raar mevrouw. Wie is onze gids? Zonder te roepen zou ik het leuk vinden. Chloé?*

Chloé: *Un pinguin ?*

Lerares E.: *Een pinguïn! We gaan eens kijken wat hij ons allemaal te vertellen heeft. Ja, als iedereen luistert mag je lezen.*

L?: *Dag allemaal, ik heet Petra piloot.*

Lerares E. : *Dus dat is haar naam.*

L? : *Ik ben de gids voor de pagina's ...*

Lerares E. : *Petrapiloot gaan wij continu zien in onze blaadjes, en zij gaat ons een beetje helpen. Oké ? Straks mag je nog een beetje lezen.*

Bij lerares C. bespraken ze het thema omtrent ruimte gemiddeld over 3 à 4 weken. Daarna kregen ze een toets. Tijdens de laatste lesuren W.O. werd alles in het Nederlands herhaald om er zeker van te zijn dat de leerlingen de stof in het Nederlands kunnen invullen. Alle woorden moeten op receptief niveau beheerst worden maar enkel een aantal woorden moeten productief geleerd worden.

Bij elk thema wordt de nieuwe stof op een inductieve manier ingeleid. Lerares E. toont bijvoorbeeld dezelfde foto's en prentjes die op de studentenblaadjes staan, ze projecteert ze op het interactief bord en daaruit moeten de leerlingen afleiden wat er gedaan zal worden. Dit is ook een belangrijke stap omdat leerlingen hun voorkennis gebruiken en activeren. Doordat er een link wordt gelegd tussen wat ze al weten van het onderwerp en de inhoud van de les zullen ze het beter onthouden. Indien dit niet gedaan wordt, is er volgens Romainville (2018) sprake van 'savoir mort':

"Un savoir mort est un savoir qui a été enseigné, qui a peut-être été appris, récité, utilisé lors d'interrogations. Mais qui n'a pas été mobilisé par l'élève quand celui-ci analyse le monde, interprète une situation particulière. Il ne fait pas de l'acquis scolaire un véritable outil d'analyse [...]. Les savoirs naturels n'ont pas été activés par les enseignants [...]" (Romainville, 2018 :3)⁴⁵

⁴⁴ Zie Pecq les 1 19/04 in bijlage 4E.

⁴⁵ Het is belangrijk te vermelden dat dit onderdeel is van mijn eigen notities van de les. Er is immers geen officiële syllabus voor het college LAGRE2220 Didactique générale. Hier wordt voorkennis "savoir naturel" genoemd.

Uittreksel 11⁴⁶:

L? : Madame, en fait j'avais une question. Et ça c'est quoi ?

Lerares E. : Ja, dat gaan we nog zien. Verrassing ! Maar normaal moet je dat al weten, we hebben dat al gezien. Weet iemand wat dat hier is ?

Uittreksel 12⁴⁷:

Lerares C.: Wie kent iets anders ? Timéo ?

[...]

Lerares C.: ja dat kan. Shh. Hier, wie heeft nog zoiets thuis?

[...]

Lerares C.: misschien hebben jullie dit al in een kast, dat kan. Goed, okay. Hum, nog iets van wat je denkt ja dat ken ik of dat heb ik?

Bovendien is er sprake van scaffolding indien de lerares van strategieën gebruik moet maken omdat de leerlingen een woord of zin niet begrijpen. Dit kan dankzij gebaren gebeuren, het stellen van de juiste vragen, per twee gaan werken en “recast”⁴⁸. Bij uittreksel 13 moesten de leerlingen het woordje “kaart” vinden.

Uittreksel 13:

Lerares C.: in de plaats van de gps zegt eerste straat links, tweede straat rechts moest vroeger mama als papa in de auto aan't rijden was moest mama zitten kijken en zeggen van ja straks naar daar, straks naar daar. Wat zou je daarvoor kunnen gebruiken?

L?: juf?!

L?: moi je sais

Lerares C.: Thibault

Thibault: la carte de l'Europe

Lerares C.: zo eentje bijvoorbeeld, een kaart.

Lerares C. frist bij het begin van de les ook telkens de woordenschat in verband met het thema ruimte op (*wat is een plattegrond, map, kaart? waarom is het een kaart en geen map? enz.*)

⁴⁶ Zie Pecq les 1, 19/04 in bijlage 4E.

⁴⁷ Voor de uittreksels 12 en 13 zie les 1 Leuze, 16/04 in bijlage 4A.

⁴⁸ « Recast » is een techniek gebruikt om de leerlingen er bewust van te maken dat ze een fout gemaakt hebben zonder dat de communicatie belemmerd wordt. De leerkracht herhaalt de zin maar dit keer met de correcte structuur en verbetering.

Uittreksel 14⁴⁹:

Lerares C.: *Goed, shh, bon. Wij gaan een beetje verder. Eerst gaan we werken rond plattegrond, kaart, maquette. Zoals ik had gezegd, iedereen krijgt straks van mij een document. Jullie gaan kijken wat het is en expliqueren natuurlijk, waarom. Ik hoop dat je het nog weet.*

L?: *moi j'ai oublié un peu*

Lerares C.: *daarna ... we gaan straks nog eens kort herhalen. Daarna gaan we op een blaadje werken. Daarna, of als we daarmee klaar zijn gaan we de agenda schrijven, gaan we de huiswerkjes doen, gaan we de rekenschriften doen, alleen daarna. Want anders neemt het nog wat extra tijd. Goed? Wie vertelt maquette? Allez, dat je het weet voor straks he.*

Uittreksel 15⁵⁰:

Lerares E.: *Petra Piloot, heel goed. Waarvan was dit een foto? Nog gisteren naar gekeken. Wie weet nog wat dit was? Iris?*

In 1.3. bespreken we op welke manier scaffolding verbonden is aan het 4C⁵¹'s raamwerk van Coyle (2010).

1.3. Het 4 C's raamwerk

Zodat een les succesvol is, moet deze de vier basisprincipes van het immersieonderwijs in acht nemen. Een besproken scaffolding-techniek is de CLIL-piramide. De top van de piramide wordt alleen bereikt indien de 4C's in de les aan bod komen.

In de geobserveerde lessen staat *communicatie* centraal. Bij het inleiden van het thema zijn de leerlingen aan het woord, veel oefeningen worden klassikaal gemaakt, wat de leerlingen de mogelijkheid geeft om te interageren. De leerlingen leren eerst de inhoud van de les op een receptieve manier alvorens ze zelf aan het werk gezet worden. Dankzij het gebruik van de geleerde woorden in het Nederlands, al dan niet in combinatie met het Frans in dezelfde zin, kunnen de leerlingen hun boodschap overbrengen en zich verstaanbaar maken. Leerlingen kunnen bovendien op vragen en antwoorden van de lerares reageren, alhoewel dit vergemakkelijkt wordt door het gebruik van een mengeling van Frans en Nederlands. Dit is enkel mogelijk omdat beide leraressen de Franse taal goed onder de knie hebben.

⁴⁹ Zie Leuze les 2, 20/04 in bijlage 4B.

⁵⁰ Zie Pecq les 2, 20/04 in bilage 4F.

⁵¹ Even ter herinnering: Communicatie, Cognitie, Cultuur en Inhoud (vertaald vanuit het Frans "Contenu")

Het gebruik van de moedertaal wordt in het derde leerjaar in bepaalde situaties nog toegestaan. Dit is niet meer het geval in de hogere leerjaren. Dit hangt immers af van klas tot klas af, en van wat de CLIL-leerkracht in de klas aanvaardt⁵².

Indien er sprake is van de *cognitie* is deze minder merkbaar aan de hand van het gedrag van de leerlingen of het inleiden van de stof. Het CLIL-onderwijs helpt bij het ontwikkelen van andere vaardigheden naast taalvaardigheden en bevordert de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Marsh, 2013). Leerlingen leren bijvoorbeeld in de T2 denken in plaats van telkens hun ideeën van het Frans naar het Nederlands te vertalen. Wel is dit moeilijk ten opzichte van de aangeboden inhoud te analyseren. De receptieve vaardigheden van de leerlingen evolueren sneller dan de productieve vaardigheden. Uit de geobserveerde lessen kan immers afgeleid worden dat de leerlingen bijna alles in de T2 begrijpen hoewel ze zelf minder in de taal spreken. Lerares E. benadrukt dat zodat een CLIL-parcours succesvol is, leerlingen vooral de taal moeten begrijpen en niet dat ze perfect tweetalig worden. De leerlingen stellen weinig vragen in verband met de instructie van een oefening of begripsvragen omtrent de inhoud wat hun kennis van de taal aantoont. Toch gebeurt dit af en toe indien nieuwe woorden of structuren aan bod komen. Bovendien lijken de geobserveerde CLIL-leerlingen gemakkelijk te kunnen overschakelen van het ene taalsysteem naar het andere indien ze de stof beheersen.

Er werd in de W.O.-lessen niet specifiek over Franstalige en Nederlandstalige *cultuur* gepraat. Bij lerares E. hebben de leerlingen bijvoorbeeld les gehad over België, de gewesten en regio's. Op die manier wordt het land als geheel gezien, eerder dan als twee aparte culturen. Wel zijn de leerlingen zich ervan bewust dat er gelijkenissen en verschillen bestaan tussen beide culturen maar vanuit de geobserveerde lessen kunnen we niet vermelden dat de leerlingen een dubbele visie van het land of de wereld ontwikkelen. Het gebruik van het Duits kwam ook aan bod bij lerares E., maar de leerlingen waren zich er wel van bewust dat dit een deel van België is, samen met Vlaanderen en Wallonië. Verder speelt de cultuur een belangrijke rol in immersieklassen maar is niet op een gelijkaardige manier in elke les aanwezig. Lerares E. gaf specifiek les omtrent België, "*Ons land in kaart*", wat ik bij lerares C. niet expliciet heb kunnen observeren.

⁵² C. Claeys en L. d'Ooghe, persoonlijke communicatie en via Facebook, 20/04 en 3/05.

Daarnaast hadden beide klassen niet hetzelfde ritme, waardoor de mogelijkheid bestaat dat dit later bij lerares C. behandeld zou worden. Daarenboven maken beide leraressen vaak verwijzingen naar wat er in Vlaanderen gezegd wordt of gebeurt. Dit doen ze ook dankzij hun persoonlijke ervaringen omdat ze allebei in Vlaanderen wonen. Cultuur is dus in beide klassen een onvermijdelijk element en is overal aanwezig. Een voorbeeld is het gebruik van Vlaamse woorden zoals “*efkes*” (in de plaats van “*eventjes*”), “*gans*”, “*expliqueren*”, “*nekeer*” enz. door de twee leraressen., wat eigenlijk geen Standaardnederlands is. Gedurende de pauze heb ik de leerlingen en lerares C. ook horen praten over Vlaamse series (*Kotmadam*) en realiteit tv-shows (bv. *Blind getrouwd*). Af en toe hebben de kinderen het ook over Vlaamse tekenfilms en jeugdseries. Bijgevolg zijn de leerlingen voortdurend in de cultuur van de T2 ondergedompeld.

Als vierde parameter moet de *inhoud* door de leerkracht geselecteerd worden op basis van de behoeften en interesses van de leerlingen. Zo is de les W.O. bij beide leraressen studentgericht opgebouwd. Dit komt ook overeen met de eerste stap van de CLIL-piramide. De leerlingen vonden het thema immers interessant omdat ze zelf kaarten, mappen of plattegronden gebruiken en zien indien ze met hun ouders op stap zijn en geen gps hebben of bij het bezoeken van een pretpark. De moeder van een van de leerlingen in de klas van lerares C. is architect, waardoor de leerling al meerdere keren plattegronden gezien heeft. Bovendien zijn W.O.-lessen meer inhoudsgericht dan taalgericht, wat immers de bedoeling van CLIL-vakken is.

In het kader van de CLIL-piramide, hebben de geobserveerde lessen niet aan alle voorwaarden voldaan. Er werd bijvoorbeeld weinig met verschillende leerstijlen gewerkt. In een ideale les zou de leerkracht een variatie van leerstijlen⁵³ moeten aanbieden: dankzij beelden voor leerlingen die met behulp van visueel materiaal de leerstof beter begrijpen en onthouden, geluiden of liedjes indien de leerling effectiever leert vanwege het gehoor, gebaren of bewegingen voor leerlingen met een kinesthetisch leerstijl enz.

⁵³ Zie ook Schmeck, R. (2013). Chapter 1: An Introduction to Strategies and Styles of Learning. In: *The Concepts of Strategy and Style*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University (3-18). Beschikbaar via: <https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=5wzyBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=learning+styles&ots=qas4Ure3-&sig=cngZ9mC1VLAUwEJxJeQXGfgykrg#v=onepage&q=learning%20styles&f=false> , laatst geraadpleegd op 7/08/2018.

In de meeste geobserveerde W.O.-lessen werd meestal klassikaal, individueel of per twee gewerkt aan de hand van visueel materiaal. De derde stap van de piramide was in verband met het inputmateriaal. In beide klassen gebruiken de leraressen veel materiaal, zowel kaarten als prenten wat wel overeenkomt met de piramide. De vierde stap omvat zowel oefeningen met hoge eisen als met lage eisen⁵⁴ omtrent het denkvermogen. De vierde stap wordt gelinkt aan groepswork en andere oefeningen die van gemakkelijker naar moeilijker gerangschikt worden. Parallel aan de moeilijkheidsgraad van de oefening moet deze interactie lokken. Dit wordt in beide klassen gerespecteerd omdat de oefeningen van gemakkelijk naar moeilijker aangeboden worden, hoewel er geen groepswork was. Uiteindelijk moeten deze tot een authentieke interactieve activiteit leiden. Als eindactiviteit moesten de leerlingen bij lerares E. een plattegrond van de klas maken, eerst samen in lego, dan individueel op hun blad. Bij lerares C. moesten de leerlingen een poster en kaart aanvullen. Dit komt overeen met de vijfde en laatste stap van de CLIL-piramide, het bepalen van een eindactiviteit.

2. LEERKRACHTEN

2.1. Instructie geven

Op beide basisscholen wordt er gedurende het inleiden van de nieuwe stof duidelijk gemaakt wat er geleerd zal worden. Op de studentenblaadjes (zie bijlage 3) kunnen we ook zien dat lerares E. telkens gepland heeft hoever ze wenst te gaan voor les 1, les 2, enz. Op het einde van de les wordt er gecontroleerd of deze doelstellingen bereikt zijn en de stof wordt bij het begin van de volgende les herhaald. De instructies van zowel lerares E. en C. zijn duidelijk, worden indien nodig door een leerling herhaald voor alle duidelijkheid of in laatste instantie, door een leerling vertaald. Bovendien wordt de instructie verschillende keren herhaald met het gebruik van andere woorden, synoniemen, antoniemen, gebaren en voorbeelden.

⁵⁴ Deze zijn oefeningen met verschillende moeilijkheidsgraden. Indien de leerling bv. verschillende thema's moet linken, strategieën raadplegen enz. om een oefening te kunnen invullen, is deze met "hoge eisen". Zie ook de zes niveaus van Bloom. De niveaus dienen om een onderscheid te maken wat betreft de complexiteit van het kennisniveau waarop een beroep wordt gedaan. Bij een rijke leeractiviteit worden meerdere niveaus aangesproken (Meyer, 2015). Zie ook Bloom, B. (1956). Vol. 1: Cognitive domain. In: *Taxonomy of education objectives*. New York: McKay. Beschikbaar via https://scholar.google.be/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=taxonomy+Bloom&btnG= , laatst geraadpleegd op 12/08/2018.

Wel kunnen we in de transcripties zien dat lerares C. soms vlugger de instructie vertaald dan lerares E. In dit deel is het daarnaast interessant de taalregisters van de klas te bekijken. De communicatie is immers van groot belang in beide immersie-klassen. Eerder werd vermeld dat leerlingen aan een aantal functionele zinnen gewend zijn, vooral klasregels. Deze klasinstructies kunnen pas plaatsvinden nadat de klas rustig wordt. Klasmanagement hebben we al eerder bij deel 3 sectie 3.1. naar voren gebracht. In de volgende uittreksels zien we hoe beide leraressen instructies geven en hoe ze handelen indien de leerlingen het niet onmiddellijk begrijpen. Bij uittreksel 16 werd deze oefening voorgesteld nadat het onderwerp voor het eerst werd ingeleid. De leerlingen moeten verschillende foto's uitknippen en in groepjes verzamelen. Dankzij deze stap begrijpen ze op een inductieve manier dat de verzamelnamen "kaarten", "plattegrond" en "maquette" zijn.

Uittreksel 16⁵⁵:

Lerares C.: goed! Shh. Wij hebben een plan, dat straks achteraan stond. We hebben veel verschillende dingen gezien. Ik heb al heel veel woorden gehoord die super belangrijk zijn. Jullie kennen dat al goed. Dus we gaan eerst werken op die blaadjes, wacht wacht wacht. Daarna, dus we gaan van alles bekijken. Over wat achteraan staat. Maar andere voorbeelden dan hier. Wij gaan die uitknippen, dus in totaal ... hoeveel etiketten?

L?: euh ... douze, non non, zestien

Lerares C.: zestien? zestien etikettes in het totaal. Jullie gaan die zestien etikettes sorteren, triëren in groep. Hoeveel groepen? geen idee. Welke groepen? geen idee.

L?: là on a des faciles

Lerares C.: ja, als je ... ja hier ben ik iets efkens vergeten. Denk aan hetgeen dat we daar hebben gezien. Dat was niet allemaal exact hetzelfde. We hebben daar verschillende dingen gezien achteraan. Ja? Je bent akkoord?

Uittreksel 17⁵⁶:

Lerares E.: ja het is gemaakt uit hout, goed. Op pagina vijf, jawel. Op pagina vijf hebben we verschillende foto's. Dan gaan wij alleen moeten werken en gaan wij moeten schrijven de K, van kaart als het een kaart is, de P van een plattegrond als het een plattegrond is en de M van een maquette onder de juiste foto. Je maakt dat alleen, dus we maken het in ...

AL: potlood

⁵⁵ Zie les 1 Leuze, 16/04 in bijlage 4A.

⁵⁶ Zie les 2, Pecq op 20/04 in bijlage 4F.

Bij uittreksel 17 kunnen we zien dat de leerlingen het gewoon zijn dat indien een oefening individueel gemaakt moet worden, deze met potlood ingevuld moet worden. Bovendien ga Lerares E. de instructie en tegelijkertijd gebruikte ze het bord om de verschillende letters (K-M-P) aan te duiden, dit helpt leerlingen die meer visueel zijn.

2.2. Feedback

Het geven van terugkoppeling⁵⁷, vooral positieve feedback, heb ik in sectie 2.6. (deel 2) naar voren gebracht. In beide geobserveerde klassen speelt feedback een belangrijke rol. Feedback wordt in beide klassen in verschillende vormen gebruikt. Gedurende de observatiestage heb ik alleen maar mondelinge terugkoppeling kunnen observeren, er werd weinig feedback gegeven omtrent schriftelijke productie. Deze vaardigheid was immers in beide klassen minder aanwezig dan mondelinge vaardigheden en activiteiten. In beide klassen heeft terugkoppeling betrekking tot de uitspraak van bepaalde woorden en uitdrukkingen en het gebruik van gepaste woordenschat en grammaticale structuren. In deze analyse is er vooral sprake van correctieve feedback. Wanneer er verbeterd moet worden en op welke manier is niet altijd eenvoudig.

Beide CLIL-leraressen proberen alleen maar te verbeteren indien de fouten de communicatie hinderen of indien aangeleerde woorden in de context niet correct gebruikt worden. In *“Corrective feedback and learner uptake”*, een onderzoek verricht door Lyster en Ranta (1997:56) verklaren de auteurs dat leraren in het lager onderwijs een mengeling van verschillende types feedback gebruiken hoewel voor 55% *“recast”*⁵⁸ het vaakst voorkomt. *“Elicitation”* komt op de tweede plaats (14%), daarmee wordt bedoeld dat de leraar zelf geen informatie geeft maar dankzij het stellen van de juiste vragen, de leerlingen deze zelf vinden⁵⁹.

⁵⁷ Voor meer informatie en voorbeelden omtrent de types feedback, zie http://carla.umn.edu/cobaltr/modules/strategies/c_feedback.pdf, laatst geraadpleegd op 8/08/2018 en zie bijlage 1.

⁵⁸ Ter herinnering: met *“recast”* bedoelen we dat de leraar de zin van de leerling herhaalt en de fout verbetert. Nadien herhaalt de leerling de fout. *A recast is an implicit corrective feedback. A native speaker’s corrective reformulation of a student’s utterance.* (Pasden, 2008:13) via <http://www.sinosplice.com/life/archives/2008/12/29/recasting-in-language-learning>, laatst geraadpleegd op 8/08/2018.

⁵⁹ *« Elicitation is a technique by which the teacher gets the learners to give information rather than giving it to them.»* (TeachingEnglish, z.d.: z.p.) beschikbaar via <https://www.teachingenglish.org.>, laatst geraadpleegd op 8/08/2018.

Nadien komt “clarification requests⁶⁰” (11%) op de derde plaats, “metalinguistic feedback⁶¹” (8%) en “repetition of error” (5%). In de geobserveerde klassen werden ook verschillende soorten feedback gebruikt, hoewel “recast” en “elicitation” het vaakst voorkomen. Bij het analyseren van twee gelijkaardige lessen in Pecq en Leuze, kunnen we uit de resultaten⁶² afleiden dat in tegenstelling tot het onderzoek van Lyster en Ranta (1997) beide CLIL-leraressen het vaakst “elicitation” gebruiken (47% in Leuze, 45% in Pecq) en “recast” komt op de tweede plaats met 29% voor Leuze en 32% in Pecq. Verder komt in beide klassen “clarification request” op de derde plaats (18% in Leuze, 17% in Pecq), “metalinguistic clues” op de vierde plaats (6% in Leuze, 3% in Pecq) en uiteindelijk werd er nooit gebruik gemaakt van “repetition of error” in Leuze maar wel in Pecq (3%).

Uittreksel 18⁶³:

Lerares E.: *de P van plattegrond, en plattegrond van wat volgens jou?*

Lucas: *euh ...*

Lerares E.: *ik zie een bed, ik zie nog een bed, ik zie een keuken, ik zie ...*

Lucas: *une maison?*

Lerares E.: *een huis ja, Maxime.*

Maxime: *maquette*

Lerares E.: *een maquette van ...?*

L?: *een huis*

Bij uittreksel 18 geeft de lerares aanwijzingen zodat de leerling weet dat hij zijn antwoord moet aanvullen. Bij uittreksel 19 moesten de leerlingen uitleggen waarom hun foto een plattegrond, kaart of maquette is. Hier probeert lerares C. duidelijk te maken wat het verschil is tussen een kaart en plattegrond. Hier is er dan sprake van expliciete correctie.

Uittreksel 19⁶⁴:

Lerares C.: *ja het is een plattegrond. En je verandert het Capucine. Dat is oefenen eh, dat is geen probleem. Doorstrepen, veranderen en dan achteraan. Je begrijpt het wel Capucine?*

Capucine: *ja*

⁶⁰ Dankzij het stellen van vragen zoals “Excuseer, ik heb u niet begrepen? Wat bedoel je daarmee?” geeft de leerkracht aan dat zij iets niet begrepen heeft en meer informatie nodig heeft. De leerling is zich er dan van bewust dat hij zijn antwoord moet herhalen, aanvullen of herformuleren.

⁶¹ Hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht op de vorm van de antwoord focust dankzij vragen zoals “Zeggen we het zo? Is dit de juiste vorm? Zo zeggen we het niet in het Nederlands. Is het mannelijk of vrouwelijk?” Enz.

⁶² Zie grafiek in bijlage 2.

⁶³ Zie les 2 Pecq, 20/04 in bijlage 4F.

⁶⁴ Voor uittreksels 19 en 20 zie les 2, Leuze, 20/04 in bijlage 4B.

Lerares C.: als je veel straten kan zien, als je de namen kan zien, de details kan zien ...
Capucine: het is een plattegrond

Uittreksel 20:

Lerares C.: wacht wacht wacht. Zie je veel tekeningen?
Estelle: euh ja.
Lerares C.: ja. Je kan vertellen ik sta hier en ik moet naar daar?
Estelle: ja
Lerares C.: ja. En je ziet dus ook de stra/ten.
Estelle: ja
Lerares C.: ja? Dus dat wil zeggen ... dat is een ...
Estelle: plattegrond

Bij uittreksel 20 is er sprake van “clarification request”. De lerares stelt meerdere vragen zodat de leerling zich er bewust van wordt van wat het correcte antwoord is. In uittreksel 21 maakt lerares E. gebruik van “recast”. Ze herhaalt het woordje in het Nederlands, wat als verbetering dient, wat dan door de leerlingen herhaald wordt. Lerares E. gebruikt dezelfde techniek in uittreksel 22.

Uittreksel 21⁶⁵:

Lerares E.: wie weet wat dit precies is? iets heel mooi getekend?
L?: la Belgique
Lerares E.: België, dat is de kaart van ...
AL: België

Uittreksel 22:

L?: euh, misschien een voetbal
Lerares E.: ja, een voetbalplein, tennisplein. Ik denk zelfs aan een zwembad. Sophie?
L?: een voetbalplein

Zoals net vermeld gebruiken de leraressen E. en C. verschillende technieken om de fouten van de leerlingen te verbeteren. Bovendien is er telkens een dubbele check, daarmee wordt bedoeld dat de lerares aan een andere leerling vraagt of het gegeven antwoord wel correct is. Daarom moeten de leerlingen ook altijd alert blijven wanneer een andere leerling aan het woord is. Dit wordt mondeling gedaan en herhaald. Deze techniek komt vaker in Leuze voor.

⁶⁵ Zie les 2 Pecq, 20/04 in bijlage 4F.

Uittreksel 23⁶⁶:

Sloane: dit is een plattegrond waar je ziet ...

Lerares C.: omdat

Sloane: omdat je ziet veel detail

Lerares C.: je ziet veel details, shh, ne keer wachten. Julien, is dat correct?

Julien: euh

Lerares C.: is dit een plattegrond

Julien: ja

Lerares C.: absoluut! Dankuwel Julien. Ga maar zitten. Euh, Timéo. Goed nadenken, je moet ze kunnen. Als ik foto's toon moet je kunnen zeggen is het een plattegrond, kaart of maquette en waarom.

Uittreksel 24:

Mathis: dit is een plattegrond, er is veel details ... en veel tekeningen

Lerares C.: veel tekeningen, Emanuel correct?

Emanuel: ja

Lerares C.: ja, absoluut! Euh, Capucine.

In beide klassen wordt feedback zowel door de leerling als door de leerkracht gegeven, wat ook overeenkomt met wat we in de sectie over sociaal-constructivisme hebben verklaard. Sociale interactie is van groot belang en leerlingen kunnen van de leerkracht maar ook van medeleerlingen leren. Dankzij het geven van constructieve feedback hebben de leerlingen de motivatie en voelen ze zich aangemoedigd en gestimuleerd om zichzelf te verbeteren en vooruitgang te boeken. Interactie wordt ook door positieve feedback bevestigd, of het geven van het juiste antwoord. De leraressen doen dit dankzij het herhalen van de zin of kleine woordjes zoals “Ja! Super! Prima! Oh. Super!” enz. Zij kunnen ook de inhoud van het gegeven antwoorden uitbreiden of het gegeven antwoord samenvatten. Bij uittreksel 25 wordt de term “kaart” inductief ingeleid. Bij uittreksel 26 moesten de leerlingen een legende inkleuren.

Uittreksel 25⁶⁷:

L?: la mer et l'océan

Lerares E.: ja. Shh, Mathis.

L?: les cartes qui sont ici ... ceux-là

Lerares E.: ah ja de provincies kunnen we ook op een kaart vinden, heel goed.

L?: oh Mathis, je te félicite!

⁶⁶ Voor uittreksels 23 en 24 Zie les 2 Leuze, 20/04 in bijlage 4B.

⁶⁷ Zie Pecq les 2, 20/04 in bijlage 4F.

Uittreksel 26⁶⁸:

L?: c'est jaune ou orange?

Lerares C.: BA is geel. Ik heb dat verteld.

L?: oui c'est jaune

L?: juf je mets jaune là

L?: juf il a bon! C'est bien Mathis.

2.3. Gehanteerde taal

In het CLIL-onderwijs is het hanteren van begrijpelijke en rijke taalinput van de T2 essentieel. Dit bevordert en stimuleert de inname van de leerlingen ten opzichte van de T2. Beide leraressen zijn moedertaalsprekers en gebruiken daarvoor authentieke en spontane taal hoewel lerares E. vaak dezelfde varianten en eenvoudige woorden gebruikt. In sectie 3.3. (deel 3) hebben we uitgelegd dat beide leraressen soms Vlaamse woorden gebruiken of het Nederlands met een klein accent uitspreken maar dit hindert de communicatie met de leerlingen niet.

Zodat de leerlingen de T2 gemakkelijk begrijpen, praten de leraressen wat langzamer. Het verlagen van het spreektempo doen ze vooral bij het aanleren van nieuwe woorden of nieuwe inhoud. In het algemeen praten beide leraressen op een normaal spreektempo en lijken de leerlingen alles, of ten minste heel veel, te begrijpen. Wel verandert lerares E. haar intonatie af en toe, wat soms kinderachtig kan lijken. De bedoeling is echter niet dat de leerlingen alle woorden begrijpen maar de boodschap en de algemene betekenis. Bij de herhaling van de stof voor een toets praat lerares C. ook langzamer en besteedt ze extra aandacht aan de articulatie en uitspraak van deze woorden. Bovendien gebruiken de leraressen C. en E. eenvoudige taal met af en toe wat moeilijkere woorden. De gehanteerde taal in de klas, komt overeen met wat we in de realiteit horen hoewel de taal eenvoudiger lijkt te zijn. Omdat de geobserveerde leerlingen al in het derde leerjaar zijn, kunnen we ons afvragen of de taalinput van de T2 niet een beetje moeilijker zou moeten zijn. Omdat er alleen maar twee klassen geobserveerd werden, is dit in deze scriptie moeilijk te bepalen. De leraressen E. en C. letten erop dat ze geen te moeilijke woorden gebruiken, of ingewikkelde grammaticale structuren. Doordat de taal spontaan is, kan het wel gebeuren dat er grammaticale fouten zijn.

⁶⁸ Zie les 4 Leuze, 3/05 in bijlage 4D.

Nochtans blijken de leerlingen de inhoud te begrijpen. Dit is immers ook wat er in het dagelijkse leven gebeurt. Bij het geven van instructies proberen de twee leraressen korte en eenvoudige zinnen te maken en de imperatief te gebruiken. In de getranscribeerde lessen werd de focus op uitspraak aangegeven met het teken “/”.

Uittreksel 27:

Lerares C.: elle vient d’expliquer, tu n’as pas écouté. Oren open. Ba/kker, geen bak. Dat is de persoon, een bakker. Een bakkerij, dat is het huis, dat is de winkel. Bakker, dat is? [...]

Lerares C.: slagerij, zeer goed. Wat is een slagerij? Je kan het zien aan de tekening. Zo hadden we ba/kker, ba/ke/rij.

Ten slotte vergemakkelijkt de herhaling en het parafraseren het begrijpen van wat er gezegd wordt. De twee leraressen gebruiken vaak synoniemen, antoniemen, voorbeelden en gebaren om wat ze zeggen te ondersteunen. Belangrijke en kernwoorden worden door de leraressen geaccentueerd. Enkele voorbeelden worden in de sectie omtrent het aanleren van woordenschat (sectie 4.6.) gegeven. Uiteindelijk, omdat er met kinderen wordt gewerkt, praten beide leraressen vaak aan de hand van verkleinwoorden.

Uittreksel 28⁶⁹:

Lerares E. : Een soort camping ? Ja ! En wat zijn die groene bolletjes volgens jou ?

Louis : Un arbre ?

Lerares E. : In het Nederlands ?

Louis : Een boom ?

Lerares E. : Bomen, ja. En die witte lijntjes, wat is dat dan ?

Louis : Eeeuh ? De laan, de lichten ?

Lerares E. : Dus de straat, waar we kunnen wandelen en rijden met de auto.

Wat zijn die roze gokjes, vierkantjes.

3. VOORBEREIDINGSWERK

CLIL-leerkrachten moeten vaak vanaf nul beginnen bij gebrek aan geschikt materiaal. Ter inspiratie voor de studentenblaadjes, ook “opzoekboekje” genoemd door lerares E., gebruiken de leerkrachten zowel Franstalige als Nederlandstalige handboeken, tijdschriften en andere internetbronnen.

⁶⁹ Zie les 1 Pecq, 19/04 in bijlage 4E.

3.1. Handboeken en het internet

Uit bovenstaande hoofdstukken is het duidelijk geworden dat de didactiek voor het immersieonderwijs verschilt van de didactiek in het moedertaalonderwijs of het traditionele vreemdetalenonderwijs (Beheydt, 2013). De geobserveerde leerkrachten gebruiken allebei Vlaamse handboeken en/of tijdschriften ter inspiratie voor hun lessen, samen met Waalse leerboeken en materiaal van Franstalige collega's. Wel mogen we niet vergeten dat noch de methodes noch de eindtermen in Vlaanderen overeenstemmen met die van het Franstalig onderwijs. Vlaamse leergangen voor rekenen of W.O. zijn bijvoorbeeld niet bruikbaar in het Franstalig onderwijs (Beheydt, 2013). Daarom moeten leraren vaak geheel zelfstandig hun didactisch materiaal ontwerpen en bevinden ze zich in de onzekerheid omdat ze niet opgeleid zijn in de speciale didactiek voor het CLIL-onderwijs. Het lesmateriaal is in beide klassen heel goed voorbereid en visueel aantrekkelijk voor de leerlingen. Lerares E. gebruikt bijvoorbeeld een pinguïn als gids met naam *Petra Piloot* en komt als personage telkens terug in het thema. Het materiaal sluit ook aan bij het niveau en de interesse van de leerlingen. Dit is waarneembaar aan de manier waarop de leerlingen reageren en omdat ze zelf de inhoud van de les met hun eigen ervaringen kunnen vergelijken.

In CLIL-lessen wordt de nadruk gelegd op de inhoud en zin van de les eerder dan de vorm. Deze aanpak veronderstelt dat het begrijpen gedeeltelijk een individueel cognitieve verwerking inhoudt. Omdat de leerlingen over een onderwerp leren, leren ze tegelijkertijd woorden, uitdrukkingen en grammaticale structuren in de T2 hoewel dit op een impliciete manier gebeurt. De voorbereide inhoud opent deuren voor interactie en geeft de gelegenheid een dialoog aan te gaan. Klasgesprekken zijn immers belangrijk bij beide leraressen hoewel er weinig aan groepswork werd gedaan gedurende de observatiestage. Uiteindelijk wordt de spreekvaardigheid en de receptieve vaardigheden (luisteren en lezen) benadrukt en wat minder de schrijfvaardigheid. In het derde leerjaar krijgen de leerlingen geen te lange teksten en moeten ze geen lange teksten schrijven. Het belangrijkste is dat de leerlingen woordenschat en korte zinnestukjes kunnen schrijven. Voor beide leraressen is de bedoeling van het CLIL-onderwijs immers dat leerlingen kennis opdoen omtrent de taal en het vak, en niet dat ze tweetalig worden.

Bovendien kan het voorbereidingswerk van de CLIL-leraressen E. en C. gelinkt worden aan de “*dubbele focus*” van Strobbe et al. (2013) (zie p. 35). Bij het kiezen van de leerinhoud is zowel taal als vakinhoud van groot belang voor beide leraressen. De inhoud van het vak moet immers onderwezen worden dankzij rijke taalinput van de T2. Het CLIL-materiaal in beide klassen biedt visuele ondersteuning, voorbeelden en authentieke documenten. Wel is er weinig taalondersteuning zoals moeilijke woorden of talige oefeningen.

Omdat er gewerkt moet worden met rijke talige input van de T2, werken beide leraressen af en toe met de media. Zo gebruiken ze bijvoorbeeld bronnen van internetwebsites van het nieuws (VRT) of Vlaamse tekenfilms en Ketnet. De leerlingen in het derde leerjaar hebben nog geen kennis genoeg van de T2 om met krantenartikelen te kunnen werken, wat heel goed werkt in hogere leerjaren. Lerares C. baseert zich eerst op het leerplan voordat ze in Franstalige en Nederlandstalige handboeken naar informatie zoekt. Franstalige handboeken gebruikt ze het vaakst voor aardrijkskunde bijvoorbeeld en Nederlandstalige handboeken voor wetenschappen.

3.2. Andere

Lerares C. heeft gedurende de observatiestage het tijdschrift “*Zonnestraal*” gebruikt of “*Les dauphins*”. In Leuze-en-Hainaut en Pecq krijgen de CLIL-leerkrachten ook Nederlandstalige atlanten die ze in de klas kunnen gebruiken. Nieuwe termen worden uiteindelijk met visuele ondersteuning aangeboden, ofwel tekeningen en afbeeldingen of dankzij het interactief bord in Pecq. Op YouTube is het verder mogelijk authentiek materiaal te vinden. Dit heeft lerares E. bijvoorbeeld gebruikt om het volkslied in de drie talen te laten beluisteren. Voor wat oudere leerlingen is de website “*www.history.com*” (*History Channel website*) heel interessant om materiaal te vinden, dan wel in het Engels. Op “*klascement.net*” kunnen leerkrachten materiaal in het Nederlands terugvinden. In 4. wordt aangetoond op welke manier beide leraressen deze didactische elementen binnen de klas gebruiken en wat wel of geen succes heeft.

4. DIDACTISCHE RICHTLIJNEN

4.1. Interactie en communicatiesysteem in de klas

In de voorafgaande hoofdstukken hebben we vermeld dat interactie essentieel is in immersieklassen. De leerlingen en leerkracht treden constant in interactie en dit wordt door beide leraressen aangemoedigd. Daartegenover zijn er momenten zonder interactie, zoals het uitleggen van een taak, oefening of het geven van instructies. Bij het inleiden van nieuw materiaal wordt er ook weinig in interactie getreden omdat de lerares grotendeels aan het woord is. Deze verklaringen worden nochtans vaak door de leerlingen onderbroken, indien ze een woordje niet begrijpen of iets grappigs vinden.

Indien leerlingen met elkaar of de leerkracht interageren gebruiken ze ook woordjes en uitdrukkingen om de interactie te bevorderen. Dit toont dat ze aandachtig aan het luisteren zijn, de inhoud van het gesprek begrijpen en erop kunnen antwoorden. Dit kan dankzij woordjes zoals “Inderdaad”, “Daar ben ik mee akkoord”, “Wat nog?”, “En wat denk jij?”, “Ja, ik weet het niet.”, “Zoiets bijvoorbeeld?” enz. Dankzij het gebruik van deze elementen in een gesprek, weten de leerlingen ook indien ze hun antwoorden moeten aanvullen.

Communicatieve activiteiten krijgen immers een belangrijke plaats in de twee klassen. In beide klassen werd er woordenschat geleerd in verband met wat er te vinden is op een plattegrond of kaart. Nadien moeten de leerlingen zelf een tekening of plattegrond en kaart nemen en aan de anderen uitleggen wat het is door het gebruik van de net geleerde woordenschatwoordjes. Naast het uitleggen van kenmerken van een kaart, map of plattegrond moesten de leerlingen ook af en toe per twee hun antwoorden vergelijken en beargumenteren.

Uittreksel 29⁷⁰:

Lerares C.: nee, op de tafel achteraan. Denk goed na, waarom het een kaart, maquette of plattegrond is. De kinderen die een probleem hebben om dat te vertellen in het Nederlands, die wachten misschien beter een beetje zodat je de andere kindjes die weten hoort. Als je al tien keer hetzelfde hebt gehoord, zal het dan makkelijker zijn.

L?: où si on sait déjà bah ... moi je pense que j'ai une kaart, tu penses que c'est bon?

L?: ah moi aussi je pense que j'ai une kaart, mais c'est pas la même que toi

L?: on veut pas dire plein de fois la même chose

⁷⁰ Zie Leuze les 2, 20/04 in bijlage 4B.

L?: si t'as la même chose que l'autre, bah tu vas devoir dire pourquoi

Lerares C.: als Mathis een plattegrond heeft en jij hebt een plattegrond dan zal het toch ongeveer hetzelfde zijn

Uittreksel 30⁷¹:

Lerares C.: het is nu het moment om eventjes te kijken per twee en om elkaar te helpen. Per twee.

(NR) > leerlingen praten onder elkaar en vergelijken hun antwoorden, wat ik moeilijk kan begrijpen. De leerlingen die juist voor mij zitten, zijn ook aan het zingen.

Lerares C.: het eerste groep hier heeft het al gevonden. Perfect! Als ik gepasseerd ben, dan ik het de moment om even na te denken waarom je die groepen hebt gemaakt. Ik heb alles samen gelegd die dit is, alles samen gelegd dit dat is, en waarom. Nu, om samen na te denken.

Communicatie in een CLIL-klas werd als de sleutel tot succes omschreven. Beide CLIL-lerares wens dat de leerlingen zo veel mogelijk aan het woord komen. In het derde leerjaar kunnen de leerlingen nog geen volledige gesprekken in het Nederlands doen, maar indien ze onder elkaar praten gebruiken ze wel telkens de aangeleerde woorden in de T2 hoewel de rest vaak in de moedertaal gezegd wordt. Lerares C. stelt bijvoorbeeld bij een oefening, hier het tekenen van elementen op een plattegrond, verdere vragen om de leerlingen te stimuleren.

Uittreksel 31⁷²:

Lerares C.: sportpark. Hoe weet Jade dat, dat de correcte naam een sportpark is? Julien.

[...]

Lerares C.: zijn er kindjes die ooit al ne keer in een luchtballon hebben gezeten?

[...]

Lerares C.: goed, shh. Hoe wisten jullie het antwoord, dat de naam de Kookpot is. Hoe weten jullie dat? Julien.

Julien: au R, il est marqué restaurant (in het Nederlands uitgesproken).

Op die manier praten de leerlingen over hun ervaringen, reageren medeleerlingen op wat er gezegd wordt en starten ze een klasgesprek. Bij het inleiden van de stof hebben de leerlingen met lerares C. ook per twee moeten werken om prentjes te rangschikken.

⁷¹ Zie Leuze les 1, 16/04 in bijlage 4A.

⁷² Zie les 3 Leuze, 30/04 in bijlage 4C.

De bedoeling was om drie kolommen te maken “*plattegrond, kaart, plan*”. Indien alle leerlingen klaar waren, konden ze hun antwoorden met hun partner vergelijken voordat de lerares dit klassikaal deed⁷³. Bij lerares E. moesten de leerlingen *Petra Pilo*ot inkleuren. Tijdens het inkleuren praatten de leerlingen onder elkaar wat betreft de gekozen kleuren, de naam van de pinguïn of indien ze al eens een pinguïn gezien hebben. Daarnaast bracht lerares C. bij het inleiden van het thema veel materiaal mee en had dit op een bank achteraan in de klas geplaatst. Zo begon een leerling plotseling over zijn ouders te praten omdat zijn moeder architect is of praten de leerlingen met de lerares omdat ze een plattegrond gekozen had van haar eigen huis. Een leerling vond ook een kaart van Pairi Daiza wat discussie lokte bij de kinderen. Bij het inleiden van het woord “*maquettes*” begonnen de leerlingen bij lerares C. over mogelijk materiaal om maquettes te bouwen (hout, doosjes, kaarten enz.) Toen lerares E. over België sprak begonnen de leerlingen ook over hun uitstapjes te praten en de steden die ze al bezocht hadden. Andere voorbeelden zijn in de getranscribeerde lessen terug te vinden, onder andere bij het maken van een plattegrond dankzij legoblokjes met lerares E. of het tekenen van elementen (een fiets voor de fietswinkel, een man bij de glascontainer, een bank bij de vijver enz.) op een plattegrond bij lerares C.

Indien we het over communiceren hebben, kunnen we didactische werkvormen niet uit het oog verliezen. Ingeval wij het over interactie hebben, kan dit klassikaal, in groep of per twee gebeuren. Welke werkvormen in de geobserveerde klassen gebruikt werden, komt in sectie 4.2. aan bod. Het beste zou zijn om een afwisseling in werkvormen aan te bieden.

4.2. Variatie en werkvormen

In beide klassen werken de leerlingen vooral klassikaal, zelfstandig of per twee. Bij het invullen van een oefening moeten leerlingen vaak hun antwoorden met elkaar vergelijken voordat ze het klassikaal verbeteren. Ook krijgen de leerlingen enkele oefeningen die ze individueel moeten invullen, bijvoorbeeld een tekening en ze moeten aangeven wat het is: “*kaart, map, plattegrond*” of toen ze bij lerares E. de plattegrond van de klas op hun blad moesten natekenen.

Deze hadden ze eerder klassikaal op het bord gedaan en aan de hand van legoblokjes gebouwd. Over het algemeen beginnen de leerlingen met klassikale oefeningen alvorens ze verder gaan met oefeningen die ze per twee of zelfstandig moeten maken. Tegelijkertijd verhoogt de lerares de moeilijkheidsgraad van de oefeningen.

Er bestaan verschillende soorten werkvormen. Jonkers (2018) vat deze samen in **tabel 5**, p.81.

aanbiedende werkvormen	<ul style="list-style-type: none"> • doceervorm • demonstratie • vertellen 	Leerkracht: centraal Leerlingen: passief
gespreksvormen	<ul style="list-style-type: none"> • onderwijsleergesprek • klasgesprek • groepsdiscussie (probleemoplossend) 	Leerkracht: moderator Leerlingen: actief
samenwerkingsvormen	<ul style="list-style-type: none"> • groepswerk (en varianten) • simulatiespel • rollenspel 	Leerkracht: observator, coach Leerlingen: coöperatief
individualiserende werkvormen	<ul style="list-style-type: none"> • zelfstandig leren • labopracticum • contractwerk 	Leerkracht: coach Leerlingen: zelfstandig

Tabel 5 - Soorten werkvormen (Jonkers, 2018)

Beide leraressen gebruiken vooral gespreksvormen zoals klasgesprek of groepsdiscussie en individualiserende werkvormen zoals zelfstandig leren. Contractwerk werd voor dit thema niet gebruikt, maar wordt door lerares C. af en toe in de klas voorgesteld. De leerlingen krijgen dan een map met verschillende oefeningen en kunnen deze op hun eigen ritme invullen en individueel dankzij verbeter sleutels bijwerken. Wat betreft de geobserveerde lessen heb ik geen groepsactiviteiten gezien, daarmee worden activiteiten in kleine groepjes bedoeld en niet met de hele klas. Dit wordt wel bij andere lessen gebruikt zegt lerares C. zoals hoekenwerk waar leerlingen in kleine groepjes gesplitst worden en van hoek naar hoek moeten overschakelen. Uiteindelijk wordt er veel klassikaal gewerkt. Bij het maken van de plattegrond met legoblokjes moesten de leerlingen één per één een blokje nemen en hun bank en stoel plaatsen. Elk blokje had een kleur om een legende te respecteren. Zo was een stoel geel, de bank rood of het bord wit. Ten slotte zijn er verschillende manieren om leerlingen in groepsverband te laten werken, zoals “puzzelgroepen” (groepjes van 4 leerlingen). Elke leerling krijgt dan een rol en vier thema’s worden verdeeld onder de groepsleden. Het “dobbelen” is een mogelijk alternatief: aan elke stip van de dobbelsteen wordt een activiteit gelinkt, of de “carrousel” waar leerlingen in twee kringen een activiteit moeten doen. Daarnaast zijn er nog anderen mogelijke werkvormen om groepswerk in de klas aan te bieden.

De geobserveerde leraressen vertellen dat dit leuk en stimulerend is voor de leerlingen maar praktisch gezien veel tijd in beslag neemt. Ook is er het risico dat de leerlingen onder elkaar te veel incorrecte input van de T2 horen of dat de klas te rumoerig kan zijn. Beide leraressen proberen wel af en toe groepswork te organiseren maar de leerlingen hebben nog geen kennis genoeg van de T2 om telkens in de taal bezig te zijn waardoor ze gedurende deze groepsactiviteiten dan heel vaak het Frans gebruiken.

4.3. Visueel materiaal en objecten

Beide CLIL-leerkrachten ontwerpen hun lessen en blaadjes zodat ze aantrekkelijk zijn voor de leerlingen zoals we al eerder naar voren hebben gebracht. Dit doen ze aan de hand van visueel materiaal, tekeningen, borden, kaders, verschillende lettertypes en –groottes of nog personages. Lerare E. gebruikt bijvoorbeeld een personage, *Petra Piloot*, en de pinguïn is gedurende het hele thema aanwezig. De leerlingen vonden dit heel leuk en kunnen onmiddellijk met het personage identificeren en het zelf inkleuren. Op die manier voelen de kinderen zich aangesproken en bij de les betrokken. Daarnaast gebruikt lerare C. immers talrijke kaarten, mappen, plattegronden om de les in te leiden. In het begin van de les werden deze op een tafel geplaatst achteraan in de klas. Als eerste stap moeten alle leerlingen rond de tafel komen en even observeren. Lerare C. reactiveert hun voorkennis en de leerlingen raden het thema. In tegenstelling tot lerare C., heeft lerare E. het onderwerp onmiddellijk voorgesteld en op het interactief bord geprojecteerd. Lerare E. heeft ook de voorkennis van de leerlingen op de proef gesteld en hen gevraagd wat ze op het bord zien en waaraan ze denken. Naast het gebruik van de studentenblaadjes verwijzen de leraressen naar het materiaal dat in de klas beschikbaar is. Dit kan zowel prenten en kaarten zijn die aan de muren hangen of documenten die in mappen achteraan in de klas gerangschikt zijn.

Uittreksel 32:

Lerare C.: denk aan sommige woorden dat je al achteraan gehoord hebt. Er zijn kindjes die al verschillende woorden hebben gebruikt. We hebben gezien dat het niet allemaal hetzelfde is. Achteraan staan er ook een aantal elementen die kunnen helpen. Denk aan die woordjes. Denk aan die groepen die we daar al hebben kunnen zien. Sommige kindjes weten wat ik bedoel.

Uittreksel 33⁷⁴:

Lerares C.: natuurlijk. Ik zou nu graag willen weten wat de kenmerken zijn, karakteristieken van een plattegrond bijvoorbeeld. [...] Je kan kijken op jouw kaartjes en op de muur. Kinderen die hier zitten kunnen ook hier kijken. Wie kan mij vertellen hoe jij een plattegrond herkent? [...]. Kindjes kijk op uw kaartjes. Vergelijken, die met die. Qu'on voit ici qu'on voit pas là. [...]

In Leuze-en-Hainaut beschikken ze niet over een interactief bord of projector maar hebben ze wel een oude projector voor transparante blaadjes. Dit werd bijvoorbeeld gebruikt om elementen op een kaart of plattegrond aan te duiden of om een oefening samen te verbeteren.

Uittreksel 34:

Lerares C.: de legende staat er niet meer op natuurlijk. Dus, shh. [...]. Ik zal de projector gebruiken. Dit zal gemakkelijker zijn. Jullie rij zullen een beetje achteruit moeten gaan Jade. Want anders zal ik niet kunnen tonen met de projector [...]

Lerares E. gebruikt het interactief bord voor elke les maar ook het zwarte bord voor tips en het oprissen van woorden, vooral kernwoorden. Bij het invullen van een oefening, deze moesten de leerlingen individueel doen, schreef lerares E. "K-P-M" op het bord. K voor kaart, P voor plattegrond en M voor map. Ook gebruikt ze een kleurenlegende voor het maken van een plattegrond van de klas. Elk voorwerp in de klas kreeg een kleur. Kinderen met een visueel denkvermogen onthouden de stof beter. Voor kinesthetische kinderen is het ook goed om voorwerpen te kunnen vasthouden of in de klas te kunnen rondlopen. Lerares C. zegt dat dit niet altijd gemakkelijk is in een klas met 24 leerlingen, maar indien leerlingen materiaal of mappen achteraan in de klas nodig hebben mogen ze deze gaan halen zonder het te hoeven vragen. Dit is ook geldig indien ze een papieren zakdoekje bij het bord willen nemen of naar de vuilnisbak moeten gaan.

⁷⁴ Zie uittreksel 30.

⁷⁴ Voor uittreksels 32 en 33 zie les Leuze les 1, in bijlage 4A.

In de klas van lerares E. wandelden de leerlingen wat minder, dit is ook te linken aan het feit dat ze wat verlegen leken te zijn toen ik in de klas aanwezig was. Bij een mondelinge oefening konden de leerlingen in de klas van lerares C. ook vooraan in de klas gaan staan om hun *“kaart, map of plattegrond”* aan hun medeleerlingen voor te stellen. De aanwezigheid van materiaal in de klas maar ook een groot aanbod afbeeldingen (diagrammen, wereldkaarten, tekeningen van leerlingen enz.) aan de muren, voorwerpen en schoolmateriaal helpt als hulpbron om aan een inhoud betekenis te geven. Indien je over een kaart praat, is het immers duidelijker voor de leerlingen indien je tegelijkertijd ook een kaart toont. Op die manier begrepen de leerlingen ook gemakkelijker het verschil tussen *“kaart, map en plattegrond”*. Over het algemeen krijgt het visueel materiaal dus een belangrijke plaats op de lagere school. Ten slotte is het gebruik van visueel materiaal een duidelijke en aanzienlijke troef voor beide leraressen om de T2 input en taalverwerving te stimuleren.

4.4. Gebaren

Naast prosodie, bijvoorbeeld toonhoogte, geluidsterkte, snelheid van uitspraak of klemtoon (deze zijn paralinguïstische elementen) omvat het aanleren van een taal non-verbale elementen (Kress et al, 2001 geciteerd door Evnitskaya & Morton, 2011). Dit is een verzamelnaam voor de blik, gezichtsuitdrukking, gebaren, hoofdbewegingen, lichaamsbeweging en lichaamshouding. Bij interactie worden vaak blikken, lichaamsbewegingen of lichaamshoudingen gebruikt. Op die manier duiden beide leraressen bijvoorbeeld aan welke leerling aan het woord is, indien ze verder moeten argumenteren of wanneer iets (niet) correct is. Deze zijn onmisbaar voor de organisatie van interactie en deelneming. Indien de leerlingen een gesprek voeren, dragen gebaren bij tot de organisatie van de interactie door het reguleren van de spreekbeurten, het opwekken van terugkoppeling, het aanduiden van begrip en het sturen van de aandacht van de leerlingen.

Beide leraressen gebruiken vaak non-verbale elementen bij het uitleggen. Dit steunt wat ze aan het zeggen zijn en trekt de aandacht van de leerlingen. Gezichtsuitdrukkingen zijn ook van groot belang. Bij het inleiden van de derde les *“Ons land in kaart”* heeft lerares E. gebaren gebruikt voor het woordje *“geboren”*. Zo deed ze alsof ze een baby aan het wiegen was en konden de leerlingen het woordje raden.

Sommige leerlingen deden het gebaar met de lerares mee. Ook toonde ze hoe een “vlag” eruit zou moeten zien en gebruikte ze het woord samen met het gebaar. Bij het aanleren van woordenschat omtrent een plattegrond gebruikt lerares C. ook vaak gebaren bijvoorbeeld “een fietsenwinkel”. Zo toont ze hoe een gebouw eruitziet en beeldt ze het werkwoord “fietsen” uit. Een ander voorbeeld is omtrent de oefening waar leerlingen elementen op een plattegrond moesten tekenen⁷⁵. Opdracht 6 was het tekenen van een man die glas gooide in een glascontainer. Om dit uit te leggen werden gebaren getoond en deze werden door de leerlingen geïmiteerd. Ten slotte worden nieuwe woorden in een visuele context geplaatst. Bijgevolg kunnen de leerlingen de betekenis van het woord gemakkelijk afleiden.

4.5. Liedjes

Gedurende de geobserveerde lessen hebben beide leraressen weinig met liedjes of luistermateriaal gewerkt, waarschijnlijk omdat dit weinig met het gekozen thema te maken had. Als inleiding voor les 3 gebruikt lerares E. ons volkslied, de Brabançonne, in de drie officiële talen van het land. Dit werd gebruikt als inleiding omtrent het deeltje “*Ons land in kaart*”⁷⁶, waar er sprake is van het land, de Koning, de gemeenschappen en de gewesten. Omdat er weinig luistermateriaal aan bod kwam gedurende de lessen, wordt dit deel maar slechts kort besproken.

4.6. Woordenschat aanleren

Bij het aanleren van nieuwe woorden vertrekken beide CLIL-leraresen altijd vanuit de voorkennis van de leerlingen. Dit helpt hen ook het woord beter te onthouden voordat ze het in context moeten gebruiken. Het woord wordt in beide talen, Frans en Nederlands, aangeleerd. Beide leraressen gebruiken synoniemen, antoniemen, gebaren en gezichtsuitdrukkingen om een woord duidelijk te maken. Bovendien vraagt lerares C. bij het inleiden van nieuwe stof of woordenschat dat de leerlingen hun boeken dichtdoen zodat ze zich enkel op de stof concentreren “*Nu boekjes dicht, naar het bord.*”.

⁷⁵ Zie les 3 Leuze in bijlage 4C.

⁷⁶ Zie opzoekboekje, studentenblaadjes van lerares E. (Pecq) in bijlage 3.

Bij uittreksel 35 was het een herhaling van een woord dat ze al gezien hadden, “*legende*” maar in uittreksels 36 en 37 worden nieuwe woorden “*kookpot*” en “*zitbank*” ingeleid.

Uittreksel 35⁷⁷:

Lerares C.: *wat was de naam daar weer van, het start met een L. Bastien, allez hop. Het zijn woordjes die jullie moeten kennen. Le...*

L?: *leger*

Lerares C.: *lege... in het Frans*

L?: *legende*

Lerares C.: *legende, en in het Nederlands?*

L?: *legende*

Uittreksel 36:

Bastien: *kookpot*

Lerares C.: *kookpot. Wie weet wat dat wil zeggen?*

[...]

Lerares C.: *in het Frans, een kookpot*

L?: *de la compote?*

Lerares C.: *nee, dat is appelmoes*

L?: *oh juf! un coq dans un pot*

Lerares C.: *neen. Kook/pot. Met vuur, faire ça.*

L?: *un mixeur?*

L?: *un plat?*

L?: *un plan de travail?*

L?: *une casserole*

L?: *un saladier*

L?: *casserole, ouais j'ai bon!*

Uittreksel 37:

Sloane: *Teken een bank bij de vij/ver*

Lerares C.: *vijver. Ik ga niet vertellen wat een vijver is, je kan het terugvinden hier. Wat een vijver is staat hierop. En je tekent een zitbank.*

L?: *c'est quoi een zitbank?*

Lerares C.: *wat is een zitbank? We hebben hier ook zitbanken. Wat zou een zitbank dan zijn? Het is geen bank voor de centjes he.*

L?: *ah les machins*

Thibault: *les trucs des bus?*

Lerares C.: *les trucs, les machins, ja maar wat is dat dan?*

L?: *en dessous du préau*

[...]

⁷⁷ Voor uittreksels 35, 36, 37, 38 en 39 zie les 3 Leuze, in bijlage 4C.

Lerares C: *Shh. Een zit/bank. Als ik buiten eet dan zit ik op een zitbank.*

L?: *un banc là*

Lerares C.: *ja natuurlijk*

Beide juffen geven het antwoord niet onmiddellijk. De leerlingen splitsen zelf het woord en begrijpen wat het is. Ook legt de lerares links met de ervaringen en voorkennis van de leerlingen.

Uittreksel 38:

Léonard: *een kraampje op de markt*

Lerares C.: *de markt kan je terugvinden in de legende. Hierop staat, nee hij staat er niet op. De markt, wat zou dat zijn?*

[...]

Lerares C.: *wat zou de markt zijn Danaé?*

Danaé: *winkel van fruit*

Lerares C.: *nee het is geen winkel van fruit. Denk na, wat zou het kunnen zijn? De markt, in Leuze heb je het ook en ik denk dat het daar is dat 'Leuze en Folie' ongeveer zou doorgaan.*

L?: *un restaurant?*

[...]

Lerares C.: *wat is en andere naam voor de markt?*

L?: *la rue?*

Lerares C.: *la grand ...*

L?: *la grand rue*

L?: *la grand place!*

Lerares C: *ja, de grote markt bijvoorbeeld. De markt.*

Ook vraagt lerares C. aan de leerlingen om gebaren te maken om het woordje uit te drukken. Bij uittreksel 40 kunnen we zien dat lerares E. vaak een woord omschrijft dankzij een definitie maar ook aan de hand van een voorbeeld.

Uittreksel 39:

Lerares C: *werpen of gooien, wie kan dat even tonen?*

Uittreksel 40⁷⁸:

Lerares E.: *Dus de "straat", waar we kunnen wandelen en rijden met de auto.*

[...]

Lerares E.: *Een huis, ja, goed. Huizen die allemaal zo dichtbij elkaar liggen noemen wij een wijk. Een wijk, dat is waar niet zo heel veel verkeer is, niet zo heel veel auto's passeren, maar waar je bomen ziet, groene velden en veel huizen dichtbij elkaar. Dat is een wijk.*

⁷⁸ Zie les 1 Pecq in bijlage 4E.

Ten slotte worden enkele hulpmiddelen in de volgende sectie gegeven. Omdat deze lijst onuitputtelijk is, geven we hier maar enkele ideeën die ook naar verder onderzoek kunnen leiden. Naast het woordje kunnen de leerlingen bijvoorbeeld een tekening maken om het te illustreren. Het gebruik van mind-maps is ook van grote steun bij het leren van nieuwe woordenschat. Uiteindelijk kunnen de net geleerde woorden ingeoefend worden dankzij spelletjes zoals een Kahoot-quiz, het raden van het woord, woorden aan gebaren linken enz.

4.7. Mogelijke hulp - en leermiddelen

Hoewel het immersieonderwijs veel succes boekt, blijven er tekortkomingen die een optimaal resultaat in de weg staan. Deze hindernissen en gebreken werden eerder in sectie 2.4. (deel 1) aan bod gebracht. Naast het gebruiken van de didactische methodes en principes uitgelegd in deel 2 zijn er nog andere mogelijke benaderingen die aan bod kunnen komen en werden door CLIL-leerkrachten aangeraden.

Ten eerste kan het gebruik van de “*Total Physical Response-methode*” helpen bij het aanleren van een T2. Deze methode houdt in dat het leren van de taal verbonden is aan fysieke activiteiten. Zoals eerder vermeld in deel 2, raadt de CLIL-piramide aan verschillende leerstijlen te gebruiken. Leerlingen moeten dankzij het uitvoeren van kleine opdrachten en oefeningen de woordenschat leren. Deze methode is immers heel interessant voor leerlingen die leerstoornissen hebben zoals ADHD⁷⁹, of leerlingen met een kinesthetisch denkvermogen. Deze leerlingen hebben nood aan lichamelijke activiteiten en kunnen moeilijk gedurende 50 minuten stilzitten. Dankzij de TPR-methode kan de leerkracht een verband leggen tussen een fysieke activiteit of handeling en een werkwoord of woordenschatwoord. Bijvoorbeeld, “*buigen*” dan moeten de leerlingen ook letterlijk buigen. Zoals eerder vermeld werd bij het gebruik van gebaren, vergemakkelijkt dit het begrip van het woord en herinneren de leerlingen zich het woord beter. Bovendien heeft deze aanpak invloed zowel op de receptieve als productieve vaardigheden. Naast het uitvoeren van de actie moeten de leerlingen de T2 gebruiken (Braconnier, 2017).

⁷⁹ Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) betekent dat een kind of persoon te snel afgeleid, te druk en te impulsief is. Naar het Nederlands vertaald, “aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit”. Beschikbaar via <http://www.zitstil.be/faq/over-adhd-en-add/>, laatst geraadpleegd op 08/08/2018.

Ten tweede praten enkele CLIL-leerkrachten van de “*whole brain method*”. Deze strategieën hebben als doel het actief aanleren van de inhoud te vergemakkelijken. Deze werden op basis van onderzoeken bedacht die aantoonde dat leerlingen beter verbanden leggen met de stof indien er gebruik wordt gemaakt van zowel de rechter- en de linkerhersenhelft (Cox, 2018). Zeven stappen⁸⁰ zijn belangrijk bij het ontwerpen van deze lessen, hoewel het niet noodzakelijk is dat alle stappen gedurende het lesuur behandeld worden (Cox, 2019-2018):

- 1) **De aandacht trekken:** de leerkracht zegt: “*Klas, klas.*” De leerlingen antwoorden: “*Ja, ja*”.
- 2) **Regels:** elke verbale regel is gekoppeld aan een gebaar. Bijvoorbeeld indien een leerling het woord wenst te nemen moet hij de vinger opsteken en indien er stilte moet heersen, zet de leerkracht een vinger op de mond.
- 3) **Les:** groepswork en visueel materiaal worden grotendeels gebruikt bij het inbrengen van de stof. Dan moeten de leerlingen aan hun partner de inhoud van de les opnieuw uitleggen, daardoor weten de leerlingen en de leerkracht of de stof begrepen en beheerst is.
- 4) **De rollen afwisselen:** dit deeltje is gekoppeld aan de vorige stap. Naast een mondelinge uitleg van de inhoud, gebruiken de leerlingen gebaren. Dan wordt het door de partner nagespeeld.
- 5) **Het scorebord:** de manier waarop dit bord ingevuld wordt, hangt af van de leeftijd van de leerlingen. Bij jonge leerlingen krijgen ze een glimlach of kleurtje. De oudere leerlingen kunnen de leerkracht belonen met punten. Op die manier krijgt de leerkracht feedback van de leerlingen en kan hij of zij zijn of haar leermethode aanpassen. Of andersom kunnen leerlingen bijvoorbeeld punten krijgen voor minder huiswerk.
- 6) **Opnieuw focussen:** tijd om af te ronden. De leerkracht plaatst een hand omhoog en kijkt de leerlingen aan zodat ze weten dat de les voorbij is.
- 7) **Spiegeltje spiegeltje:** dit kan op ieder moment gebruikt worden indien de leerkracht de leerlingen vraagt om hem na te spelen. Dan moeten de leerlingen daarna een gebaar, een woord of uitdrukking herhalen.

⁸⁰ Vanuit het Engels vertaald: “*Step 1: attention getting strategies, Step 2: classroom rules, Step 3: Teach, Step 4: switch, Step 5: the motivator scoreboard, Step 6: focussing hands and eyes, Step 7: mirror mirror*” (Cox, 2009-2018).

Ten slotte kunnen leerkrachten mnemotechnische middelen (ezelsbruggetjes) gebruiken bij het onthouden van woorden, bijvoorbeeld *KMP (kaart, map, plattegrond)* of *'t kofschip*, een ezelsbruggetje om te begrijpen hoe de onvoltooid verleden tijd en het voltooid deelwoord van een regelmatig werkwoord gespeld worden. De lichaamstaal van de leerkrachten zou ook nader geanalyseerd kunnen worden dankzij video-opnames. Hoewel het gebruik van gebaren kort verklaard werd in sectie 4.4., zou een verdere analyse interessant kunnen zijn. Gezichtsuitdrukkingen en gebaren worden immers heel vaak in de W.O.-lessen gebruikt. Voor de laatste sectie van dit vierde hoofdstuk gaan we even terugkoppelen naar moeilijkheden waarmee de geobserveerde leerkrachten af en toe mee geconfronteerd worden alvorens een algemene conclusie gegeven wordt.

4. MOEILIKHEDEN

Beide CLIL-leerkrachten kampen weinig met grote moeilijkheden en problemen in hun lessen. Voorkomende kleine problemen zijn, naast het opbouwen van CLIL-lessen, het gebruik van de moedertaal of het vinden van creatieve en authentieke activiteiten omtrent de T2. Omdat ze moedertaalsprekers zijn van de T2 en minder het Frans beheersen, hebben ze ook de indruk dat de kinderen die problemen hebben vaker naar Franstalige leerkrachten gaan. Wel kennen beide leerkrachten heel goed Frans, dus indien er over ernstige zaken of familieproblemen gepraat moet worden, wordt dit in de moedertaal van de leerlingen gedaan. Bovendien proberen de leerkrachten de leerlingen voor het aanleren van de T2 te motiveren, wat af en toe ingewikkeld of tijdrovend kan zijn. Gelukkig is het motiveren van de leerlingen moeilijker in het middelbaar onderwijs dan in het lager onderwijs⁸¹.

⁸¹ C. Claeys, E. D'hooghe, persoonlijke communicatie, 20/04.

CONCLUSIE

De hoofddoelstelling van deze scriptie was om het toenemend succes van het zogenaamde “immersieonderwijs”, dat ook bekend staat als CLIL of EMILE, in Franstalig België nader te bestuderen. Het leren van een of meerdere vreemde talen wordt immers bepleit door Europa. Bijgevolg zouden alle leerlingen aangemoedigd moeten worden om op jonge leeftijd in aanraking te komen met een tweede taal.

Hiervoor werd er besloten om de didactische principes die van toepassing zijn in de les wereldoriëntatie in het lager onderwijs onder de loep te nemen. Om deze studie uit te voeren werd er gekozen om met twee lagere scholen in de regio Henegouwen te werken. In dit onderzoek is verslag uitgebracht op basis van het observeren van twee derderjaarsklassen. Ondanks het beperkte karakter van de resultaten zijn er toch een aantal zaken die opvallen. De bestudering liet zien dat er weinig onderzoek werd verricht op gebied van het vak wereldoriëntatie. Hoewel de audio-opnames niet altijd even duidelijk waren, boden deze wel een interessant uitgangspunt om de werkelijkheid van een CLIL-klas nader te bekijken. Bovendien mag er worden gesteld dat beide CLIL-leraressen een gelijkaardig achtergrond hebben: ze zijn allebei van Vlaamse afkomst, wat idealiter is voor het onderwijzen in het immersieonderwijs en hanteren een variatie aan benaderingen om de T2 aan te leren. Het onderwijzen van het vak W.O. is namelijk eerder inhoudgericht dan taalgericht, waardoor de focus nader wordt gelegd op het begrip van de stof en niet zozeer op de kennis van de taal.

Verder lijken de geobserveerde lessen in veel aspecten op elkaar. Beide CLIL-leraressen gebruiken een gelijkaardig lespatroon dat verschillende stappen omvat van het inleiden van de leerstof, het inoefenen dankzij oefeningen met verschillende moeilijkheidsgraden tot het herhalen van de inhoud. Daarnaast speelt scaffolding een belangrijke rol in het voorbereidingswerk van beide leraressen, hoewel er weinig taalondersteuning aangeboden wordt. Wel leggen beide leraressen de nadruk op het stimuleren van communicatieve vaardigheden en interactie. Bovendien implementeren ze allebei de kernideeën en de woordenschat in verband met het thema op een inductieve manier.

Daarvoor wordt gebruik gemaakt van zowel verbale (intonatie, uitspraak, toonhoogte enz.) als non-verbale elementen (gebaren, gezichtsuitdrukking, bewegingen enz.). Beide CLIL-leraressen zijn er zich van bewust dat een speelse methode en creativiteit het aanleren van een T2 promoot. Opvallend is verder dat de leerlingen van het derde leerjaar nog vaak hun moedertaal hanteren hoewel ze de aangeleerde woorden in de T2 uitspreken. Hierbij moet opgemerkt worden dat een rijke taalinput van de T2 essentieel is, maar er geen strikte en onnatuurlijke scheiding kan zijn van de moedertaal en de vreemde taal. Verder blijkt uit dit onderzoek dat een van de CLIL-leraressen af en toe te vlug naar het Frans overschakelt indien een instructie of begrip niet begrepen wordt, hetgeen het doel van CLIL tegenspreekt. Dit onderzoek liet echter ook zien dat beide CLIL-leraressen doorgaans dezelfde werkvormen gebruiken en weinig groepswork uitvoeren. De invloed van het gebruik van verschillende werkvormen bij het aanleren van de T2 dient nader geanalyseerd te worden. Verder dient vermeld te worden dat het onderwerp immers breed is waardoor deze scriptie zonder diepgang kan blijken. Deze analyse richt zich echter op een kwalitatief onderzoek en overzicht van de didactische principes die van toepassing zijn in het lager onderwijs wat als uitgangspunt kan dienen voor bijkomend onderzoek.

Ten slotte wil ik graag enkele pistes voor verdere studie toelichten. Ter inspiratie van dit onderzoek zou men dieper kunnen ingaan op de continuïteit van het immersieonderwijs in het lager en middelbaar onderwijs en in het bijzonder het gebruik van de moedertaal. Verder zou het analyseren van een longitudinale kwantitatieve en/of kwalitatieve analyse interessant kunnen zijn om de invloed van verschillende CLIL-technieken op het ontwikkelingsproces van de T2 nader te bekijken. Een andere mogelijkheid zou zijn om aan de hand van video-opnames de lichaamstaal van CLIL-leerkrachten te analyseren, wat zeker essentieel is bij het aanleren van een vreemde taal. Uiteindelijk zou het belangwekkend zijn enkele CLIL-methodes onder de loep te nemen zoals o.a. de CLIL-piramide, "*the whole brain method*" of nog de rol van feedback samengekoppeld aan de motivatie van de leerlingen.

Een vaststelling is echter duidelijk: zo is er voor het immersieonderwijs een glansrijke toekomst weggelegd, maar het model moet aangepast worden zodat de tekortkomingen de voordelen van CLIL niet overtreffen.

BIBLIOGRAFIE

Belland B.R. (2014). Scaffolding : Definition, Current Debates, and Future Directions. In: Spector J., Merrill M., Elen J., Bishop M. (eds). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York : Springer. [Online versie] beschikbaar via https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-3185-5_39 , laatst geraadpleegd op 30/06/2018.

Beheydt, L. (2008). Immersieonderwijs en contrastieve taalkunde. In: *Verslagen en mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse taal- en letterkunde*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain (87-101).

Beheydt, L. (2013). *CLIL in Wallonië*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven. [Online versie] beschikbaar via <https://www.kuleuven.be/samenwerking/avlnascholingen/archiefrecent/ns2013/clil3b> , laatst geraadpleegd op 23/07/2018.

Beheydt, L. & Hilgsmann, Ph. (red.). (2011). *Met immersie aan de slag*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

Bialystok, E., Fergus I., Craik, M. & Gigi L. (2012). Bilingualism : consequences for mind and brain. In : *Trends in Cognitive Sciences*. Volume 16, Issue 4. (240-250). [Online versie] beschikbaar via <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661312000563> , laatst geraadpleegd op 9/08/2018.

Blondin, C. & Straeten M.-H. (2002). A propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental : un état de la question. In : *Point sur la Recherche en Education* 25. (3-22). [Online versie] beschikbaar via <https://orbi.uliege.be/handle/2268/8869> , laatst geraadpleegd op 19/03/2018 .

Bossicart, C. (2013-2014). *L'immersion linguistique a-t-elle une influence sur les compétences en langage oral en français chez les enfants francophones immergés?*. Prom. : de Moreau, G.. Ixelles : Institut Libre Marie Haps.

Briquet, R. (2006). L'immersion linguistique. In : *Pédagogie*. Charleroi : Editions Labor.

Braconnier, P. (2017). *Immersieonderwijs in Waalse 3^{de} kleuterklassen: kwalitatief onderzoek naar de didactische aanpak*. Prom.: Hillgsmann, P. Louvain-la-Neuve: Faculté de philosophie, arts et lettres. Université catholique de Louvain.

Braun, A. & Hamers, J. (2008). *Enseignement en immersion*. Antwerpen: Plantyn.

CFWB. (2016). Circulaire n°5796 du 30/06/2016. *Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire année scolaire 2016-2017*. [Online versie] beschikbaar via http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=6027 , laatst geraadpleegd op 22/03/2018.

CFWB. (2011). Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique. D. 11-05-2007. Lois 32365. Mis à jour au 23/02/2011. In : *Centre de documentation administrative*. Secrétariat général. [Online versie] beschikbaar via http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/32365_003.pdf , laatst geraadpleegd op 21/03/2018.

Chopey-Paquet, M. & Amory-Bya, N. (2007). *Mission CLIL-possible. The quest to generate and support good CLIL practice in francophone Belgian stage comprehensive catholic secondary schools*. [Online versie] beschikbaar via [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31271661/ChopeyPaquet_Bya_2006.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1529860066&Signature=SrlrCAm0CM4ZjzGuAWI6F%2BUUVfE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMission CLIL Possible The quest to gene.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31271661/ChopeyPaquet_Bya_2006.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1529860066&Signature=SrlrCAm0CM4ZjzGuAWI6F%2BUUVfE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMission+CLIL+Possible+The+quest+to+gene.pdf) , laatst geraadpleegd op 2/08/2018.

CITO (z.d.) *Wereldoriëntatie*. [Online versie] beschikbaar via http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/achtergrondinformatie/primair_speciaal_onderwijs/wereldorientatie , laatst geraadpleegd op 3/07/2018.

Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL tot he European Commission's Language Learning Objectives. In: *CLIL/EMILE – The European Dimension*. David Marsh (ed.). Jyväskylä: University of Jyväskylä. [Online versie] beschikbaar via https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david_marsh-report.pdf , laatst geraadpleegd op 8/08/2018.

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

Cox, J. (2009-2018). *Whole Brain Teaching Strategies*. [Online versie] beschikbaar via <http://www.teachhub.com/whole-brain-teaching-strategies> , laatst geraadpleegd op 8/08/2018.

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education : Aspects of theory, research and practice*. New york-London : Longman.

Decreet (2007). [Online versie] beschikbaar via http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/32365_001.pdf , laatst geraadpleegd op 12/08/2018.

Del Carmen Méndez Garcia, M. & Pavon Vazquez, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Volume 15, Issue 5. [Online versie] beschikbaar via <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2012.670195> , laatst geraadpleegd op 26/07/2018.

De Sloover, S. (2016). *Dubbel zo veel leerlingen op immersiescholen*. In: Bruzz.be. [Online versie] beschikbaar via <https://www.bruzz.be/samenleving/dubbel-zo-veel-leerlingen-op-immersiescholen-2016-09-30> , laatst geraadpleegd op 24/06/2018.

Encyclo.nl (2018). Taalverwerving. In: *Nederlandse encyclopedie*. [Online versie] beschikbaar via <http://www.encyclo.nl/begrip/taalverwerving> laatst geraadpleegd op 15/03/2018.

Enseignement.be (z.d.) *Epreuve externe certificative – CEB*. Brussel: Fédération Wallonie-Bruxelles. [Online versie] beschikbaar via <http://www.enseignement.be/index.php?page=25527> , laatst geraadpleegd op 22/03/2018.

Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels : Belgium. [Online versie] beschikbaar via http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf , laatst geraadpleegd op 9/08/2018.

Eurydice/European Commission. (2018). *Welcome to Eurydice. Better knowledge for better education policies*. Eacea.ec.europa.eu. [Online versie] beschikbaar via <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/> , laatst geraadpleegd op 22/07/2018.

Evnikskaya, N. & Morton, T. (2011). Knowledge construction, meaning-making and interaction in CLIL science classroom communities of practice. In: *Language and Education* 25(2). (109-127). [Online versie] beschikbaar via https://www.researchgate.net/publication/233022152_Knowledge_construction_meaning-making_and_interaction_in_CLIL_science_classroom_communities_of_practice , laatst geraadpleegd op 8/08/2018.

Fédération Wallonie-Bruxelles/ETNIC. (2012). *Immersion linguistique dans l'enseignement fondamental ordinaire*. Indicateurs 2012. Ressource 9612. [Online versie] beschikbaar via <http://www.enseignement.be/index.php?page=26723> , laatst geraadpleegd op 24/06/2018.

Finn, A. (2010). *The sensitive period for language acquisition : The role of age related differences in cognitive and neural function*. Berkeley : University of California. [Online versie] beschikbaar via http://digitalassets.lib.berkeley.edu/etd/ucb/text/Finn_berkeley_0028E_10481.pdf , laatst geraadpleegd op 24/06/2018.

Fruhauf G., Coyle D. & Ingebord C. (1997). *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère*. Alkmaar: Stichting Europees platform voor het Nederlands onderwijs (191-199).

Graaff, R., Koopman, G.J. & Westhoff, G. (2007). Identifying Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In : *16(3) CLIL Special Issue 2*. [Online versie] beschikbaar via https://www.researchgate.net/publication/27708402_Identifying_effective_L2_pedagogy_in_content_and_language_integrated_learning_CLIL , laatst geraadpleegd op 3/07/2018.

Groenewegen, A. (2014). *Meertaligheid in het onderwijs. Een analyserend onderzoek naar de kennis en ervaring van basisschooldocenten met tweetalige kinderen op Utrechtse basisscholen*. Prom.: Pinto, M. Utrecht : Universiteit Utrecht. [Online versie] beschikbaar via https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwis1dOSwfbAhWImLQKHYYQBO4QFghDMAI&url=https%3A%2F%2Fdspace.library.uu.nl%2Fbitstream%2Fhandle%2F1874%2F297441%2FGroenewegen_scriptie_definitief.pdf%3Fsequence%3D2%26isAllowed%3Dy&usg=AOvVaw32lqs3xk8nOTckagylLaiu , laatst geraadpleegd op 24/07/2018.

Grosjean, F. (1992). Another view of biligualism. In: R. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (51-62). Amsterdam: Elsevier.

Henin, V. (2018). Giving Oral Feedback. In : *LGERM2522 EFL methodology*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Hiligsmann, Ph., Rasier, L. (2015). *L'enseignement-apprentissage du néerlandais en Fédération Wallonie-Bruxelles : Objectifs, méthodes, résultats. Pertinence du néerlandais dans la Région du Nord de la France*. Lille- Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3 [Online versie] beschikbaar via <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:165524> , laatst geraadpleegd op 24/07/2018.

Holcomb, M. (2017). *Le système scolaire de l'immersion: Quelles sont les techniques utilisées en immersion pour soutenir l'élève dans son apprentissage?*. Prom.: Hanssens, A. Leuze-en-Hainaut: Haute Ecole Louvain en Hainaut

Houben, E. (2017). *CLIL in het basisonderwijs. Een verkennende studie naar de optimale vormgeving van Content and Language Integrated Learning binnen de middenbouw van de pilot tweetalig primair onderwijs*. Prom. :Tribushinina, E. Utrecht : Universiteit Utrecht. [Online versie] beschikbaar via <https://www.nuffic.nl/bestanden/documenten/clil-in-het-basisonderwijs.pdf> , laatst geraadpleegd op 5/07/2018.

Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (Ed.) Buenos Aires : Paidós.

Johnson, R., Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.

Jonkers, S. (2018). *Didactiek van het Nederlands*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. In : *Innovation in Language Learning and Teaching*. Routledge. Vol.5, No.1, March 2011. (3-18) Spain : Department of English Studies, Faculty of Arts. Campus de Alava. University of the Basque Country. [Online versie] beschikbaar via http://www.laslab.org/wp-content/uploads/english_achievement_and_student_motivation_in_clil_and_efl_settings.pdf , laatst geraadpleegd op 7/07/2018.

Llach, M. (2009). The role of Spanish L1 in the vocabulary use of CLIL and non-CLIL EFL learners. In : *Content and Language Integrated Learning. SLA Second Language Acquisition*. [Online versie] beschikbaar via <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32747375/1847691668Content.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531321419&Signature=9qhzMF%2FtQMRQASepmPDsCfkGt4Q%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D1847691668Content.pdf#page=129> , laatst geraadpleegd op 11/07/2018.

Loannou-Georgiou, S., Pavlos, P., Massler, U., Verdugo R.D., Can, C. & Kiely, R. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. (Eds.). PROCLIL : Europe. [Online versie] beschikbaar via http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimple mentation.pdf laatst geraadpleegd op 9/08/2018.

Lucas, A. (2016). *L'enseignement dans le cadre de l'immersion linguistique*. Prom. : Collin, C. Grenoble : Ecole supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Grenoble. [Online versie] beschikbaar via <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01387314/document> , laatst geraadpleegd op 8/08/2018.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). *Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press. [Online versie] beschikbaar via https://www.researchgate.net/profile/Leila_Ranta/publication/252160472_Corrective_feedback_and_learner_uptake/links/5580a4db08aea3d7096e4cb1/Corrective-feedback-and-learner-uptake.pdf , laatst geraadpleegd op 12/07/2018.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – The European Dimension. In: *Public Services Contract 2001*. Jyväskylä : University of Jyväskylä, Finland. [Online versie] beschikbaar via https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence=1 , laatst geraadpleegd op 27/07/2018.

Marsh, D. (2013). The CLIL trajectory : Educational innovation for the 21st century iGeneration. In : *Konin Language Studies. Faculty of Philology*. Konin : State University of Applied Sciences Universidad De Cordoba. [Online versie] beschikbaar via <http://www.ksj.pwsz.konin.edu.pl/wp-content/uploads/2017/04/KSJ-44-513-516.pdf> , laatst geraadpleegd op 11/07/2018.

Marsh, D., Marsland, B., Maljers, A. (1998). *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä & The Hague: European Platform for Dutch Education.

Marsh, D. & Marsland, B. (1999). *CEILLINK Recommendations in CLIL initiatives for the Millenium*. In : report on the CEILLINK Think Tank. (Eds). (46-54). Jyväskylä : University of Jyväskylä.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Frigols Martin, M.J. (2012). European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers. In : *Empowering Language Professionals*. Council of Europe : European Centre for Modern Languages. [Online versie] beschikbaar via https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14881/CLIL-Framework_Marsh.pdf?sequence=1 , laatst geraadpleegd op 24/06/2018.

Martinez Rosario Pastor, M. (2011). CLIL and cooperative learning. In: *Revista de investigacion e innovacion en la clase de idiomas*. Encuentro 20. ISSN 1989-0796. (109-118). [Online versie] beschikbaar via <http://encuentrojournal.org/textos/Pastor-1.pdf> , laatst geraadpleegd op 27/06/2018.

Masgoret, A.-M. & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning : A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. In : *A Journal of Research in Language Studies*. (Eds.) (123-163). [Online versie] beschikbaar via <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9922.00212> , laatst geraadpleegd op 3/08/2018.

Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. In : *Encuentro. Revista de investigacion e innovacion en la clase de idiomas*. [Online versie] beschikbaar via <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539729.pdf> , laatst geraadpleegd op 1/07/2018.

Menegale, M. & Coonan, C. (2008). Expanding teacher-student interaction through more effective classroom questions : from traditional teacher-fronted lessons to student-centred lessons in CLIL. In : *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia : Venezia University. [Online versie] beschikbaar via <http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/1023/1/8compl.pdf#page=99> , laatst geraadpleegd op 2/08/2018.

Meyer, O. (2015). *Towards quality CLIL : Successful planning and teaching strategies*. Mainz : Johannes Gutenberg-Universität Mainz. [Online versie] beschikbaar via https://www.researchgate.net/figure/The-CLIL-Pyramid-C-Oliver-Meyer_fig1_47734355 , laatst geraadpleegd op 30/06/2018.

Mila, R. & Mayo Garcia, M.-P. (2014). Corrective feedback episodes in oral interaction : A comparison of a CLIL and an EFL classroom. In : *International Journal of English Studies*. Vol 14, No1. [Online versie] beschikbaar via <http://revistas.um.es/ijes/article/view/151841> , laatst geraadpleegd op 3/07/2018.

Moret, D. (2011). L'immersion linguistique. In : *Analyse UFAPEC 2011*. Union Francophone des Association de Parents de l'Enseignement Catholique. [Online versie] beschikbaar via <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1411-immersion.html> , laatst geraadpleegd op 6/08/2018.

Moret, D. (2011). Le mythe du bilinguisme. In : *Analyse UFAPEC 2011*. L'apprentissage d'une seconde langue n°6.11. Union Francophone des Association de Parents de l'Enseignement Catholique. [Online versie] beschikbaar via <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1111-bilinguisme.html> , laatst geraadpleegd op 6/08/2018.

Moreau, C. (2009). Mythes et réalités de l'immersion. In : *PROF Dossier n°2*. (28-35). Brussel : Ministère de la Communauté française.

Onderwijs.vlaanderen.be (z.d.). *CLIL-Content and Language Integrated Learning*. Brussel: de Vlaamse Overheid. [Online versie] beschikbaar via <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning> , laatst geraadpleegd op 5/08/2018.

Lorette, P. & Mettewie L. (2013). CLIL in Wallonië. Franstaligen leren graag Nederlands. In: *Levende Talen magazine*. (27-28). Utrecht: Levende Talen. [Online versie] beschikbaar via <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/562> , laatst geraadpleegd op 7/07/2018.

Romainville, M. (2018). *Didactique générale et formation à l'interdisciplinarité*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.

Ruben, R. (1999). A time frame of critical/sensitive periods of language development. In : *IJO & HNS. Vol. 51 No.3, July-September*. Bronx : Department of Otolaryngology. Albert Einstein College of Medicine. Montefiore Medcial Center, USA . [Online versie] beschikbaar via https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3451048/pdf/12070_2008_Article_BF02996542.pdf , laatst geraadpleegd op 24/06/2018.

Sigurðsson, K. (2013). *Second Language Acquisition. The effect of Age and Motivation*. Hugvísindasvið : Universitatis Islandiae Sigillum. [Online versie] beschikbaar via <https://skemman.is/bitstream/1946/15018/1/BA%20EinarG.pdf> , laatst geraadpleegd op 2/08/2018.

Smit, U., Schiffner, B. & Dalton-Puffer, C. (2010). Current research on CLIL 3. In : *View[z]*. No3 – special Issue. Vienna : Vienna English Working Papers. [Online versie] beschikbaar via https://www.researchgate.net/profile/Ana_Llinares/publication/269464750_CLIL_across_cotexts_A_scaffolding_framework_for_CLIL_teacher_education/links/55c1c87208ae092e9668636c.pdf#page=12 , laatst geraadpleegd op 30/06/2018.

Strobbe, L., Sercu, L. & Strobbe, J. (2013). *Je vak in een vreemde taal? Wegwijzers voor de CLIL-onderwijspraktijk*. Leuven: Acco.

Penninx, R., Munstermann, H. & Entzinger H. (1998). *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Pokrivcáková, S. (2015). Teaching foreign languages to learners with special educational needs in Slovakia. In: *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs*. Edition 1. Nitra: Constantine the Philosopher University. [Online versie] beschikbaar via https://www.researchgate.net/publication/285593135_Teaching_foreign_languages_to_learners_with_special_educational_needs_in_Slovakia , laatst geraadpleegd op 8/08/2018.

Pujolàs, P. (2009): *Nueve ideas clave: El Aprendizaje Cooperativo*. (Ed.). Barcelona : Graó.Barcelona.

Sudhoff, J. (2010). CLIL and intercultural communicative competence : Foundations and approaches towards a funsino. In : *International Research Journal*. [Online versie] beschikbaar via https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/sudhoff_clil_and_intercultural_communicative_competence.pdf , laatst geraadpleegd op 2/08/2018.

Tanghe, E. (z.d.). *Vakdidactiek: inleiding*. [Online versie] beschikbaar via <http://www.vakdidactiek.org/sites/default/files/Vakdidactiek%20in%20de%20SLO%20-%20tekst%20website.pdf> , laatst geraadpleegd op 27/06/2018.

Van de Craen, P., Mondt, K., Allain L. & Gao, Y. (2007). *Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory*. [Online versie] beschikbaar via https://www.researchgate.net/profile/Piet_Craen/publication/290828891_Why_and_how_CLIL_works_An_outline_for_a_CLIL_theory/links/5743f23f08ae9ace841b42cb/Why-and-how-CLIL-works-An-outline-for-a-CLIL-theory.pdf , laatst geraadpleegd op 24/07/2018.

Van Mensel, L., Ph. Hilgsmann, L. Mettewie & B. Galand (te verschijnen (2018)), *CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium*.

Verbist, E. (2007). *Tweetalig door opvoeding of door immersie: een vergelijking*. Licentiaatscriptie. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

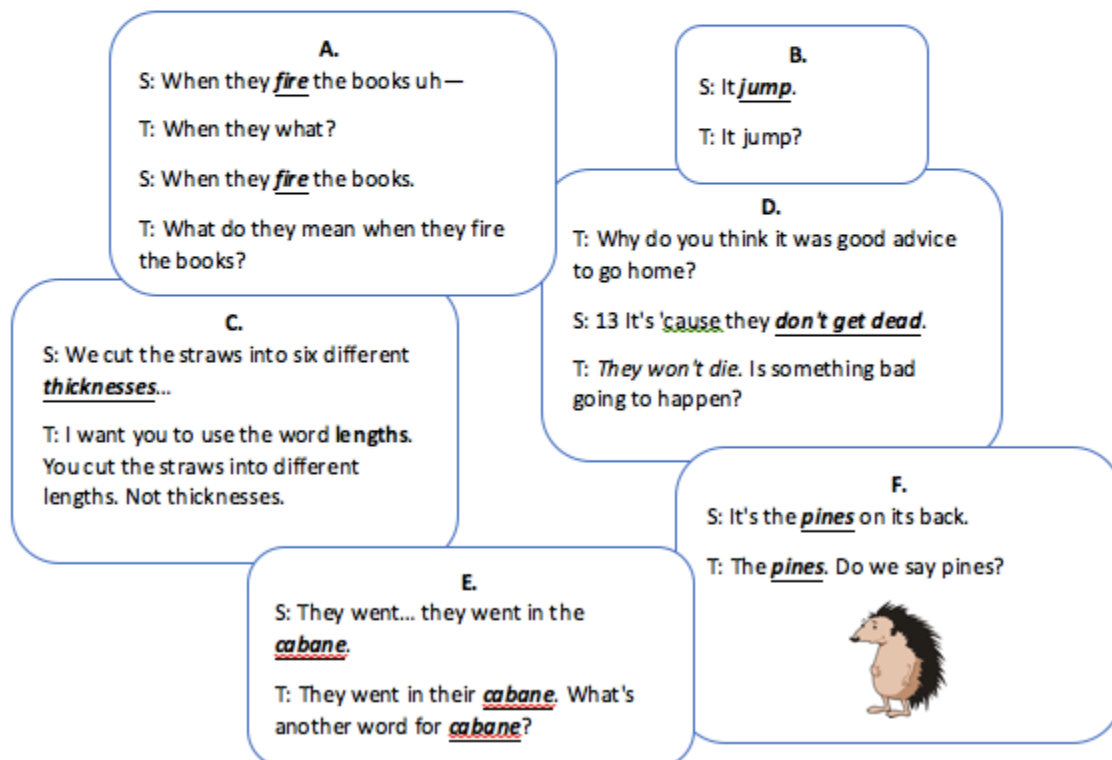
Wiesemes, R. (2002). *Developing my theory of practice as a teacher-researcher through a case-study of CLIL classroom interaction*. PhD Thesis. Nottingham : University of Nottingham. [Online versie] beschikbaar via http://eprints.nottingham.ac.uk/10364/1/R._Wiesemes.pdf , laatst geraadpleegd op 30/06/2018.

INDEX VAN DE BIJLAGEN

BIJLAGE 1: TYPES FEEDBACK	102
BIJLAGE 2: GEBRUIK VAN CORRECTIEF FEEDBACK	103
BIJLAGE 3 : STUDENTENBLAADJES (ZIE USB)	
BIJLAGE 4 : TRANSCRIPTIE (ZIE USB)	

1. BIJLAGE 1: TYPES FEEDBACK

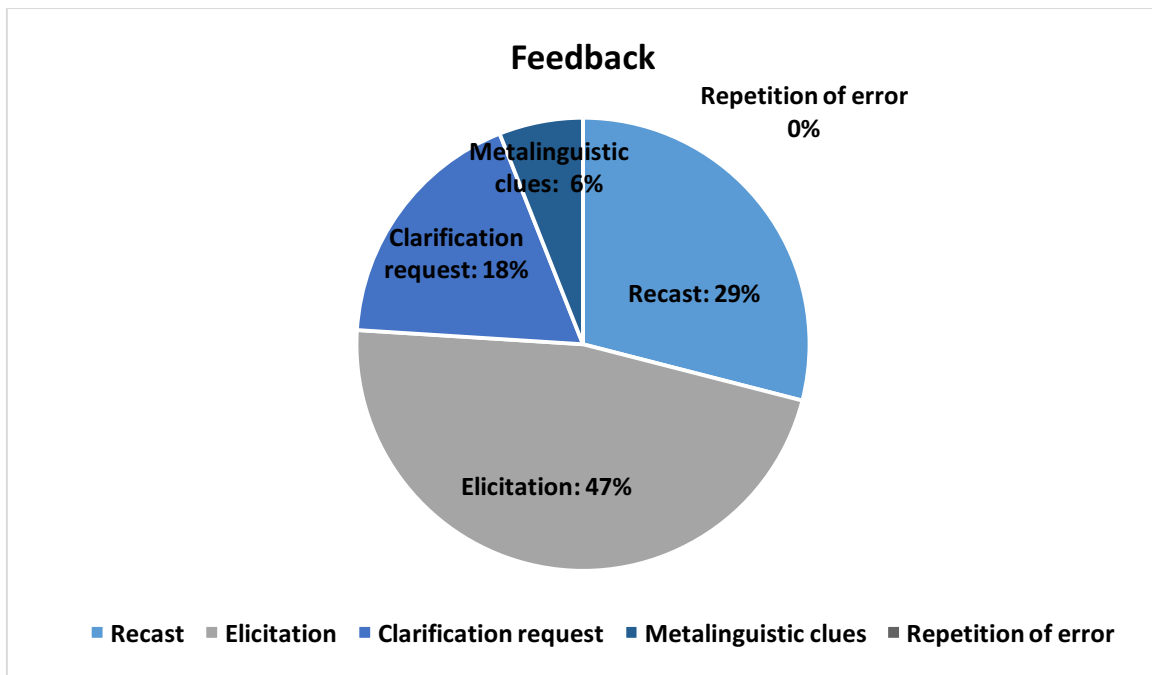
Reformulations <i>Reformulate learners' non-target output</i>		Prompts <i>Push learners to self-repair without providing the correct form (push learners to do it on their own)</i>	
1.	Explicit correction - C	3.	Clarification requests - A
2.	Recasts – D (asking q*)	4.	Metalinguistic clues - F
		5.	Elicitation - E
		6.	Repetition of error – B (avoid that, especially for pronunciation. Or, body language or facial expression to show you are correcting)



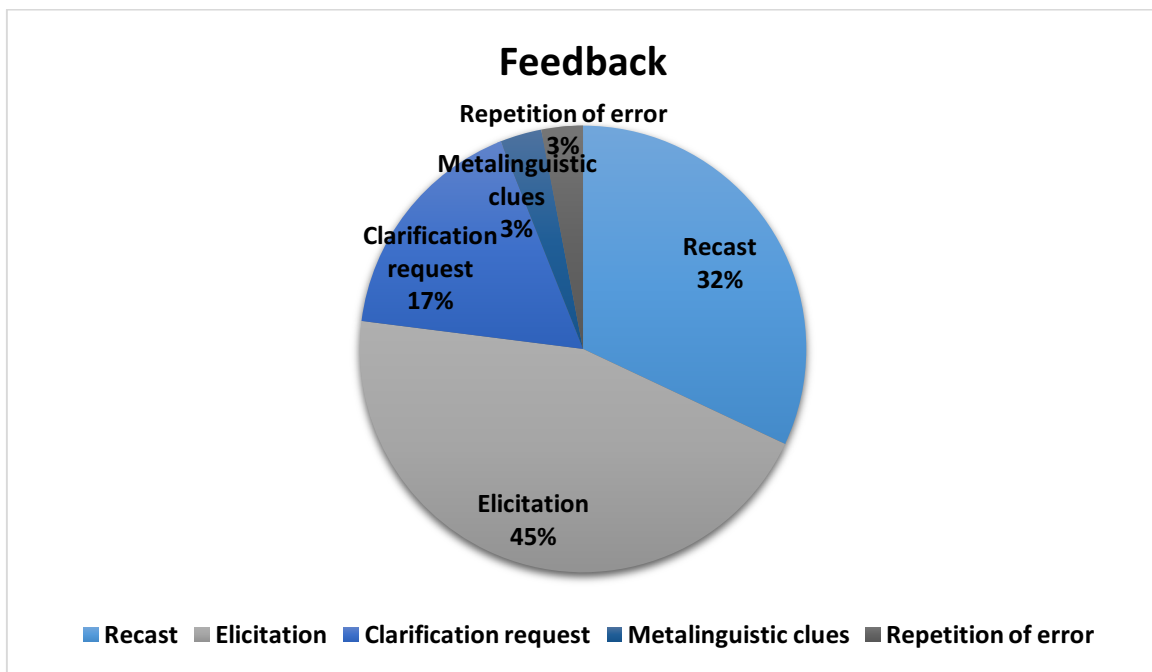
Figuur 11 - Types correctief feedback met voorbeeld vanuit de les LGERM2522 – Engelse didaktiek.

Originele versie vanuit Lyster & Ranta (1997) en Lyster (2016) (Henin, 2018).

2. BIJLAGE 2: GEBRUIK VAN CORRECTIEF FEEDBACK



Grafiek 1 - Gebruik van feedback Leuze les 1



Grafiek 2 - Gebruik van feedback Pecq les 1

