



Universiteit Utrecht

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.

STUDENT
Esther Houben

STUDENTNUMMER
4009444

MASTER
Taal, mens en maatschappij

FACULTEIT
Geesteswetenschappen, UU

BEGELEIDER
Elena Tribushinina

TWEEDE LEZER
Rick de Graaff

DATUM
17 februari 2017



Inhoudsopgave

0. Samenvatting	p. 5
1. Inleiding	p. 6
1.1 Pilot tweetalig primair onderwijs.....	p. 6
1.2 Content and Language Integrated Learning	p. 7
1.3 Onderzoeksvragen	p. 8
1.4 Relevantie	p. 9
1.5 Opbouw thesis	p. 9
2. Methode	p. 10
2.1 Literatuuronderzoek	p. 10
2.2 Interviews	p. 11
2.2.1 Populatie	p. 11
2.2.2 Instrumenten	p. 11
2.2.3 Procedure	p. 12
2.2.4 Dataverwerking	p. 12
2.2.5 Data-analyse	p. 13
3. Resultaten	p. 13
3.1 Literatuuronderzoek	p. 13
3.1.1 Definitie CLIL	p. 13
3.1.2 Resultaten CLIL in onderwijs	p. 15
3.1.3 Voorwaarden succesvolle inzet CLIL	p. 20
3.1.4 Vakken	p. 23
3.1.5 Beoordeling taalvaardigheid	p. 25
3.1.6 Vaktermen	p. 28
3.1.7 Lees- en schrijfonderricht Engels	p. 29
3.1.8 Selectieproces	p. 31
3.1.9 Samenvatting literatuuronderzoek	p. 34

3.2 Interviews	p. 36
3.2.1 Definitie CLIL	p. 36
3.2.2 Vakken	p. 39
3.2.3 Beoordeling taalvaardigheid	p. 41
3.2.4 Vaktermen	p. 42
3.2.5 Lees- en schrijfonderricht Engels	p. 42
3.2.6 Selectieproces	p. 44
3.2.7 Materialen	p. 44
3.2.8 Tpo-scholen	p. 45
3.2.9 Stuurgroep	p. 46
3.2.10 Lerarenopleiders	p. 46
3.2.11 Onderzoekers & CLIL-experts buitenland	p. 47
4. Discussie	p. 49
4.1 Antwoorden onderzoeksvragen	p. 49
4.1.1 Wat is CLIL precies en welke definitie sluit het best aan bij de tpo-situatie?	p. 49
4.1.2 Welke resultaten worden geboekt met CLIL in het onderwijs?	p. 50
4.1.3 Wat zijn de voorwaarden voor een succesvolle implementatie van CLIL in het basisonderwijs?	p. 51
4.1.4 Welke vakken lijken het meest geschikt om te gebruiken voor CLIL-lessen in de middenbouw?	p. 51
4.1.5 Moet de L2-vaardigheid van de kinderen beoordeeld worden bij CLIL-vakken in de middenbouw?	p. 52
4.1.6 Moeten vaktermen zowel in de L1 als in de L2 aan worden geboden tijdens CLIL lessen in de middenbouw?	p. 53
4.1.7 Wanneer kunnen de leerlingen het best leren lezen en schrijven in het Engels?	p. 53
4.1.8 Is CLIL geschikt voor alle leerlingen?	p. 54
4.1.9 Zijn er voldoende materialen beschikbaar om CLIL-lessen in de middenbouw te ondersteunen?	p. 55

4.1.10 Is CLIL in de middenbouw op dit moment haalbaar in de praktijk?	p. 55
4.1.11 Wat zijn de te verwachten probleemgebieden bij CLIL in de middenbouw?	p. 55
4.1.12 Op welke manier worden de toekomstige basisschoolleerkrachten voorbereid op het geven van CLIL-lessen?	p. 56
4.1.13 Wat zijn de voor- en nadelen van CLIL?	p. 56
4.1.14 Hoe kijken CLIL-experts uit het buitenland terug op de implementatie van CLIL in hun scholen?	p. 56
4.2 Opvallende conclusies	p. 57
4.3 Restricties onderzoek	p. 57
4.4 Vervolgonderzoek	p. 58
5. Conclusie	p. 58
5.1 Advies	p. 59
6. Bibliografie	p. 61
7. Bijlagen	p. 67
7.1 Bijlage A: Participanten interviews	p. 67
7.2 Bijlage B: Interviewprotocol	p. 68
7.3 Bijlage C: Codeerschema	p. 71
7.5 Bijlage D: Tabellen data interviews	p. 74

0. Samenvatting

Om in te spelen op de internationaliserende samenleving is er in 2014 een pilot tweetalig primair onderwijs (tpo) gestart, op initiatief van staatssecretaris Dekker van het Ministerie van OCW. Aan deze pilot doen 19 basisscholen mee die 30-50% van hun onderwijstijd in het Engels aanbieden. De scholen zijn gestart in groep 1 en breiden de pilot elk schooljaar met een leerjaar uit. Nu de leerlingen in de pilot steeds ouder worden en er ook vakken als rekenen, handvaardigheid en wereldoriëntatie onderwezen moeten worden is het zaak op zoek te gaan naar de beste manier om het tweetalig primair onderwijs vorm te geven in de middenbouw. De onderwijsbenadering die daarvoor in deze studie onderzocht wordt is *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). CLIL combineert vakdoelen met taaldoelen door vakinhoudelijk onderwijs aan te bieden in een vreemde (of tweede) taal.

In deze studie is met behulp van een literatuuronderzoek en interviews een antwoord gezocht op de vraag: *Hoe kan CLIL het best worden vormgegeven in de middenbouw van de pilot tweetalig primair onderwijs (tpo)?* Het literatuuronderzoek heeft een antwoord geformuleerd op een aantal deelvragen. Het kwalitatieve onderzoek (bestaande uit de interviews) heeft deze antwoorden aangevuld en de rest van de deelvragen beantwoord. Dit is gedaan door het interviewen van 17 participanten, verdeeld over vijf groepen: tpo-docenten, beleidsmakers, lerarenopleiders, onderzoekers en CLIL-experts uit het buitenland. De semigestructureerde interviews zijn getranscribeerd en gecodeerd.

Uit beide delen van het onderzoek blijkt dat er veel verschillen in mening over de betekenis en invulling van CLIL bestaan. Er zijn echter ook overeenkomsten gevonden. Zo moet er gelijke aandacht bestaan voor het *content*-gedeelte en het *language*-gedeelte en is het belangrijk duidelijke doelstellingen te formuleren voor de lessen. Vakken als wereldoriëntatie, creatieve vakken, wiskunde/rekenen en sportlessen lijken geschikt voor CLIL, hoewel het wellicht beter is projectmatig te werken. Het beoordelen van de L2-vaardigheid binnen de CLIL-les is goed, mits het op basis van de taaldoelen gebeurt en er correctieve feedbackmethodes voor gebruikt worden die de aandacht niet teveel wegnemen van de inhoud van de les. Het is raadzaam vaktermen in beide talen aan te bieden. Het lees- en schrijfonderwijs in het Engels kan het beste in groep 4/5 geïntroduceerd worden, mits er rekening wordt gehouden met de kinderen die er wellicht al eerder klaar voor zijn. CLIL is geschikt voor iedereen, er hoeft geen selectieprocedure te komen voor kinderen met leer-, lees- en/of taalproblemen of kinderen met een andere moedertaal. Ten slotte lijkt CLIL in de middenbouw nu al haalbaar te zijn in de praktijk. Aandachtspuntjes zijn: het tekort aan goed materiaal, een goede begeleiding van leerkrachten.

1. Inleiding

De noodzaak om meerdere talen te spreken om te kunnen communiceren, bestaat al lang. In gebieden waar meerdere talen worden gesproken is het sinds jaar en dag gebruikelijk om (een gedeelte van) het onderwijs in een andere taal aan te bieden om kinderen de gelegenheid te geven, impliciet, een extra taal te verwerven. Door de internationaliserende samenleving wordt het echter in meerdere landen steeds belangrijker om verschillende talen te spreken en om vroeger te beginnen met het aanbieden van die extra taal of talen. Om niet teveel onderwijstijd hiervoor op te offeren is er gezocht naar manieren om taalonderwijs te combineren met vakinhoudelijk onderwijs. Ook in Nederland wordt momenteel de mogelijkheid van tweetalig basisonderwijs onderzocht.

1.1 Pilot tweetalig primair onderwijs

In 2014 is de pilot ‘tweetalig primair onderwijs’ (tpo) gestart in Nederland, op twaalf basisscholen. Een jaar later, in 2015, zijn er nog eens zes scholen gestart met tweetalig onderwijs en in 2016 is daar nog een 19^e school bijgekomen. De pilot is een initiatief van staatssecretaris Dekker van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), om in te spelen op de steeds verder internationaliserende samenleving (www.epnuffic.nl). Door meer en vroeger vreemdetalenonderwijs aan te bieden hoopt de overheid dat de kinderen van nu zich straks gemakkelijker in deze internationaliserende samenleving voort kunnen bewegen. Het doel van de pilot tpo is het onderzoeken en ontwikkelen van tweetalig basisonderwijs. Dit wordt bewerkstelligd door het ontwikkelen van een leerplan van groep 1 tot en met groep 8, einddoelen voor groep 8-leerlingen, een competentieprofiel voor leerkrachten, een kwaliteitsborgingssysteem en de doorlopende leerlijn naar het voorgezet onderwijs (www.epnuffic.nl). Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) heeft, in samenwerking met de stuurgroep van de pilot en de deelnemende scholen, een leerlijn voor groep 1 tot en met 4 ontwikkeld en twee instrumenten voor de tpo-scholen: een streefwoordenlijst en observatieformulieren (www.epnuffic.nl). Op dit moment wordt er gewerkt aan een leerlijn, met leerdoelen, tot en met groep 8.

De pilot tpo zal in totaal vijf jaar lopen en de 19 deelnemende scholen bieden gedurende deze jaren 30-50% van hun onderwijstijd in het Engels aan. De scholen zijn begonnen met het geven van lessen in het Engels in groep 1 en breiden dit, elk schooljaar dat de pilot loopt, uit met één jaargroep. Op dit moment bieden de twaalf basisscholen uit de eerste tranche tweetalig onderwijs tot en met groep 3 aan. De zes scholen uit tranche twee geven nu tweetalig onderwijs in groep 1

en 2, en de school uit de derde tranche biedt tweetalig basisonderwijs aan in groep 1. Uit de ervaringen van de pilot blijkt dat het in groep 1 en 2 mogelijk is het Engels te integreren in de lessen door middel van het zingen van Engelse liedjes, het spelen van spelletjes in het Engels, het geven van korte instructies in het Engels en, met behulp van deze activiteiten, het opbouwen van de Engelse woordenschat. In groep 3 kan daar vervolgens op voortgeborduurd worden, maar aangezien er in dit leerjaar ook veel tijd en aandacht uitgaat naar het leren lezen en schrijven in het Nederlands zal er wellicht minder tijd overblijven voor het Engels. Vanaf groep 4 zal er weer meer aandacht uitgaan naar de Engelstalige lessen en zal er wellicht ook gestart worden met leren lezen en schrijven in het Engels.

Echter, er zullen ook vakken als rekenen, handvaardigheid en wereldoriëntatie (aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, natuurkunde en techniek) in de middenbouw worden gegeven. De vraag is nu hoe tweetalig primair onderwijs het best vormgegeven kan worden in de middenbouw van de basisschool. Eén van de mogelijkheden is om gebruik te maken van *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

1.2 Content and Language Integrated Learning

De term *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) is in 1994 geïntroduceerd door David Marsh, een onderzoeker aan de Finse universiteit van Jyväskylä (Hanesová, 2015). CLIL verwijst naar een lesstrategie waarbij vakonderwijs in een vreemde taal wordt onderwezen. De term CLIL bestaat dus pas ruim 20 jaar, maar ook daarvoor al werden in verschillende landen verschillende strategieën toegepast om dit doel te bereiken. In 1978 bracht de Europese Commissie een voorstel uit om het lesgeven in verschillende talen op scholen te stimuleren en in 1983 ging het Europese Parlement hier op in, door de Europese Commissie uit te dagen een nieuw programma op te stellen om dit te bewerkstelligen (Hanesová, 2015). De Europese Commissie heeft vervolgens veel Europees onderzoek naar CLIL gefinancierd en de verschillende benaderingswijzen van tweetalig onderwijs bij elkaar gebracht (Navés, 2009). CLIL is ontstaan uit een aantal van deze onderwijsbenaderingen. Eén ervan is het Canadese immersieonderwijs, dat erop gericht is de kinderen in Canada zowel de Engelse taal en cultuur als de Franse taal en cultuur mee te geven (Hanesová, 2015). Een groot verschil tussen immersieonderwijs en CLIL is echter dat immersieonderwijs vaak wordt gegeven in de meerderheidstaal van de omgeving, terwijl het bij CLIL om een vreemde taal gaat (Lasagabaster & Sierra, 2010). Dit heeft tot gevolg dat er in een CLIL-situatie buiten school minder input zal zijn in de onderwijstaal en de taalverwerving wellicht minder snel zal verlopen. Een andere onderwijsbenadering die aan de wieg van CLIL heeft gestaan, is het Britse *Language across the*

curriculum (LAC). Deze benadering gaat ervan uit dat er meer aandacht moet zijn voor taal gedurende de gehele schooldag, omdat taal een belangrijke rol speelt bij het verwoorden van gedachten en het verwerken van ervaringen (Hanesová, 2015). Door meer nadruk te leggen op taal zullen leerlingen dus beter verwerken wat ze leren en zullen ze zich met meer zelfvertrouwen kunnen uiten. Ook bij CLIL is het doel dat de leerlingen zich zelfverzekerder zullen gaan voelen in hun taalgebruik, ook al gaat het bij CLIL om een vreemde taal en bij LAC om de moedertaal.

1.3 Onderzoeksvragen

Het is voor de pilot tweetalig primair onderwijs van groot belang om voorbereid te zijn op de komende jaren en fases. Daarom is het wenselijk nu al te onderzoeken hoe CLIL ingezet kan worden in de pilot tpo en wat eventuele aandachtspunten zullen zijn. Op basis van die wetenschap zal deze thesis zich richten op de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan CLIL het best worden vormgegeven in de middenbouw van de pilot tweetalig primair onderwijs (tpo)?

Om deze hoofdonderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is er een aantal deelvragen geformuleerd:

1. Wat is CLIL precies en welke definitie sluit het best aan bij de tpo-situatie?
2. Welke resultaten worden geboekt met CLIL?
3. Wat zijn de voorwaarden voor een succesvolle implementatie van CLIL in het basisonderwijs?
 - a. Welke vakken lijken het meest geschikt om te gebruiken voor CLIL-lessen in de middenbouw?
 - b. Moet de L2-vaardigheid van de kinderen beoordeeld worden bij CLIL-vakken in de middenbouw?
 - c. Moeten vaktermen zowel in de L2 als in de L1 aan worden geboden tijdens CLIL-lessen in de middenbouw?
 - d. Wanneer kunnen de leerlingen het best leren lezen en schrijven in het Engels?
 - e. Is CLIL geschikt voor alle leerlingen?
 - f. Zijn er voldoende materialen beschikbaar om CLIL-lessen in de middenbouw te ondersteunen?
 - g. Is CLIL in de middenbouw op dit moment haalbaar in de praktijk?
 - h. Wat zijn de te verwachten probleemgebieden bij CLIL in de middenbouw?

- i. Op welke manier worden de toekomstige basisschoolleerkrachten voorbereid op het geven van CLIL-lessen?
- j. Wat zijn voor- en nadelen van CLIL?
- k. Hoe kijken CLIL-experts uit het buitenland terug op de implementatie van CLIL in hun scholen?

1.4 Relevantie

Dit onderzoek zal dus zowel een theoretische als een maatschappelijke relevantie hebben, aangezien het enerzijds bij zal dragen aan het theoretische debat over CLIL en tweetalig onderwijs en anderzijds bruikbare informatie zal genereren die ingezet kan worden in de pilot tweetalig primair onderwijs (tpo) bij het vormgeven van tweetalig onderwijs in de middenbouw. Hierdoor zal het onderzoek uiteindelijk dus wellicht bij kunnen dragen aan een generatie die zich vrijer voort kan bewegen door de internationaliserende samenleving. Naast dat het onderzoek dus relevant zal zijn, zal het ook innovatief zijn. Het innovatieve aspect van dit onderzoek ligt in het feit dat het bij zal dragen aan een vernieuwende manier van het vormgeven van onderwijs (namelijk; het tweetalige basisonderwijs in Nederland) en aan een effectievere manier van het integreren van een vreemde taal in het basisonderwijs (namelijk; CLIL).

1.5 Opbouw thesis

De opbouw van deze masterthesis is als volgt: allereerst zal de onderzoeksmethode uitvoerig worden beschreven in hoofdstuk 2 ('methode'), waarna in hoofdstuk 3 de resultaten zullen worden gepresenteerd. In de 'discussie' (hoofdstuk 4) zullen deze resultaten geanalyseerd worden zodat er een antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd kan worden. Ook wordt hier besproken wat een mogelijke verklaring kan zijn voor opvallende resultaten, worden de restricties van het onderzoek besproken en worden enkele suggesties voor vervolgonderzoek gegeven. Ten slotte wordt in hoofdstuk 5 (de 'conclusie') een antwoord op de hoofdvraag geformuleerd in de vorm van een advies. Hierna zal de literatuurlijst bekend worden gemaakt in hoofdstuk 6 en ten slotte zal alle aanvullende informatie te vinden zijn in de bijlagen in hoofdstuk 7.

2. *Methode*

Dit onderzoek wordt uitgevoerd met behulp van twee verschillende methoden. Enerzijds is er literatuuronderzoek uitgevoerd om antwoorden te formuleren op een deel van de onderzoeksvragen. Anderzijds is er kwalitatief onderzoek uitgevoerd, waarin mensen in het werkveld zijn geïnterviewd, om de antwoorden die zijn vergaard in het literatuuronderzoek aan te vullen en de resterende deelvragen te beantwoorden. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe deze twee onderzoeken uit zijn gevoerd en welke keuzes op bepaalde momenten in het onderzoek zijn gemaakt.

2.1 Literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek is uitgevoerd door middel van het lezen van, en zoeken in, wetenschappelijke artikelen over (onderzoeken naar) CLIL, immersieonderwijs en tweetalig basis- en voortgezet onderwijs in Nederland, Europa en de rest van de wereld. Deze artikelen zijn voornamelijk via Google Scholar gevonden door gebruik te maken van de zoekfunctie. De belangrijkste gebruikte zoektermen zijn onder andere:

CLIL, Content and Language Integrated Learning, immersion education, primary school, primary education, elementary school, pedagogy, corrective feedback, literacy, subjects, subject-specific terminology, technical terms, results, conditions, voorwaarden, definitie/definition.

Naast deze zoektermen is er ook gebruik gemaakt van de artikelen zelf om weer andere relevante onderzoeken te vinden: door middel van het inzetten van de ‘geciteerd door’-knop op Google Scholar en door gebruik te maken van de literatuurlijst en referenties van de relevante artikelen. Artikelen zijn vervolgens geselecteerd als, na het lezen van de samenvatting en de conclusie, bleek dat ze bij zouden kunnen dragen aan het geven van antwoord op één of meerdere onderzoeksvragen.

Op basis van deze zoektocht zijn er artikelen geselecteerd die ofwel rapporteren over een experimenteel onderzoek of een literatuuronderzoek, ofwel een overzicht geven van relevante ontwikkelingen binnen het vakgebied. Belangrijke onderzoeken, die als basis dienen voor deze literatuurstudie, zijn onder andere het rapport ‘CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential’ van Marsh (2002) en de ‘Voorstudie Pilot Tweetalig Primair Onderwijs’ van Van den Broek, De Graaff, Unsworth & Van der Zee (2014). Dit eerste rapport is van belang omdat hier veel informatie in staat over CLIL in Europa. Het is geschreven door één

van de grondleggers van CLIL en er komen verschillende CLIL-experts uit Europa in aan het woord. De tweede studie is bijzonder relevant voor dit literatuuronderzoek omdat het de voorstudie betreft van de pilot waarvoor het huidige onderzoek wordt uitgevoerd. Hierdoor is er veel belangrijke en recente informatie in te vinden die toegespitst is op dezelfde situatie als die in het huidige onderzoek.

2.2 Interviews

2.2.1 *Populatie*

Voor het kwalitatieve onderzoek zijn 17 mensen geïnterviewd (zie bijlage A), die op de een of andere manier door hun werk in aanraking komen met CLIL en/of tweetalig onderwijs. Deze 17 participanten zijn onderverdeeld in vijf groepen: a) tpo-docenten, b) beleidsmakers, c) lerarenopleiders, d) onderzoekers en e) CLIL-experts uit het buitenland. Voor groep A zijn leerkrachten en/of tpo-coördinatoren van vier¹ tpo-scholen in Nederland geïnterviewd. De participanten voor groep B zijn drie leden van de stuurgroep van de pilot tpo. Groep C bestaat uit vier docenten van vier verschillende pabo-opleidingen in Nederland. Groep D wordt gevormd door drie onderzoekers die in Nederland zijn gevestigd, en groep E bestaat uit vier CLIL-experts uit Polen (1x), Duitsland (2x) en Spanje (1x).

2.2.2 *Instrumenten*

Voor aanvang van de interviews is er een interviewprotocol (zie bijlage B) opgesteld met daarin een algemeen deel en een specifiek deel per groep participanten. Het algemene deel bestaat uit 25 vragen, onderverdeeld in zes thema's: definitie van CLIL, vakken geschikt voor CLIL, beoordeling Engelse taalvaardigheid in CLIL-vakken, vaktermen, materialen en selectieprocedure. In het specifieke deel voor groep A staan vijf vragen, verdeeld over drie thema's: gebruik van de lesmethode IPC (*International Primary Curriculum*), niveau Engelse taalvaardigheid en haalbaarheid percentage Engels in pilot. Groep B krijgt vier vragen met betrekking tot de verwachte knelpunten. De drie vragen voor groep C gaan over de voorbereiding van de toekomstige basisschoolleerkrachten binnen de pabo. Het specifieke deel voor groep D en E bestaat uit vier vragen; deels over de te verwachte knelpunten, deels over de

¹ Eén van de leden van de stuurgroep is ook directeur van een tpo-school en heeft in die capaciteit ook de aanvullende vragen voor de tpo-scholen beantwoord. Haar antwoorden op de algemene vragen zijn echter alleen meegenomen in de data van de groep beleidsmakers.

voor- en nadelen van CLIL. Het deel voor groep E wordt nog aangevuld met drie vragen over de ervaringen met de implementatie van CLIL.

2.2.3 Procedure

De proefpersonen zijn benaderd via e-mail, met een korte uitleg over het onderzoek en de vraag of ze mee willen doen aan een interview. Ook zijn op dat moment de interviewvragen meegestuurd, om de participanten de kans te geven zich, indien gewenst, voor te bereiden op het gesprek. Na instemming van de participanten is een tijdstip en plaats afgesproken voor het interview. Een deel van de interviews heeft op de verschillende werkplekken van de participanten plaatsgevonden en een deel via Skype of FaceTime. Al deze interviews duren tussen de 30 en 60 minuten en zijn opgenomen met een *digital voice recorder* van het merk Olympus (VN-5500PC). De meeste interviews zijn een-op-een, bij twee van de interviews met tpo-scholen hebben er echter twee (vak)leerkrachten/tpo-coördinatoren aan het gesprek deelgenomen. Er is gekozen voor een semigestructureerd interview zodat het interview als een gesprek opgezet kan worden en toch de belangrijke thema's worden besproken.

2.2.4 Dataverwerking

De eerste vier interviews zijn volledig getranscribeerd, waarbij de volgorde van vragen en antwoorden in de gesprekken aan is gehouden. Op basis daarvan is een eerste opzet van een tabel gemaakt in Excel, waarin de interviews gecodeerd kunnen worden. Ook is er na deze eerste vier transcripties een codeerschema gemaakt, van alle interviewvragen gekoppeld aan de verschillende onderzoeksvragen, waarin de rest van de interviews getranscribeerd kon worden (zie bijlage C). De overige 13 interviews zijn dus niet uitgeschreven op basis van de volgorde van onderwerpen zoals deze in het interview ter sprake kwamen, maar aan de hand van de volgorde van het codeerschema. Ook zijn deze laatste 13 interviews niet volledig getranscribeerd. Wanneer een participant een uitleg gaf ter verduidelijking van een antwoord, of uitweidde over een onderwerp dat niet relevant is voor dit onderzoek, is dit niet meegenomen in de transcriptie. Alle getranscribeerde interviews zijn vervolgens gecodeerd en schematisch in het Excel-bestand weergegeven.

2.2.5 Data-analyse

Na afloop van het transcriberen en coderen zijn de verschillende codes gecategoriseerd, om op die manier een duidelijker beeld van de verschillende antwoorden te verkrijgen. Gezien de grote verschillen tussen de participanten onderling en het relatief kleine aantal participanten, zijn er veel codes die maar door een enkele of een klein aantal participanten gebruikt is. Door deze codes samen te brengen in bepaalde categorieën zijn de bestaande patronen beter zichtbaar. Na het categoriseren zijn er tabellen gemaakt met daarin alle codes, het totaal aantal participanten per code, en het totaal aantal participanten per groep per code (zie bijlage D). Op die manier kunnen er ook patronen binnen en tussen groepen gevonden worden in de resultaten. Vervolgens zijn alle resultaten, per thema, beschreven.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de onderzoeksresultaten besproken van het literatuuronderzoek en de interviews. De analyse van de resultaten, en wat dit betekent voor de onderzoeksvragen, is vervolgens te vinden in hoofdstuk 4: de discussie.

3.1 Literatuuronderzoek

In het literatuuronderzoek is, in de eerder beschreven wetenschappelijke artikelen, gezocht naar de antwoorden op acht vragen: wat is de definitie van CLIL, welke resultaten worden geboekt met CLIL in het onderwijs, wat zijn voorwaarden waar CLIL aan moet voldoen, welke vakken lijken het meest geschikt voor CLIL, moet de L2-vaardigheid ook worden beoordeeld in de CLIL-les, moeten vaktermen in beide talen aan worden geboden, wanneer kan het best gestart worden met het lees- en schrijfonderricht in het Engels, en is CLIL geschikt voor iedereen of moet er een selectieproces bestaan? Dit zijn onderzoeksvragen 1, 2, 3, 3a, 3b, 3c, 3d en 3e (zie § 1.3).

3.1.1 Definitie CLIL

Er zijn verschillende definities van CLIL te vinden. Marsh (2002) zelf definieert de onderwijsbenadering als volgt: “It is a dual-focused methodological approach that embraces both

language and non-language content, focusing mainly on ‘meaning’. It differs from other approaches that predominantly focus on ‘form’.” (p.65). Marsh gaat hier dus vooral uit van begrip –van de inhoud die wordt onderwezen, maar ook van de vreemde taal zelf– en niet zozeer van de vorm waarin deze vreemde taal wordt beheerst door de studenten. De nadruk ligt dus meer op een functionele, dan op een perfecte beheersing van de vreemde taal. Ioannou-Georgiou hanteert tien jaar later de volgende definitie in haar artikel ‘Reviewing the puzzle of CLIL’ (2012):

It refers to a dual-focused, learning and teaching approach in which a non-language subject is taught through a foreign language, with the dual focus being on acquiring subject knowledge and competences as well as skills and competences in the foreign language. (p. 495)

Volgens deze definitie gaat het bij CLIL dus zowel om het vergaren van kennis en vaardigheden met betrekking tot het onderwerp dat wordt onderwezen, als om het vergaren van bekwaamheid in de vreemde taal waarin dit onderwerp wordt onderwezen. In deze definitie is er dus meer aandacht voor vorm (van de vreemde taal) dan in die van Marsh, al blijft ook hier betekenis (de inhoud van wat er wordt onderwezen) belangrijk. Coyle (2005) beschrijft CLIL als “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (zoals geciteerd in Cenoz, Genesee & Gorter, 2014, p.2). Ook zij gaan hier dus uit van aandacht naar zowel inhoud als taal. Die gelijke verdeling van de aandacht is ook terug te zien in de reden die Marsh geeft voor de populariteit van de term CLIL: “it placed both language and non-language content on a form of continuum, without implying preference for one or the other” (2002, p.58). Opvallend is dat CLIL in alle drie de definities *dual-focused* wordt genoemd, wat inhoudt dat de focus op beide aspecten van de les moet liggen. Het zegt echter niet dat er even veel focus op beide onderdelen moet liggen. Volgens Marsh (2002) kan dit variëren; pas wanneer er geen aandacht aan één van beide aspecten wordt gegeven valt het niet onder CLIL.

Wat betreft de talige kant van CLIL: Coyle (2005) benoemt in haar definitie dat het om een extra taal, *additional language*, gaat; terwijl Ioannou-Georgiou (2012) het over een vreemde taal, *foreign language*, heeft. Marsh (2002) spreekt in zijn definitie niet over een extra taal of vreemde taal; hij refereert enkel aan talige inhoud, *language content*. Eerder in datzelfde rapport schrijft Marsh echter wel dat CLIL refereert aan “any dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content” (2002, p.15). Hier noemt Marsh wel het begrip ‘extra taal’, *additional language*. Deze term, ‘*additional language*’, wordt door Marsh uitgelegd als ‘sometimes used instead of terms such as foreign, second or minority

language, referring to any language other than the first language” (2002, p.17). Dit houdt dus in dat zowel vreemde talen, als tweede talen en minderheidstalen gebruikt kunnen worden voor CLIL, waardoor meerdere onderwijssituaties voldoen aan de voorwaarden van CLIL.

CLIL wordt ook wel gebruikt als ‘*umbrella term*’, waarbij het dient als overkoepelende term voor onder andere studentenuitwisselingen, lokale projecten, internationale projecten, één of meerdere vakken, gedeeltelijke immersie, volledige immersie en dubbele immersie (Cenoz, Genesee & Gorter, 2014). Deze definitie is dus een stuk ruimer dan de hierboven beschreven definities, maar is wel mogelijk wanneer *additional language* uit wordt gelegd als vreemde-, tweede- en minderheidstalen. Marsh (2002) geeft aan dat ook de blootstelling aan de additionele taal kan verschillen bij CLIL. Bij 5-15% spreekt hij van een lage *exposure*, bij 15-50% van *medium exposure* en bij meer dan 50% van de lestijd in een additionele taal spreekt Marsh van een hoge blootstelling (2002, p.17).

Er bestaan dus veel verschillende definities van CLIL, die elk ook weer op verschillende manieren geïnterpreteerd kunnen worden. Hierdoor past de pilot tweetalig primair onderwijs prima binnen CLIL, met 30-50% van de lestijd in het Engels (gedeeltelijke immersie of *medium exposure*) en Engels als *additional language* (in Nederland in de meeste gevallen een vreemde taal, voor enkele leerlingen een tweede taal). Wat betreft de verdeling in aandacht tussen *content* en *language*: in de meeste definities is te lezen dat beide onderdelen belangrijk zijn en dat er op het gebied van beide onderdelen vaardigheden opgebouwd moeten worden. Het merendeel van de literatuur gaat dus uit van een focus op beide aspecten, oftewel een *dual focus*. Hoe de verdeling in focus is tussen inhoudsverwerving en taalverwerving wordt echter niet voorgeschreven en is dus ruim interpreteerbaar. Het begrip CLIL is dus op meerdere manieren uit te leggen en te gebruiken; de gegeven definities verschillen van elkaar en laten allemaal veel ruimte voor interpretatie. Coyle (2008) merkt terecht op: “There is neither one CLIL approach nor one theory of CLIL”.

3.1.2 Resultaten CLIL in onderwijs

Na het bepalen van de definitie van CLIL is het van belang om te onderzoeken welke resultaten er worden geboekt met CLIL. Wanneer er wordt gekeken naar de resultaten van CLIL, immersieonderwijs of tweetalig onderwijs, is er een aantal aspecten dat van belang is:

1. het mag geen negatief effect hebben op de L1 van de leerlingen (of, wanneer de kinderen een minderheidstaal als moedertaal hebben, de L1 van de school, de regio of het land),

2. het mag geen negatief effect hebben op de schoolprestaties van de kinderen (met name de inhoud van de niet-talige vakken die in de L2 worden gegeven),
3. het moet betere resultaten voor de L2 opleveren dan regulier tweede- of vreemdetalenonderwijs.

Op dit moment is het in Nederland zo dat CLIL wordt gebruikt in het tweetalig middelbaar onderwijs (TTO) en op basisscholen die vroeg vreemdetalenonderwijs aanbieden (vvto). De specifieke context van het tweetalig primair onderwijs (waarbij sprake is van een hoog percentage Engels, gegeven in het primair onderwijs en over de gehele bandbreedte van het basisonderwijs) zorgt er echter voor dat het belangrijk is om zowel de praktijk van CLIL in Nederland te bestuderen, als de praktijk van CLIL op TTO- en tpo-scholen in het buitenland.

In Europa bestaat vooral al langere tijd ervaring met CLIL in het secundair onderwijs. Duitsland werkt al een aantal decennia met CLIL; in eerste instantie vooral Duits-Frans, maar vanaf het einde van de vorige eeuw ook Duits-Engels (Breidbach & Viebrock, 2012). Er is in de loop der jaren veelvuldig onderzoek gedaan naar de effectiviteit van CLIL; hierdoor zijn ze in Duitsland momenteel zo ver dat er zelfs verschillende CLIL-programma's zijn ontwikkeld voor verschillende leerling-niveaus (Breidbach & Viebrock, 2012). Nold, Hartig, Hinz & Rossa (2008) hebben onderzoek gedaan naar CLIL in het secundair onderwijs in Duitsland; ze hebben een kleine 1000 leerlingen uit 38 verschillende tweetalige klassen getest op hun Engelse (L2) taalvaardigheid. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen op 15-jarige leeftijd (de negende klas in Duitsland) al een taalvaardigheidsniveau hebben dat leerlingen in het reguliere onderwijs pas bereiken tussen hun 16^e en 18^e (*Sekundarstufe II*). Ook in Nederland wordt er onderzoek gedaan naar de effectiviteit van CLIL op middelbare scholen met tweetalig onderwijs (TTO). De Graaff (2013) haalt in zijn oratie enkele onderzoeken aan die aantonen dat CLIL een positief effect heeft op de Engelse taalvaardigheid van de leerlingen: Verspoor et al. (2010) tonen aan dat TTO-leerlingen een voorsprong op het gebied van Engelse woordenschat en schrijfvaardigheid ontwikkelen en behouden; onderzoek van Berendse (2013) laat zien dat TTO-leerlingen beter zijn in het gebruik van vaste voorzetsels dan hun leeftijdsgenoten van eentalige middelbare scholen. Uit deze onderzoeken uit Duitsland en Nederland blijkt dus dat CLIL in het secundair onderwijs in ieder geval een positief effect heeft op de L2-verwerving.

Het is in deze context echter nog relevanter om te kijken naar onderzoeken naar CLIL in het basisonderwijs. Vooral in Europa zijn veel voorbeelden te vinden van CLIL; in landen als Canada, de Verenigde Staten en China wordt er vaak gesproken van immersieonderwijs in deze context. Serra (2007) heeft onderzoek gedaan naar zowel het L2-niveau als het begrip van het *content*-gedeelte van CLIL in het primaire onderwijs en ontdekt dat Zwitserse basisschoolleerlingen, die wiskunde in de L2 aangeboden kregen, goed scoren op beide aspecten

van CLIL: *content en language*. In de lessen in dit onderzoek werd gebruik gemaakt van ondersteuning van de L1, met behulp van *trans-languaging*. Deze term wordt door Marsh (2002) gedefinieerd als het gebruik van meer dan één taal in de klas. Voorbeelden die hij hierbij geeft zijn: de leraar spreekt in de ene taal en de leerlingen antwoorden in de andere taal, of de leerlingen werken met materiaal in de ene taal en overleggen ondertussen samen in de andere taal (2002, p.17). Serra (2007) heeft geen onderzoek gedaan naar de L1-taalvaardigheden van de CLIL-leerlingen. De andere twee aspecten (L2-vaardigheid en begrip van de inhoud van de lessen) blijken in dit onderzoek echter positief beïnvloed te worden door het gebruik van CLIL.

Rubin en Turner (1989) rapporteren wel over de L1-taalvaardigheid van kinderen in tweetalig onderwijs. Zij onderzochten de Engelse taalvaardigheden van 16 Engelssprekende groep 3-leerlingen in volledig Frans immersieonderwijs en 16 Engelssprekende groep 3-leerlingen die Engelstalig onderwijs volgen, door ze te testen op het segmenteren van oraal gepresenteerde Engelse woorden, op spelvaardigheid en op leesvaardigheid. Uit de resultaten blijkt dat de kinderen in het Franse immersieonderwijs even goed of beter presteren op het gebied van de analyseer-, lees- en schrijfvaardigheden. Het enige aspect waarop de kinderen met Engels onderwijs beter presteren is het lezen van onregelmatige Engelse woorden. Ook Cheng, Li, Kirby, Qiang & Wade-Woolley (2010) vinden in hun onderzoek vergelijkbare of zelfs betere prestaties op het gebied van de moedertaalvaardigheid bij kinderen in immersieonderwijs. Zij onderzochten Chinese kinderen uit groep 4, 6 en 8 die Engels immersieonderwijs (30-40% Engels) of regulier Chinees onderwijs volgden (met Engelse taallessen). De kinderen werden getest op het gebied van Engelse (L2) en Chinese (L1) taalvaardigheid en wiskunde, en uit de resultaten blijkt dat de immersieleerlingen in groep 4 en 6 een betere Engelse taalvaardigheid hebben en vergelijkbaar presteren op wiskunde en Chinese taalvaardigheid. Echter, in groep 8 is het verschil tussen de immersiegroep en de controlegroep op het gebied van L2-vaardigheid nog groter en scoren de immersieleerlingen zelfs beter op de testen voor Chinese taalvaardigheid en wiskunde dan hun leeftijdsgenoten in het reguliere Chinese onderwijs. Aktan-Erciyes en Aksu-Koç (2016) zien in hun onderzoek ook geen probleem voor de L1-vaardigheid van kinderen die immersieonderwijs volgen. Zij hebben ruim 100 4- en 5-jarige eentalige Turkse kinderen die ofwel op een Engelstalige *preschool* (100% Engelse instructie), ofwel op een Turkstalige *preschool* (14% Engelse instructie) zaten, onderzocht op L1- en L2-vaardigheid en op hun cognitieve functioneren. Beide groepen kinderen komen vanaf hun derde in aanraking met Engels; de eerste groep 7 uur per dag, de tweede groep 1 uur per dag. Uit de resultaten blijkt dat de kinderen steeds competent worden, zowel in de L1 als in de L2 en op beide type scholen, naarmate ze ouder worden. Daarnaast wordt er geen verschil gevonden in Turkse taalvaardigheid tussen beide groepen kinderen. Wel wordt er een verband gevonden tussen de L2-vaardigheid van de kinderen en hun cognitieve functioneren (inhibitiecontrole en wisselen). Dit verband

wordt echter alleen gevonden bij de kinderen die onderwijs met Turkse instructie volgen; de kinderen op de Engelstalige *preschool* zitten, wat cognitieve vaardigheden betreft, aan hun plafond volgens de onderzoekers

Daar waar CLIL en immersieonderwijs in Europa nog relatief nieuw zijn in het primair onderwijs, bestaat er in Canada al een jarenlange ervaring mee. Canada is in de tweede helft van de vorige eeuw al gestart met immersieonderwijs om ervoor te zorgen dat de Engelssprekende kinderen ook bekend worden met de Franse taal en cultuur. Genesee (z.j.) heeft onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het Canadese immersieonderwijs uit de beginjaren en schrijft dat uit verschillende onderzoeken uit de jaren '70 en '80 van de vorige eeuw blijkt dat immersie leerlingen op hetzelfde niveau (of zelfs hoger) scoren op tests op het gebied van lezen, schrijven, spreken en luisteren in het Engels, en op vakken als wiskunde en wereldoriëntatie, vergeleken met Engelstalige leerlingen in regulier Engelstalig onderwijs. Daarnaast bereiken ze een hoger niveau in functionele vaardigheid van Frans, vergeleken met Engelssprekende studenten die regulier L2 Frans onderwijs volgen. Verder laten de onderzoeken zien dat de immersie leerlingen de Frans-Canadese taal en cultuur beter begrijpen en waarderen. Wel blijkt uit de onderzoeken dat de immersie leerlingen beter scoren op de passieve vaardigheden (luisteren en lezen) dan op de actieve vaardigheden (spreken en schrijven). Dit laatste blijkt ook uit een onderzoek van Pérez-Cañado (2012): naast alle positieve resultaten die naar voren komen uit onderzoeken naar immersieonderwijs – een goede receptieve L2-vaardigheid (beter dan leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs), goede prestaties op het gebied van de *content* (vergelijkbaar met leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs), een goede L1-vaardigheid (vergelijkbaar met leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs), positieve cognitieve ontwikkelingen en een positieve attitude met betrekking tot de taal en cultuur van de L2 – komen er ook minder positieve resultaten naar boven: de productieve L2-vaardigheden (vooral spreken) zijn minder goed ontwikkeld, evenals de grammatica- en woordenschatkennis.

Zowel Genesee (z.j.) als Pérez-Cañado (2012) geven dus aan dat de productieve L2-vaardigheden van de immersie leerlingen minder ver ontwikkeld zijn dan de receptieve vaardigheden van de kinderen. Dit blijkt ook uit een longitudinaal onderzoek van Bergström, Klätte, Steinbrink en Lachman (2016) waarin kinderen (2-6 jaar oud) in Duitsland, die Engels immersieonderwijs volgen, worden vergeleken met vergelijkbare leeftijdsgenoten die regulier vreemdetalenonderwijs volgen. Beide groepen kinderen presteren vergelijkbaar op moedertaaltests waarin productief vocabulaire en receptieve grammatica worden getest. De immersiegroep scoort beter dan de reguliere instructiegroep op alle L2-tests, met een groter verschil op de receptieve vaardigheden (receptief vocabulaire en zinsbegrip in interactieve situaties) dan op de productieve vaardigheden. Ook het onderzoek van Rodríguez, Díaz, Duran en

Espinosa (1995) rapporteert moeilijkheden met de productieve taalvaardigheid in vergelijking met de receptieve taalvaardigheid van de kinderen. Zij hebben Spaanssprekende kleuters op een tweetalige kleuterschool in California vergeleken met hun Spaanssprekende gemeenschaps- en leeftijdsgenoten die thuisbleven. De testresultaten laten zien dat zowel de L1 als de L2 verbetert in beide groepen kinderen (Spaans: receptief, productief en taalcomplexiteit, Engels: alleen receptief). De Engelse productieve taalvaardigheid en taalcomplexiteit verbeteren echter alleen bij de kinderen die onderwijs op de tweetalige kleuterschool volgden. Dit laatste onderzoek bevestigt de minder gemakkelijk ontwikkelende productieve vaardigheden in de L2 die ook naar voren kwamen in de hiervoor besproken onderzoeken (Genesee, z.j.; Pérez-Cañado, 2012; Bergström et al., 2016) maar laat ook het belang zien van tweetalig onderwijs om deze vaardigheden te ontwikkelen.

Van den Broek, De Graaff, Unsworth en Van der Zee (2014) concluderen in hun Voorstudie Pilot Tweetalig primair Onderwijs uit verschillende onderzoeken ook dat onderzoeken naar CLIL meestal betere prestaties laten zien op het gebied van de taalvaardigheid in de L2 (in de deelvaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven) en op het gebied van het begrip van de inhoud van het vak dat gegeven wordt in de L2, voor de CLIL-leerlingen in vergelijking met hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs. Ook concluderen Van den Broek et al. (2014) dat tweetalig basisonderwijs niet schadelijk is voor de taalontwikkeling in de L1 van de kinderen. Wel kan het zo zijn dat de kinderen tijdelijk iets langzamer ontwikkelen in hun moedertaal dan leeftijdsgenoten uit het reguliere onderwijs. Deze lichte vertraging wordt echter tegen het einde van de basisschool weer ingelopen en soms levert het tweetalig basisonderwijs zelfs een lichte voorsprong in de taalontwikkeling van de L1 van de kinderen op.

Samenvattend kan er gezegd worden dat de kinderen die CLIL-lessen of immersieonderwijs volgen beter presteren op testen op het gebied van L2-vaardigheid (Nold et al., 2008; De Graaff, 2013; Serra, 2007; Cheng et al., 2010; Van den Broek et al., 2014), al ontwikkelen de productieve vaardigheden zich minder goed dan de receptieve vaardigheden (Genesee, z.j.; Pérez-Cañado, 2012; Bergström et al., 2016). Ook blijkt het begrip van de inhoud van de lessen (gegeven in de L2) vergelijkbaar te zijn met, en soms zelfs beter te zijn dan, dat van de leeftijdsgenoten die eentalig onderwijs volgen (Serra, 2007; Genesee, z.j.; Pérez-Cañado, 2012; Van den Broek et al., 2014). Ten slotte blijken de CLIL- en immersieleerlingen even goed als, of zelfs beter dan, hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs te presteren op tests met betrekking tot de L1-vaardigheid (Rubin & Turner, 1989; Cheng et al., 2010; Aktan-Erciyes & Aksu-Koç, 2016; Genesee, z.j.; Pérez-Cañado, 2012; Bergström et al., 2016; Rodríguez et al., 1995; Van den Broek et al., 2014).

3.1.3 Voorwaarden succesvolle inzet CLIL

De vraag is echter: waar moet CLIL aan voldoen om tot goede resultaten te komen en wat maakt het tot een effectieve strategie? In verschillende artikelen worden verschillende voorwaarden genoemd, die in een aantal categorieën zijn onder te verdelen.

Allereerst zijn er de doelstellingen; het feit dat er doelstellingen geformuleerd moeten worden bij het geven van CLIL-lessen of immersieonderwijs, en daarnaast waar deze doelstellingen aan moeten voldoen. De Graaf, De Graaff, Koopman, Lykler en Tanner (2009) hebben een rapport geschreven naar aanleiding van een onderzoek naar CLIL in het voortgezet onderwijs en zij concluderen daaruit dat er duidelijkheid moet bestaan omtrent de taken die ofwel bij het taalonderdeel van de les, ofwel bij het vakonderdeel van de les uitgevoerd moeten worden. Daarnaast moet bij beide onderdelen duidelijk zijn waar de leerlingen op beoordeeld worden en moet er een eindproduct ontstaan uit de les, dat voor beide onderdelen relevant is (De Graaf et al., 2009, p.27). Sylvén (2013) heeft de CLIL-situatie in vier landen (Duitsland, Finland, Spanje en Zweden) met elkaar vergeleken om erachter te komen wat de voorwaarden voor een succesvol gebruik van CLIL zijn. Uit het onderzoek blijkt onder andere het belang van het vaststellen van het doel van het tweetalige onderwijs. Afhankelijk van dit doel kan het namelijk nuttig zijn om op een andere leeftijd te starten met CLIL: wanneer het doel is dat de leerlingen functioneel tweetalig worden is het beter om vroeg te beginnen, wanneer het doel is dat de leerlingen een vakspecifieke vaardigheid ontwikkelen in woordenschat en vaktermen is het beter later te starten met CLIL (Sylvén, 2013). Lasagabaster en Sierra (2010) benadrukken dat het streven van tweetalig onderwijs nooit mag zijn dat er een moedertaalniveau wordt behaald in de L2 door de leerlingen. Genesee (1994) heeft een literatuuronderzoek gedaan en extraheert daar onder andere de volgende lessen uit: onderwijsbenaderingen waarbij inhoud en taal geïntegreerd aan worden geboden zijn geneigd succesvoller te zijn dan onderwijsbenaderingen waarbij taal geïsoleerd aan wordt geboden, en taalontwikkeling moet systematisch worden geïntegreerd met academische ontwikkeling om de taalverwerving optimaal te maken (p.10). Ioannou-Georgiou (2012) is van mening dat er continuïteit moet bestaan in de lessen.

Er worden in de literatuur ook voorwaarden gegeven voor de CLIL-lessen zelf. Ioannou-Georgiou (2012) geeft aan dat het gebruik van de L1 als ondersteuning (bijvoorbeeld door middel van *trans-languaging*) van nut is. De Bot (in Marsh, 2002) benadrukt vooral het belang van het stimuleren van *output* bij de leerlingen en het stimuleren van interactie in de lessen (zowel tussen de leerkracht en de leerlingen als tussen de leerlingen onderling). Lasagabaster en Sierra (2010) onderschrijven deze voorwaarde en zijn van mening dat er, door middel van de motivatie van de student en docent, een leeromgeving moet ontstaan die de leerling motiveert om effectief te gaan communiceren in de L2. Ook Genesee (1994) concludeert dit in zijn literatuuronderzoek: hij

geeft aan dat lesstrategieën waarbij interactie wordt aangemoedigd een extra voordeel opleveren voor tweedetaalverwerving (p.10). Kersten et al. (2010) zijn ook van mening dat interactie een belangrijke voorwaarde is voor een CLIL-les. Daarnaast vinden ze het belangrijk dat de inhoud van de les geïllustreerd wordt (door middel van visuele hulpmiddelen, gebaren en objecten) en dat er rijke *input* aan wordt geboden aan de kinderen (Kersten et al., 2010). Björklund, Mård-Miettinen en Savijärvi (2014) hebben twee jaar lang 15 Zweedssprekende kinderen op een Finse immersie-kleuterschool geobserveerd om hun taalgebruik (onderling en in contact met de leerkrachten) te onderzoeken. Uit de resultaten blijkt dat het van groot belang is dat de leerkracht steeds de activiteit benoemt waar het kind (of de kinderen) en de volwassene(n) samen mee bezig zijn. Op die manier krijgt het kind betekenisvolle L2-*input* en daardoor meer begrip van de dagelijkse activiteiten. In de data van het onderzoek was goed te zien hoe de kinderen in hun *output* evolueerden van het herhalen van woorden en frasen van de leerkrachten, naar het uiten van spontane L2-*output*.

Coyle (2005) heeft vier principes geformuleerd waarop een CLIL-les gebaseerd kan worden:

1. *content*: leerlingen verwerven kennis, vaardigheden en begrip op het gebied van het vak, het project of het thema van de les,
2. *communication*: door middel van taal kan er gecommuniceerd en geleerd worden, maar door te communiceren in een taal wordt de taal zelf ook geleerd,
3. *cognition*: CLIL moet leerlingen uitdagen op cognitief gebied. Het gaat er niet alleen om dat er kennis wordt overgedragen van de leerkracht op de leerling, maar leerlingen moeten ook vaardigheden ontwikkelen op het gebied van denken (*higher order thinking skills*),
4. *culture*: CLIL moet ook tolerantie en begrip voor andere culturen kweken bij de leerlingen. Door in een andere taal te studeren wordt dit bewerkstelligd.

Naast het zien van het belang van communicatie in de CLIL-les, dat ook in andere artikelen wordt benadrukt, is Coyle (2005) dus van mening dat ook de inhoud van de les, de cognitie van de kinderen en de cultuur van de L2 een duidelijke plek verdienen binnen immersieonderwijs.

Ook voorwaarden waar de leerkrachten aan moeten voldoen worden in de literatuur besproken. Zo is het belangrijk dat de leerkrachten tweetalig zijn (Ioannou-Georgiou, 2012; Lasagabaster & Sierra, 2010) of een hoog L2-vaardigheidsniveau hebben (Sylvén, 2013). De Graaf et al. (2009) concluderen in hun onderzoek dat taal- en vakdocenten samen moeten werken bij het opstellen, uitvoeren en beoordelen van geïntegreerde projecten en lessen (p.27). Wiesemes (2009) heeft naar aanleiding van de bevindingen in het *Content and Language Integration Project* (CLIP), een project in het secundaire onderwijs in het Verenigd Koninkrijk, een aantal voorwaarden op een

rijtje gezet waar CLIL aan moet voldoen om succesvol te zijn. Zo is het belangrijk dat leerkrachten bereid zijn buiten hun eigen veld te kijken en bijvoorbeeld gebruik te maken van een strategie als *scaffolding* (een leerstrategie waarbij de leerkracht de leerling helpt met het bereiken van een hoger niveau door vast te stellen welke tussenstappen de leerling nodig heeft en deze tussenstappen ook aan te bieden aan de leerling²), dat zowel vak- als taalleerkrachten door middel van training in staat zijn om manieren te ontwikkelen waarop ze hun lessen en de *content* begrijpelijk maken voor alle leerlingen, en dat leerkrachten bereid moeten zijn om kritisch te kijken naar (en eventueel te veranderen) hoe ze omgaan met CLIL en het lesgeven (Wiesemes, 2009, p.45).

Verder zijn er in de literatuur voorwaarden te vinden voor de omgeving van de leerkracht en de leerling. Van belang zijn een goede training voor de leerkrachten en een ondersteunend netwerk (Ioannou-Georgiou, 2012); beiden zowel intern als extern (Wiesemes, 2009). Dit om ervoor te zorgen dat de leerkrachten voldoende tijd hebben en in staat zijn om te experimenteren met methodes en strategieën en de prestaties van de leerlingen te onderzoeken (Wiesemes, 2009, p.46). Deze ondersteuning moet ook komen vanuit de overheid in de vorm van een (nationaal) beleid, of in ieder geval erkenning (Sylvén, 2013). Daarnaast is de aanwezigheid van veel *input* in de doeltaal buiten school (muziek, televisie, films, etc.) belangrijk (Sylvén, 2013).

Ten slotte worden er in de literatuur voorwaarden geformuleerd met betrekking tot de materialen waarmee gewerkt wordt in de CLIL-lessen. Ioannou-Georgiou (2012) pleit voor goede materialen die aansluiten qua taalniveau en passen bij het curriculum. Wiesemes (2009) is van mening dat de leerkrachten voldoende steun en tijd moeten krijgen om zelf in staat te zijn materialen te ontwikkelen voor hun lessen.

CLIL kan dus een effectieve strategie zijn, mits er aan een aantal voorwaarden op verschillende gebieden wordt voldaan. Uit de bestaande literatuur kan worden geconcludeerd dat er doelstellingen moeten worden geformuleerd op het gebied van de taken, de beoordeling en het eindproduct van de CLIL-les (De Graaf et al., 2009) en het te behalen L2-niveau (Sylvén, 2013; Lasagabaster & Sierra, 2010). Wat betreft de invulling van de lessen moet er voldoende nadruk liggen op communicatie (Lasagabaster & Sierra, 2010; Björklund et al., 2014) en interactie (De Bot, 2002; Genesee, 1994; Kersten et al., 2010), maar ook op de inhoud van de les, de cognitie van de leerlingen en de cultuur behorende bij de L2 (Coyle, 2005). Het L2-niveau van de leerkrachten moet hoog zijn (Ioannou-Georgiou, 2012; Lasagabaster & Sierra, 2010; Sylvén, 2013) en de leerkrachten moeten in staat zijn goede didactiek te gebruiken (Wiesemes, 2009). Verder moet er vanuit de omgeving voldoende ondersteuning (Ioannou-Georgiou, 2012;

² <http://downloads.slo.nl/Repository/scaffolding.pdf>

Wiesemes, 2009, Sylvén, 2013), training voor de leerkrachten (Ioannou-Georgiou, 2012; Wiesemes, 2009) en *input* voor de leerlingen geboden worden (Sylvén, 2013). Ten slotte moeten er materialen zijn die aansluiten op zowel het taalniveau van de leerlingen als het curriculum van de school (Ioannou-Georgiou, 2012), die zelf ontwikkeld kunnen worden door de leerkrachten (Wiesemes, 2009).

3.1.4 Vakken

Uit verschillende onderzoeken blijkt dus wat de randvoorwaarden zijn voor het succesvol toepassen van CLIL en welke positieve resultaten ermee geboekt kunnen worden. Waar echter minder onderzoek naar is gedaan, is de praktische inrichting van CLIL. Studies richten zich meestal niet op de vraag of bepaalde vakken zich beter lenen voor CLIL dan andere, in hoeverre de taalvaardigheid in de L2 beoordeeld moet worden bij CLIL-vakken, of belangrijke termen en begrippen in beide talen aangeboden moeten worden en wanneer er het best kan worden aangevangen met het leren lezen en schrijven in het Engels. De antwoorden op deze vragen zijn echter van groot belang voor het succesvol toepassen van CLIL in tweetalig onderwijs.

Uit de literatuur blijkt dat er in verschillende landen voor verschillende vakken wordt gekozen om in het Engels aan te bieden. Kiely (2011) gebruikt in zijn onderzoek drie scholen in drie verschillende landen die drie verschillende vakken hebben gekozen om in het Engels aan te bieden aan de basisschoolleerlingen: biologie (in Frankrijk), huishoudkunde (op Cyprus) en scheikunde (in Spanje). Genesee (z.j.) rapporteert over het gebruik van de vakken taal (*language arts*) inclusief lezen en schrijven, wiskunde, wereldoriëntatie (*sciences*) en sociale studies (*social studies*) in het immersieonderwijs toen dat net opkwam in Canada (p.1). Marsh, Hau en Kong (2000) beschrijven een onderzoek naar CLIL op een Chinese middelbare school waar de leerlingen geschiedenis, aardrijkskunde, *science*, wiskunde, Chinese taal en Engels volgen in het Engels. Cheng et al. (2010) schrijven met betrekking tot hun onderzoek: “Subjects taught in English include English language arts, science and social studies. Chinese and mathematics are taught in Chinese. The teaching of physical education, art and music in English or in Chinese varies in different immersion programmes.” (p.156). Lyster en Ranta (1997) maken gebruik van de Franse immersievakken *science*, sociale studies en wiskunde in hun onderzoek. Kersten et al. (2010) raden aan om vakken te kiezen die beschrijvend van aard zijn en niet abstract, en waarbij het gemakkelijk is om aan visuele hulpmiddelen en materialen te komen. Voorbeelden die ze geven zijn de *science subjects* en wiskunde. Ook Serra (2007) rapporteert het gebruik van wiskunde voor immersieonderwijs in haar onderzoek.

Er wordt echter geen evaluatie gegeven van de bruikbaarheid van deze vakken voor CLIL-lessen. Pladevall-Ballester (2015; 2016) doet dit wel; zij vergelijkt in haar onderzoek vijf basisscholen in Catalonië (Spanje), waarvan er drie kozen om *science* in het Engels aan te bieden terwijl er twee scholen kozen voor handvaardigheid voor de CLIL-lessen. Het onderzoek heeft 1,5 jaar gelopen – de kinderen waren 9-10 jaar oud aan het begin (groep 7) en 10-11 jaar aan het eind (groep 8) – en bestaat uit een startmeting en drie testmomenten, elk na een half jaar, waarin de luister- en leesvaardigheid van de kinderen is getest. Uit de resultaten blijkt dat de luistervaardigheidsscores van de *science*-groep gedurende het hele onderzoek hoger zijn (en tijdens het 3^e testmoment significant hoger) dan die van de handvaardigheidsgroep. De leesvaardigheidsscores van de *science*-groep zijn tijdens het eerste en derde testmoment hoger (het tweede testmoment vindt net na de zomervakantie plaats) dan die van de handvaardigheidsgroep, al is het verschil niet significant. De ontwikkeling van lees- en luistervaardigheid tussen de verschillende testmomenten is (op de periode tussen T1 en T2 na, veroorzaakt door diezelfde zomervakantie) wel significant in beide groepen, maar groter in de wereldoriëntatiegroep. Wat betreft de ervaringen van de leerlingen zelf: de leerlingen die *science*-lessen in het Engels krijgen zijn positiever over het Engels en de lessen dan de leerlingen die handvaardigheid in het Engels volgen. De kinderen van de eerste groep geven aan dat ze het idee hebben vooral *content* geleerd te hebben; de nadruk ligt dus op de inhoud. Daarnaast geven de leerlingen aan dat hun Engelse taalvaardigheid verbeterd is en dat ze de taal op een andere manier hebben geleerd tijdens de CLIL-lessen dan tijdens een reguliere Engels-les. De leerlingen die CLIL-handvaardigheidlessen volgen hebben daarentegen gemiddeld gezien vaker het idee dat ze vooral bezig zijn met het leren van een taal. Uit dit onderzoek kan dus worden geconcludeerd dat het gebruik van *science* voor CLIL positiever is voor de ontwikkeling van de luistervaardigheid van de kinderen dan het gebruik van handvaardigheid, maar wel pas zodra de implementatiefase voorbij is (in het tweede jaar). Daarnaast zijn de leerlingen zelf dus positiever over het gebruik van *science* voor de CLIL-lessen dan handvaardigheid.

Uit de Voorstudie Pilot Tweektalig Primair Onderwijs (2014) van Van den Broek et al. blijkt dat scholen voor verschillende vakken kiezen om in het Engels aan te bieden. Deze keuze wordt gebaseerd op verschillende factoren, zoals: de voorkeur van de ouders, de beschikbaarheid van materialen in de L2, de ervaring en vaardigheden van de docenten en ten slotte het curriculum. Vakken die volgens de bestudeerde onderzoeken in Van den Broek et al. (2014) vaak worden gebruikt voor de CLIL-lessen zijn onder andere: rekenen, sociale studies, gym, muziek, aardrijkskunde en wereldoriëntatie. Ook blijkt uit deze studies dat bepaalde abstracte natuurkundige thema's wellicht minder geschikt zijn voor kinderen om in het Engels te leren. Verder wordt genoemd dat het vooral goed is om bij CLIL voor vakken te kiezen waarvan het nut heeft dat de kinderen ze in het Engels onderwezen krijgen. Dan gaat het dus om kennis die buiten

school handig en belangrijk is, bijvoorbeeld wereldoriëntatie en sociale vakken, en valt een vak als rekenen wellicht weer af als optie.

Concluderend kan er gesteld worden dat er veel verschillende vakken in de verschillende onderzoeken worden gebruikt voor CLIL- en immersielessen. De vakken die het meest lijken te worden gebruikt zijn: *science*/wereldoriëntatie (Genesee, z.j.; Marsh et al., 2000; Cheng et al., 2010; Lyster & Ranta, 1997; Pladevall-Ballester, 2015; Pladevall-Ballester, 2016; Van den Broek et al., 2014; Kersten et al., 2010), wiskunde/rekenen (Genesee, z.j.; Marsh et al., 2000; Serra, 2007; Van den Broek et al., 2014; Kersten et al., 2010), sociale studies (Genesee, z.j.; Cheng et al., 2010; Lyster & Ranta, 1997; Van den Broek et al., 2014), Engels (Marsh et al., 2000; Cheng et al., 2010), gym (Cheng et al., 2010; Van den Broek et al., 2014), muziek (Cheng et al., 2010; Van den Broek et al., 2014) en aardrijkskunde (Marsh et al., 2000; Van den Broek et al., 2014). In de meeste onderzoeken wordt er geen aandacht besteed aan de effectiviteit van het gebruik van bepaalde vakken. Alleen het onderzoek van Pladevall-Ballester (2015; 2016) focust hierop en wijst uit dat het vak *science* (of wereldoriëntatie), dat ook in andere onderzoeken vaak genoemd wordt als CLIL- of immersievak, in ieder geval effectiever is om te gebruiken dan het vak handvaardigheid. Dit omdat bij een vak als *science* meer nadruk gelegd kan worden op de *content*. De vraag is echter of er wel in termen als ‘vakken’ gedacht moet worden en of er daadwerkelijk complete vakken in de ene of de andere taal gegeven moeten worden. Marsh (2002) geeft aan de hand van verschillende studies aan dat er veel interesse is in het idee om CLIL veel meer thematisch te benaderen dan op basis van vakken.

3.1.5 Beoordeling taalvaardigheid

Naast de keuze voor bepaalde vakken in het Engels is het ook belangrijk om na te denken over de plaats en manier van beoordelen van de beide onderdelen van een CLIL-les. De vraag is of de Engelse taalvaardigheid van de kinderen ook beoordeeld moet worden in de CLIL-les of dat tijdens die lessen het zwaartepunt moet liggen op de inhoud (de *content*) van de les en dat de taalvaardigheid (de *language*) alleen aan bod moet komen tijdens eventuele Engelse taallessen, waar alleen (of hoofdzakelijk) aandacht wordt besteed aan het Engels.

Massler (2011) is van mening dat het wel noodzakelijk is om de L2-vaardigheid van de leerlingen te beoordelen tijdens toets-momenten. Dit is nodig, volgens Massler, om te weten waar het probleem ligt wanneer een kind slecht scoort: bij de kennis van de inhoud of het begrip van de taal. Dit hoeft echter niet te betekenen dat dit soort toets-momenten onderdeel moeten zijn van de CLIL-lessen en -toetsen (Massler, 2011). Kiely (2011) is van mening dat de L2-vaardigheid van de kinderen niet tijdens de les benoemd moet worden, in de vorm van correctie of beoordeling.

Hij geeft aan dat dit aandacht weg neemt van de inhoud van het vak dat in de L2 wordt onderwezen en legt het zwaartepunt dus op het inhoudelijke aspect van de lessen en niet op het taalaspect.

De vraag is echter of het corrigeren of beoordelen van de L2-vaardigheid van de leerlingen tijdens de CLIL-les ook daadwerkelijk aandacht wegneemt van de inhoud van de les. Er zijn namelijk verschillende manieren om dit aan te pakken die meer of minder tijd en aandacht vragen. Lyster en Ranta (1997) hebben onderzoek gedaan naar de verschillende manieren van correctieve feedback geven in immersieonderwijs, en hun effect. Ze onderscheiden zes manieren van feedback geven: *explicit correction* (waarbij de leerkracht duidelijk maakt dat de uiting van de leerling incorrect was), *recasts* (waarbij de output van de leerling herhaalt wordt door de leerkracht, maar dan zonder taalfouten), *clarification requests* (waarbij om opheldering of herformulering van de uiting wordt gevraagd), *metalinguistic clues* (waarbij de leerkracht commentaar of informatie geeft, of een vraag stelt, waardoor de leerling in staat is zelf zijn of haar fout op te sporen en te verbeteren), *elicitation* (waarbij leerkrachten vragen stellen aan de leerlingen om de correcte vorm uit te lokken) en *repetition* (waarbij leerkrachten de fout herhalen, meestal met een andere intonatie om aandacht te vestigen op de fout). Lyster en Ranta (1997) hebben deze zes manieren van het geven van correctieve feedback vervolgens opgespoord in de transcripties van opgenomen CLIL-lessen in het Canadese primair immersieonderwijs van Frans, *science*, sociale studies en wiskunde, om erachter te komen hoe leerkrachten omgaan met taalfouten van leerlingen tijdens communicatie in thematische lessen en hoe effectief deze methodes zijn. Uit hun onderzoek blijkt dat de leerkrachten het meest (in 55% van de gevallen) gebruik maken van *recasts* als feedback. Deze methode, de *recast* blijkt echter het minst effectief te zijn: slechts 31% van de gevallen waarin een *recast* gebruikt wordt heeft een positief gevolg ('*uptake*' genoemd in het artikel). Ongeveer de helft van deze positieve reacties is een verbetering door de leerling ('*repair*'); de andere helft bestaat uit een reactie waaruit blijkt dat de leerling begrijpt dat hij of zij een fout heeft gemaakt ('*needs-repair*'). De meest succesvolle feedback-methode blijkt *elicitation*, met 100% *uptake* (met een gelijke verdeling tussen *repair* en *needs-repair*). Deze manier van corrigeren wordt echter slechts in 14% van de gevallen gebruikt door de leerkrachten in dit onderzoek en staat daarmee op een tweede plek wat betreft populariteit. Een verklaring voor het lage percentage *uptakes* naar aanleiding van *recasts* kan volgens Lyster en Ranta (1997) zijn dat dit type correctieve feedback minder herkenbaar is voor leerlingen omdat de leerkrachten ook vaak correcte uitingen van de leerlingen blijken te herhalen. Daarnaast wordt er ook vaak positieve feedback gegeven op uitingen met taalfouten erin.

In een volgend onderzoek gaat Lyster (2001) nog een stapje verder door uit te zoeken welk type feedback het best werkt om welk type fouten te verbeteren. Hij onderscheidt vier type fouten:

grammaticafouten, lexicale fouten, fonologische fouten en het gebruik van de L1 in plaats van de L2. Dezelfde zes types correctieve feedback worden gebruikt, alleen worden ditmaal de *elicitation*, *metalinguistic cues*, *clarification requests* en *repetition* samen genoemd als *negotiation of form* en wordt deze verzamelmethode naast *recasts* en *explicit correction* onderzocht. Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten op drie manieren systematisch te werk gaan bij het geven van correctieve feedback: 1) hoe vaker een bepaald type fout voorkomt, hoe vaker de leerkracht correctieve feedback zal geven bij een dergelijke fout, 2) de feedback op fonologische en lexicale fouten is redelijk consistent (70% en 80% respectievelijk), en 3) de leerkrachten passen hun manier van feedback geven aan aan het type fout dat wordt gemaakt (*recasts* bij grammaticale en fonologische fouten en *negotiation of form* na een lexicale fout). Verder blijkt dat leerkrachten lexicale fouten het meest corrigeren en dat doen ze in de vorm van *negotiation of form*. Grammaticale fouten worden minder vaak verbeterd dan lexicale fouten en blijken vaak ook terug te komen, tijdens dezelfde les, ondanks correctieve feedback van de leerkracht. Dit laat zien dat grammaticale fouten vaak een stuk complexer zijn. De leerkrachten blijken op dit type fouten vooral te reageren met *recasts*. Toch laten de data zien dat de meeste *repairs* van grammaticale fouten voorkomen na correctieve feedback in de vorm van *negotiation of form*.

Ook Sheen (2004) heeft gebruik gemaakt van de zes door Lyster en Ranta (1997) opgestelde types correctieve feedback, bij het onderzoeken van het gebruik van dit verschijnsel in vier verschillende soorten klaslokalen: Frans immersie-onderwijs in Canada, Engels *Second Language Acquisition* (SLA)-onderwijs in Canada, Engels SLA-onderwijs in Nieuw-Zeeland en Engels vreemdetalenonderwijs in Korea. Uit de resultaten blijkt dat correctieve feedback in alle vier de *settings* gebruikt wordt (de leerkrachten gebruiken correctieve feedback dus om aandacht te geven aan vorm (*form*), terwijl de focus nog steeds op betekenis (*meaning*) ligt), en ook dat alle zes types correctieve feedback gebruikt worden in alle vier de type klaslokalen (zij het in andere frequentie). *Recasts* worden in alle vier de *settings* het meest gebruikt, hoewel ze vaker worden gebruikt in Korea (83%) en Nieuw-Zeeland (68%) dan in Canada (zowel in SLA als in immersie 55%). Een verklaring voor het hoge aantal *recasts* is dat dit type correctieve feedback het meest geschikt is om de *flow of conversation* door te laten gaan. Verder blijkt uit de resultaten dat er een hogere *uptake* met meer *repairs* te zien is in *settings* met leerlingen die meer ervaren zijn in het volgen van onderwijs (volwassenen versus kinderen). Ook laten de resultaten zien dat het percentage *uptake* en *repairs* na *recasts* hoger is in de klaslokalen in Korea en Nieuw-Zeeland (waar ook aanzienlijk meer *recasts* worden gebruikt) dan in Canada. Dit zou het verschil in frequentie kunnen verklaren. Een reden voor het grotere succes van de strategie om *recasts* te gebruiken in Korea en Nieuw-Zeeland kan zijn dat de *recasts* daar duidelijker aan worden

gegeven (ze zijn explicieter; slechts de fout in de uiting wordt verbeterd en er wordt meer nadruk op gelegd) dan in Canada.

Uit deze onderzoeken blijkt dus dat het gebruik van correctieve feedback niet een negatief effect hoeft te hebben op het verloop van de les en de focus op de inhoud van de les, zoals Kiely (2011) vreest. *Recasts* nemen het minst de aandacht weg van de inhoud van de les en van de *flow of conversation* (Sheen, 2004), maar blijken ook het minst effectief te werken (Lyster & Ranta, 1997). Dit zou het gevolg kunnen zijn van leerkrachten die ook correcte uitingen herhalen (Lyster & Ranta, 1997). Dit kan ondervangen worden door *recasts* duidelijker aan te geven; de methode explicieter inzetten door slechts de fout in de uiting te verbeteren en meer nadruk op de *recast* te leggen (Sheen 2004). Grammaticale en fonologische fouten worden het meest beantwoord met een *recast* en lexicale fouten met een *negotiation of form* (Lyster, 2001). De laatste methode werkt echter ook beter bij het verbeteren van grammaticale fouten (Lyster, 2001).

3.1.6 Vaktermen

Een andere belangrijke vraag binnen het tweetalig primair onderwijs is: hoe moet er worden omgegaan met belangrijke begrippen en vaktermen in beide talen? Het is belangrijk om de woordenschat in de moedertaal (of dominante taal van de school, de regio of het land) uit te bouwen en op peil te houden. Echter, omdat het tweetalig onderwijs is, is het uiteraard ook belangrijk dat de kinderen een relevante en ruime woordenschat opbouwen in de L2. Het is dan de vraag of alle belangrijke begrippen wellicht zowel in de L1 als in de L2 aangeboden moeten worden (en zo ja, op welke manier) of dat het voldoende is deze termen slechts in één van beide talen te behandelen.

Kiely (2011) wijst in zijn artikel op het belang van het aanbieden van vaktermen in beide talen omdat de kinderen tijdens de Engelstalige lessen ook de woordenschat in hun eerste taal (of de dominante taal van de school of de omgeving) moeten uitbouwen. De kinderen krijgen namelijk steeds meer specifieke vaktermen te leren en het kan zijn dat ze dit vak later weer in de L1 gaan volgen: dan moeten ze de relevante termen kennen in die taal. Daarnaast hebben ze deze woorden ook nodig in hun L1 om in staat te zijn over deze kennis te praten met hun ouders en hun omgeving (Kiely, 2011). Ten derde is het zo dat er in één klas kinderen met verschillende achtergronden, en meer of minder kennis op bepaalde gebieden, zitten. Termen die voor de een gesneden koek zijn, zijn voor de ander nieuw in één of beide talen. Ook daarom is het goed nieuwe termen en begrippen altijd in beide talen aan te bieden. Ook Steinlen (2016) schrijft dat de leerkrachten in haar onderzoek in principe alleen in het Engels praten in de les, maar dat technische termen altijd zowel in het Engels als in het Duits worden geïntroduceerd.

In een onderzoek van Villamil en De Guerrero (1996) naar de manieren waarop Spaanssprekende studenten in Engelstalig onderwijs samenwerken bij *peer revision* van geschreven teksten, blijkt het gebruik van de L1 bijzonder nuttig in deze context: “The L1 was an essential tool for making meaning of text, retrieving language from memory, exploring and expanding content, guiding their action through the task, and maintaining dialogue.” (p.60). Dit is uiteraard een andere situatie dan wanneer het gaat om het wel of niet aanbieden van de nieuwe begrippen in de L1, maar uit het onderzoek van Villamil en De Guerrero (1996) blijkt wel dat het gebruik van de L1 op een positieve manier kan bijdragen aan het begrip van de inhoud, het aanboren van de al bestaande kennis van de leerlingen over bepaalde thema’s en begrippen en het daardoor vergroten van hun kennis. Ook Swain en Lapkin (2005) concluderen in hun onderzoek dat de L1 kan helpen bij het oplossen van taalproblemen en het ontwikkelen van nieuwe kennis. Zij halen daarbij een citaat aan van Behan en Turnbull (1997): “L1 use can both support and enhance L2 development, functioning simultaneously as an effective tool for dealing with cognitively demanding content” (zoals geciteerd in Swain & Lapkin, 2005, p.179).

Uit deze onderzoeken blijkt dus dat het belangrijk kan zijn om de L1 te gebruiken in CLIL-lessen en immersieonderwijs om er op die manier voor te zorgen dat de woordenschat in de L1 ook verder op wordt gebouwd voor als de kinderen die termen in hun latere schoolcarrière of in gesprek met hun omgeving nodig hebben (Kiely, 2011), maar dat het ook nodig kan zijn voor het begrip (Kiely, 2011; Villamil & De Guerrero, 1996; Swain & Lapkin, 2005). Verder is er echter weinig te vinden in de literatuur over het gebruik van de L1 in CLIL-lessen wanneer het gaat over vaktermen en nieuwe begrippen. Wel wordt vaak vermeld dat het één van de doelen van CLIL is om een vakspecifieke woordenschat in de tweede/vreemde taal op te bouwen (Darn, 2006; Dalton-Puffer, 2008; Marsh, 2008). Het gaat dan echter niet over het belang van het aanbieden van deze zelfde begrippen in de L1.

3.1.7 Lees- en schrijfonderricht Engels

Wat ook een relevante kwestie is binnen het tweetalig primair onderwijs is: wanneer kan het best worden gestart met het lees- en schrijfonderricht in de L2? Daarnaast is het belangrijk om te weten wat het effect is van eerder of later beginnen met ofwel de L1, ofwel de L2. Uit de bestaande literatuur blijkt dat er in verschillende landen en situaties op verschillende manieren om wordt gegaan met leren lezen en schrijven in beide talen.

Uit een artikel van Steinlen (2016) blijkt bijvoorbeeld dat de kinderen op Engelse immersiescholen in Duitsland enkel structurele en systematische lees- en schrijfinstructie in het Duits (hun L1) ontvangen. Lezen en schrijven in het Engels leren de kinderen vanzelf. Doordat ze

al kunnen spreken in het Engels en wel kunnen lezen en schrijven in het Duits zijn ze in staat hun lees- en schrijfvaardigheden om te zetten naar de Engelse woorden en klanken. Ook Genesee en Jared (2008) rapporteren in hun literatuuronderzoek dat leesvaardigheid van de ene taal overgebracht kan worden naar de andere taal. Kinderen die in de eerste jaren geen instructie krijgen in het Engels (hun L1) hebben hun achterstand in Engelse leesvaardigheid na twee jaar Engelse instructie ingehaald (Genesee & Jared, 2008). Dat deze positieve beïnvloeding eveneens van de L2 naar de L1 kan werken concluderen ook Gebauer, Zaunbauer en Möller (2013) in hun studie naar Engels en Duits leesbegrip en leesvlotheid bij 220 leerlingen uit groep 5 en 6, van vijf verschillende basisscholen die gedeeltelijk immersieonderwijs aanbieden. De kinderen in dit onderzoek kregen vooral de gelegenheid om in hun L2 aan hun leesvaardigheid te werken, maar indirect verbeterde hun L1-leesvaardigheid hiermee ook. Dit betekent dat de positieve beïnvloeding niet alleen van de L1-leesvaardigheid op de L2-leesvaardigheid werkt (zoals in het onderzoek van Steinlen, 2016), maar ook andersom (zoals te zien is in de literatuurstudie van Genesee & Jared, 2008, en in het onderzoek van Gebauer et al., 2013).

In een onderzoek van Joy (2011) naar de Engelse en Franse taalontwikkeling van Engelssprekende groep 3-leerlingen in Frans immersieonderwijs is te zien dat jongere kinderen, die pas net hebben leren lezen en schrijven, nog niet zo'n duidelijke beïnvloeding laten zien als in de hiervoor besproken situaties. Joy (2011) heeft van 47 kinderen het fonologisch bewustzijn, de orale vaardigheid, de spellingvaardigheid, de pseudowoordvaardigheid en de woordleesvaardigheid getest in beide talen. Uit de resultaten blijkt dat de kinderen op de verschillende geteste onderdelen verschillende scores behalen. Op het gebied van fonologisch bewustzijn zijn de Engelse vaardigheden significant beter ontwikkeld dan de Franse. Ook de Engelse orale taalvaardigheid van de kinderen is bij het eerste testmoment beter ontwikkeld dan de Franse orale taalvaardigheid. De Franse orale taalvaardigheid ontwikkelt zich echter sneller dan de Engelse. Zowel bij het eerste als het tweede testmoment zijn de Franse spelling- en pseudowoord-decodeervaardigheden van de kinderen beter ontwikkeld dan de Engelse. Ten slotte zijn de woordleesvaardigheden van de kinderen in het Engels beter ontwikkeld dan de Franse. Ondanks het feit dat de kinderen vanaf de kleuterschool geen Engelse instructie hebben gehad op school, enkel Franse instructie, scoren de kinderen dus beter in het Engels op het gebied van fonologisch bewustzijn en woordleesvaardigheden. Dit betekent dat ook hier de L2-leesvaardigheid een positieve invloed uitoefent op de L1-leesvaardigheid.

Ook Björklund & Mård-Miettinen (2011) vinden soortgelijke resultaten in hun onderzoek naar de Finse leesvaardigheid van groep 6-leerlingen van Zweeds immersieonderwijs in Finland. De leerlingen van deze school beginnen op de kleuterschool met Zweedse (L2) instructie. Het Fins (de L1) en een derde taal (meestal Engels) komen erbij wanneer de kinderen in *Grade 1* of *Grade*

2 zitten (groep 4 of 5 in Nederland) en een vierde taal (bijvoorbeeld het Duits) wordt toegevoegd aan het curriculum in *Grade 4* of *Grade 5* (de Nederlandse groep 7 of 8). De 3^e en 4^e taal (in dit geval Engels en Duits) worden als vreemde talen aangeboden. Wanneer de kinderen leren lezen en schrijven gebeurt dit in eerste instantie in het Zweeds (hun L2). Pas later, in groep 4 (*Grade 1*) of in groep 5 (*Grade 2*), wordt er aandacht besteed aan Finse geletterdheid. De lessen in het Fins focussen zich in groep 4 (*Grade 1*) op verbale en receptieve taalvaardigheid, culturele aspecten en algemeen taalbewustzijn. In groep 6 (*Grade 3*) wordt een nationale gestandaardiseerde test (in het Fins, de L1) afgenomen bij de kinderen, op het gebied van taalbewustzijn, technische leesvaardigheden en begrip. Op deze test scoren de immersie-leerlingen even goed als, of zelfs beter dan, hun leeftijdsgenoten in het reguliere eentalige onderwijs.

Kersten et al. (2010) raden juist aan om de geletterdheid in beide talen gelijktijdig te ontwikkelen omdat het gevaar anders is dat leerlingen zichzelf fonetisch leren schrijven in de taal waarin ze geen schrijfonderwijs krijgen, gebaseerd op het systeem van de taal waarin ze wel leren lezen en schrijven. Wanneer dat gebeurt, is het moeilijk weer af te leren. Overigens beschrijven Kersten et al. (2010), net als Steinlen (2016), een situatie waarin enkel in de L1 lees- en schrijfonderwijs wordt gegeven. De woorden worden echter wel aangeboden in de L2, zodat de kinderen de juiste spelling kennen.

Uit deze onderzoeken blijkt dat de meeste scholen bij tweetalig onderwijs kiezen voor initieel lees- en schrijfonderwijs in de L2 (Genesee & Jared, 2008; Joy, 2011; Björklund et al., 2011), behalve de Engelse immersieschool in Duitsland in het onderzoek van Steinlen (2016). Deze kiest voor lees- en schrijfonderwijs in de L1. Het resultaat lijkt echter hetzelfde te zijn: de leesvaardigheid in de ene taal beïnvloedt de leesvaardigheid in de andere taal positief. Verder is het belangrijk ervoor te zorgen dat kinderen woorden op de juiste manier leren spellen; wanneer verkeerde spelwijzen worden opgeslagen door de leerlingen is het moeilijk ze deze weer af te leren (Kersten et al., 2010). Daarom kan het nuttig zijn tegelijkertijd aan de geletterdheid in beide talen te werken (Kersten et al., 2010).

3.1.8 Selectieproces

Zoals te zien is in de voorgaande paragrafen worden er veel positieve resultaten geboekt met CLIL en immersieonderwijs. De vraag is echter of dat voor iedereen geldt. Of alle leerlingen baat hebben bij een dusdanige onderdompeling in een vreemde of tweede taal op zo een jonge leeftijd. Levert CLIL net zo goede resultaten op voor kinderen met een taalontwikkelingsstoornis of taalproblemen, en voor kinderen met een andere moedertaal dan de talen waarin wordt onderwezen op school?

Kruk en Reynolds (2012) hebben onderzoek gedaan naar het fonologische bewustzijn, de decodeervaardigheden en het leesbegrip van Engelssprekende kinderen in groep 3, 4 en 5, met en zonder risico op leesproblemen, in Frans immersieonderwijs. Uit hun studie blijkt dat Frans immersieonderwijs een positief resultaat oplevert voor fonologisch bewustzijn en decoderen, in beide groepen. Ook bereiken de Engelssprekende kinderen met risico op leesproblemen hogere scores en een steilere leercurve op het gebied van leesbegrip, met behulp van het Franse immersieonderwijs. Dit onderzoek laat dus betere resultaten zien (op het gebied van fonologisch bewustzijn en decodeervaardigheden) voor beide groepen kinderen in het immersieonderwijs, en een steilere leercurve (op het gebied van leesbegrip) bij kinderen met een risico op leesproblemen in immersieonderwijs, vergeleken met hun klasgenootjes zonder risico op leesproblematiek. Ook Pladevall-Ballester (2016) vindt positieve resultaten in haar onderzoek naar de invloed van het vak (wereldoriëntatie versus handvaardigheid) dat in de L2 aan wordt geboden op de resultaten die ermee worden geboekt: wereldoriëntatie (een vak met meer talige input) levert een voordeel op voor de ontwikkeling van de luistervaardigheden van zogenaamde *low achievers*. Verder laat dit onderzoek zien dat ‘zwakkere’ studenten een grotere ontwikkeling doormaken dan ‘sterkere’ studenten.

To, Law en Li (2012) hebben juist kinderen met taalproblemen die immersieonderwijs volgen vergeleken met kinderen met taalproblemen in moedertaalonderwijs. Alle kinderen zijn moedertaalsprekers van het Kantonees en hebben taalproblemen. De helft krijgt echter onderwijs in het Mandarijn, terwijl de andere helft Kantonees onderwijs krijgt. De kinderen zijn tussen de 5;8 en 6;8 jaar oud en leren allemaal Engels als tweede taal op school. Uit het onderzoek blijkt dat de kinderen die les krijgen in het Mandarijn even goed scoren in het Kantonees op verschillende gebieden (grammatica, expressief vocabulaire, auditief tekstueel begrip, woorddefinitie en vertelling (*narration*)) als de kinderen die alleen les krijgen in het Kantonees. De kinderen zijn aan het begin en aan het eind van het jaar getest en de Kantoneese taalvaardigheid van beide groepen kinderen blijkt zich goed te ontwikkelen gedurende het jaar. Ook Genesee en Fortune (2014) hebben in hun literatuurstudie kinderen met lage intellectuele/academische vaardigheden, speciale onderwijsbehoeftes en zwakke moedertaalvaardigheid op tweetalige scholen vergeleken met leeftijdsgenoten met vergelijkbare omstandigheden op regulier eentalig onderwijs. Uit hun studie blijkt tweetalig onderwijs niet schadelijk is voor deze kinderen en dat beide groepen even goed presteren. Daarnaast presteren deze kinderen beter op het gebied van taalvaardigheid in de L2. Vergelijkbare resultaten blijken uit een onderzoek van Bruck, Rabinovitch en Oates. (1975). Engelssprekende kinderen met taalproblemen, in Frans immersieonderwijs, zijn in dit onderzoek gevolgd van de kleuterschool tot groep 5. Uit het onderzoek blijkt dat hun Engelse taalvaardigheid niet lijdt onder het

immersie-onderwijs en dat ze ook een basisvaardigheid in het Frans hebben ontwikkeld. Ze kunnen in beide talen lezen en communiceren.

Deze onderzoeken laten dus zien dat kinderen met (een risico op) lees-, leer- en/of taalproblemen geen schade ondervinden van CLIL-lessen. Ze maken een grotere groei door dan hun ‘sterkere’ klasgenoten, met behulp van het tweetalig onderwijs (Kruk & Reynolds, 2012; Pladevall-Ballester, 2016). Verder presteren de kinderen met (risico op) lees- en taalproblemen even goed als, of beter dan, hun leeftijdsgenoten, met vergelijkbare problemen, in het reguliere onderwijs (To et al., 2012; Genesee & Fortune, 2014; Bruck et al., 1975) wat betreft moedertaalvaardigheid. Buiten dat het niet schadelijk is voor de kinderen, geeft het ze ook nog iets extra’s. Ze presteren namelijk beter op het gebied van taalvaardigheid in de L2 dan hun leeftijdsgenoten, ook met (een risico op) leer-, lees- en/of taalproblemen, in het reguliere moedertaalonderwijs (Kruk & Reynolds, 2012; Genesee & Fortune, 2014; Bruck et al., 1975).

Naar meertaligheid binnen immersieonderwijs is ook onderzoek gedaan. Mady (2017) heeft drie groepen van elk 30 kinderen van 11-12 jaar oud, in het Franse immersieonderwijs in Canada, met elkaar vergeleken op het gebied van Franse taalvaardigheid. De eerste groep bestaat uit Engelssprekende –in Canada geboren– kinderen, de tweede groep uit meertalige –in Canada geboren– kinderen (bijna de helft van de ouders van deze kinderen komt uit India) en de derde groep bestaat uit meertalige immigranten (80% van deze groep komt uit India). De kinderen zijn getest op Franse luister-, lees-, schrijf- en spreekvaardigheid en Engelse lees- en schrijfvaardigheid. Middels een vragenlijst zijn data verzameld op het gebied van meta-linguïstisch bewustzijn, strategiegebruik en moedertaalvaardigheid (deze laatste alleen voor de meertalige participanten). Uit de resultaten blijkt dat de groep meertalige immigranten beter presteert op het gebied van Franse taalvaardigheid (lees-, schrijf-, luister- en spreekvaardigheid) dan de andere twee groepen. Op het gebied van Engelse taalvaardigheid (lees- en schrijfvaardigheid) zijn geen significante verschillen te zien tussen de drie groepen. Daarnaast is er geen verschil gevonden wat betreft de zelf ingeschatte moedertaalvaardigheid tussen de beide groepen meertalige kinderen.

Ook Steinlen (2016) vindt positieve resultaten in haar onderzoek naar Duitse en Engelse leesvaardigheid en *fluency skills* van twee groepen in Duitsland geboren kinderen op een tweetalige Duits-Engelse school. De ene groep heeft Duits als moedertaal en spreekt thuis uitsluitend Duits, de andere groep heeft een andere moedertaal dan Duits of Engels (Arabisch, Frans, Grieks, Kiswaheli, Koerdisch, Perzisch, Russisch, Servo-Kroatisch, Spaans en Turks) en spreekt deze thuis. Het betreft een longitudinaal onderzoek en de kinderen worden aan het eind van groep 5 (de kinderen zijn gemiddeld 9;4 jaar oud) en 6 (de kinderen zijn gemiddeld 10;4 jaar oud) getest. Uit de resultaten blijkt dat de kinderen in beide groepen even goed scoren op de

verschillende testen in zowel Duits als Engels. De leesvaardigheid en *fluency skills* van beide groepen kinderen zijn bij het tweede testmoment verbeterd ten opzichte van het eerste testmoment. Ook vergeleken met kinderen in regulier onderwijs in Duitsland verschilt de leesvaardigheid van de proefpersonen niet. Genesee en Fortune (2014) zien in hun studie ook positieve ontwikkelingen bij kinderen met een andere moedertaal die immersieonderwijs volgen. Zij concluderen dat kinderen met een andere moedertaal dan de L1 in immersieonderwijs even goed presteren als, of zelfs beter scoren dan, hun leeftijdsgenoten (eveneens met andere moedertaal dan de L1) op het gebied van taal, geletterdheid en niet-talige academische domeinen. Daarnaast behalen ze een hoog niveau van tweetaligheid en tweetalige geletterdheid.

Ook meertaligheid hoeft dus geen probleem te zijn voor het volgen van CLIL-lessen, volgens de literatuur. De kinderen met een andere moedertaal dan de L1 en L2 in deze onderzoeken presteren even goed als (Steinlen, 2016), of beter dan (Mady, 2017), hun eentalige klasgenoten op het gebied van taalvaardigheid in de L1 en L2 van de school. Daarnaast presteren ze dus even goed op het gebied van taal, geletterdheid en niet-talige academische domeinen als hun meertalige leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs (Genesee & Fortune, 2014).

Deze onderzoeken laten zien dat het hebben van een (risico op) een leer-, lees- en/of taalprobleem en het hebben van een andere moedertaal of een meertalige achtergrond geen reden is om geen tweetalig onderwijs te volgen. Uit de literatuur blijkt dat deze kinderen geen extra achterstand oplopen door het volgen van CLIL-lessen; ze hebben er hooguit profijt van.

3.1.9 Samenvatting literatuuronderzoek

Er zijn veel verschillende definities van CLIL te vinden in de literatuur. De pilot tweetalig primair onderwijs sluit goed aan bij deze definities: met een vreemde taal (Engels) als *additional language* (L2), die 30-50% van de lestijd als instructietaal zal gelden (gedeeltelijke immersie of *medium exposure*) en waarbij een focus zal zijn op zowel *content* als *language* in de lessen. Echter, uit de literatuur blijkt dat er zoveel verschillende benaderingen en overtuigingen bestaan binnen tweetalig onderwijs dat het moeilijk is één allesomvattende definitie te geven van CLIL: “There is neither one CLIL approach nor one theory of CLIL” (Coyle, 2008).

Ongeacht of er een duidelijke definitie van CLIL of immersieonderwijs te formuleren is: er worden positieve resultaten mee geboekt, blijkt uit de literatuur. CLIL- of immersielearlingen presteren beter op het gebied van L2-vaardigheid, hebben een even goed (of zelfs beter) begrip van de inhoud van de CLIL-lessen en presteren even goed (of beter) op het gebied van L1-vaardigheden, vergeleken met hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs.

Er is echter wel een aantal voorwaarden waar CLIL aan moet voldoen om een effectieve strategie te zijn. Er moeten doelstellingen worden geformuleerd; op het gebied van de taken in de les, de beoordeling, het eindproduct en het te behalen L2-niveau. In de lessen zelf moet voldoende nadruk liggen op communicatie en interactie, de inhoud van de les, de cognitie van de leerlingen en de cultuur van de L2. De leerkrachten moeten een hoog genoeg niveau op het gebied van L2-vaardigheid hebben en in staat zijn verschillende didactische strategieën (bijvoorbeeld *scaffolding*) in te zetten om zowel de *content* als de *language* over te brengen. Vanuit de omgeving moet er voldoende training en ondersteuning voor de leerkracht en voldoende L2-*input* voor de leerling geboden worden. Ten slotte is het van belang dat er voldoende materialen zijn (eventueel ontwikkeld door de leerkrachten) die aansluiten bij het taalniveau van de leerlingen en het curriculum van de school.

Een ander belangrijk aspect van een effectief gebruik van CLIL is de keuze van de vakken die in de L2 gegeven worden. Uit de literatuur blijkt dat er in de meeste gevallen wordt gekozen voor *science* (of wereldoriëntatie), wiskunde/rekenen en sociale studies. Ook de vakken Engels, gym, muziek en aardrijkskunde worden vaak gebruikt voor CLIL. Uit verschillende artikelen blijkt dat het beter is om te kiezen voor een vak met veel inhoud en een rijke *input*. Het vak *science* blijkt effectiever te zijn voor CLIL dan handvaardigheid (Pladevall-Ballester, 2015; 2016). Er is echter ook literatuur waaruit blijkt dat het wellicht beter is om niet in termen als ‘vakken’ te denken, maar meer uit te gaan van thematisch, projectmatig en geïntegreerd te werken.

Wat betreft de beoordeling van de L2-vaardigheid in de CLIL-lessen: het is belangrijk om niet teveel de focus weg te nemen van de inhoud van de les, maar het is wel relevant om de L2-ontwikkeling te volgen en te sturen. Uit de literatuur blijkt dat het mogelijk is correctieve feedback te geven zonder al te veel aandacht af te leiden van de inhoud van de les. Dit kan in de vorm van *recasts* (het herhalen van de foutieve uiting van de leerling, maar dan gecorrigeerd). Deze methode werkt het best bij fonologische fouten. Het is dan wel van belang deze *recasts* expliciet te gebruiken, met veel nadruk. *Negotiation of form* (vragen stellen of opmerkingen maken om de correcte vorm uit te lokken of om de leerling in staat te stellen zijn of haar eigen fout op te sporen en te verbeteren) blijkt een beproefde methode om feedback te geven op grammaticale en lexicale fouten.

Naast het beoordelen van de L2-vaardigheid is het ook belangrijk aandacht te besteden aan de nieuwe begrippen en vaktermen die bij de verschillende lessen langs komen. Het is relevant voor de kinderen om deze termen ook in de L1 te kennen, maar het gebruik van de L1 op deze manier kan ook bijdragen aan het begrip van de inhoud van de les.

De meeste scholen kiezen ervoor om te beginnen met lees- en schrijfonderricht in de ene taal, om vervolgens, wanneer de kinderen dit onder de knie hebben, te beginnen met de geletterdheid in de andere taal. In deze situatie kiezen de meeste scholen in de literatuur ervoor om te starten met leren lezen en schrijven in de L2. Het is zo dat de leesvaardigheid in de ene taal die in de andere taal positief beïnvloedt, dus wat dat betreft zou het niet uit moeten maken met welke taal er gestart wordt. Wel is het van belang om al vroeg te beginnen met het aanbieden van geschreven taal, in zowel de L1 als de L2, aangezien het moeilijk te corrigeren is wanneer kinderen zichzelf een verkeerde spelling hebben aangeleerd.

Als laatste de kwestie van het selectieproces: is CLIL ook geschikt voor kinderen met (een risico op) leer-, lees- en/of taalproblemen en kinderen met een andere moedertaal dan de L1 en L2 van de school? Uit onderzoek blijkt dat CLIL niet schadelijk is voor deze kinderen, maar dat ze juist beter presteren op bepaalde gebieden als gevolg van het immersieonderwijs.

3.2 Interviews

Naast een literatuuronderzoek is er ook een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. In dit kwalitatieve onderzoek is, door middel van interviews, een antwoord gezocht op de volgende vragen: wat is de definitie van CLIL, welke vakken lijken het meest geschikt voor CLIL in de middenbouw, moet de L2-vaardigheid ook worden beoordeeld in de CLIL-les in de middenbouw, moeten vaktermen in beide talen aangeboden worden tijdens CLIL-lessen in de middenbouw, wanneer kan het best worden aangevangen met het lees- en schrijfonderwijs in het Engels, is CLIL geschikt voor alle leerlingen, zijn er voldoende materialen beschikbaar voor CLIL-lessen in de middenbouw, is CLIL in de middenbouw op dit moment haalbaar in de praktijk, wat zijn de te verwachten probleemgebieden bij CLIL in de middenbouw, hoe worden de toekomstige basisschoolleerkrachten voorbereid op CLIL, wat zijn de voor- en nadelen van CLIL, en hoe kijken CLIL-experts uit het buitenland terug op de implementatie van CLIL. Dit zijn onderzoeksvragen 1 en 3a t/m 3k (zie § 1.3). De onderzoeksvragen zijn onderverdeeld in thema's en de resultaten worden per thema beschreven.

3.2.1 *Definitie CLIL*

Definitie: de participanten zijn verdeeld in twee duidelijke groepen in dit thema. De eerste groep bestaat uit tien participanten die van mening zijn dat er evenveel aandacht voor beide onderdelen van CLIL moet zijn; dus zowel de *content* als de *language* is belangrijk. De tweede groep bestaat

uit zeven participanten die uitgaan van een grotere focus op de vakinhoud en minder focus op de taal; de taal is in deze benadering meer een hulpmiddel of een instrument, dan een doel op zich.

Kijkend naar de patronen tussen de groepen participanten is te zien dat de lerarenopleiders en de onderzoekers voornamelijk van mening zijn dat er een gelijke verdeling moet zijn tussen de beide onderdelen van CLIL. De CLIL-experts uit het buitenland zijn verdeeld in hun meningen en de tpo-docenten en beleidsmakers hebben een lichte voorkeur voor een grotere focus op vakinhoud.

Voorwaarden: er worden voorwaarden genoemd met betrekking tot de doelstellingen, de invulling van de CLIL-lessen, de leerkracht en waar de focus moet liggen (op inhoud of op taal). Het meest gegeven antwoord (5x) is dat er duidelijke doelstellingen geformuleerd moeten worden; zowel taaldoelen als inhoudsdoelen, zodat vooraf duidelijk is wat de kinderen leren in een bepaalde les. Verder is zichtbaar dat er meer genoemde voorwaarden zijn die zeggen dat zowel inhoud als taal van belang zijn (9x) dan dat er voorwaarden worden genoemd die zeggen dat de focus vooral op de inhoud moet liggen (5x). Bij de voorwaarden die betrekking hebben op de invulling van de CLIL-lessen wordt onder andere benoemd dat er taalsteun moet zijn (1x), een rijke context (1x) en veel interactie (1x). Wat betreft de leerkracht: die moet geen belemmering vinden in de taal, de substantie en het vak (1x).

Ten slotte is het opvallend dat er in de groep tpo-scholen het kleinste aantal antwoorden wordt gegeven (3x) en in de groep beleidsmakers het grootste aantal antwoorden (10x).

Voorwaarden middenbouw: de participanten noemen voorwaarden met betrekking tot leerkrachten, leerlingen, werkwijze en input. Vooral met betrekking tot de leerlingen (10x) en de werkwijze (8x) worden er veel antwoorden gegeven.

Waar het de leerlingen betreft zijn dit voorwaarden die te maken hebben met de voorkennis van de leerlingen (1x), de motivatie om Engels te spreken (1x), en het niveau van de CLIL-lessen: er moet worden uitgegaan van vakken die de leerlingen aankunnen, het moet niet te technisch zijn en het moet de kinderen aanspreken (ze moeten kunnen aanraken, voelen, experimenteren en onderzoeken). De meest genoemde voorwaarde is dat de CLIL-lessen moeten passen bij de leeftijd en leefwereld van de kinderen (4x).

Wat betreft de werkwijze worden er voorwaarden genoemd als: er moet verwerking plaatsvinden van dat wat de kinderen leren (1x), het Nederlands en Engels moet geïntegreerd worden in een thema (1x), er kan het best met een kleine groep gewerkt worden (1x) en kinderen moeten leren spelen met de taal (1x).

Met betrekking tot de leerkracht worden er voorwaarden genoemd over de rol die de leerkracht speelt: de leerkracht moet genoeg aandacht voor taal hebben (1x) en een goed zicht op de taalvaardigheid van de leerlingen (1x).

Wat betreft de *input*: er moet voldoende *input* zijn in het begin (*a massive dose of input*) (1x) en het percentage moet ondanks lees- en schrijfonderwijs hoog genoeg blijven (1x).

Opvallend is dat de meeste antwoorden (acht) in dit onderdeel worden gegeven door de lerarenopleiders. Het kleinste aantal antwoorden (twee) in dit onderdeel wordt wederom gegeven door de tpo-scholen.

Percentage Engels: vier participanten geven aan dat minstens 15-20% van de lestijd in het Engels gegeven moet worden. De argumentatie hierbij is dat het om de kwaliteit gaat en niet de kwantiteit, en dat dit het minimale is wat ze nodig hebben voor een positief effect (een goede receptieve taalvaardigheid zodat ze de CLIL-lessen goed kunnen volgen). De meerderheid van de participanten is echter van mening dat het percentage Engels 30-40% moet zijn (7x). De redenen hiervoor zijn dat dit het minimale percentage is dat zorgt voor een woordenschat die breed genoeg is, een opbouw in vaardigheden en een goede doorstroom, zonder dat het de Nederlandse taalontwikkeling in gevaar brengt. Zes participanten zien liever nog meer Engels; zij vinden dat zo'n 50% van de lestijd in het Engels moet zijn om goed gebruik van CLIL te kunnen maken. De reden hierachter is dat je concessies doet op het gebied van vocabulaireopbouw wanneer je minder dan 50% van de tijd les in het Engels geeft en dat heeft tot gevolg dat het moeilijker is om de *content* te onderwijzen; de *content* zal namelijk steeds abstracter worden en daar heb je dus een bepaald taalvaardigheidsniveau bij nodig.

Opvallend is hier dat de groep onderzoekers het hoogst inzet; zij zijn van mening dat er gemiddeld zo'n 43% van de lestijd in het Engels zal moeten worden gegeven, terwijl de groep tpo-scholen het andere uiterste noemt als antwoord: ruim 26,5%.

Continuïteit percentage Engels: wat betreft de continuïteit van het percentage Engels op school geven drie participanten aan dat er wat minder Engels gegeven kan worden in de lagere groepen: in groep 1 en 2 (1x), in groep 3 (1x) en in groep 3 en 4 (1x). De reden hiervoor is: op deze manier kan er in de vroege jaren nog meer aandacht aan het Nederlands besteed worden (in groep 3 en 4 gaat het dan vooral om de tijd en aandacht die het leren lezen en schrijven in het Nederlands nodig heeft). Eveneens drie participanten geven aan dat het percentage juist in de hogere groepen wat minder hoog mag zijn. Het idee hierachter is dat de basis in het Engels dan opgebouwd is en de kinderen ook buiten school meer *input* in het Engels krijgen. Het meest gegeven antwoord is echter dat het percentage gelijk moet blijven gedurende de gehele basisschoolperiode (4x). Daarnaast geven twee participanten aan dat het percentage mag stijgen (hoe meer ze weten, hoe

meer ze kunnen) en zijn twee participanten van mening dat het percentage kan variëren gedurende de basisschoolperiode.

Er is opvallend veel verdeeldheid te zien in de groepen bij deze vraag: alleen bij de CLIL-experts uit het buitenland geven twee participanten hetzelfde antwoord, in de andere vier groepen wordt geen twee keer hetzelfde gezegd.

3.2.2 Vakken

Vakken: de creatieve vakken (handvaardigheid, muziek, drama) en de zaakvakken (geschiedenis, aardrijkskunde, biologie, natuurkunde en techniek) worden het meest als antwoord gegeven op de vraag welke vakken het meest geschikt zouden zijn voor CLIL-lessen. Namelijk; beide 20 keer. De zaakvakken worden ook vaak wereldoriëntatie of *science* genoemd. Naast de creatieve vakken en de zaakvakken worden ook de sportlessen vaak als antwoord gegeven (10x). *Creative writing* wordt ook drie keer genoemd als geschikt vak. Verder worden opties gegeven als: begrijpend lezen (1x), bibliotheektijd (1x), spreekbeurten (1x) en vrijdagmiddagactiviteiten (1x). Opvallend is dat vier participanten zeggen dat ze rekenen een geschikt vak vinden om in het Engels te geven, terwijl drie participanten duidelijk zeggen dat rekenen wat hen betreft juist geen optie is. De motivatie om rekenen wel in het Engels te onderwijzen is onder andere dat het een vak is dat niet aan Nederland gebonden is en dat het een vak is met veel concrete (en dus weinig abstracte) concepten, waardoor het gemakkelijker in het Engels is te geven. De reden dat drie participanten rekenen in het Engels geen optie vinden is dat ze bang zijn dat het te moeilijk is en dat de taal tussen het kind en de lesstof in kan komen te staan op deze manier (vooral omdat rekenen een kernvak is). Ook geschiedenis wordt door één participant genoemd als juist niet geschikt voor CLIL (de Nederlandse geschiedenis moet in het Nederlands gegeven worden), terwijl twee andere participanten van mening zijn dat geschiedenis wel goed in het Engels gegeven kan worden (het is een vak met veel *input* en een beschrijvende *content*).

Opvallend is dat de lerarenopleiders vooral voor de creatieve vakken kiezen (9x), terwijl de beleidsmakers voornamelijk kiezen voor de wereldoriëntatie-/zaakvakken (9x). De overige drie groepen (tpo-docenten, onderzoekers en CLIL-experts uit het buitenland) zijn niet alleen veel meer verdeeld in hun antwoorden, ze geven ook minder antwoorden op deze vraag.

Negen participanten geven aan dat in principe alle vakken geschikt zijn om voor CLIL te gebruiken. Drie keer wordt gezegd dat het niet om het vak gaat maar om hoe goed de leerkracht is. Verder wordt vaak gezegd dat het beter is thematisch of projectmatig te werken (9x) en dat het onderwerp-afhankelijk is of het in het Engels gegeven kan worden (3x). Drie participanten geven

aan dat het belangrijk is juist taalintensieve vakken aan te bieden (meer *input*) en drie participanten zijn van mening dat het goed is juist vakken te gebruiken waar weinig taal voor nodig is (gemakkelijker te volgen voor de kinderen).

Opvallend is dat alleen CLIL-experts uit het buitenland vóór het gebruik van taalintensieve vakken zijn en dat de meerderheid van de tpo-docenten juist zou kiezen voor vakken waar minder taal voor nodig is.

Kwantiteit versus kwaliteit: vier participanten zijn van mening dat het om de kwantiteit van de *input* gaat, met argumenten als: ‘het gaat om de hoeveelheid tijd in het Engels’ (3x) en ‘het is niet nodig vakken met meer academische inhoud te gebruiken’ (1x). Zeven participanten zeggen echter dat het om de kwaliteit gaat. Zij geven onder andere aan dat het van belang is ook wereldoriëntatie erbij te betrekken en dat alleen gym en de creatieve vakken niet genoeg is (3x), dat het evenwichtiger is wanneer er ook zaakvakken worden gebruikt (2x) en dat het belangrijk is vakken te gebruiken die taalintensief zijn (2x). Verder kiezen drie participanten juist bewust voor de creatieve- en bewegingslessen en geeft een aantal participanten aan dat CLIL slechts een deel van het verhaal is (2x) en dat het vak Engels ook bijdraagt aan de hoeveelheid Engelse input (2x).

De grootste tegenstelling is hier te vinden tussen de tpo-docenten (die unaniem voor kwantiteit kiezen) enerzijds en de onderzoekers en de CLIL-experts uit het buitenland (die bijna allemaal voor kwaliteit kiezen) anderzijds. De lerarenopleiders zijn verdeeld in deze kwestie. Verder is het opvallend dat alleen de tpo-docenten en de lerarenopleiders argumenten aandragen die duidelijk maken dat het niet alleen om de CLIL-vakken draait.

Continuïteit vakken: wat betreft het wisselen van de vakken die in het Engels worden gegeven gedurende de basisschoolperiode worden er meer nadelen in gezien (4x) dan voordelen (2x). De genoemde nadelen zijn: het gevaar dat de leerlingen termen vergeten en dat er kennis en flexibiliteit verloren gaat bij de leerlingen, de kinderen moeten goed kunnen schakelen tussen beide talen en het zou veel *recovery time* vragen aan het begin van elk jaar. De voordelen die de participanten zien zijn: je kunt op deze manier een breed pakket van Engelstalige vakken aanbieden en het is minder zwaar voor de leerkrachten. Drie participanten zijn van mening dat je het best kunt kiezen: het ene vak altijd in het Engels aanbieden en het andere altijd in het Nederlands. Daarnaast zijn er vijf participanten die zeggen dat het wisselen van de taal waarin een vak wordt gegeven wel kan, maar dan met een andere frequentie dan een jaar. Betere opties volgens hen zijn onder andere: wisselen per semester of trimester (3x), per twee maanden of zelfs per week (2x). Ten slotte wordt er nog gezegd dat er beter pas in de bovenbouw met wisselen begonnen kan worden (1x), dat het sterk afhangt van de sterkte van de cyclische opbouw van de

school of het een goed idee is (1x) en dat in tweetalig onderwijs eigenlijk alle vakken in beide talen aangeboden moeten worden, maar dat dat niet tegelijkertijd hoeft (1x).

Geen enkele tpo-docent heeft deze vraag beantwoord. Daarnaast is het zo dat (op één na) alle antwoorden met betrekking tot het wisselen van frequentie van de beleidsmakers en de onderzoekers komen.

3.2.3 *Beoordeling taalvaardigheid*

Beoordeling: de participanten zijn verdeeld over de vraag of er ook beoordeling van de Engelse taalvaardigheid van de kinderen plaats moet vinden in de CLIL-lessen: tien participanten zijn vóór en zeven participanten zijn tegen het beoordelen van het Engels in de CLIL-lessen. Vijf van de tien voorstanders van beoordelen voegen daar nog aan toe dat beoordeling altijd moet plaatsvinden op basis van je doelen. Vier participanten geven duidelijk aan dat de Engelse taalvaardigheid niet beoordeeld moet worden in de CLIL-les (dat leidt af van de *content*) en drie participanten zijn van mening dat de beoordeling van het Engels in de Engelse taal thuis hoort.

De beleidsmakers en CLIL-experts in het buitenland kiezen bijna allemaal voor het niet beoordelen van de L2-vaardigheid in de CLIL-les. Daarentegen kiezen alle tpo-docenten en bijna alle lerarenopleiders voor het wel beoordelen van het Engels in de CLIL-les. De meningen van de onderzoekers zijn verdeeld; de helft kiest 'ja', de andere helft 'nee'.

Gradaties: vijf participanten geven aan dat feedback geven wel altijd goed is. Andere opmerkingen over de mate waarin beoordeeld mag worden, zijn: indirect corrigeren wanneer er geen taaldoel is (2x), niet corrigeren wel *modellen* (2x) en in de eerste jaren alleen impliciet (1x). Verder zijn er evenveel voorstanders van formatief beoordelen (2x) als van summatief beoordelen (2x).

60% van de antwoorden die aangeven hoe de beoordeling moet worden vormgegeven komen van de lerarenopleiders, de andere 40% komt van de tpo-docenten, de onderzoekers en de CLIL-experts uit het buitenland. Daarentegen geven de onderzoekers de meeste antwoorden die aangeven in welke mate er beoordeeld moet worden. Het kleinste aantal antwoorden op deze vraag komt van de beleidsmakers. De meeste antwoorden worden gegeven door de onderzoekers.

Engels als vak: tien participanten zijn vóór het aanbieden van Engels als vak, naast de CLIL-lessen in het Engels. Enkele voorwaarden die gesteld worden zijn aan de ene kant: met een pittige methode (1x), alleen de grammatica behandelen die nodig blijkt in de CLIL-lessen (2x), en Engelse les alleen gebruiken voor grammatica en spelling (2x). Aan de andere kant wordt juist

benadrukt dat er gebruik gemaakt moet worden van een holistische aanpak (1x) en dat het vooral gericht moet zijn op communicatie en niet op grammatica (1x).

Er zijn geen duidelijke patronen te herkennen tussen de verschillende groepen proefpersonen. De meningen zijn verdeeld over de groepen.

3.2.4 Vaktermen

Vaktermen: bijna alle participanten zijn van mening dat de vaktermen in beide talen aangeboden moeten worden (16x), slechts één participant twijfelt over de toegevoegde waarde. Wel wordt door drie participanten gezegd dat het belangrijk is dat niet alles vertaald gaat worden. Verder geven drie participanten aan dat de vaktermen bij de Engelstalige vakken altijd in beide talen aangeboden moeten worden en zijn twee participanten van mening dat het bij de Nederlandstalige vakken alleen in bepaalde omstandigheden moet gebeuren.

Opvallend is dat de tpo-docenten bij deze vraag alleen benoemen dat ze vinden dat de vaktermen in beide talen aangeboden moeten worden, terwijl de participanten in alle vier de andere groepen ook voorwaarden erbij noemen.

Methode: acht participanten vinden dat beide talen gebruikt moeten worden in de CLIL-lessen, maar wel gescheiden. Manieren om dat te doen zijn onder andere: eerst de termen in het Nederlands bespreken, dan over op het Engels (2x), een deel van een project in de ene taal behandelen en een deel van het project in de andere taal (2x) en de theorie in het Nederlands en de verwerking in het Engels (1x). Vijf participanten zijn van mening dat de termen in de andere taal wel aangeboden moeten of kunnen worden, maar dat ze niet gebruikt moeten worden in de les. Manieren om dit te doen zijn bijvoorbeeld: de termen opschrijven of gebruik maken van een woordenlijstje (4x), of de termen noemen (2x). Verder is één participant van mening dat het goed is om beide talen door elkaar te gebruiken met behulp van *trans-languaging*, terwijl drie andere participanten benadrukken dat de talen juist niet door elkaar gebruikt moeten worden.

Kijkend naar de patronen tussen de groepen is te zien dat CLIL-experts uit het buitenland veruit de meeste antwoorden op deze vraag geven, namelijk zeven. De onderzoekers geven daarentegen het kleinste aantal antwoorden (twee).

3.2.5 Lees- en schrijfonderricht Engels

Aanvang: de meeste participanten zijn van mening dat er het best gestart kan worden met het lees- en schrijfonderricht in het Engels in groep 4/5, zodat de kinderen eerst het lezen en schrijven

in het Nederlands onder de knie kunnen krijgen. Zes van deze participanten vinden groep 5 het meest geschikt en vijf leggen dat moment iets eerder, namelijk in groep 4. Wel geven vijf participanten aan dat kinderen waarschijnlijk zelf eerder beginnen, zodra ze kunnen lezen en schrijven in het Nederlands. Twee participanten zouden nog eerder beginnen met de Engelse *literacy*, namelijk bij aanvang van groep 3 (1x) of halverwege groep 3 (1x).

Alleen in de groepen onderzoekers en CLIL-experts uit het buitenland zijn er participanten die van mening zijn dat er al in groep 3 gestart moet worden met het lees- en schrijfonderricht in het Engels. Verder geven de onderzoekers de meeste antwoorden die benadrukken dat het ideale aanvangsmoment afhankelijk is van het kind.

Beide talen tegelijkertijd: van de 17 participanten geven er 11 aan dat ze het Engelse lees- en schrijfonderricht niet tegelijkertijd met het Nederlandse aan zouden bieden (om kinderen de kans te geven eerst een basis te ontwikkelen in de Nederlandse geletterdheid, en ook om rekening te houden met meertalige kinderen en kinderen met lees- en taalproblemen in de klas). Drie participanten zouden dit wel doen (omdat uit onderzoek blijkt dat het niet schadelijk is voor de leesvaardigheid in de moedertaal en je er op deze manier voor zorgt dat kinderen niet de kans krijgen zichzelf een verkeerde spelling aan te leren in de tweede taal.). Eén participant geeft aan niet te weten wat het beste is.

Niemand van de lerarenopleiders lijkt positief te staan ten opzichte van het idee beide talen tegelijkertijd aan te bieden. Bij de CLIL-experts uit het buitenland zijn er juist net iets meer antwoorden in die categorie dan antwoorden die het tegenovergestelde beweren.

Zwakke lezers: wat betreft het Engelse lees- en schrijfonderricht bij zwakke lezers zijn de meningen verdeeld: twee participanten zijn van mening dat een tweede taal erbij misschien teveel is voor deze groep kinderen, zeven participanten denken dat het wel moet kunnen, maar dat het verstandig is dan voor een andere aanpak te kiezen (bijvoorbeeld meer mondeling doen (2x) of anders omgaan met de instructie, verwerking en beoordeling (1x)) en drie participanten zien geen probleem en zouden voor dezelfde aanpak kiezen (dicht bij de groep houden (2x), zwakke lezers worstelen in beide talen (1x)).

Voor de beleidsmakers en de lerarenopleiders kiezen voor dezelfde aanpak bij zwakke lezers als bij de rest van de klas. De tpo-docenten en de CLIL-experts uit het buitenland kiezen juist voornamelijk voor een andere aanpak. De onderzoekers kiezen er dan weer vooral voor om zwakke lezers niet bloot te stellen aan twee talen op die leeftijd.

3.2.6 Selectieproces

Selectieproces: slechts één participant is vóór een selectieproces zodat niet alle kinderen toe worden gelaten op CLIL-scholen. Dit om de kinderen te beschermen voor wie het schadelijk zou kunnen zijn, zoals kinderen met leer-, lees- en/of taalproblemen en kinderen met een andere moedertaal. Veertien participanten zijn tegen een selectieproces. Zij vinden dat CLIL geschikt is voor alle leerlingen, vooral omdat ze zo vroeg starten in de pilot tpo, en dat je moet differentiëren in plaats van leerlingen uit te sluiten. Daarnaast geeft één participant als reden op dat *low achievers* vaak juist verrassend goed presteren in tweetalig onderwijs. Eén participant geeft aan dat het vanuit de kinderen gezien wel goed zou zijn (om dezelfde reden als de eerste participant), maar vanuit de pilot tpo gezien niet. En één participant is van mening dat scholen moeten kunnen differentiëren. Wanneer dit niet mogelijk is dan zou een selectieproces wel goed zijn.

De enige participanten die zeggen dat ze vóór een selectieproces zouden zijn, behoren tot de groep lerarenopleiders. Verder kiest iedereen ervoor geen selectieproces te gebruiken.

Dyslectische en meertalige kinderen: drie participanten vinden dat er een selectieproces zou moeten bestaan voor dyslectische en meertalige kinderen op CLIL-scholen. Elf participanten zijn het hier niet mee eens. De redenen die voor deze laatste stelling worden gegeven zijn: meertaligheid hoeft geen probleem te zijn (3x), we hebben de ervaring dat meertalige kinderen dit kunnen (2x), basisscholen zijn het gewend om met verschillen om te gaan (2x), je moet altijd differentiëren (2x), met goed talenonderwijs kan iedereen meekomen (1x) en iedereen ontwikkelt zich binnen zijn/haar eigen grenzen (1x). Verder zijn er zes participanten die vinden dat er een andere aanpak gebruikt moet worden voor dyslectische en meertalige kinderen en vijf participanten geven aan dat het moeilijk is hier één lijn in te trekken omdat het positief of negatief uit kan pakken (3x) en het afhankelijk is van meerdere factoren (2x).

De meeste antwoorden op deze vraag komen van de CLIL-experts uit het buitenland, namelijk 12. Het kleinste aantal antwoorden komt van de onderzoekers (vijf). De enige participanten die positief antwoorden met betrekking tot een selectieproces voor dyslectische en meertalige kinderen behoren tot de groepen tpo-docenten, lerarenopleiders en onderzoekers.

3.2.7 Materialen

Voldoende materialen: tien participanten vinden dat er te weinig materialen te vinden zijn. Er wordt vooral vaak benoemd dat er niet veel te vinden is (7x) en dat er niets te vinden is dat kant-en-klaar is en past bij de kerndoelen (2x). Drie participanten zeggen echter dat er genoeg materiaal te vinden is. Hierbij wordt genoemd dat het voordeel van Engels is dat er veel te vinden

is (1x), dat het voor groep 1, 2 en 3 nog wel te doen is (1x) en dat het IPC (*International Primary Curriculum*) gelukkig veel mogelijkheden biedt (1x). Acht participanten geven aan dat het vooral veel tijd, moeite, energie en creativiteit kost om materiaal te vinden en aan te passen zodat het goed bruikbaar is.

Alleen een paar participanten uit de groepen beleidsmakers en onderzoekers zijn van mening dat er voldoende materiaal te vinden is. Daarnaast zijn het vooral de tpo-docenten, lerarenopleiders en CLIL-experts uit het buitenland die aangeven hoeveel tijd en moeite het kost om zelf materialen passend te maken.

Zelf ontwikkelen: zeven proefpersonen geven aan dat het materiaal wel zelf te ontwikkelen is, maar dat er dan samengewerkt moet worden, bijvoorbeeld door een database op te zetten (4x) en door samen te werken met docenten (2x). Hier wordt echter wel bij vermeld dat het belangrijk is om niet bij nul te beginnen maar bestaand Engelstalig materiaal aan te passen (1x) en om niet het Nederlandse materiaal simpelweg te gaan vertalen (1x).

Voorwaarden: bij de materialen is het belangrijk dat ze aan de volgende voorwaarden voldoen: ze moeten aansluiten bij Nederland (6x), bij de kinderen (6x), bij de school (3x) en bij de werkwijze of visie van de school (6x). Bij de aansluiting met Nederland is het vooral van belang dat de materialen passen bij de Nederlandse kerndoelen (4x) en binnen de Nederlandse context (3x). Bij de aansluiting met de kinderen wordt vooral genoemd dat het niveau moet kloppen (5x), maar ook dat het bij de leeftijd (1x) en belevingswereld (1x) van de kinderen moet passen. Wat betreft de aansluiting met de school is het volgens de participanten belangrijk dat het materiaal bij het systeem (1x), het curriculum (1x) en het tweetalig onderwijs (1x) moet passen. Bij de aansluiting met de werkwijze en visie van de scholen wordt ten slotte onder andere benoemd dat de materialen duidelijk en bruikbaar moeten zijn (1x), dat ze niet teveel nadruk op de *language* ten koste van de *content* moeten leggen (1x) en dat er *language support* moet zijn voor taalleerders (de meeste bestaande Engelstalige materialen worden gemaakt voor moedertaalsprekers en bevatten daarom geen extra ondersteuning voor tweedetaalleerders) (1x).

3.2.8 Tpo-scholen

Gebruik van IPC: drie van de vier ondervraagde tpo-scholen werkt met IPC. De vierde school werkte er eerder wel mee, maar is gestopt omdat het veel voorbereiding vergde en onvoldoende aansloot bij de kerndoelen op dat moment.

Voordeel IPC: de drie scholen die IPC gebruiken geven aan dat het gebruik van deze methode een voordeel is bij CLIL: de Nederlandse en Engelse versie kunnen samen gebruikt worden (2x) en het geeft de tpo-groepen de mogelijkheid alles in het Engels te oefenen (1x).

Taalvaardigheidsniveau leerkrachten: twee scholen geven aan dat het niveau van de leerkrachten nu goed is. Drie scholen benadrukken het belang van goede scholing voor de docenten.

Haalbaarheid percentage Engels in middenbouw: alle vier de tpo-scholen zeggen dat 30% sowieso haalbaar is in de middenbouw. Eén school geeft nog aan dat je altijd meer moet doen wanneer dat haalbaar is voor je als school, maar nooit meer dan 50%.

3.2.9 Stuurgroep

Verwachting problemen: twee participanten verwachten problemen bij het taalvaardigheidsniveau (onder andere bij het taalvaardigheidsniveau van de leerkracht en bij de kloof tussen het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen en het abstractieniveau beschreven in de kerndoelen). Eveneens twee participanten verwachten problemen op het gebied van materialen (het gebrek aan goede materialen en de aansluiting van de materialen op de Nederlandse kerndoelen). Eén participant verwacht problemen bij de snelle groei van het tpo (waardoor scholen, leerkrachten en ouders minder goed voorbereid zijn), en één participant verwacht problemen in de invulling van CLIL: het gebruik van *trans-languaging* (waarbij alles in twee talen wordt benoemd en waardoor kinderen wellicht geneigd zijn geen aandacht aan het Engels te besteden omdat ze de Nederlandse vertaling toch ook wel te horen krijgen) en het feit dat kinderen een sterke basis nodig hebben in het Nederlands, om het Engels gemakkelijker op te kunnen pikken.

Taalvaardigheidsniveau leerlingen: wat betreft het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen: één participant geeft aan daar niet bang voor te zijn, één participant zegt dat dat staat of valt met de leerkracht en de derde participant is juist van mening dat dat afhankelijk is van het percentage Engels en geeft aan dat het niveau tegen kan vallen met een percentage van 20-30% Engels.

3.2.10 Lerarenopleiders

Voorbereiding Pabo: niet op iedere Pabo is er evenveel aandacht voor CLIL. Eén participant zegt dat er zowel binnen het reguliere programma als binnen de minor aandacht is voor CLIL in het PO. Een andere participant geeft aan dat de aandacht voor CLIL binnen het reguliere

programma vrij beperkt is, maar dat CLIL binnen de minor een stuk uitgebreider aan bod komt. De derde participant geeft aan dat er wel wat aandacht wordt besteed aan CLIL en de laatste participant benoemt alleen de minor tpo/vvto. Daarnaast is het zo dat één participant aangeeft dat het Engelse taalvaardigheidsniveau van alle studenten getest wordt, terwijl een andere participant vertelt dat dat alleen gebeurt bij de studenten van de minor.

Vakspecifieke woordenschat: één participant zegt dat er te weinig tijd is om in het reguliere programma aandacht te besteden aan het opbouwen van een vakspecifieke woordenschat, maar dat dit wel gebeurt tijdens de minor. Een tweede participant geeft aan dat hier helemaal geen aandacht aan wordt besteed en ten slotte benoemen twee participanten dat de vakspecifieke woordenschat groeit met de ervaring.

Didactisch repertoire: alle vier de participanten geven aan dat er in meerdere of mindere mate aandacht is voor de opbouw van didactisch repertoire in het Engels. Twee participanten benoemen zelfs dat er veel aandacht voor is.

3.2.11 Onderzoekers & CLIL-experts buitenland

Knelpunten: vijf participanten geven aan problemen te verwachten op het gebied van de leerkrachten. Deze problemen worden ofwel bij de vaardigheden van de leerkracht verwacht (geen goede taalvaardigheid (1x), gebrek aan vakspecifieke woordenschat (1x)), ofwel in de omgeving van de leerkracht (gebrek aan steun vanuit directie (1x), en gebrek aan steun op het gebied van training, salaris en netwerk (1x)). De overige verwachte knelpunten die worden genoemd zijn: een gebrek aan geschikt materiaal (1x), het gevaar van een teruglopend percentage Engels in de lessen (1x) en meertalige leerlingen met andere moedertalen dan Engels en Nederlands (1x).

Wat hier opvalt aan de groepspatronen is dat de antwoorden van de onderzoekers zeer verdeeld zijn (twee antwoorden met betrekking tot de leerkrachten, één met betrekking tot de meertalige leerlingen en één antwoord betreft de materialen), terwijl bijna alle antwoorden van de CLIL-experts uit het buitenland betrekking hebben op de leerkrachten (en één antwoord dat gaat over het percentage lestijd in de L2).

Beste manier: vier participanten zijn van mening dat CLIL de beste manier is om tweetalig onderwijs vorm te geven. Daar wordt nog aan toegevoegd dat het percentage hoog genoeg moet zijn en dat *a massive dose of input* van belang is (1x). Eén participant geeft aan dat het wellicht beter is wanneer er de eerste drie jaar van het primair onderwijs vooral aandacht wordt besteed

aan de moedertaal (wanneer dat niet het Nederlands is) en dat het Engels pas daarna wordt geïntroduceerd.

Bij deze vraag is geen patroon te ontdekken in de antwoorden van de onderzoekers en CLIL-experts uit het buitenland.

Nadelen: twee participanten zien geen nadelen in het gebruik van CLIL. De drie anderen echter wel: twee participanten geven aan dat het staat of valt met de leerkracht (wanneer de leerkracht niet voldoende is getraind op het gebied van L2-vaardigheid en didactische strategieën om zowel de stof als de taal over te brengen op de kinderen, heeft dit grote gevolgen voor de L2-taalontwikkeling van de leerlingen), één participant is bang dat kinderen met een andere moedertaal straks misschien geen enkele taal goed beheersen (wanneer deze kinderen geen onderwijs krijgen in hun moedertaal en er niet genoeg tijd wordt besteed aan hun L2 en L3, beheersen ze straks wellicht alle drie de talen maar gedeeltelijk) en één participant waarschuwt dat leerlingen genoeg tijd moeten krijgen om zowel de stof als de taal onder de knie te krijgen (het kan zijn dat hier extra tijd in gaat zitten, omdat er een extra component bij komt, namelijk de taal).

Ook bij deze laatste vraag is geen verschil te zien tussen de antwoorden van de onderzoekers en de antwoorden van de CLIL-experts uit het buitenland.

Extra vragen CLIL-experts buitenland

Er is maar één participant die zelf betrokken is bij het geven van CLIL-lessen op een basisschool in het buitenland, dus de laatste drie vragen zijn alleen door deze participant beantwoord. Zij geeft aan dat het een onvoorzien probleem was dat de ouders van de kinderen gerustgesteld moesten worden toen ze met CLIL-lessen startten op hun school. Verder vertelt ze dat ze tevreden is met de manier waarop ze CLIL in hebben gevoerd en dat ze niets anders zou willen doen; de kinderen leren veel en snel, is haar ervaring. Een andere CLIL-expert uit het buitenland vermeldt wel nog dat het enige waar ze ontevreden over is het feit is dat nog te weinig scholen zich bezig houden met CLIL en tweetalig onderwijs.

4. Discussie

In dit hoofdstuk zal een antwoord worden geformuleerd op alle deelonderzoeksvragen, zullen de opvallendste uitkomsten worden besproken, zullen de restricties van dit onderzoek worden genoemd en zullen een aantal noodzakelijke vervolgonderzoeken voorgesteld worden.

4.1 Antwoorden onderzoeksvragen

In dit onderzoek is door middel van een literatuuronderzoek en een kwalitatief onderzoek (in de vorm van semigestructureerde interviews) getracht een antwoord te vinden op de vraag: Hoe kan CLIL het best worden vormgegeven in de middenbouw van de pilot tweetalig primair onderwijs? Om deze vraag te beantwoorden is er eerst een aantal deelvragen geformuleerd die vervolgens ofwel door het literatuuronderzoek, ofwel door het kwalitatieve onderzoek, ofwel door beide onderzoeken beantwoord zijn. In dit hoofdstuk zullen de antwoorden op de deelonderzoeksvragen één voor één besproken worden, zodat er uiteindelijk (in hoofdstuk 5, de conclusie) een antwoord op de hoofdonderzoeksvraag geformuleerd kan worden in de vorm van een advies.

4.1.1 *Wat is CLIL precies en welke definitie sluit het best aan bij de tpo-situatie?*

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat er verschillende definities van CLIL in omloop zijn en dat de meeste redelijk ruim te interpreteren zijn. Waarin deze definities met elkaar overeenkomen is het feit dat ze allemaal benoemen dat CLIL *dual-focused* is, dat er een *content*-aspect en een *language*-aspect is en dat het om een vreemde-, tweede- of minderheidstaal gaat. Het staat verder niet vast hoeveel blootstelling aan deze taal nodig is en ook niet hoe de tijd en aandacht worden verdeeld tussen de inhoud en de taal. Uit de interviews blijkt dat tien van de 17 participanten een definitie van CLIL geven waaruit blijkt dat *content* en *language* even belangrijk zijn, terwijl zeven participanten meer nadruk leggen op het inhoudelijke aspect van de CLIL-lessen in hun definitie. Ook wanneer er naar de voorwaarden wordt gekeken waar CLIL aan moet voldoen volgens de participanten, is zichtbaar dat meer participanten van mening zijn dat de focus op beide aspecten van CLIL moet liggen, dan dat er een voorkeur bestaat voor een focus alleen op inhoud. Andere belangrijke aspecten die worden genoemd zijn dat er duidelijke doelstellingen geformuleerd moeten worden (met betrekking tot de taaldoelen en de inhoudsdoelen van een les) en dat de CLIL-lessen moeten aansluiten bij de leeftijd en leefwereld van de kinderen.

Wat betreft het percentage van de lestijd dat aan de vreemde (of tweede- of minderheids-) taal wordt besteed onderscheidt Marsh (2002) drie verschillende categorieën, waarbij de tpo-scholen in de middelste categorie (*medium exposure*) vallen. Opvallend is dat de antwoorden van alle participanten, met betrekking tot het minimale percentage Engels voor CLIL, binnen deze categorie vallen, met 15-50%. Ook al zitten de onderzoekers (die dit vraagstuk wellicht voornamelijk vanuit de theorie benaderen) aan het ene uiterste met gemiddeld 43% en de tpo-docenten (die deze vraag waarschijnlijk vanuit de praktijk hebben beantwoord) richting het andere uiterste met gemiddeld 26,5%. De participanten zijn verdeeld in hun meningen over de continuïteit van het percentage Engels gedurende de basisschoolperiode, echter lijkt het maar om kleine stijgingen of dalingen te gaan.

Kortom; volgens zowel de literatuur als de participanten betekent CLIL dat er aandacht voor het inhoudsaspect en het taalaspect van de les zijn (al verschillen de meningen over de verdeling van de aandacht over beide onderdelen), moet de taal in kwestie een vreemde-, tweede- of minderheidstaal zijn, en zijn verschillende percentages van blootstelling aan deze taal geoorloofd. De pilot tpo kiest voor een (in de meeste gevallen) vreemde taal, namelijk het Engels, en zit qua percentage blootstelling aan deze taal heel gemiddeld, namelijk binnen de categorie *medium exposure*.

4.1.2 Welke resultaten worden geboekt met CLIL in het onderwijs?

Het literatuuronderzoek laat zien dat CLIL een effectieve strategie is; zowel in het voortgezet onderwijs in Nederland (De Graaff, 2013) en in het buitenland (Breidbach & Viebrock, 2012; Nold et al., 2008), als in het basisonderwijs in het buitenland (onder andere Serra, 2007; Cheng et al., 2010; Van den Broek et al., 2014; Bergström et al., 2016). Uit de verschillende onderzoeken blijkt dat leerlingen beter presteren op testen met betrekking tot de L2-vaardigheid, na het volgen van immersieonderwijs of CLIL-lessen, dan hun leeftijdsgenoten die regulier onderwijs volgen. Er is vooral een groot verschil te zien tussen beide groepen kinderen op de receptieve vaardigheden. De productieve vaardigheden van de immersie leerlingen blijken zich minder goed te ontwikkelen dan de receptieve, al overtreffen de immersiekinderen ook op dit gebied hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs. Daarnaast presteren de leerlingen goed (en soms zelfs beter dan hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs) op het inhoudelijke deel van de CLIL-les en op het gebied van de L1-vaardigheid.

In het kwalitatieve onderzoek is één participant geïnterviewd die zelf in het buitenland betrokken is bij het geven van CLIL-lessen in het basisonderwijs en ook zij heeft enkel positieve ervaringen

met de ontwikkeling van de kinderen op het gebied van de L1, de L2 en het inhoudelijke gedeelte van de lessen.

4.1.3 Wat zijn de voorwaarden voor een succesvolle implementatie van CLIL in het basisonderwijs?

Zowel in het literatuuronderzoek als in de interviews worden verschillende factoren genoemd die van belang zijn voor een succesvol gebruik van CLIL. Allereerst is het belangrijk dat er vooraf duidelijke doelstellingen geformuleerd worden; met betrekking tot de invulling (zowel taal- als inhoudsdoelen) en de beoordeling van de CLIL-les en het te behalen L2-niveau. Wanneer het gaat over de invulling van de CLIL-les, is het belangrijk dat er nadruk wordt gelegd op communicatie en interactie (zowel tussen de leerkracht en leerlingen als tussen de leerlingen onderling), en op voldoende input en taalsteun voor de kinderen. Daarnaast is het van belang dat er vakken worden gekozen die de leerlingen aankunnen in de L2 (het moet niet te technisch zijn) en dat de lessen de kinderen aanspreken: de CLIL-lessen moeten passen bij de leeftijd en leefwereld van de kinderen. Waar het de leerkracht betreft moet er sprake zijn van een hoog L2-vaardigheidsniveau (en uiteraard voldoende kennis van het te onderwijzen vak) en genoeg aandacht voor, en zicht op, de taalvaardigheid van de leerlingen. Verder moet er voldoende steun (vanuit de directie en collega's, maar ook in de vorm van een ondersteunend netwerk met andere CLIL-docenten) en training zijn voor de leerkrachten, en materialen die aansluiten bij het taalniveau van de leerlingen en het curriculum van de school. Opvallend in de resultaten van het kwalitatieve onderzoek is dat de tpo-docenten, de participanten die er in de praktijk wellicht het dichtst bij staan, het kleinste aantal antwoorden gaven op deze vraag. De meeste antwoorden kwamen juist vanuit de beleidsmakers en lerarenopleiders.

4.1.4 Welke vakken lijken het meest geschikt om te gebruiken voor CLIL-lessen in de middenbouw?

Uit beide delen van het onderzoek blijkt vooral een grote voorkeur voor het gebruik van *science* (of wereldoriëntatie of de zaakvakken, zoals het in Nederland aan wordt gedeut) voor de CLIL-lessen. Dit komt onder andere doordat het een taalintensief vak is waarin veel nadruk gelegd kan worden op de *content*. Er zijn echter ook participanten die zeggen juist liever voor minder taalintensieve vakken te kiezen voor CLIL, om het niet te moeilijk te maken voor de leerlingen. De meerderheid van de tpo-docenten blijkt bij deze groep te horen, terwijl de participanten die juist wel taalintensieve vakken zouden kiezen allemaal CLIL-experts uit het buitenland zijn.

Andere vakken die in het onderzoek naar voren komen als zijnde geschikt om in het Engels aan te bieden zijn: wiskunde/rekenen (hoewel ook een paar participanten dit juist niet zien zitten omdat dat wellicht te moeilijk is voor de leerlingen en rekenen een kernvak is), de creatieve vakken (handvaardigheid, muziek en drama), gym, Engels en sociale studies. Een opvallend verschijnsel hierin is dat de lerarenopleiders vooral voor de creatieve vakken blijken te kiezen, terwijl de beleidsmakers een voorkeur lijken te hebben voor wereldoriëntatie (of de zaakvakken).

Verder vindt het merendeel van de participanten dat in principe alle vakken geschikt zouden kunnen zijn en dat een factor als de kwaliteit van de leerkracht hier ook een rol in speelt. Uit beide delen van het onderzoek blijkt echter dat het wellicht beter is om niet in de vakkenstructuur te denken, maar veelal in thema's en projecten te werken met CLIL. De kwaliteit van de CLIL-lessen en -vakken wordt over het algemeen hoger ingeschat dan de kwantiteit (echter vooral door de onderzoekers en CLIL-experts uit het buitenland; de tpo-docenten kiezen unaniem voor kwantiteit), met de kanttekening dat de CLIL-lessen slechts een deel van het verhaal zijn en dat het vak Engels ook bijdraagt aan de hoeveelheid Engelse input (deze kanttekening komt volledig van de tpo-docenten en lerarenopleiders). Wat betreft de continuïteit van de vakken zien de participanten meer nadelen dan voordelen in het *switchen* tussen vakken die in het Engels gegeven worden en is een andere frequentie van wisselen (sneller dan een jaar) wellicht beter.

4.1.5 Moet de L2-vaardigheid van de kinderen beoordeeld worden bij CLIL-vakken in de middenbouw?

De meningen zijn verdeeld over deze kwestie. Er zijn onderzoekers en participanten die liever geen beoordeling van de L2-vaardigheid terugzien in de CLIL-lessen omdat het aandacht wegneemt van de inhoud van het vak. Er zijn in beide delen van het onderzoek echter ook positieve geluiden met betrekking tot deze vraag te horen: door het toetsen van de L2-vaardigheid van de kinderen krijg je meer inzicht in de prestaties van de kinderen op het gebied van de inhoud van de vakken en door het corrigeren van foutieve uitingen kun je de L2-vaardigheid van de kinderen bevorderen. Het blijken vooral de tpo-docenten en lerarenopleiders te zijn die kiezen voor wel beoordelen. Hierbij wordt wel gezegd dat het beoordelen altijd op basis van de taaldoelen van de CLIL-les moet gebeuren. De beleidsmakers en CLIL-experts blijken bijna allemaal tegen het beoordelen van de L2-vaardigheid van de kinderen in de CLIL-les te zijn.

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat correctieve feedback (bijvoorbeeld door het gebruik van *recasts* en *negotiation of form*) geen negatief effect hoeft te hebben op de focus op de inhoud van de les en toch zeer effectief kan zijn (mits goed ingezet). Ook de participanten geven aan dat feedback geven, *modelen* en impliciet corrigeren wel kunnen. Ook het aanbieden van het vak

Engels naast de CLIL-lessen wordt door de meeste participanten als een goed idee gezien. Tijdens deze lessen zou er dan ook meer nadruk kunnen liggen op de beoordeling van de L2-vaardigheid van de kinderen.

4.1.6 Moeten vaktermen zowel in de L1 als in de L2 aan worden geboden tijdens CLIL-lessen in de middenbouw?

Uit het onderzoek blijkt het belang van de woordenschatopbouw in zowel de L1 als de L2. De woordenschat in de L2 hebben de kinderen uiteraard nodig om te CLIL-lessen te kunnen volgen; die in de L1 is van belang voor de toekomst (als de kinderen het vak later weer in de L1 zouden volgen, of als ze met hun omgeving praten over de onderwerpen die zijn behandeld in dat vak), maar ook voor het begrip van de lesstof. Bijna alle participanten van het kwalitatieve onderzoek vinden dat de vaktermen in beide talen aangeboden moeten worden aan de kinderen. De helft van de participanten is van mening dat beide talen gebruikt moeten worden in de CLIL-les, zij het gescheiden. Een derde van de participanten vindt dat de begrippen en termen wel aangeboden moeten worden in de andere taal, maar dat ze niet in die taal gebruikt moeten worden in de les (bijvoorbeeld door te werken met woordenlijsten). Deze laatste strategie, waarbij de L1 buiten het klaslokaal wordt gehouden, staat lijnrecht tegenover de onderzoeken waaruit blijkt dat het gebruik van de L1 juist bijzonder nuttig kan zijn in een CLIL-les (bijvoorbeeld gebruikt door de leerlingen bij het onderling overleggen tijdens het maken van een groepsopdracht) om bij te dragen aan het begrip van de les en het integreren van de nieuwe kennis (in de L2) met de oude kennis (in de L1).

4.1.7 Wanneer kunnen de leerlingen het best leren lezen en schrijven in het Engels?

Bij de gevonden antwoorden op deze vraag is een duidelijke tweedeling te zien. De meeste scholen in de artikelen uit het literatuuronderzoek kiezen ervoor om met lees- en schrijfonderwijs in de L2 te beginnen, terwijl er in de pilot tpo met lees- en schrijfonderwijs in de L1 wordt begonnen. De volgorde lijkt echter niet van belang te zijn: de leesvaardigheid in de ene taal heeft een positieve invloed op die in de andere taal.

Wat betreft het moment van aanvang van het lees- en schrijfonderricht in de tweede taal: het merendeel van de participanten vindt dat de leerlingen het best in groep 4/5 kunnen starten met het leren lezen en schrijven in het Engels, zodat de kinderen eerst de kans krijgen het lezen en schrijven in het Nederlands goed onder de knie te krijgen en dus een solide basis in leesvaardigheid op te bouwen. Slechts drie participanten geven aan dat het Nederlandse en het

Engelse lees- en schrijfonderwijs tegelijkertijd plaats kunnen vinden. Er zijn ook scholen en participanten die van mening zijn dat er maar in één taal lees- en schrijfonderricht gegeven hoeft te worden, omdat de kinderen wel uit zichzelf beginnen met lezen en schrijven in de andere taal. Het is dan wel belangrijk ervoor te zorgen dat er voldoende geschreven input in deze tweede taal voorhanden is zodat de kinderen de juiste spelling overnemen. Verder benadrukken vooral onderzoekers in de interviews dat het ideale moment om te starten met de geletterdheid in de tweede taal afhangt van het kind.

Wat betreft zwakke lezers is een groot deel van de participanten van mening dat leren lezen en schrijven in een tweede taal geen probleem moet zijn voor hen, maar dat het verstandig is voor een andere aanpak te kiezen bij deze groep leerlingen. Het zijn overigens vooral de beleidsmakers en lerarenopleiders die voor een andere aanpak zouden kiezen; de tpo-docenten en CLIL-experts uit het buitenland kiezen er voornamelijk voor de zwakke lezers dicht bij de groep te houden (door dezelfde aanpak te gebruiken als voor de rest van de klas), terwijl het merendeel van de onderzoekers zwakke lezers überhaupt niet bloot zou stellen aan een tweede taal op zo'n jonge leeftijd.

4.1.8 Is CLIL geschikt voor alle leerlingen?

Uit beide delen van dit onderzoek blijkt dat het in principe geen probleem hoeft te zijn voor kinderen met een (risico op) leer-, lees- en/of taalproblemen of kinderen met een andere moedertaal dan zowel de L1 als de L2 van de school, om deel te nemen aan CLIL-lessen of immersieonderwijs. De kinderen lopen geen achterstand op, op het gebied van L1 en vakinhoud; ze presteren zelfs beter op deze onderdelen dan hun leeftijdsgenoten (met vergelijkbare factoren) in het reguliere onderwijs. Daarnaast bereiken ze een hogere L2-vaardigheid dan hun leeftijdsgenoten die geen tweetalig onderwijs volgen. Deze leerlingen hebben dus hooguit profijt van de CLIL-lessen, ze ondervinden er geen schade van.

De meeste participanten zijn het hiermee eens. Slechts een paar participanten (voornamelijk lerarenopleiders) zijn van mening dat een selectieproces goed zou zijn, om de leerlingen te beschermen voor wie immersieonderwijs te veel zou vragen.

4.1.9 Zijn er voldoende materialen beschikbaar om CLIL-lessen in de middenbouw te ondersteunen?

Er zijn niet voldoende goede, aansluitende materialen beschikbaar zijn voor de CLIL-lessen. Deze zouden echter wel, door middel van samenwerking, zelf ontwikkeld kunnen worden. Een voorwaarde daarvoor is echter wel dat de leerkracht voldoende tijd en ondersteuning krijgt om dat voor elkaar te krijgen, zo blijkt uit het literatuuronderzoek. Uit de interviews blijkt dat de materialen moeten aansluiten bij Nederland, de kinderen, de school en de werkwijze of visie van de school. Drie van de vier geïnterviewde tpo-scholen gebruikt IPC (*International Primary Curriculum*) en geeft aan dat dit een voordeel is bij CLIL; de Nederlandse en Engelse versie kunnen naast elkaar worden gebruikt en de tpo-groepen kunnen op deze manier alles in het Engels oefenen.

Alleen een paar participanten uit de beleidsmakers- en onderzoekersgroepen vinden dat er wel voldoende materialen te vinden zijn, vooral omdat het om het Engels gaat. Vooral de tpo-docenten, lerarenopleiders en CLIL-experts uit het buitenland zijn zich bewust van de grote hoeveelheid tijd en moeite het kost om zelf bestaande materialen passend te maken.

4.1.10 Is CLIL in de middenbouw op dit moment haalbaar in de praktijk?

Op dit moment is sowieso 30% van de lestijd in het Engels haalbaar in de middenbouw, volgens de tpo-docenten. Een voorwaarde hiervoor is echter wel dat de leerkrachten goede scholing krijgen. Op dit moment geeft de helft van de ondervraagde scholen aan dat hun leerkrachten op het juiste niveau zitten om CLIL-lessen in de middenbouw te verzorgen.

4.1.11 Wat zijn de te verwachten probleemgebieden bij CLIL in de middenbouw?

Er worden problemen verwacht op het gebied van de leerkrachten (gebrek aan taalvaardigheid of specifieke woordenschat en gebrek aan steun vanuit directie op het gebied van training, salaris en netwerk), de beschikbare materialen, de snelle groei van het tpo, de invulling van CLIL, het feit dat het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen staat of valt met de leerkracht, meertalige leerlingen met andere moedertalen dan het Nederlands of het Engels en een eventueel tegenvallend taalvaardigheidsniveau bij de leerlingen veroorzaakt door een te laag of een teruglopend percentage Engels.

In totaal geven tien participanten antwoord op deze vraag: 3 beleidsmakers, 3 onderzoekers en 4 CLIL-experts uit het buitenland. Opvallend is dat de gegeven antwoorden zeer divers zijn en dat er ook geen groepspatronen in te ontdekken zijn.

4.1.12 Op welke manier worden de toekomstige basisschoolleerkrachten voorbereid op het geven van CLIL-lessen?

Op alle vier de Pabo-opleidingen is er aandacht voor CLIL binnen het curriculum, al wordt dit niet op alle vier de opleidingen op dezelfde manier ingevuld. Soms wordt er aandacht aan CLIL besteed binnen het reguliere lesprogramma en soms binnen een gespecialiseerde minor. Ook de mate waarin hier aandacht en tijd aan wordt besteed verschilt onderling. Verder wordt op een aantal scholen het taalvaardigheidsniveau van de studenten getest en geven alle vier de opleidingen aan dat er aandacht is voor de opbouw van een didactisch repertoire in het Engels. Dit laatste in tegenstelling tot aandacht voor de opbouw van een vakspecifieke woordenschat: hier is maar weinig ruimte voor.

4.1.13 Wat zijn voor- en nadelen van CLIL?

De meerderheid van de participanten is van mening dat CLIL de beste manier is om tweetalig onderwijs vorm te geven. Niet iedereen ziet de nadelen van deze strategie. De nadelen die wel genoemd worden zijn: het staat of valt met de leerkracht, leerlingen moeten genoeg tijd krijgen om zowel de inhoud als de taal onder de knie te krijgen, en leerlingen met een andere moedertaal beheersen straks wellicht geen enkele taal goed. Een oplossing voor dit laatste probleem zou volgens één van de participanten kunnen zijn: besteedt de eerste drie jaar van het primair onderwijs vooral aan de moedertaal (wanneer deze niet Nederlands is) en introduceer pas daarna het Engels. Echter, de resultaten van het literatuuronderzoek laten zien dat leerlingen met een andere moedertaal juist goed presteren in immersieonderwijs.

4.1.14 Hoe kijken CLIL-experts uit het buitenland terug op de implementatie van CLIL in hun scholen?

De participant die deze vraag beantwoord heeft kijkt zeer positief terug op de implementatie van CLIL op haar school: ze is tevreden met de manier waarop dit gebeurd is en zou niets willen veranderen (de kinderen leren veel en snel). Het enige onvoorziene probleem was de mate waarin de ouders gerustgesteld moesten worden bij de invoering van CLIL. Een andere participant geeft

in haar interview nog aan heel tevreden te zijn met de invoering van CLIL in haar land, het enig minpunt is het geringe aantal scholen dat meedoet.

4.2 Verklaring opvallende resultaten

In de vorige paragrafen is te lezen dat de meningen over de definitie en de invulling van CLIL nogal uiteen kunnen lopen. Dit is vooral zo bij de resultaten uit de interviews. Soms is er een duidelijke verdeling tussen twee verschillende visies te zien, andere keren lijkt het alsof iedereen iets anders vindt en er maar weinig overeenkomsten te vinden zijn, en slechts een enkele keer is (bijna) iedereen het met elkaar eens. Dit is te verklaren door een aantal feiten. Allereerst is het zo dat de situatie van CLIL in het tweetalig primair onderwijs in Nederland nieuw is en dat er daarom nog maar weinig bewijs te vinden is voor bepaalde benaderingswijzen. In het buitenland wordt er al langer en ook vaker mee gewerkt, maar deze situaties komen niet altijd overeen met de Nederlandse, waardoor de buitenlandse ervaringen niet één-op-één om te zetten zijn. Daarnaast is het zo dat er in dit onderzoek participanten uit vijf verschillende groepen geïnterviewd zijn. Al deze vijf groepen benaderen CLIL op een andere manier en vanuit een andere invalshoek: van vanuit de praktijk tot puur theoretisch en alles wat daar tussenin zit. Wat betreft het interpreteren van de groepspatronen die soms zichtbaar zijn: de verschillen tussen benaderingswijzen van participanten binnen een groep kunnen ook divers zijn. De groep 'CLIL-experts uit het buitenland' bestaat bijvoorbeeld uit een directeur/docent van een tweetalige school, twee onderzoekers en een docent die ook trainingen geeft aan leerkrachten. Dat maakt dat er eigenlijk alleen al minstens drie verschillende groepen worden gerepresenteerd door deze participanten. Hierdoor zijn de groepspatronen vaak niet alleszeggend.

4.3 Restricties onderzoek

Waar rekening mee gehouden dient te worden bij het lezen van de conclusies van dit onderzoek is ten eerste dat het een semigestructureerd interview betreft. Dit houdt in dat niet de volgorde van de vragen in het interviewprotocol aangehouden is, maar dat het interview meer de vorm van een gesprek heeft gekregen. Hierdoor kan het ook zo zijn dat niet in elk interview de vragen op dezelfde manier verwoord zijn en is het ook wel eens gebeurd dat een bepaalde vraag niet aan bod kwam of beantwoord werd tijdens een interview. Dit maakt ook dat het niet mogelijk is om heel duidelijke getallen en percentages te hangen aan de antwoorden en conclusies. Verder is het zo dat er te weinig participanten in totaal en per groep aan dit onderzoek mee hebben gedaan om

heel duidelijke conclusies te trekken en patronen te zien. Vooral de verschillen en patronen tussen de vijf groepen zijn op deze manier niet goed te extraheren.

4.4 Vervolgonderzoek

Om een duidelijker beeld te krijgen van de stand van zaken met betrekking tot de verschillende meningen en visies over CLIL is het wellicht goed om een soortgelijk onderzoek nog eens uit te voeren maar dan met een grotere populatie. Wanneer er meer participanten per groep meedoen, kan er een duidelijker beeld worden geschetst van de patronen en groepsverschillen. Ook zou het dan nuttig zijn nog twee groepen toe te voegen aan de populatie, namelijk: ouders en kinderen, zowel in tpo als in regulier onderwijs. Op deze manier kan er een vollediger beeld te zien zijn omdat we dan ook weten waarom ouders voor de ene dan wel de andere onderwijsvorm kiezen en wat zij verwachten van CLIL, en hoe de kinderen CLIL ervaren en wat volgens hen wel en niet werkt in deze onderwijsbenadering. Wellicht is het ook een goed idee meer CLIL-experts uit het buitenland te interviewen en ze dan in te delen in twee groepen: de onderzoekers en de mensen uit de praktijk. Ten slotte zou het een aanvulling zijn wanneer er over een aantal jaar, als er al wat meer ervaring met CLIL in de middenbouw in het tweetalig primair onderwijs in Nederland is, te onderzoeken hoe het loopt en hoe de praktijk er hier uit ziet.

5. Conclusie

In dit onderzoek is getracht een antwoord te zoeken op de onderzoeksvraag: Hoe kan CLIL het best worden vormgegeven in de middenbouw van de pilot tweetalig primair onderwijs (tpo)? Het beantwoorden van deze vraag is van belang omdat de pilot tweetalig primair onderwijs in Nederland momenteel bezig is met het aanbieden van 30-50% van de lestijd in het Engels vanaf groep 1, en ze er in groep 3, 4 en 5 (de middenbouw) tegenaan lopen dat deze hoeveelheid Engels gecombineerd moet worden met de reguliere vakken in de middenbouw. Om een antwoord te kunnen geven op de vraag hoe dat er straks in de praktijk uit zal moeten zien, hoe het tweetalig primair onderwijs vormgegeven zal worden in de middenbouw, is er een aantal deelonderzoeksvragen geformuleerd. Deze vragen zijn beantwoord door middel van een literatuuronderzoek enerzijds en het interviewen van 17 mensen uit verschillende hoeken van het tweetalige onderwijsveld anderzijds. In de discussie zijn vervolgens alle

deelonderzoeksvragen beantwoord, aan de hand van de data uit beide delen van het onderzoek. Op basis daarvan kan nu de hoofdvraag beantwoord worden. Dit zal gebeuren in de vorm van een advies.

5.1 Advies

Gebaseerd op dit onderzoek is hier een advies geformuleerd voor de vormgeving van CLIL in de middenbouw van het tweetalig basisonderwijs in Nederland:

- Het meest geadviseerd wordt een gelijke verdeling tussen aandacht voor *content* en aandacht voor *language* in een CLIL-les, met duidelijk geformuleerde inhoudsdoelen en taaldoelen. Op basis van zowel het literatuuronderzoek als de interviews is het gemiddelde percentage aangeraden onderwijstijd in het Engels minimaal 30-50%. De CLIL-lessen moeten vooral passen bij de leeftijd en leefwereld van de kinderen in de middenbouw en er moet veel ruimte zijn voor communicatie en interactie. Verder moet de leerkracht een goede training en veel steun uit de omgeving krijgen.
- Vakken die het meest geschikt lijken voor CLIL zijn wereldoriëntatie/*science* (en de vakken die daarbij horen), de creatieve vakken, wiskunde/rekenen, Engels, sociale studies en de sportlessen. De kwaliteit van de *input* is belangrijker dan de kwantiteit. Het wisselen tussen de vakken die in de L2 worden gegeven kan, maar een wisselfrequentie van een jaar is te groot. Verder is het wellicht beter om het idee van vakken los te laten met betrekking tot CLIL en meer thematisch of projectmatig te werken.
- De Engelse taalvaardigheid van de leerlingen kan in de CLIL-les beoordeeld worden, mits dit gebeurt op basis van de taaldoelen van de CLIL-les. Het geven van feedback met betrekking tot de L2-vaardigheid is altijd goed (vooral *recasts* en *negotiation of form* zijn effectieve en weinig versturende vormen van correctieve feedback) en het is raadzaam Engels, naast de CLIL-lessen, ook nog als vak aan te bieden om daar meer aandacht te besteden aan de Engelse taalverwerving.
- Vaktermen kunnen het best in beide talen aangeboden worden aan de kinderen. Dit kan door beide talen te gebruiken in de CLIL-les. Een bijkomend voordeel van het gebruiken van de L1 in de les (bijvoorbeeld door de leerlingen wanneer ze onderling overleggen bij het maken van groepswork) is dat het bijdraagt aan het begrip van de inhoud van de les.
- Volgens de participanten kan er het best worden gestart met lees- en schrijfonderwijs in het Engels in groep 4/5; het wordt niet raadzaam geacht de kinderen in beide talen tegelijkertijd te leren lezen en schrijven. Echter is het wel belangrijk ervoor te zorgen dat de leerlingen voldoende geschreven *input* onder ogen krijgen zodat ze de juiste spelling

overnemen wanneer ze zelf al eerder zouden beginnen met het lezen en schrijven in de L2. Lees- en schrijfonderwijs in het Engels hoeft geen probleem te zijn voor zwakke lezers, mits er een andere aanpak gebruikt wordt.

- Er is geen selectieproces nodig voor dyslectische kinderen (of kinderen met leer-, lees- en/of taalproblemen) en kinderen met een andere moedertaal dan de L1 of L2 van de school; basisscholen kunnen differentiëren en uit zowel onderzoek als ervaring blijkt dat kinderen met leer-, lees- en/of taalproblemen en andere moedertalen een tweetalig traject dan prima aankunnen en er zelfs profijt van zullen hebben.
- Op het gebied van materialen voor CLIL-lessen is er te weinig te vinden op dit moment. Het materiaal kan wel zelf ontwikkeld worden, door samen te werken, maar daar moet dan ook de tijd en ruimte voor worden gegeven door, onder andere, de scholen. Voorwaarden waar het materiaal aan moet voldoen zijn: het moet aansluiten bij de Nederlandse context, bij het niveau van de kinderen en bij de werkwijze en visie van de scholen die het gaan gebruiken. Verder is IPC een fijn instrument omdat het in beide talen gebruikt kan worden.
- CLIL lijkt op dit moment haalbaar in de praktijk in de middenbouw; het minimale percentage Engels is haalbaar en de leerkrachten zitten, met eventueel wat extra training, op het juiste niveau.
- Het is raadzaam veel aandacht te besteden aan de leerkrachten die zich bezig (gaan) houden met CLIL, immers: ‘het staat of valt met de leerkracht’. Het is belangrijk dat de leerkrachten een goede training krijgen (wellicht met meer aandacht voor de opbouw van een vakspecifieke woordenschat) en voldoende steun vanuit de school.

6. Bibliografie

- Aktan-Erciyas, A., & Aksu-Koç, A. (2016). Second language exposure in the preschool. In B. Haznedar, & F. N. Ketrez (Eds.), *The Acquisition of Turkish in Childhood* (pp. 389-412). <http://dx.doi.org/10.1075/tilar.20>
- Bergström, K., Klatté, M., Steinbrink, C., & Lachmann, T. (2016). First and second language acquisition in German children attending a kindergarten immersion program: a combined longitudinal and cross-sectional study. *Language Learning*, 66(2), 386-418. <http://dx.doi.org/10.1111/lang.12162>
- Björklund, S., & Mård-Miettinen, K. (2011). Integrating multiple languages in immersion: Swedish immersion in Finland. In D. J. Tedick, D. Christian, & T. W. Fortune (Eds.), *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities* (pp. 13-35). Geraadpleegd van https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=a1v8RtnW_OEC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Integrating+multiple+languages+in+immersion:+Swedish+immersion+in+Finland&ots=nLSe3TUhPc&sig=uqzedqN0Wv6sO3eNtFMGdvbCfVs&redir_esc=y#v=onepage&q=Integrating%20multiple%20languages%20in%20immersion%3A%20Swedish%20immersion%20in%20Finland&f=false
- Björklund, S., Mård-Miettinen, K., & Savijärvi, M. (2014). Swedish immersion in the early years in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 197-214. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.866628>
- Borsboom, T. (2016, 31 mei). [Kinderen in klas] [Foto]. Geraadpleegd van <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/05/31/vroeg-engels-leren-laait-maar-1623962-a472490>
- Breidbach, S., & Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany – results from recent research in a contested field of education. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 5-16. Geraadpleegd van <http://www.icrj.eu/14/article1.html>
- Broek, E. van den, Graaff, R. de, Unsworth, S., & Zee, V. van der. (2014). *Voorstudie Pilot Primair Tweektalig Onderwijs*. Geraadpleegd van <http://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/PilotPTO.pdf>
- Bruck, M., Rabinovitch, M. S., & Oates, M. (1975). *The Effects of French Immersion Programs on Children with Language Disabilities. A Preliminary Report* (Working Papers on Bilingualism, No. 5). Geraadpleegd van <https://eric.ed.gov/?id=ED125242>

- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Cheng, L., Li, M., Kirby, J. R., Qiang, H., & Wade-Woolley, L. (2010). English language immersion and students' academic achievement in English, Chinese and mathematics. *Evaluation & Research in Education*, 23(3), 151-169. <http://dx.doi.org/10.1080/09500790.2010.489150>
- Coyle, D. (2008). CLIL—a pedagogical approach from the European perspective. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1200-1214). http://dx.doi.org/10.1007%2F978-0-387-30424-3_92
- Coyle, D. (2005). *CLIL. Planning Tools for Teachers*. Geraadpleegd van http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy, & L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 1-19). Geraadpleegd van <https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf>
- Darn, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): a European Overview*. Geraadpleegd van <https://eric.ed.gov/?id=ED490775>
- Gebauer, S. K., Zaunbauer, A. C. M., & Möller, J. (2013). Cross-language transfer in English immersion programs in Germany: Reading comprehension and reading fluency. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 64-74. Geraadpleegd van <http://www.sciencedirect.com.proxy.library.uu.nl/science/article/pii/S0361476X12000483>
- Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion* (Educational Practice Report 11). Geraadpleegd van <http://escholarship.org/uc/item/61c8k7kh>
- Genesee, F. (z.j.). *The Suitability of French Immersion for Students who are At-Risk: a Review of Research Evidence*. Geraadpleegd van <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/Suitability%20of%20Immersion%20for%20At-Risk%20Students.pdf>
- Genesee, F., & Fortune, T. W. (2014). Bilingual education and at-risk students. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 196-209. <http://dx.doi.org/10.1075/jicb.2.2.03gen>

- Genesee, F., & Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 140-147.
<http://dx.doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1037/0708-5591.49.2.140>
- Graaf, M. de, Graaff, R. de, Koopman, G. J., Lykles, A., & Tanner, R. (2009). *Integratie van Taal- en Vakonderwijs in TTO*. Geraadpleegd van
http://www.kortlopendonderzoek.nl/leerprocessen_pdf/VO73_Integratie%20van%20taal-%20en%20vakonderwijs%20in%20TTO.PDF
- Graaff, R. de. (2013). *Taal om te Leren: Didactiek en Opbrengsten van Tweektalig Onderwijs*. Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/285024>
- Hanesová, D. (2015). History of CLIL. In S. Pokrivčáková (Ed.), *CLIL in Foreign Language Education: e-Textbook for Foreign Language Teachers* (pp. 7-16).
<http://dx.doi.org/10.17846/CLIL.2015.7-16>
- Ioannou-Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4), 495-504.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccs047>
- Joy, R. (2011). Learning to read in two languages: impediment or facilitator? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 5-18. Geraadpleegd van
<http://eflt.nus.edu.sg/v8n12011/joy.pdf>
- Kersten, K., Fischer, U., Burmeister, P., Lommel, A., Schelletter, C., Steinlen, A. K., & Thomas, S. (2010). *Immersion in Primary School. A Guide*. Geraadpleegd van
http://www.elias.bilikita.org/docs/guidelines_for_bilingual_primary_schools_e.pdf
- Kiely, R. (2011). The role of L1 in the CLIL classroom. In S. Ioannou-Georgiou, & P. Pavlou (Eds.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 55-65). Geraadpleegd van <http://www.clilinjapan.com/uploads/2/2/4/9/22491224/proclil.pdf#page=55>
- Kruk, R. S., & Reynolds, K. A. A. (2012). French immersion experience and reading skill development in at-risk readers. *Journal of Child Language*, 39(3), 580-610.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0305000911000201>
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367-375. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp082>
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51(1), 265-301.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00019.x>

- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66. Geraadpleegd van <https://www-cambridge.org.proxy.library.uu.nl/core/services/aop-cambridge/core/content/view/S0272263197001034>
- Mady, C. (2017). The bilingual advantage for immigrant students in French immersion in Canada: linking advantages to contextual variables. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 235-251.
<http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1041875>
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE-The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Geraadpleegd van https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall_report.pdf?sequence=1
- Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1986-1999).
http://dx.doi.org/10.1007%2F978-0-387-30424-3_152
- Marsh, H., Hau, K. T., & Kong, C. K. (2000). Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: achievement growth in language and nonlanguage subjects. *Harvard Educational Review*, 70(3), 302-347.
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.70.3.gm047588386655k5>
- Navés, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. In Y. Ruiz de Zarobe, & R. M. J. Catalan (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 22-40). Geraadpleegd van [https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=UtX65mN-rCgC&oi=fnd&pg=PA22&dq=Effective+content+and+language+integrated+learning+\(CLIL\)+programmes&ots=NgWTI_u7R_&sig=hDHbjaOWl4n5sDVT-Wh2wb__2hc&redir_esc=y#v=onepage&q=Effective%20content%20and%20language%20integrated%20learning%20\(CLIL\)%20programmes&f=false](https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=UtX65mN-rCgC&oi=fnd&pg=PA22&dq=Effective+content+and+language+integrated+learning+(CLIL)+programmes&ots=NgWTI_u7R_&sig=hDHbjaOWl4n5sDVT-Wh2wb__2hc&redir_esc=y#v=onepage&q=Effective%20content%20and%20language%20integrated%20learning%20(CLIL)%20programmes&f=false)
- Nold, G., Hartig, J., Hinz, S., & Rossa, H. (2008). Klassen mit bilinguaalem Sachfachunterricht. Englisch als Arbeitssprache. In E. Klieme (Ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 451-475). Geraadpleegd van http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3163/pdf/Nold_Hartig_Hinz_Rossa_Sachfachunterricht_Englisch_als_Arbeitssprache_2008_D_A.pdf

- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
<http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59.
<http://dx.doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1080/13670050.2013.874972>
- Pladevall-Ballester, E. (2016). CLIL subject selection and young learners' listening and reading comprehension skills. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 52-74.
<http://dx.doi.org/10.1111/ijal.12079>
- Rodríguez, J. L., Díaz, R. M., & Duran, D. (1995). The impact of bilingual preschool education on the language development of Spanish-speaking children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 475-490. [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90017-9](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(95)90017-9)
- Rubin, H., & Turner, A. (1989). Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. *Reading and Writing*, 1(1), 73-86.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF00178839>
- Ruiz de Zarobe, Y., & Lasagabaster, D. (2010). CLIL in a bilingual community: the Basque Autonomous Community. In Y. Ruiz de Zarobe, & D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 12-29). Geraadpleegd van https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=l0EaBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA12&dq=CLIL+in+a+bilingual+community:+the+Basque+Autonomous+Community&ots=YXBCHes2KX&sig=3mFekPtGs7IUMgcRUczoTq-qmSk&redir_esc=y#v=onepage&q=CLIL%20in%20a%20bilingual%20community%3A%20the%20Basque%20Autonomous%20Community&f=false
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: a longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602. Geraadpleegd van <http://www.tandfonline.com.proxy.library.uu.nl/doi.org/10.2167/beb461.0>
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300. Geraadpleegd van <http://journals.sagepub.com.proxy.library.uu.nl/doi/abs/10.1191/1362168804lr146oa>

- Steinlen, A. (2016). Primary school minority and majority language children in a partial immersion program. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4(2), 198-224. <http://dx.doi.org/10.1075/jicb.4.2.03ste>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00086.x>
- Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301-320. <http://dx.doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1080/13670050.2013.777387>
- To, C. K. S., Law, T., & Li, X. (2012). Influence of additional language learning on first language learning in children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(2), 208-216. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00105.x>
- Villamil, O. S., & Guerrero, M. C. M. de. (1996). Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 51-75. [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(96\)90015-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(96)90015-6)
- Wiesemes, R. (2009). Developing theories of practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies. In Y. Ruiz de Zarobe, & R. M. J. Catalan (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 41-59). Geraadpleegd van https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=Sssf3ZrxWgAC&oi=fnd&pg=PA41&dq=Developing+theories+of+practices+in+CLIL:+CLIL+as+post-method+pedagogies.&ots=FL3-l24ZgI&sig=ksfH6rXeyCkbX7CgRnI1N-ejzJc&redir_esc=y#v=onepage&q=Developing%20theories%20of%20practices%20in%20CLIL%3A%20CLIL%20as%20post-method%20pedagogies.&f=false

7. Bijlagen

Bijlage A: Participanten interviews

A. Tpo-scholen

1. Rianne Leenders en Daphne Dansen, International School Eindhoven (Eindhoven)
2. Barbera Everaars, Blijberg Rotterdam³ (Rotterdam)
3. Kristin de Geus, De Wilge (Hilversum)
4. Marly de Geus en Honorine de Keijzer, Eglantier Voorhof (Delft)

B. Beleidsmakers

1. Karel Philipsen, Early Bird (Rotterdam)
2. Barbera Everaars, Blijberg Rotterdam (Rotterdam)
3. Myrna Feuerstake, Early Bird (Rotterdam) en EP-Nuffic (Den Haag)

C. Lerarenopleiders

1. Jan Willem Chevalking, Christelijke Hogeschool Ede (Ede)
2. Karin Winkel, Hogeschool Rotterdam (Rotterdam)
3. Klaas Hoorn, Marnix Academie (Utrecht)
4. Carly Klein, Windesheim (Zwolle)

D. Onderzoekers

1. Eowyn Crisfield, Crisfield Educational Consulting (Den Haag)
2. Rick de Graaff, Universiteit Utrecht (Utrecht)
3. Alessandra Corda, Hogeschool van Amsterdam (Amsterdam)

³ Barbera Everaars is geïnterviewd als beleidsmaker en haar antwoorden op de algemene vragen zijn meegenomen in het onderzoek als onderdeel van deze groep. Echter is ze naast lid van de stuurgroep ook directeur van één van de tpo-scholen en zijn daarom ook de aanvullende vragen van de groep 'tpo-scholen' aan haar voorgelegd.

E. CLIL-experts buitenland

1. Aleksandra Zaparucha, zelfstandige CLIL-trainer en consultant (Polen)
2. Petra Burmeister, Pädagogische Hochschule Weingarten (Duitsland)
3. Anja Steinlen, Friedrich-Alexander Universität (Duitsland)
4. Sònia Marcos, Escola Els Estanys (Spanje)

Bijlage B: Interviewprotocol

Algemeen deel:

1. Wat verstaat u onder CLIL?
 - a. Waar moet CLIL aan voldoen?
 - b. Wat zijn voorwaarden voor een succesvol gebruik van CLIL (middenbouw)?
 - c. Hoeveel procent van de lestijd moet in het Engels gegeven worden om aan de voorwaarden van CLIL te voldoen (middenbouw)?
 - d. Blijft dit percentage gelijk of kan het meer of minder zijn al naar gelang de fase (kleuterschool, leren lezen en schrijven, onderbouw, middelbouw, bovenbouw) waar de kinderen in zitten?
 - e. Wanneer leren de kinderen lezen en schrijven in het Engels?
 - f. Moeten ze in beide talen tegelijk leren lezen en schrijven? En waarom/waarom niet?
 - g. Is het niet te verwarrend voor zwakke lezers om die twee systemen tegelijk te leren? Wat zou u ervan vinden als de zwakke lezers eerst lees- en schrijfonderwijs in het Nederlands krijgen en pas later het Engels erbij? (Wanneer ze een min of meer stabiele basis hebben in het Nederlands.)
2. Welke vakken lijken u het meest geschikt om in het Engels te geven in de middenbouw?
 - a. Gaat het alleen om het aantal uur les in het Engels of is het ook belangrijk welke vakken je in het Engels geeft?
 - b. Is het nog CLIL als er alleen vakken als gym en handvaardigheid in het Engels worden gegeven? Wat heb je minimaal nodig voor CLIL?
 - c. Is het van belang dat elk jaar dezelfde vakken in het Engels aan worden geboden? Of is het beter om vakken het ene jaar in het Nederlands aan te bieden en het andere jaar in het Engels?

3. Moet de L2-vaardigheid van de kinderen ook worden beoordeeld bij CLIL-vakken in de middenbouw?
 - a. Wat zijn de voordelen van het wel of niet doen?
 - b. Kunnen er gradaties in bestaan? Bijvoorbeeld wel mondeling, niet schriftelijk?
 - c. Hoe zou je met taalfouten omgaan bij de Engelstalige vakken? Wel corrigeren? En zo ja, direct of indirect? Of wel de fouten aangeven, maar niet meerekenen? Of alleen mondeling impliciet en niet expliciet?
 - d. Moet 'Engels' ook als vak worden aangeboden, om onder andere grammatica te onderwijzen?
4. Moeten vaktermen zowel in de L2 als in de L1 aan worden geboden tijdens CLIL-lessen?
 - a. Geldt dit alleen voor de Engelstalige lessen of ook voor de Nederlandstalige lessen?
 - b. Als de termen in beide talen aan worden geboden, gebeurt dit dan mondeling tijdens de les (translanguaging) of bijvoorbeeld alleen schriftelijk (met behulp van een lijstje met termen en hun vertalingen)?
5. Zijn er genoeg materialen beschikbaar voor de middenbouw? Is er genoeg keuze?
 - a. Waar moet CLIL-materiaal voor het primair onderwijs aan voldoen?
 - b. Als er niet genoeg materiaal te vinden is, is het dan mogelijk het zelf te ontwikkelen?
6. Vindt u dat CLIL in het primair onderwijs geschikt is voor iedereen of moet er geselecteerd worden?
 - a. Is het voor dyslectische en meertalige kinderen een goed idee om tweetalig primair onderwijs te volgen? Of zouden ze pas vanaf de middelbare school tweetalig onderwijs moeten krijgen? (Eerst een basis in de L1 opbouwen.)

Tpo-scholen:

7. Werken jullie met IPC?
 - a. Denkt u dat dit een voordeel is bij het integreren van CLIL (bijvoorbeeld omdat het ook in het Engels is te gebruiken en thematisch op is gezet)?
8. Is de Engelse taalvaardigheid van de leerlingen en leerkrachten in de middenbouw hoog genoeg voor een succesvol gebruik van CLIL?
 - a. Kunnen de vakken op het juiste niveau aangeboden worden in het Engels zonder dat de leerlingen een achterstand oplopen ten opzichte van leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs?

9. Is het haalbaar om in de middenbouw 30% tot 50% van de lessen in het Engels aan te bieden?

Stuurgroep pilot tpo:

10. Waar verwacht u problemen bij de implementatie van CLIL?
- Is het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen hoog genoeg?
 - Is de woordenschat van de leerkrachten groot genoeg?
 - Zijn er genoeg materialen te vinden?

Lerarenopleiders:

11. Hoe worden de toekomstige basisschoolleerkrachten voorbereid op CLIL en tweetalig basisonderwijs?
- Bouwen de PABO-studenten een grote vakspecifieke woordenschat in het Engels op tijdens hun opleiding?
 - Krijgen de studenten een didactisch repertoire mee dat groot genoeg is om de kinderen zover te krijgen dat ze meedoen in de Engelstalige lessen en dat ze de benodigde kennis en vaardigheden oppikken uit de lessen?

Wetenschappers:

12. Waar verwacht u knelpunten, op basis van onderzoeken naar CLIL in het basisonderwijs en tweetalig primair onderwijs?
13. Is het inzetten van CLIL volgens u de beste manier om tweetalig basisonderwijs in te richten in de midden- en bovenbouw?
- Zo niet, wat zou een betere strategie zijn?
 - Zijn er ook nadelen verbonden aan CLIL?

Buitenlandse scholen/onderzoekers:

14. Waar verwacht u knelpunten, op basis van onderzoeken naar CLIL in het basisonderwijs en tweetalig primair onderwijs?
15. Is het inzetten van CLIL volgens u de beste manier om tweetalig basisonderwijs in te richten in de midden- en bovenbouw?

- a. Zo niet, wat zou een betere strategie zijn?
 - b. Zijn er ook nadelen verbonden aan CLIL?
16. Wat waren onvoorziene problemen waar u tegenaan liep bij de implementatie van CLIL?
17. Wat zou u, terugkijkend, anders doen bij de implementatie van CLIL?
18. Bent u tevreden over hoe CLIL loopt (in de middenbouw)? Wat kan er eventueel beter?

Bijlage C: Codeerschema

1. *Definitie CLIL*

1.1. Definitie (vraag 1)

1.1.1. Voorwaarden (vraag 1a)

1.1.2. Voorwaarden middenbouw (vraag 1b)

1.2. Percentage Engels (vraag 1c)

1.2.1. Continuïteit percentage Engels (vraag 1d)

2. *Invulling CLIL*

2.1. Vakken (vraag 2)

2.1.1. Kwantiteit versus kwaliteit (vraag 2a en 2b)

2.1.2. Continuïteit vakken (vraag 2c)

2.2. Beoordeling L2-vaardigheid (vraag 3 en 3a)

2.2.1. Gradaties (vraag 3b en 3c)

2.2.2. 'Engels' als vak (vraag 3d)

2.3. Vaktermen (vraag 4 en 4a)

2.3.1. Manier van aanbieden terminologie (vraag 4b)

2.4. Lezen en schrijven in het Engels (vraag 1e)

2.4.1. Beide talen tegelijkertijd (vraag 1f)

2.4.2. Zwakke lezers (vraag 1g)

2.5. Selectieproces (vraag 6)

2.5.1. Dyslexie en meertaligheid (vraag 6a)

3. *Materialen CLIL*

3.1. Beschikbaarheid materiaal (vraag 5)

3.1.1. Zelf ontwikkelen (vraag 5b)

3.1.2. Voorwaarden (vraag 5a)

4. *Tpo-scholen (leerkrachten)*

4.1. IPC (vraag 7)

- 4.1.1. Voordeel (vraag 7a)
- 4.2. Engelse taalvaardigheid (vraag 8)
 - 4.2.1. Niveau vakken (vraag 8a)
- 4.3. Percentage Engels (vraag 9)
- 5. *Beleidsmakers (stuurgroep pilot tpo)*
 - 5.1. Problemen (vraag 10)
 - 5.1.1. Taalvaardigheidsniveau (vraag 10a)
 - 5.1.2. Woordenschat (vraag 10b)
 - 5.1.3. Materialen (vraag 10c)
- 6. *Lerarenopleiders*
 - 6.1. Voorbereiding pabo-studenten (vraag 11)
 - 6.1.1. Vakspecifieke woordenschat (vraag 11a)
 - 6.1.2. Didactisch repertoire (vraag 11b)
- 7. *Onderzoekers*
 - 7.1. Knelpunten (vraag 12)
 - 7.2. Beste strategie (vraag 13 en 13a)
 - 7.2.1. Nadelen CLIL (vraag 13b)
- 8. *CLIL-experts uit het buitenland*
 - 8.1. Knelpunten (vraag 12)
 - 8.2. Beste strategie (vraag 16 en 16a)
 - 8.2.1. Nadelen CLIL (vraag 16b)
 - 8.3. Onvoorziene problemen (vraag 14)
 - 8.4. Andere aanpak (vraag 15)
 - 8.5. Tevredenheid (vraag 17)

Gekoppeld aan de onderzoeksvragen:

19. Wat is CLIL precies? Welke definitie sluit het best aan bij de tpo-situatie?

20. Welke resultaten worden geboekt met CLIL in het onderwijs?

21. Wat zijn de voorwaarden voor een succesvolle implementatie van CLIL in het basisonderwijs?

a. Welke vakken lijken het meest geschikt om te gebruiken voor CLIL-lessen?

b. Moet de L2-vaardigheid van de kinderen beoordeeld worden bij CLIL-vakken?

c. Moeten vaktermen zowel in de L2 als in de L1 aan worden geboden tijdens CLIL-lessen?

- d. Wanneer kunnen de leerlingen het best leren lezen en schrijven in het Engels?
- e. Is CLIL geschikt voor alle leerlingen?
- f. Zijn er voldoende materialen beschikbaar om CLIL-lessen te ondersteunen?
- g. Is CLIL op dit moment haalbaar in de praktijk?
- h. Wat zijn de te verwachten probleemgebieden?
- i. Op welke manier worden de toekomstige basisschoolleerkrachten voorbereid op het geven van CLIL-lessen?
- j. Wat zijn voor- en nadelen van CLIL?
- k. Hoe kijken CLIL-experts uit het buitenland terug op de implementatie van CLIL in hun scholen?

Bijlage D: Tabellen data interviews

Groep A: tpo-docenten, Groep B: beleidsmakers, Groep C: lerarenopleiders, Groep D: onderzoekers, Groep E: CLIL-experts buitenland.

Definitie:

Codes		Tot.	A	B	C	D	E	
Definitie	Gelijke aandacht voor beide componenten	Het integreren van vreemde talenonderwijs met vakonderwijs	1	-	-	1	-	-
		Taalontwikkeling en inhoudsontwikkeling tegelijk laten plaatsvinden	1	-	-	-	1	-
		Vakdoelen en taaldoelen met elkaar verbinden	1	-	-	1	-	-
		Altijd <i>content</i> en <i>language</i>	1	1	-	-	-	-
		<i>Umbrella term</i> : een combinatie van taal en inhoud	2	-	-	-	-	2
		Engels geven met daar de <i>content</i> van het vak bij	1	-	-	1	-	-
		Het leren van taal in andere vakken of domeinen	1	-	-	-	1	-
		Er moet openlijke aandacht zijn voor de taal (niet alleen gebruiken om les in te geven)	1	-	-	-	1	-
		Kinderen, door goed gebruik van de taal, de inhoud zich eigen laten maken	1	-	1	-	-	-
	Focus op content	De inhoud van het vak kan ook in het Engels gegeven worden	1	1	-	-	-	-
		Het gewone curriculum aanbieden, maar dan in het Engels	1	-	1	-	-	-
		Het onderwijzen van de stof (<i>subject matter</i>) in een vreemde of tweede taal	1	-	-	-	-	1
		Lesgeven op het gebied van de inhoud (<i>content area</i>) in de doeltaal	1	1	-	-	-	-
		Een ander schoolvak in het Engels onderwijzen	1	-	-	1	-	-
		Iets leren in een andere taal	1	-	-	-	-	1
	De toepassing van het vak Engels in de andere vakken en domeinen	1	-	1	-	-	-	

Voorwaarden	Doelstellingen	Duidelijke doelstellingen	5	-	2	2	1	-
		Leerkracht moet nadenken over zowel inhouds- als taaldoelen	1	-	-	-	1	-
		Vakdoelen en taaldoelen met elkaar verbinden	1	-	-	1	-	-
	Invulling	Goede mix met didactiek	1	1	-	-	-	-
		Het moet contextrijk zijn	1	-	1	-	-	-
		Je moet kinderen taalsteun geven	1	-	1	-	-	-
		Er moet veel interactie zijn	1	-	1	-	-	-
		Studenten moeten actief iets doen	1	-	-	-	-	1
	Focus op inhoud	Prioriteit is <i>content</i>	3	-	2	1	-	-
		De L is ten dienste van de C	1	-	1	-	-	-
		Inhoud moet duidelijk zijn	1	-	1	-	-	-
	Focus op beide	Focus zowel op taal als op inhoud	2	2	-	-	-	-
		Focus niet alleen op <i>content</i> , maar ook op Engelse taal (gramm., voc., funct. taal)	1	-	-	-	1	-
		Genoeg inzicht en begrip (taal en <i>content</i>)	2	-	1	1	-	-
		Er moet <i>content</i> zijn en taal die (in ieder geval) voor (een aantal) sprekers niet de eerste taal is	2	-	-	-	-	2
		Er moet <i>subject content</i> in een vreemde taal worden onderwezen	1	-	-	-	-	1
		De inhoud moet overdraagbaar zijn in het Engels en de taal moet bijdragen aan de inhoud	1	-	-	1	-	-
	Leerkracht	Docent moet geen belemmering vinden in de taal, de substantie en het vak	1	-	-	-	1	-

Voorwaarden middenbouw	Voldoende input	Ervoor zorgen dat er (ondanks lees- en schrijfonderwijs) aan het percentagegoal wordt voldaan	1	-	1	-	-	-
		<i>A massive dose of input</i>	1	-	-	-	-	1
	Leerkracht	Er moet voldoende aandacht zijn voor de taal (leerkracht is <i>key</i>).	1	-	-	-	-	1
		De docent moet het aankunnen	1	-	-	1	-	-
		Goed zicht op taalvaardigheid kinderen	1	-	-	1	-	-
	Leerlingen	Genoeg voorkennis (kinderen)	1	-	-	1	-	-
		Het moet bij de leeftijd en leefwereld passen	4	-	1	2	1	-
		Het moet niet te technisch zijn	1	-	-	1	-	-
		Zorg dat het de kinderen aanspreekt (laat ze aanraken, voelen, experimenteren, onderzoeken)	1	-	-	-	-	1
		Kinderen moeten een reden (motivatie) hebben om Engels te spreken	1	1	-	-	-	-
		Je moet uitgaan van vakken die de leerlingen aankunnen	1	-	-	1	-	-
		Kinderen in middenbouw zijn te jong voor CLIL; CBI wel mogelijk	1	-	-	-	1	-
	Werkwijze	Er moet verwerking plaatsvinden (idealiter in het Engels)	1	-	-	1	-	-
		Rekening houden met leren lezen en schrijven in het Nederlands	1	-	1	-	-	-
		Nadenken over manier om Nederlands en Engels te integreren in thema's	1	-	-	-	1	-
		Kinderen moeten leren om te spelen met de taal	1	-	-	-	1	-
		Input, interactie en output	1	-	-	-	-	1
		Alles contextualiseren	1	-	-	-	-	1
		Het doel moet duidelijk en haalbaar zijn	1	1	-	-	-	-
		Werken met een kleine groep (<i>splitting rooms</i>)	1	-	-	-	-	1

Percentage Engels	15 - 20 %	Minstens 3 uur per week (15%)	2	-	-	1	-	1
		Minimaal 4 uur per week contact met vreemde taal (20%)	2	1	-	-	-	1
	30 - 40 %	30%	1	-	-	-	1	-
		Minimaal 30%	3	2	-	1	-	-
		In groep 3 minimaal 30%	1	-	1	-	-	-
		Minimaal een derde van de lestijd	1	-	-	1	-	-
		Ten minste 40%	1	-	1	-	-	-
	50 % of meer	Opbouwen naar 50%	1	-	-	1	-	-
		50%	2	-	1	-	1	-
		Gemiddeld over de hele basisschooltijd 50-50, maar hoeft niet elk jaar precies 50% te zijn	1	-	-	-	1	-
Minimaal 50%		2	-	-	-	-	2	
Continuïteit percentage Engels	Minder in lagere groepen	Afhankelijk van populatie: minder Engels in groep 1 en 2, als voorbereiding op groep 3 (literacy)	1	-	-	-	1	-
		Alleen kleine afname in groep 3	1	-	1	-	-	-
		Alleen kleine afname in groep 3 en 4	1	-	-	1	-	-
	Minder in hogere groepen	Afbouwen (juist in eerste jaren moet er veel input zijn)	2	1	-	-	1	-
		Hooguit afname in bovenbouw	1	-	-	1	-	-
	Percentage gelijk	Percentage blijft gelijk	4	1	-	-	1	2
	Percentage stijgt	Opbouwen (hoe meer ze weten hoe meer ze kunnen)	2	-	-	1	1	-
	Percentage varieert	Kan variëren	2	1	-	-	1	-

Vakken:

Codes			Tot.	A	B	C	D	E
Vakken	Creatieve vakken	Handvaardigheid	10	2	2	4	1	1
		Muziek	9	2	1	4	1	1
		Drama	1	-	-	1	-	-
	Wereldoriëntatie/zaakvakken	Wereldoriëntatie	4	1	1	1	1	-
		<i>Science</i>	4	1	1	-	-	2
		Zaakvakken	3	-	1	1	1	-
		Geschiedenis	2	1	1	-	-	-
		Aardrijkskunde	2	-	1	-	-	1
		Biologie	3	-	2	-	-	1
		Natuurkunde	1	-	1	-	-	-
		Techniek	1	-	1	-	-	-
		Taal	Begrijpend lezen	1	1	-	-	-
	<i>Creative writing</i>		3	-	1	-	2	-
	Bibliotheektijd		1	1	-	-	-	-
	Spreekbeurten		1	-	-	-	1	-
	Rekenen	Rekenen	4	1	-	2	-	1
	Beweging	Gym	9	2	2	4	1	-
		Sport/spellen/schoolplein	1	-	-	-	-	-
	Overig	<i>Shared activities</i>	1	1	-	-	-	-
		Vrijdagmiddagactiviteiten	1	1	-	-	-	-
Deze vakken juist niet!	Rekenen	3	-	2	1	-	-	
	Geschiedenis	1	-	-	1	-	-	

	Alle vakken kunnen	In principe kunnen alle vakken wel Het gaat niet om het vak, maar om hoe goed de leerkracht is	9 3	- -	3 -	2 1	1 -	3 2
	Geen volledige vakken	Het is onderwerp-afhankelijk Het is beter projectmatig/thematisch te werken	3 9	1 1	- 2	2 2	- 3	- 1
	Inhoud	Juist de inhoud is belangrijk	1	-	1	-	-	-
	Veel taal	Taalintensieve vakken In het begin juist taalintensieve vakken waar de kinderen niet veel hoeven spreken Hoe meer een leerkracht praat, hoe meer de leerlingen praten, hoe beter	1 1 1	- - -	- - -	- - -	- - -	1 1 1
	Weinig taal	Vooraf de fysieke en concrete vakken In de onderbouw: vakken waar weinig taal voor nodig is (wel instructieve rol) Bij rekenen: niet de instructie, wel het oefenen	1 1 1	1 - 1	- - -	- 1 -	- - -	- - -
	Volledig tweetalig	Als je volledig tweetalige kinderen wilt, moet je alle vakken in beide talen geven	1	-	-	-	1	-
	Eerst thematisch, dan gescheiden	In de middenbouw de overgang van thematisch werken naar gescheiden Engels en de andere vakken aanbieden	1	-	1	-	-	-
	Kwantiteit versus kwaliteit	Kwantiteit Het gaat om de hoeveelheid tijd in het Engels	3	1	-	1	-	1

	Kwaliteit	Ook vakken als gym, handvaardigheid en muziek zijn goed	1	-	-	1	-	-	
		Het is niet nodig de vakken met meer academische inhoud te gebruiken	1	1	-	-	-	-	
		Je moet ook de wereldoriëntatie erbij hebben, alleen gym e.d. is niet genoeg	3	-	1	-	1	1	
		Het is wel evenwichtiger met vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en biologie erbij	2	-	-	1	1	-	
		Liever minder vakken, maar met goede leerkrachten, dan andersom (kwaliteit dus)	1	-	-	-	-	1	
		Het gaat om de kwaliteit	1	-	-	1	-	-	
		Het is belangrijk vakken te gebruiken die taalintensief zijn	2	-	-	-	-	2	
		Creatieve vakken ook kwaliteit	Liever vooral vakken als muziek, handvaardigheid en gym	1	-	-	-	1	-
			Ook een vak als gym heeft vakinhoud	2	2	-	-	-	-
		Het draait niet alleen om CLIL-vakken	CLIL is alleen deel van het verhaal	2	1	-	1	-	-
			Het vak 'Engels' draagt ook bij	2	1	-	1	-	-
		Het draait om doelen	Het is belangrijk dat je zowel je taal- als je inhoudsdoel behaalt	1	1	-	-	-	-
Continuïteit vakken	Positief	Voordeel wisselen: breed pakket aanbieden	1	-	-	1	-	-	
		Voordeel wisselen: minder zwaar voor leerkrachten	1	-	1	-	-	-	
	Negatief	Nadeel wisselen: gevaar termen vergeten	1	-	-	1	-	-	
		Nadeel wisselen: gevaar kennis en flexibiliteit verliezen	1	-	1	-	-	-	

	Frequentie van wisselen	Nadeel wisselen: kinderen moeten goed kunnen schakelen	1	-	-	1	-	-	
		Nadeel wisselen: vraagt veel <i>recovery time</i> aan het begin van elk jaar	1	-	-	-	1	-	
		Kiezen: ene vak altijd in Engels, andere vak altijd in Nederlands	3	-	1	-	-	2	
		Kan ook per trimester of semester wisselen	3	-	1	-	2	-	
		Ik zou eerder per 2 maanden of per week wisselen	2	-	1	-	1	-	
		Niet een heel jaar een vak niet in het Engels doen	1	-	1	-	-	-	
		We doen elk jaar het vak wo 3 maanden in het Engels en de rest van het jaar in het Catalaans	1	-	-	-	-	1	
		Voorwaarden	Pas in bovenbouw met wisselen beginnen	1	-	1	-	-	-
			Hangt af van hoe sterk je cyclische opbouw is	1	-	-	1	-	-
			Tweetalig onderwijs: alle vakken in beide talen, maar hoeft niet tegelijkertijd	1	-	-	-	1	-

Beoordeling:

Codes			Tot.	A	B	C	D	E
Beoordeling	Ja	Wel beoordelen	3	-	-	1	1	1
		Wel beoordelen, maar op basis van doelen	5	3	-	1	1	-
		Altijd vooraf aangeven dat je gaat beoordelen	2	-	1	1	-	-
		Zowel taal (gesproken en geschreven) als inhoud beoordelen	1	-	-	-	-	1
		De vakleerkracht Engels observeert tijdens CLIL-lessen	1	1	-	-	-	-
		Met als doel <i>scaffolding</i> te geven	1	-	-	1	-	-
Nee	Niet beoordelen tijdens CLIL-les	4	-	1	-	-	3	
	In de vroegere jaren alleen formatief (<i>constructive, not punitive</i>)	1	-	-	-	1	-	
	Beoordeling Engels in Engelse les	3	-	1	-	1	1	

		De focus van de beoordeling moet op <i>meaning</i> (de C) liggen	1	-	1	-	-	-
		Het moet leuk blijven	1	-	-	1	-	-
Gradaties	In welke mate?	Wanneer er geen taaldoel is wordt er indirect gecorrigeerd	2	2	-	-	-	-
		In de eerste jaren alleen impliciet	1	-	-	-	1	-
		Niet corrigeren, wel <i>modelen</i>	2	-	1	-	1	-
		Wel feedback geven	5	-	1	1	2	1
	Wanneer?	Wel vocabulairefouten verbeteren, niet grammaticafouten	1	-	-	-	-	1
		Soms wordt er bewust niet gecorrigeerd	1	1	-	-	-	-
	Hoe vormgegeven?	Met een twee-cijfer-systeem werken	1	-	-	1	-	-
		Taalbeheersingscijfer aan het eind	1	-	-	1	-	-
		Met <i>rubrics</i> werken	1	-	-	1	-	-
		Door middel van een presentatie als afsluiting	1	-	-	1	-	-
		Liever mondeling, dan geschreven	1	-	-	-	-	1
		In de vroegere jaren alleen <i>formatief (constructive, not punitive)</i>	1	-	-	-	1	-
		De Engelse taalvaardigheid van de kinderen wordt niet beoordeeld met punten	2	1	-	1	-	-
		Vooraf <i>formatief</i>	1	-	-	-	1	-
	Waar?	Beoordeling Engels in Engelse les (vanaf groep 5)	1	-	-	-	1	-
		Beoordeling van inhoud en beoordeling van vorm gescheiden houden	1	1	-	-	-	-
Engels als vak	Ja	Ja	10	2	1	3	1	3
		Voorwaarden	Ja, maar alleen de grammatica die nodig blijkt in de CLIL-lessen	2	-	-	1	-
		Met een pittige methode om scheefgroei tegen te gaan	1	-	1	-	-	-
		Engelse les voor spelling en grammatica	2	2	-	-	-	-

	Startpunt	De eerste jaren meer holistisch aanbieden	1	-	-	-	1	-
		Vooraf gericht op communicatie (niet zozeer op grammatica)	1	-	-	-	-	1
	Frequentie	Vanaf groep 6	2	-	1	-	1	-
		Vanaf groep 5	1	-	-	-	1	-
		Groep 3/4 krijgt 3 keer in de week Engels	1	1	-	-	-	-

Vaktermen:

Codes			Tot.	A	B	C	D	E
Vaktermen	Ja	Ja	16	3	3	3	3	4
	Twijfel	Twijfel over toegevoegde waarde	1	-	-	1	-	-
	Reden	De eindtoets (cito) is ook in het Nederlands	1	-	-	-	-	1
	Wanneer wel/niet?	Zowel in Nederlandstalige lessen als in Engelstalige lessen	1	-	-	1	-	-
		Bij de Engelstalige vakken altijd doen	3	-	-	1	2	-
		Bij de Nederlandstalige vakken in bepaalde omstandigheden	2	-	-	-	2	-
	Vormgeving	Nederlandse termen puur als aanvulling	1	-	1	-	-	-
		Niet alles gaan vertalen	3	-	1	-	1	1
Wel op een subtiele manier		1	-	-	-	-	1	
Methode	Beide talen in les/thema/vak, wel gescheiden	Aan het begin van de les de Nederlandse woorden samen vertalen, dan weten ze de termen	1	-	-	-	1	-
		Eerst de termen in het Nederlands bespreken, dan	2	1	1	-	-	-

		over op het Engels						
		Verwerken in communicatie rondom het vak	2	-	-	1	-	1
		Deel van een project in ene taal en deel in andere taal	2	1	1	-	-	-
		Theorie in Nederlands, verwerking in Engels	1	1	-	-	-	-
		Het vak 3 maanden in het Engels, de rest van de tijd in de moedertaal	1	-	-	-	-	1
		Niet alleen opschrijven/woordenlijst geven	1	-	-	-	-	1
		Alleen aanbieden, niet gebruiken						
		Termen noemen	2	-	1	-	-	1
		Opschrijven/woordenlijstje	4	1	1	-	-	2
		Niet actief in lessen, wel toegankelijk voor kinderen	1	-	-	1	-	-
		Talen door elkaar gebruiken						
		<i>Translanguaging</i> is een manier	1	-	-	1	-	-
	Talen <u>niet</u> door elkaar gebruiken							
	Geen <i>sandwich</i> -methode	1	-	-	-	1	-	
	Geen <i>translanguaging</i>	2	-	1	-	-	1	

Engelse geletterdheid:

Codes		Tot.	A	B	C	D	E	
Aanvang lees- en schrijfonderricht Engels	Groep 3	Direct in groep 3	1	-	-	-	1	-
		Halverwege groep 3	1	-	-	-	-	1
	Groep 4/5	Groep 4	2	-	1	-	-	1
		Halverwege groep 4	3	2	-	1	-	-
		Gedurende groep 4/5	1	-	1	-	-	-
		Groep 5	6	1	1	2	1	1

	Afhankelijk van kind	Pas als ze goed kunnen lezen en schrijven in L1	1	-	-	-	-	1
		Afhankelijk van kind	1	-	-	1	-	-
		Differentiëren	1	-	-	-	1	-
		Waarschijnlijk beginnen kinderen zelf al eerder In groep 3 wel gelegenheid bieden en stimuleren (Engels)	5 1	1 -	1 -	- -	1 1	2 -
	Geen idee	Geen idee	1	-	-	1	-	-
Beide talen tegelijktijd	Nee	Nee	11	3	3	2	1	2
		Tegelijkertijd geeft teveel <i>interference</i>	1	-	-	1	-	-
		In groep 3: focus alleen op lezen en schrijven in het Nederlands	1	1	-	-	-	-
	Ja	Ja	3	-	-	-	1	2
		Onderzoek buitenland wel positief	1	-	1	-	-	-
		Bij kinderen met een Nederlandstalige achtergrond misschien wel	1	1	-	-	-	-
		Zonder de regels uit te leggen: veel geschreven input in L2	1	-	-	-	-	1
	Geen idee	Geen idee	1	-	-	1	-	-
Zwakke lezers	Andere aanpak	Andere aanpak	5	-	1	2	1	1
		Veel meer mondeling doen	2	-	1	1	-	-
		Anders omgaan met instructie, verwerking en beoordeling, wel zelfde materialen	1	-	1	-	-	-
	Zelfde aanpak	Dicht bij de groep houden	2	-	1	-	-	1
		Juist zwakke lezers moeten zo vroeg mogelijk	1	-	-	-	-	1

	Niet doen	beginnen met lezen en schrijven in de <i>target language</i>						
		Geen probleem	1	1	-	-	-	-
		Je ziet dat zwakke lezers in beide talen worstelen	1	1	-	-	-	-
		Het is misschien niet altijd goed om in zo'n situatie een tweede taal erbij te doen	1	-	-	-	1	-
		Niet blootstellen aan een taalintensief curriculum	1	-	-	-	1	-

Selectieproces:

Codes			Tot.	A	B	C	D	E
Selectieproces	Ja	Ja	1	-	-	1	-	-
		Om de kinderen te beschermen voor wie het schadelijk zou kunnen zijn	1	-	-	1	-	-
	Nee	Nee	14	3	3	2	2	4
	Nog niet duidelijk	De tijd zal leren of dat nodig is	1	1	-	-	-	-
	Voorwaarden	Vanuit kinderen bekeken: ja	1	-	-	1	-	-
		Vanuit pilot bekeken: nee	1	-	-	1	-	-
Differentiëren, als dit niet mogelijk is: wel een selectieproces		1	-	-	-	1	-	
Dyslectische en meertalige kinderen	Ja	Ja	1	-	-	1	-	-
		De school zou moeten kunnen adviseren dat het van sommige kinderen teveel vraagt	1	-	-	-	1	-
		Voor kinderen zonder <i>native Dutch speaker</i> is het misschien te moeilijk om ook een goede basis in het Nederlands te verwerven	1	1	-	-	-	-

	Nee	Nee	6	1	2	1	-	2
		Dyslectische kinderen niet uitsluiten	5	1	1	-	1	2
		We hebben de ervaring dat meertalige kinderen dit kunnen	2	1	-	-	-	1
		Meertaligheid hoeft geen probleem te zijn	3	1	-	-	1	1
		Basisscholen zijn gewend om te gaan met verschillen	2	-	1	-	-	1
		Met goed taalonderwijs kan iedereen meekomen	1	-	-	1	-	-
		Iedereen ontwikkelt zich binnen zijn/haar eigen grenzen	1	-	-	-	-	1
		Je moet altijd differentiëren	2	-	-	1	-	1
	Andere aanpak	Andere aanpak dyslectische kinderen (meer mondeling bijv.)	6	1	2	-	1	2
		Meertalige kinderen: ook leren lezen en schrijven in moedertaal	1	-	1	-	-	-
	Meerdere factoren	Afhankelijk van verschillende factoren	2	1	-	1	-	-
		Kan positief of negatief uitpakken	3	-	-	1	1	1

Materialen:

Codes			Tot.	A	B	C	D	E
Materialen	Te weinig	Niet veel te vinden	7	1	-	2	2	2
		Niets kant-en-klaar (passend bij kerndoelen en leerlijnen) te vinden	2	-	-	1	1	-
		Niets waarin de <i>language gap</i> overbrugd wordt	1	-	1	-	-	-
		Niets met <i>language support</i>	1	-	-	-	-	1
		Vooraf te weinig didactische methodieken	1	-	-	-	1	-
	Genoeg	Genoeg te vinden (dat is het voordeel van Engels, daar zijn veel materialen in)	1	-	-	-	1	-
		In groep 1, 2, 3 is het nog wel gemakkelijk	1	-	1	-	-	-

	Kost tijd en moeite om passend te maken	IPC is gelukkig heel breed	1	-	1	-	-	-
		Zoeken kost veel tijd/energie/creativiteit/initiatief/ervaring	6	1	-	2	1	2
		Genoeg te vinden, niet voldoende keus	1	-	-	-	-	1
		Genoeg te vinden, maar je moet het wel aanpassen aan de behoefte van je klas	1	1	-	-	-	-
Zelf ontwikkelen	Samenwerken en bewaren	Database opzetten	4	-	2	1	-	1
		Samenwerken met de docenten	2	-	-	-	1	1
		We bewaren alles wat we nu maken, maar dat zal aangepast moeten worden omdat het niveau nu elk jaar nog stijgt	1	1	-	-	-	-
	Werkwijze	Aansluiten op materiaal dat elders vandaan komt (dat aanpassen, niet bij nul beginnen)	1	-	-	-	1	-
		Niet de Nederlandse materialen gaan vertalen	1	-	-	-	1	-
Voorwaarden	Aansluiting Nederland	Het moet passen bij de Nederlandse kerndoelen	4	1	1	2	-	-
		Het moet specifiek binnen de Nederlandse context werken	3	-	1	1	1	-
		Het materiaal moet vanuit de Nederlandse situatie naar de rest van de wereld kijken	1	-	1	-	-	-
	Aansluiting kinderen	Het niveau moet kloppen	5	1	1	1	1	1
		Passend bij leeftijd	1	-	-	-	-	1
		De leerkrachten moeten het materiaal leuk vinden (anders spreekt het de leerlingen ook niet aan)	1	-	-	-	-	1
		Het moet passen bij de belevingswereld van de kinderen	1	-	-	1	-	-
	Aansluiting school	Het moet bij ons systeem passen	1	1	-	-	-	-
Het moet bij het tweetalig onderwijs passen		1	-	1	-	-	-	

Aansluiting werkwijze /visie	Passend in curriculum	1	-	-	-	-	1
	Toetsing op inhoud, taalgebruik en didactiek	1	-	1	-	-	-
	Niet teveel nadruk op L ten koste van C	1	-	1	-	-	-
	Het moet duidelijk en bruikbaar zijn	1	-	-	-	-	1
	Er moet <i>language support</i> zijn	1	-	-	-	-	1
	Didactische reflectie of didactische methodieken	1	-	-	-	1	-
	Een website met vakken, thema's, werkbladen en op Leeftijd	1	-	-	1	-	-

Aanvullende vragen per groep:

Tpo-scholen

Codes			Tot.	A	B	C	D	E
IPC	Nee	Nee	1	1				
		We zijn er mee gestopt: veel voorbereiding en sloot niet aan bij onze kerndoelen	1	1				
	Ja	Ja	3	3				
Voordeel bij CLIL	Ja	Ja, Nederlandse en Engelse versie kunnen samen gebruikt worden	2	2				
		Ja, de tpo-groepen kunnen zo bijna alles in het Engels oefenen	1	1				
Engels taalvaardigheidsniveau	Scholing is van belang	Taalvaardigheidsniveau is hoog, maar lesgeven in het Engels is moeilijk	1	1				
		Ik ben de volgende groepen leerkrachten al aan het	1	1				

	Niveau is goed	voorbereiden om op dit niveau te komen Leerkrachten moeten goed geschoold worden	1	1				
		De huidige leerkrachten hebben het goede niveau	2	2				
Haalbaarheid percentage middenbouw	30 - 50 procent	30% is in ieder geval haalbaar	4	4				
		Als je meer kan moet je altijd meer doen. Maar niet meer dan 50%	1	1				

Stuurgroep

Codes			Tot.	A	B	C	D	E
Verwachting problemen	Taalvaardigheidsniveau	Kloof tussen taalvaardigheidsniveau kind en abstractieniveau beschreven in kerndoelen	1		1			
		Taalvaardigheidsniveau leerkracht (meerdere domeinen)	1		1			
		Dat leerkrachten niet door hebben hoeveel taalsteun de leerlingen nodig hebben	1		1			
	Snelle groei tpo	De groei van de scholen, daardoor meer leerkrachten nodig (hoe goed is hun Engels?)	1		1			
		Ouders die voor tpo gaan kiezen omdat het een hype is	1		1			
		Andere scholen die ook tpo willen doen (hype) maar onvoorbereid beginnen	1		1			
	Invulling	<i>Translanguaging</i> (hooguit als overgangsmethode inzetten)	1		1			

	Materialen	De kinderen hebben een sterke basis in het Nederlands nodig	1		1			
		Het gebrek aan goede materialen	1		1			
		Aansluiting materialen op Nederlandse kerndoelen	1		1			
Taalvaardigheidsniveau leerlingen	Hoog genoeg	Niet bang voor	1		1			
		Ligt aan leerkracht	Het staat of valt met de leerkracht	1		1		
		Afhankelijk van percentage	Kan tegenvallen als je op 20%-30% Engels blijft hangen	1		1		

Lerarenopleiders

Codes			Tot.	A	B	C	D	E
Vorbereitung pabo	Aandacht voor CLIL	In regulier programma zeer beperkt, minorprogramma is uitgebreider	1			1		
		Zowel binnen regulier programma als minor aandacht voor CLIL en Engels in PO	1			1		
		We besteden er wel wat aandacht aan	1			1		
		Er is een minor tpo/vvto	1			1		
	Testen taalvaardigheidsniveau studenten	We testen het taalvaardigheidsniveau van alle studenten	1			1		
		Alleen binnen de minor wordt het taalvaardigheidsniveau van de studenten getest	1			1		
Vakspecifieke woordenschat	Nee	Nee	1			1		

	<i>Alleen binnen minor</i>	Te weinig tijd binnen regulier programma, wel aandacht voor binnen minor	1			1		
	<i>Ervaring opdoen</i>	<i>On the way</i> opbouwen	1			1		
		Dat gaat meestal wel, dat is gewoon doen en leren	1			1		
Didactisch repertoire	<i>Aandacht voor</i>	Veel aandacht voor	2			2		
		Wordt aandacht aan besteedt	1			1		
		Kortstondig, maar wel aanwezig in regulier programma	1			1		
	<i>Methode</i>	Boek van Oskam	1			1		

Onderzoekers & CLIL-experts buitenland

Codes			Tot.	A	B	C	D	E
<i>Knelpunten</i>	<i>Leerkracht</i>	Gebrek aan steun voor leerkrachten vanuit directie	1				1	-
		Gebrek aan steun voor de leerkracht (training, salaris, netwerk)	3				-	3
		Leerkrachten zonder goede taalvaardigheid	1				-	1
		Het gebrek aan een vakspecifieke woordenschat (leerkracht)	1				1	-
	<i>Meertalige leerlingen</i>	Meertalige kinderen (met andere talen dan NL en ENG)	1				1	-
	<i>Materiaal</i>	Het gebrek aan geschikt materiaal	1				1	-
	<i>Percentage Engels</i>	Gevaar: een aflopend percentage Engels (bijvoorbeeld door de musical)	1				-	1

Beste manier?	Ja	Ja Ja, gebruik zoveel mogelijk Engels, dat heeft zeker effect Ja, maar dan wel beginnen met <i>a massive dose of input</i> en niet alleen gym en handvaardigheid. Percentage moet hoog genoeg zijn!	2 1 1					1 1 -	1 - 1
	Aanpassing	Eerste drie jaar ook focus op moedertaal (anders dan NL), daarna pas Engels erbij	1					1	-
Nadelen?	Ja	Kinderen met andere moedertaal beheersen straks geen enkele taal goed Het staat of valt met de leerkracht (uitspraak, <i>fluency</i>) Studenten moeten genoeg tijd krijgen om zowel de stof als de taal onder de knie te krijgen	1 2 1					1 1 -	- 1 1
	Nee	Geen	2					1	1
Onvoorziene problemen	Ouders	De ouders moesten gerustgesteld worden	1						1
Wat anders doen?	Niets	Niets	1						1
Tevreden CLIL middenbouw?	Ja	Ja. Er zijn alleen nog te weinig scholen die dit aanbieden	1						1
		Ja, ze leren veel en snel	1						1

