

CLIL in het basisonderwijs: Versterking van zaakvakdidactiek door focus op taal

Eindrapportage kortlopend praktijkonderzoek, dossiernummer: 40.5.18500.028

Catherine van Beuningen, Dieuwerke Rutgers & Rick de Graaff

Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren

Lectoraat Meertaligheid en Onderwijs

2021

In samenwerking met

IKC De Eglantier, OBS De Springplank, KSU Stepping Stones,

KSU Onder de Bogen, International School Eindhoven

EarlyBird, Expertisecentrum voor vroeg vreemdetalenonderwijs

University of Cambridge, Faculty of Education

Instituut Theo Thijssen, Hogeschool Utrecht

Dit project is (mede) gefinancierd door het NRO



Voorwoord

In dit rapport doen we inhoudelijk verslag van het project *'CLIL in het basisonderwijs: Versterking van zaakvakdidactiek door focus op taal'* dat in schooljaar 2018-2019 is uitgevoerd en als kortlopend praktijkonderzoek werd gefinancierd door NRO (projectnummer 40.5.18500.028). Vanwege de Corona-pandemie zoals die in 2020 woedde, kon de verslaglegging van het project helaas niet zoals gepland afgerond worden in het voorjaar van 2020. We zijn NRO dan ook zeer erkentelijk voor de extra tijd die zij ons gegund hebben voor het schrijven van dit eindrapport. Ook danken we de externe reviewers voor hun waardevolle en opbouwende feedback.

Naast de auteurs van het rapport waren uiteraard ook andere partijen betrokken, zonder wier inzet dit project niet uitgevoerd had kunnen worden. Ten eerste willen we de vijf consortiumscholen bedanken die aan het project deelnamen, in het bijzonder de leerkrachten die deel uitmaakten van de professionele leergemeenschap (PLG) die de kern vormde van het project: Honorine Davies (IKC De Eglantier), Nicky van der Graaf (OBS De Springplank), Hester Krijgsman (KSU Stepping Stones), Nicole Lamers (KSU Onder de Bogen) en Robert Noijen (International School Eindhoven). Onze dank gaat ook uit naar hun schoolleiders en collega's die tijdens het PLG-traject als sparringpartners fungeerden. Ook danken we hen voor hun actieve deelname aan de start- en slotbijeenkomst van het project, en hun feedback op de projectopbrengsten.

Ten tweede bedanken we Mirjam Zevenboom (Instituut Theo Thijssen, Hogeschool Utrecht) en Kim Elzinga (EarlyBird, Expertisecentrum voor vroeg vreemdetalenonderwijs) voor de deskundige manier waarop en het enthousiasme waarmee zij hun kennis inzetten ten behoeve van de professionele leergemeenschap (PLG). Behalve bij de begeleiding van de PLG waren zij ook betrokken bij onderdelen van de dataverzameling. Daarnaast danken we EarlyBird voor hun belangrijke rol in het delen van projectopbrengsten binnen hun scholennetwerk.

Ten aanzien van deze dataverzameling gaat onze dank ten slotte uit naar Melissa Willemsen, die ten tijde van de uitvoering van het project als onderzoeksondersteuner werkzaam was binnen het Kenniscentrum Leren en Innoveren (Hogeschool Utrecht).

Utrecht, januari 2021

Catherine van Beuningen, Dieuwerke Rutgers en Rick de Graaff
Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren
Lectoraat Meertaligheid en Onderwijs

Inhoud

Samenvatting.....	7
1. Inleiding	10
1.1 Aanleiding en relevantie	10
1.2 Context en vraagarticulatie.....	11
1.3 Doelstelling en onderzoeksvragen	12
1.3.1 Projectdoelen	12
1.3.2 Onderzoeksvragen	13
2. Achtergrond.....	15
2.1 Wat is CLIL?	15
2.2 Principes voor effectieve CLIL-didactiek	17
3. Methode	28
3.1 Deelnemers	28
3.1.1 Deelnemende scholen.....	28
3.1.2 Deelnemende leerkrachten	29
3.2 Ontwerpgericht professionaliseringsproces	30
3.3 Instrumenten, databronnen en analyse.....	31
3.3.1 Interviews.....	33
3.3.2 Observaties	33
3.3.3 Logboeken.....	34
3.3.4 Zelfevaluatie.....	34
3.3.5 Vragenlijst	35
4. Resultaten.....	36
4.1 Verkenningsfase	36
4.2 Ontwerpfase.....	37
4.2.1 Ontwerpen vanuit geïnventariseerde factoren en behoeften	37
4.2.2 Ontwerpen met de zes principes	38
4.3 Implementatiefase	42
4.4 Evaluatiefase	47
5. Discussie	56
6. Conclusies en aanbevelingen.....	60
Literatuur.....	63

Samenvatting

Taal, denken en leren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en in vakonderwijs vervult taal drie essentiële rollen:

- taal geeft leerlingen toegang tot vakinhoud (leren *in* taal);
- leerlingen gebruiken taal om deel te nemen aan het onderwijsleerproces en vakinhoud te verwerken en verwerven (leren *door* taal); en
- leerlingen ontwikkelen hun (schoolse) taalvaardigheid door over vakinhoud te lezen/luisteren/praten/schrijven (leren *van* taal).

Docenten die zich bewust zijn van de rol van taal in leren en het belang van ‘talig handelen’ in hun vakdidactiek, kunnen het leerproces effectiever sturen. Dat is het geval bij het gebruik van Nederlands als eerste of tweede taal, maar in toenemende mate ook bij het gebruik van Engels als voer-/doeltaal.

De groeiende groep basisscholen die vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) of tweetalig primair onderwijs (tpo) aanbiedt, onderwijst zaakvakken/kennisgebieden in de midden- en bovenbouw deels in het Engels. Het doel van tweetalig onderwijs is dat leerlingen tegelijkertijd hun Engelse taalvaardigheid ontwikkelen én de inhoudelijke doelen bereiken van de vakken die in het Engels aangeboden worden. De didactische benadering die scholen kunnen inzetten om dit tweeledige onderwijsdoel te bereiken, wordt *Content-and-Language-Integrated-Learning* (CLIL) genoemd. In het project *CLIL in het basisonderwijs: Versterking van zaakvakdidactiek door focus op taal* zochten vijf basisscholen, samen met het Kenniscentrum Leren en Innoveren (Hogeschool Utrecht, HU), Instituut Theo Thijssen (HU) en EarlyBird, naar didactieken om vanuit een effectieve taalfocus kennis in die vakken/kennisgebieden bij leerlingen optimaal te ontwikkelen.

Om dat te bereiken, is in het kader van het huidige project een ontwerpgericht professionaliseringstraject opgezet, waarin leerkrachten van vijf scholen in hun praktijk experimenteerden met de toepassing van zes CLIL-didactische principes:

1. Het bieden van betekenisvolle context;
2. Het toegankelijk maken van vakinhoud en vaktaal (taalsteun t.b.v. begrip);
3. Interactie stimuleren;
4. Stimuleren en begeleiden van inhoudelijke en talige kennistoepassing;
5. Aandacht besteden aan schoolse en vakspecifieke taal(vaardigheid);
6. Benutten van de eerste taal/meertaligheid van leerlingen.

De hoofdvraag waarop we in het ontwerpgerichte professionaliserings- en onderzoeksproject een antwoord zochten, luidde: *Wat ondersteunt leerkrachten in het creëren van een onderwijsleeromgeving, gericht op hoogwaardige kennisontwikkeling van leerlingen in zaakvaklessen met Engels als voertaal?* In antwoord op die vraag concluderen we dat met name de volgende vier factoren maakten dat de in het project beoogde bijdrage aan de professionele- en praktijkontwikkeling van de vijf consortiumscholen gerealiseerd kon worden: 1) tegemoetkoming aan contextspecifieke factoren; 2) kennis nemen en

toepassen van theorie; 3) ruimte voor reflectie; 4) uitwisseling en samenwerking met collega's. Hieronder lichten we het belang van ieder van deze factoren kort toe en bespreken we enkele gerelateerde aanbevelingen en handvatten voor bredere praktijkontwikkeling.

Ten eerste kwam het consortium al in de verkenningsfase van het project tot het besef dat de kenmerken van een effectieve CLIL-onderwijsleeromgeving per context verschilden, vanwege verschillen tussen de partnerscholen in onder andere hun leerlingpopulatie, intensiteit van Engelstalige programma's en gebruikte methodes. In het PLG-traject ontwierpen de betrokken leerkrachten daarom procedures voor hun eigen specifieke praktijk, wat volgens hen bijdroeg aan hun persoonlijke CLIL-didactische ontwikkeling. Ondanks deze waardevolle ruimte voor contextspecifieke behoeften en vereisten ervoeren de leerkrachten ook belangrijke nadelen van de heterogene PLG-samenstelling. In toekomstige projecten kan het daarom raadzaam zijn te werken met deelnemers uit zo vergelijkbaar mogelijke contexten (bijv. dezelfde school), zodat er tegelijkertijd sprake kan zijn van een contextspecifieke én gezamenlijke (inhoudelijke) focus.

Een tweede ingrediënt van het professionaliseringstraject dat de PLG-leerkrachten als ondersteunend ervoeren, was het kennisnemen en toepassen van CLIL-didactische theorie. De zes theoretische principes droegen met name bij aan het CLIL-didactisch *bewustzijn* van de leerkrachten. In de lessen die zij in de PLG ontwierpen, zetten leerkrachten taal bijvoorbeeld bewuster in als leerdoel én leermiddel, maar verder waren deze lessen in essentie niet heel anders dan de lessen die ze ervoor gaven. Met name voor beginnende vto-/tpo-leerkrachten kan dit een belangrijk inzicht zijn: voor het verzorgen van goed CLIL-onderwijs heb je in principe geen andere didactische vaardigheden nodig dan voor het verzorgen van effectief onderwijs in andere (meertalige) settings. Het is met name belangrijk dat je je bewust bent van de benodigde dubbele focus op taal en inhoud. De geïdentificeerde principes zijn daarmee bovendien niet alleen relevant voor leerkrachten die werkzaam zijn in het tweetalig basisonderwijs; ze kunnen deze en andere leraren ook in andere (meertalige) contexten bewuster maken van de noodzaak om de wisselwerking tussen het talige- en inhoudelijke leerproces van leerlingen doelgericht te stimuleren.

Een derde factor die de deelnemende leerkrachten aanwezen als belangrijke katalysator in bovenbeschreven bewustwordingsproces, was de systematische ruimte voor reflectie op het eigen handelen, bijvoorbeeld tijdens de bijeenkomsten en in hun logboeken. Om ook leerkrachten in de bredere context van het tweetalig basisonderwijs handvatten te bieden op het vlak van reflectie en het kennisnemen van relevante theorie, werden in het project verschillende praktijkproducten ontwikkeld:

- Een set *factsheets* waarin ieder van de zes theoretische principes in begrijpelijke taal is samengevat en wordt geïllustreerd met voorbeelden van bijbehorende procedures (zie voorbeeld in Bijlage 7);

- Een *zelfevaluatie-instrument* dat leerkrachten kunnen gebruiken als input voor reflectie op het eigen CLIL-didactisch handelen (Bijlage 4);
- Een *ontwerpkader* voor CLIL-lessen dat stuurt op een bewuste inzet van de zes principes (Bijlage 6).

Tot slot benoemden de PLG-leerkrachten de uitwisseling en samenwerking met andere CLIL-leerkrachten als een vierde factor die van grote waarde was voor hun professionele ontwikkeling. We zouden vvt- en tpo-scholen daarom willen aanraden collegiale consultatie en/of gezamenlijke professionaliseringstrajecten te faciliteren. De drie praktijkproducten kunnen in dergelijke (binnenschoolse of schooloverstijgende) samenwerking als hulpmiddelen fungeren.

Hoewel het huidige project zich toespitste op de specifieke context van tweetalig basisonderwijs, zijn de inzichten en producten die uit dit project voortvloeien ook relevant voor onderwijsprofessionals in andere typen meertalige contexten. Ook leraren in taalheterogene klassen geven onderwijs in een taal die niet voor alle leerlingen hun eerste taal is. Voor hen is het daarom eveneens van groot belang om zich bewust te zijn van de verschillende rollen die taal speelt in (vakinhoudelijk) leren. De opbrengsten uit het huidige project kunnen daarbij behulpzame handvatten bieden.

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en relevantie

Taal, denken en leren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Dat maakt dat de ontwikkeling en verdieping van schoolse kennis en vaardigheden enerzijds en de ontwikkeling van schoolse en vakspecifieke taalvaardigheid anderzijds hand in hand moeten gaan (Meyer, Coyle, Halbach, Schuck, & Ting, 2015). Taal vervult namelijk drie essentiële rollen in het leerproces:

- 1 taal geeft leerlingen toegang tot vakinhoud (leren *in* taal);
- 2 leerlingen gebruiken taal om deel te nemen aan het onderwijsleerproces en vakinhoud te verwerken en verwerven (leren *door* taal); en
- 3 leerlingen ontwikkelen hun (schoolse) taalvaardigheid door over vakinhoud te praten/schrijven (leren *van* taal).

‘Taal’ kan in dit verband verwijzen naar een nationale taal die in de meeste gevallen ook de instructie- en communicatietaal op school is: Nederlands in het Nederlandse onderwijs. Voor veel leerlingen is het Nederlands echter niet hun (enige) thuistaal. Bovendien bieden steeds meer Nederlandse scholen tweetalig onderwijs aan; op deze scholen wordt een deel van de vakken (bijv. geschiedenis of gymnastiek) in een andere taal dan het Nederlands onderwezen, in de meeste gevallen in het Engels¹. Dit betekent dat een groeiend aantal leerlingen schoolse kennis en vaardigheden verwerft in een tweede of zelfs derde taal. In een dergelijke meertalige onderwijssetting, waarin die vreemde taal zowel doel als middel is in het leerproces, is een effectieve focus op taal zelfs nog belangrijker dan binnen een context waarin leerlingen in hun eerste taal leren (Rutgers, De Graaff, Van Beuningen, & Fischer, 2020).

In het huidige project is verkend wat de kenmerken zijn van een dergelijke effectieve focus op taal binnen de context van tweetalig basisonderwijs. Het doel van tweetalig onderwijs is dat leerlingen tegelijkertijd hun Engelse taalvaardigheid ontwikkelen én de inhoudelijke doelen bereiken van de vakken die in het Engels aangeboden worden. De didactische benadering die scholen inzetten om dit tweeledige onderwijsdoel te bereiken, wordt *Content-and-Language-Integrated-Learning* (CLIL) genoemd; een aanpak waarin het onderwijzen en leren van de tweede taal en vakinhoud geïntegreerd plaatsvinden (bijv. Coyle, Hood, & Marsch, 2010).

Eerder onderzoek en bestaande theorievorming met betrekking tot CLIL hadden met name betrekking op tweetalig voortgezet onderwijs (bijv. Mearns & De Graaff, 2018; Van Kampen, Mearns, Meirink, Admiraal, & Berry, 2018). Er is inmiddels echter ook een groeiend aantal basisscholen dat een deel van de zaakvakken/kennisgebieden in de midden- en bovenbouw

¹ Hoewel er ook enkele scholen in Nederland zijn die tweetalig Nederlands-Duits onderwijs aanbieden, gebruiken we in deze tekst t.b.v. de leesbaarheid steeds ‘Engels’ om te verwijzen naar de tweede instructietaal (naast het Nederlands).

in het Engels aanbiedt. Naast het feit dat CLIL-leraren in het primair onderwijs (po) werken met een jongere doelgroep, verschilt de (Nederlandse) po-context op nog een belangrijk aspect van die van het voortgezet onderwijs (vo): waar leraren in het vo óf vakdocent óf taaldocent zijn, vervullen groepsleerkrachten op vvto- en tpo-scholen beide rollen veelal gelijktijdig. Behalve de specifieke po-context is ook de ontwikkeling van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden in CLIL-onderwijs onderbelicht gebleven in eerder onderzoek; de meeste studies richtten zich op de manier waarop deze geïntegreerde aanpak bijdraagt aan de taalontwikkeling van leerlingen (Morton & Llinares, 2017; Nikula, Dafouz, Moore, & Smit, 2016). Een derde punt dat nadere aandacht verdient, is de vertaalslag van theoretische inzichten naar de daadwerkelijke CLIL-praktijk; we weten nog weinig over de manieren waarop leraren de integratie van inhoud en taal in hun klassen tot stand (kunnen) brengen (Coyle, 2015; Llinares, 2015; Rutgers et al., 2020; San Isidro, 2018). Zoals in paragraaf 1.3 verder toegelicht wordt, wil het huidige project een bijdrage leveren aan het dichten van deze drie kennisleemtes.

1.2 Context en vraagarticulatie

Steeds meer Nederlandse basisscholen bieden een vervroegd of versterkt programma Engels aan. Dat betekent dat leerlingen ofwel vanaf de onderbouw les in het Engels krijgen, ofwel in de bovenbouw een intensief Engelstalig programma volgen. Bij vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) mag wettelijk tot 15% van de lestijd in het Engels worden aangeboden. Daarnaast nemen 20 scholen deel aan een pilot tweetalig primair onderwijs (tpo), waarbinnen 30 tot 50% van het onderwijs in het Engels gegeven wordt². De intensivering van deze programma's houdt in dat Engels niet alleen als op zichzelf staand vak onderwezen wordt, maar dat het Engels daarnaast in andere (zaak)vakken de doel-/voertaal is. Net als in de bredere context van het basisonderwijs neemt bovendien de taaldiversiteit onder leerlingen binnen het tpo/vvto sterk toe: 24% van de Nederlandse bevolking heeft een migratieachtergrond en in de vier grote steden spreekt meer dan de helft van de leerlingen thuis een andere taal dan of naast het Nederlands (CBS, 2020).

Zoals in paragraaf 1.1 al werd beargumenteerd, is een bewuste focus op taal zeker in zo'n meertalige context (Nederlands én Engels als schooltalen + verschillende thuishalen) fundamenteel voor het realiseren van een effectieve zaakvakdidactiek en het bereiken van vakinhoudelijke doelen. Uit de vvto-/tpo-onderwijspraktijk komt juist hier een handelingsverlegenheid naar voren: scholen stellen zich de vraag hoe zij bij leerlingen hoogwaardige vakinhoudelijke kennisontwikkeling kunnen stimuleren in een taal die niet hun eerste taal is (het Engels) en welk taalgericht handelingsrepertoire daarvoor noodzakelijk is.

Om inzicht in (de achtergronden van) deze handelingsverlegenheid te verdiepen, heeft in een eerste fase van dit project (projectnr. 405-17-5-09) een verkenning plaatsgevonden van

² Zie voor meer informatie voor deze pilot: <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-primair-onderwijs/tweetalig-primair-onderwijs-tpo>

relevante literatuur. Op basis van deze literatuurverkenning zijn vervolgens aandachtspunten voor effectief taaldidactisch docenthandelen in meertalige contexten uitgewerkt. Deze dienden weer als basis voor een verkenning van de CLIL-didactische aanpak op de drie vvtto-/tpo-scholen die deel uitmaakten van het projectconsortium in fase 1.

Uit deze praktijkverkenning - die plaatsvond middels observaties en interviews - bleek onder andere dat de Engelse taal(vaardigheid) van leerlingen te vaak vooral een doel op zich was (leren *van* taal) en dat het Engels te weinig werd ingezet als *leermiddel* om vakinhoudelijke doelen te bereiken (leren *in* en *door* taal). Ook viel op dat in Engelse zaakvaklessen regelmatig inhoud werd herhaald die al eerder in het Nederlands aangeboden was en dat in opdrachten vooral lagere-orde-vaardigheden (bijv. beschrijven) en weinig hogere-orde-vaardigheden (bijv. analyseren) verwacht werden van leerlingen. Deze waargenomen kenmerken maakten het aannemelijk dat het niveau van inhoudelijke kennisontwikkeling in dergelijke Engelstalige lessen lager was dan het zou kunnen zijn.

Naar aanleiding van deze verkenning in projectfase 1 is binnen het consortium de kennisvraag geformuleerd die leidend was voor de huidige, tweede projectfase: *Hoe kunnen leerkrachten een hoogwaardig niveau van vakinhoudelijke kennisontwikkeling stimuleren in Engelstalige zaakvaklessen middels een effectieve focus op taal?*

1.3 Doelstelling en onderzoeksvragen

1.3.1 Projectdoelen

Het voornaamste doel van het huidige project was een bijdrage te leveren aan de professionele- en praktijkontwikkeling van vijf basisscholen die deel uitmaakten van het consortium van de tweede projectfase (zie par. 3.1). Dit doel beoogden we te bereiken via een ontwerpgerichte opzet: binnen een professionele leergemeenschap (PLG) ontwierpen leerkrachten (onderdelen van) een onderwijsleeromgeving gericht op hoogwaardige kennisontwikkeling in het Engels. Zij deden dat op basis van de theoretische inzichten ten aanzien van effectieve CLIL-didactiek zoals geïnventariseerd via de literatuurverkenning in projectfase 1 (zie hoofdstuk 2) en in aansluiting op de specifieke behoeftes van hun eigen onderwijscontext. De ontwikkelde activiteiten, werkvormen, et cetera. werden vervolgens door de deelnemende leerkrachten in hun eigen praktijk geïmplementeerd en geëvalueerd.

Het consortium heeft bewust gekozen voor een PLG als vorm van het professionaliseringstraject, omdat PLGs een aantoonbare duurzame bijdrage kunnen leveren aan onderwijsvernieuwing (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006), doordat de oplossing of verbetering van een door de consortiumscholen (h)erkend praktijkprobleem door de leerkrachten zelf, in co-creatie, ontworpen en geïmplementeerd wordt. Het is belangrijk aan te tekenen dat de ontwerpen die uit het huidige PLG-proces voortvloeiden met name een instrumentele functie hadden in plaats van dat ze een doel op zich vormden: het gezamenlijke ontwerpproces dat deelnemende leerkrachten in de PLG

doorliepen, fungeerde in de eerste plaats als professionaliseringsstrategie (Voogt et al., 2015).

Hoewel de primaire focus van het project lag op de CLIL-didactische professionalisering van de consortiumscholen, beogen we met het project ook bij te dragen aan bredere praktijk- en kennisontwikkeling. Aansluitend op het drievoudige kennishiaat zoals geformuleerd in paragraaf 1.1 genereert het project inzicht in manieren waarop: 1) theoretisch onderbouwde CLIL-didactische principes effectief ingezet kunnen worden in de tot nu toe onderbelichte context van het basisonderwijs; 2) taal daarbij vooral als leermiddel kan fungeren ten behoeve van het vakinhoudelijke leerproces (en niet alleen als leerdoel); en 3) leerkrachten de integratie van taal en inhoud praktisch realiseren in hun onderwijs. Het project beoogde bovendien deze (praktijk)kennis te vertalen in een aantal praktijkproducten die behalve door de consortiumscholen ook in andere CLIL-contexten bruikbaar zijn.

1.3.2 Onderzoeksvragen

Zoals in het voorgaande beschreven werd, beogen we de centrale kennisvraag van het project (*Hoe kunnen leerkrachten een hoogwaardig niveau van vakinhoudelijke kennisontwikkeling stimuleren in Engelstalige zaakvaklessen middels een effectieve focus op taal?*) te beantwoorden op basis van inzichten uit een ontwerpgericht professionaliseringstraject. In aansluiting op deze kennisvraag en de doelstelling zoals uiteengezet in paragraaf 1.3.1, is de hoofdvraag van het huidige project als volgt:

*Wat ondersteunt leerkrachten in het creëren van een onderwijsleeromgeving, gericht op hoogwaardige kennisontwikkeling van leerlingen in zaakvaklessen met Engels als voertaal?*³

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, werden in het project de volgende vier fases doorlopen en bijbehorende deelvragen beantwoord:

Verkenningfase

Gezien de diversiteit aan meertalige contexten die de consortiumscholen vertegenwoordigen (zie par. 3.1), was het van belang specifieke behoeften en kenmerken (m.b.t. onderwijsinrichting, talige leerlingkenmerken, etc.) van die verschillende contexten in kaart te brengen en deze mee te nemen in de ontwerpfase:

Deelvraag 1: Met welke contextspecifieke factoren en behoeften dient in het professionaliserings-/ontwerptraject rekening gehouden te worden?

³ In de uitvoerings- en rapportagefase van het project hebben we er - op basis van voortschrijdend inzicht - voor gekozen de hoofdvraag zoals die in de aanvraag was opgenomen te herformuleren. In de oorspronkelijke hoofdvraag was het ontwikkelen van een effectieve onderwijsleeromgeving geformuleerd als doel (en professionalisering als middel), terwijl de probleemstelling en de deelvragen professionalisering als doel betreffen, en onderwijsontwikkeling als middel. Met de aangepaste formulering is deze incongruentie verholpen.

Ontwerpfase

Naast de geïnventariseerde contextspecifieke behoeften en factoren (deelvraag 2b) vormden inzichten uit de in projectfase 1 uitgevoerde literatuurverkenning (zie par. 2.2) de basis voor het ontwerptraject:

Deelvraag 2a: Hoe kunnen theoretische principes voor effectieve CLIL-didactiek vertaald worden naar (onderdelen van) een onderwijsleeromgeving voor het basisonderwijs, die een hoogwaardige kennisontwikkeling in Engelstalige zaakvaklessen ondersteunt?

Deelvraag 2b: Op welke manier worden de geïdentificeerde contextspecifieke factoren en behoeften in het ontwerp meegenomen?

Implementatiefase

Deelnemende leerkrachten zetten de werkvormen, lessen en dergelijke die zij ontwikkeld hadden in de ontwerpfase vervolgens in in hun eigen praktijk en reflecteerden op hun bruikbaarheid:

Deelvraag 3: Hoe wordt de ontworpen onderwijsleeromgeving geïmplementeerd en ervaren door de betrokken CLIL-leerkrachten?

Evaluatiefase

In deze laatste fase zijn zowel het ontwerp(proces) (deelvraag 4a t/m c) en de bijdrage van het PLG-traject aan de professionalisering van de betrokken leerkrachten (deelvraag 4d en 4e) geëvalueerd:

Deelvraag 4a: Hoe waarderen leerkrachten het PLG-traject en waar liggen verbeterpunten?

Deelvraag 4b: In hoeverre voldoen de ontwerpen volgens betrokken leerkrachten in de praktijk en waar liggen verbeterpunten?

Deelvraag 4c: In hoeverre is volgens de leerkrachten in het ontwerp(proces) tegemoet gekomen aan de contextspecifieke behoeften en factoren van de consortiumscholen?

Deelvraag 4d: In hoeverre heeft het ontwikkelen en implementeren van de onderwijsleeromgeving bijgedragen aan het bewustzijn van leerkrachten t.a.v. het belang van een effectieve focus op taal ter versterking van zaakvakdidactiek?

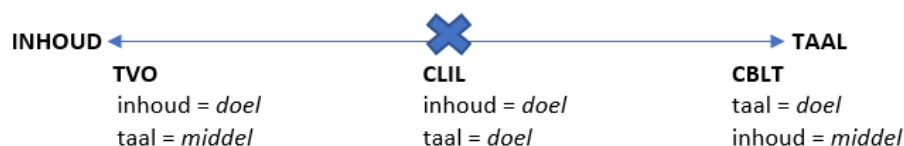
Deelvraag 4e: In hoeverre heeft het ontwikkelen en implementeren van de onderwijsleeromgeving volgens betrokken leerkrachten bijgedragen aan de (verdere) ontwikkeling van hun CLIL-didactisch handelen?

2. Achtergrond

Zoals in het eerste hoofdstuk werd toegelicht, heeft de literatuurverkenning die in een eerdere projectfase heeft plaatsgevonden als theoretische basis gediend in het ontwerpgerichte professionaliseringstraject dat de kern vormde van het huidige project. In de verkenning is literatuur samengebracht uit verschillende relevante, aanpalende disciplines: CLIL-literatuur, literatuur met betrekking tot taalgericht vakonderwijs of 'sheltered instruction' en literatuur rond tweedetaalverwerving en -instructie. In dit hoofdstuk worden de hoofdpunten uit deze literatuurverkenning samengevat. In paragraaf 2.1 schetsen we hoe we de term 'CLIL' in het kader van dit project interpreteren en definiëren. In paragraaf 2.2 worden vervolgens zes principes voor effectieve CLIL-didactiek uiteengezet.

2.1 Wat is CLIL?

'CLIL' wordt vaak gezien als een 'parapluterm', verwijzend naar een breed scala aan onderwijstypen en -praktijken die als gemene deler hebben dat ze aandacht besteden aan het leren van zowel een tweede of vreemde taal als vakinhoud (Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo, & Nikula, 2014). Binnen dit project zien we CLIL als een didactische benadering, niet als onderwijsprogramma (Mearns & De Graaff, 2018; Morton & Llinares, 2017). De kern van een CLIL-didactische benadering is dat zowel het leren van taal als het leren van inhoud centraal staan. Hiermee overlappen CLIL-didactische strategieën met die van andere benaderingen die het vakinhoudelijke en talige leerproces met elkaar beogen te verbinden, zoals taalgericht vakonderwijs (TVO; bijv. Hajer & Meestringa, 2015) en *content-based language teaching* (CBLT; bijv. Wesche & Skehan, 2002). De drie benaderingen verschillen echter in hun primaire focus; we zouden ze als het ware op een continuüm kunnen plaatsen (Fig. 1). Enerzijds vormt binnen TVO het vakinhoudelijk leren het hoofddoel en is de taalgerichte focus vooral een middel om dat doel te bereiken (Rutgers et al., 2020). Anderzijds is binnen een inhoudsgerichte benadering van tweede-/vreemdetalenonderwijs (CBLT) juist taalleren het hoofddoel en wordt inhoud vooral toegevoegd om een meer betekenisvolle context te creëren voor taalleren.

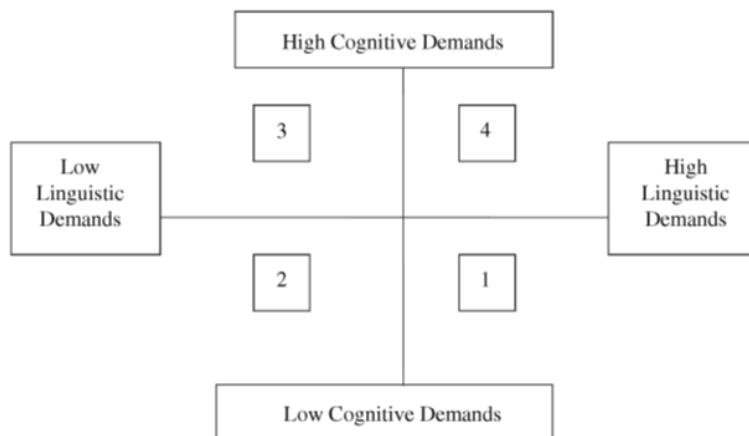


Figuur 1: Inhoud-taal continuüm

CLIL begeeft zich tussen TVO en CBLT: de CLIL-benadering heeft zowel het stimuleren van vakinhoudelijke kennisontwikkeling als het ondersteunen van taalvaardigheidsontwikkeling als hoofddoel. De aanpak wordt gedreven vanuit de logica van het vak/kennisgebied dat onderwezen wordt (Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer, 2013; Dalton-Puffer et al., 2014), maar houdt tegelijkertijd rekening met de manier waarop leeders een nieuwe taal leren en oppikken uit hun omgeving (Costa & Coleman, 2012; Gibbons, 1998). De CLIL-benadering

erkent het belang van en stuurt doelgericht op het stimuleren van de wisselwerking tussen het talige en inhoudelijke leerproces: taalvaardigheid wordt bevorderd door het toepassen ervan in betekenisvolle contexten en interacties die betrekking hebben op de te leren vakinhoud, terwijl een talige verwerking van die vakinhoud (bijv. erover praten of schrijven) en expliciete aandacht voor talige aspecten ervan (bijv. vakspecifieke woordkeuze) op hun beurt weer bijdragen aan de ontwikkeling van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden.

CLIL-leraren moeten hun didactische aanpak dus zo vormgeven dat leerlingen taal leren via inhoud en inhoud via taal. Wat leren in een CLIL-context cognitief bijzonder veeleisend maakt, is dat zowel de te leren taal (Engels) als vakinhoud nieuw zijn, waardoor leerlingen tegelijkertijd geconfronteerd worden met *high linguistic demands* én *high cognitive demands* (Fig. 2; kwadrant 4). Dat maakt dat het talige- en inhoudelijke leerproces soms zullen moeten wedijveren om dezelfde beperkte cognitieve middelen of ‘resources’. De didactische uitdaging waarvoor CLIL-leraren zich gesteld zien, is om cognitieve overbelasting te voorkomen door tijdelijk de talige vereisten te verlagen en zo vakinhoudelijke ontwikkeling mogelijk te maken, en vice versa (Coyle, 2007). Met andere woorden helpt de CLIL-leraar leerlingen kwadrant 4 te bereiken via kwadrant 1 en/of 3 van de CLIL-matrix in figuur 2.



Figuur 2: CLIL matrix (naar Cummins 1984, in Coyle, 2007)

Omdat integratie (van aandacht voor taal en inhoud) de kern van de CLIL-benadering vormt, vinden we het belangrijk om bij dit kernconcept nog de volgende twee nuanceringen aan te tekenen. Ten eerste hoeft de didactische integratie niet constant of volledig te zijn (Van Kampen, Mearns, Meirink, Admiraal, & Berry, 2018); soms kan het effectief zijn om aandacht voor taal en inhoud te scheiden in verschillende lesfasen (Cammarata & Tedick, 2012). Ten tweede behelst integratie van een talige focus in CLIL-contexten uiteraard primair een focus op de doeltaal (Engels), maar niet uitsluitend. Als we ervan uitgaan dat CLIL “*aims beyond second language learning to learning language for academic purposes and beyond language learning to content learning*” (Mohan, 1990, p. 114), dan is het belangrijk ons te realiseren dat leerlingen over relevante kennis kunnen beschikken in andere talen dan de doeltaal. Effectieve integratie vraagt dus ook om het erkennen en

benutten van deze meertalige repertoires; ruimte voor alle talen die leerlingen meebrengen (dus ook het Nederlands en andere thuistalen, naast het Engels) kan positief bijdragen aan hun talige-, inhoudelijke- en identiteitsontwikkeling (bijv. Cummins, 2007; Hajer & Spee, 2017). De uitdaging voor CLIL-leraren bij dit aspect van integratie is om een balans te vinden tussen strikte scheiding van talen enerzijds (doeltaal = voertaal) en een overmatig gebruik van andere talen in het onderwijsleerproces als *“simply the easier route to take”* (Swain & Lapkin, 2013, p. 110) anderzijds (zie ook par. 2.2, principe 6).

2.2 Principes voor effectieve CLIL-didactiek

Op basis van een gerichte literatuurverkenning zijn in projectfase 1 zes principes voor effectieve CLIL-didactiek geïdentificeerd. Deze principes zijn afgeleid uit verschillende relevante disciplines (CLIL-literatuur; literatuur m.b.t. gerelateerde benaderingen die het leren van taal en inhoud aan elkaar koppelen, zoals TVO en CBLT; literatuur m.b.t. vreemdetalendidactiek). In navolging van Long (2009) karakteriseren we *principes* als *“universally desirable instructional design features, motivated by theory and research findings in [integrated learning], which show them either to be necessary for [CLIL] or facilitative of it”* (p. 376). Net als Long onderscheiden we principes van *procedures*: het oneindige scala aan opties om de principes in een les vorm te geven.

De zes principes worden in Tabel 1 samengevat en in het vervolg van deze paragraaf één voor één uitgewerkt. Tabel 1 bevat ter illustratie ook enkele voorbeelden van concrete procedures bij ieder principe. Meer voorbeelden van zulke procedures zijn te vinden in de ‘secundaire ontwerpen’ of praktijkproducten die in het kader van dit project ontwikkeld zijn (lesontwerpkader en CLIL-didactische factsheets; par. 4.2.2) en in de resultatensectie met betrekking tot de implementatiefase (par. 4.3). In deze praktijkproducten zijn voorbeelden van werkvormen, leeractiviteiten, et cetera. verwerkt, zoals die in het PLG-traject ontwikkeld zijn door de deelnemende leerkrachten, gebaseerd op de zes principes.

Hoewel de zes principes als losstaande eenheden worden gepresenteerd, is het belangrijk te benadrukken dat verschillende principes op bepaalde aspecten overlappen: het doelgericht toelaten van andere talen dan de doeltaal (principe 6), bijvoorbeeld, kan een strategie zijn om interactie te promoten (principe 3). Effectieve CLIL-didactiek komt juist tot stand wanneer leerkrachten de verschillende principes op dergelijke wijzen met elkaar verweven. Bovendien is de volgorde waarin de principes gepresenteerd worden willekeurig; de volgorde zegt niets over het relatieve belang dat aan de verschillende principes gehecht moet worden of over de volgorde waarin principes in het leerproces zouden moeten terugkomen.

Tabel 1

Zes principes voor effectieve CLIL-didactiek en voorbeelden van bijbehorende procedures

CLIL-didactische principes	Voorbeelden van procedures
1 Betekenisvolle context bieden	<ul style="list-style-type: none"> - Bespreek vakinhoudelijke en talige leerdoelen en zet activiteiten in die jou en je leerlingen inzicht geven in wat zij al weten/kunnen (in relatie tot die leerdoelen) en wat ze nog willen leren - Start met een 'anker' (verhaal, filmpje, object, etc.); een motiverende activiteit die leerlingen uitdaagt nieuwsgierig te worden, vragen te stellen, problemen op te lossen, voorbeelden te geven - Maak gebruik van verschillende teksttypen (geschreven, mondeling) en media (tekst, video, gebaren, etc.)
2 Toegankelijk maken van vakinhoud en vaktaal (taalsteun t.b.v. begrip)	<ul style="list-style-type: none"> - Gebruik stem, intonatie, tempo, gezichtsuitdrukkingen, lichaamstaal en/of gebaren om begrip van mondeling taalgebruik te bevorderen - Bied visuele ondersteuning t.b.v. inhoudelijk en talig begrip - Verrijk geschreven teksten, bijv. door toevoegen van (tussen)kopjes, woordenlijsten en/of markeringen van kernbegrippen
3 Interactie stimuleren	<ul style="list-style-type: none"> - Varieer gericht in interactievormen (klassikale gesprekken, groepswerk, in tweetallen) - Stel verschillende typen vragen en vraag door; stimuleer ook leerlingen vragen te stellen en naar elkaar te luisteren - Geef leerlingen altijd voldoende tijd om een reactie/antwoord te formuleren
4 Stimuleren en begeleiden van inhoudelijke en talige kennistoepassing	<ul style="list-style-type: none"> - Geef leerlingen een spreek- of schrijfkader - Vraag leerlingen om herformulering, precisering, uitbreiding (<i>pushed output</i>) om zo hun concept- en taalontwikkeling te stimuleren - Geef taal- en/of inhoudsgerichte feedback
5 Aandacht voor schoolse en vakspecifieke taal(vaardigheid)	<ul style="list-style-type: none"> - Richt de aandacht van leerlingen bewust op schoolse- en/of vakspecifieke formuleringen; introduceer, paraphraseer en model ze - Pendel doelgericht en planmatig tussen dagelijkse- en school-/vaktaal - Maak posters (met leerlingen) met relevante woorden en/of zinsstructuren, zodat deze zichtbaar zijn en blijven
6 Benutten van eerste taal/meertaligheid	<ul style="list-style-type: none"> - Stimuleer leerlingen kernconcepten te vertalen naar en/of vanuit hun thuistaal; maak op basis van die vertalingen met de klas een meertalige woordmuur - Laat leerlingen met dezelfde taalachtergrond samenwerken aan de voorbereiding van een opdracht die in het Engels uitgevoerd moet worden - Laat leerlingen (digitale) informatie over het vakthema verzamelen in het Nederlands en/of een andere thuistaal en daarover presenteren in het Engels

Principe 1: Bied context bij nieuwe inhoud en taal

'Context' kunnen we definiëren als *"het geheel van kennis over en verbanden tussen nieuwe lesstof en de reeds gekende lesstof, de wereld van de leerlingen, maatschappij en beroep"*

(Hajer & Meestringa, 2015, p. 59). Het aanbrenge van context bij nieuwe kennis is belangrijk in ieder type onderwijs, omdat nieuwe kennis meer betekenisvol wordt voor leerlingen wanneer zij deze in verband kunnen brengen met hun eigen voorkennis, ervaringen en/of interesses (Hilberg, Doherty, Epaloose, & Tharp, 2010). Wanneer lesstof betekenisvol is, beklijft deze vervolgens beter (Baddeley, 1997).

Binnen CLIL-onderwijs is het bieden van context dubbel zo belangrijk, omdat er sprake is van twee typen nieuwe kennis: nieuwe taal en nieuwe inhoud. Het creëren van een betekenisvolle context draagt binnen CLIL dus niet alleen bij aan het ontwikkelen van conceptueel (vakinhoudelijk) begrip, maar de vakinhoud biedt tegelijkertijd een betekenisvolle context voor taalleren: het proces van contextualisering biedt leerlingen ruimte voor het type betekenisgerichte verwerking van taal dat nodig is om aan hun taalvaardigheid te kunnen bouwen (De Graaff, Koopman, Anikina, & Westhoff, 2007).

Vanwege het feit dat integratie centraal staat in een CLIL-benadering en principe 1 dus gelijktijdig betrekking heeft op inhoud en taal, zouden we het creëren van een betekenisvolle context in CLIL-onderwijs 'contextualisering plus' kunnen noemen (De Jong & Harper, 2008). In de klas moeten CLIL-leraren zowel een doelgerichte link leggen tussen de nieuwe lesstof en de conceptuele voorkennis en ervaringen van leerlingen, als voortbouwen op hun al aanwezige talige kennis. Zoals in de uitwerking van principe 6 verder toegelicht zal worden, kan dat kennis in en van de doeltaal (Engels) zijn, maar ook kennis in en van andere talen.

Taal kan ook zelf als betekenisvolle context voor inhoudelijk en talig leren fungeren. Door gebruik te maken van verschillende teksttypes (gesproken en geschreven) en media (teksten, video, gebaren, etc.) kunnen leraren lesstof op verschillende manieren contextualiseren (Hajer & Meestringa, 2015). Op conceptueel niveau is het voordeel van het bieden van zo'n variatie aan contexten dat je leerlingen verschillende ingangen en perspectieven biedt op (vaak complexe) vakinhoud. Vanuit talig perspectief is dit voordelig omdat de blootstelling aan verschillende communicatievormen (modaliteiten, registers, genres) voor leerders een rijke taalleeromgeving creëert (Rose & Martin, 2012; Van der Leeuw & Meestringa, 2011). Door verschillende teksttypen en media in te zetten, zorgen CLIL-leraren voor het type *message abundance* (Gibbons, 2003; 2006) dat leerlingen nodig hebben om tegelijkertijd nieuwe inhoud en taal te kunnen verwerken en verwerven.

CLIL-leraren kunnen ook context bieden vanuit een focus op de betekenis, de vorm en het gebruik van woorden: door leerlingen bijvoorbeeld kernbegrippen in zinnen te laten plaatsen of te laten nadenken over definities, synoniemen en/of antoniemen, wordt een talige context gecreëerd voor de te leren vakinhoud (Rutgers et al., 2020). In dit verband is het ook belangrijk niet alleen te denken in termen van contextualiseren van nieuwe taal, maar ook van 'hercontextualiseren' van al bekende woorden (Aukerman, 2007): denk aan een leerling die het woord 'table' wel kent in de betekenis van 'tafel', maar nog niet als het woord voor het Nederlandse 'tabel' (Rutgers et al., 2020).

Tot slot helpt het expliciteren van leerdoelen leerlingen nieuwe kennis in een context te plaatsen; als leerlingen weten wat ze gaan leren, waarom ze dat moeten leren en hoe wat ze zullen leren aansluit bij wat ze al kennen en kunnen, krijgt nieuwe leerstof betekenis. Gezien de tweeledige focus van CLIL-onderwijs is het in dit verband belangrijk leerlingen deelgenoot te maken van zowel vakinhoudelijke- als taalleerdoelen.

Principe 2: Maak vakinhoud en vaktaal toegankelijk (taalsteun t.b.v. begrip)

Een effectieve implementatie van CLIL vereist tegelijkertijd een uitdagende leeromgeving die hoogwaardige kennisontwikkeling stimuleert én een breed aanbod aan taalsteunmechanismen (*high challenge, high support*; Hammond, 2006; Hammond & Gibbons, 2005). Die taalsteun is noodzakelijk om het gat te dichten tussen de (zich nog ontwikkelende) Engelse taalvaardigheid van leerlingen en de cognitief complexe vakinhoudelijk leertaken waarmee ze geconfronteerd worden. Een dergelijk kennishiaat is namelijk kenmerkend voor CLIL-contexten (Coonan, 2007; Van de Craen, Mondt, Allain, & Gao, 2007; De Jong & Harper, 2005; Hammond, 2006).

Wat leraren vaak doen om die kloof te dichten, is het inhoudelijke en/of talige niveau van de leerstof verlagen (Gibbons, 1998; Hajer, 2000), bijvoorbeeld door zelf minder vakspecifieke taal te gebruiken of te vragen van leerlingen (Lim Falk, 2008, in Dalton-Puffer, 2011; Walker, 2010) of door vakinhoud te kiezen die eigenlijk te weinig uitdagend is voor de doelgroep. Dat is begrijpelijk, maar niet wenselijk omdat CLIL juist de ontwikkeling van zowel een hoogwaardig kennis- als taalniveau beoogt. Hoewel het uiteraard belangrijk is dat instructie en lesmaterialen afgestemd zijn op het niveau van leerlingen, is het dus ook essentieel de leerstof en klasseninteractie niet (blijvend) te versimpelen (De Graaff, Koopman, & Tanner, 2012).

Versimpeling van complexe zinsstructuren en/of het vermijden van jargon kan wel een *tijdelijke* strategie zijn om vakinhoud voor beginnende leerders toegankelijk te maken (Echevarría & Short, 2010); de leraar biedt leerlingen op die manier en talig opstapje of *scaffold* (of in termen van de CLIL-matrix in Fig. 2: een ommetje via kwadrant 3), dat hen in staat stelt een stap te maken in hun inhoudelijke leerproces. Essentieel is wel dat de leraar de steiger geleidelijk ook weer afbouwt; hij geeft de leerlingen veel ondersteuning aan het begin, maar steeds minder naarmate hun expertise/vaardigheid groeit.

Een andere manier om te zorgen voor *comprehensible input* (Echevarría, Vogt, & Short, 2017; Krashen, 1985), zonder de leerstof te versimpelen, is door teksten en interacties te 'verrijken' (Walqui, 2006), bijvoorbeeld met gebruik van visuele ondersteuning (afbeeldingen, filmmateriaal, diagrammen, schema's, etc.), gebaren en/of lichaamstaal. Ook rollenspellen en drama-activiteiten waarin nieuwe concepten uitgebeeld worden kunnen bijdragen aan dieper ('*embodied*') conceptueel begrip (Rutgers et al., 2020). Dergelijke verrijgingsstrategieën maken de aangeboden vakinhoud toegankelijk en ondersteunen tegelijkertijd het taalverwervingsproces (Costa & Coleman, 2012; De Graaff et al., 2007;

Echevarría et al., 2017). Door input langs deze wegen te verrijken, creëert de leraar de *message abundance* waarnaar we eerder verwezen: het stelt leerders in staat met behulp van verschillende betekenisgevingssystemen (bijv. visueel en tekstueel) de aangeboden leerstof te verwerken.

Naast verrijking kan ook *focus-on-form* leerstof meer toegankelijk maken (Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2002). Focus-on-form kan gedefinieerd worden als (expliciete of impliciete) aandacht voor talige aspecten (bijv. een grammaticale structuur, woordenschat), ingebed in een betekenisvolle activiteit. Waar focus-on-form in regulier vreemdetalenonderwijs ingezet wordt binnen communicatieve activiteiten en ten behoeve van de ontwikkeling van algemene of dagelijkse taalvaardigheid, richt focus-on-form in CLIL-onderwijs zich op de ontwikkeling van schoolse- en/of vakspecifieke taalvaardigheid binnen vakinhoudelijke leertaken. In een CLIL-context zou een leraar de aandacht van zijn/haar leerlingen bijvoorbeeld expliciet kunnen wijzen op de Engelse formuleringen die je nodig hebt om over grafieken te praten (bijv. 'the graph rises/falls').

Een derde manier om taalsteun te bieden gericht op begrip is leerlingen verwerkingsopdrachten te laten maken bij (gesproken of geschreven) teksten over complexe vakinhoud (Hajer & Meestringa, 2020). Denk aan het stellen van richtvragen bij een leestekst, het laten schrijven van een leerverslagje waarin leerlingen reflecteren op wat ze wel en niet begrepen hebben of het laten invullen van een sleutelschema of 'graphic organizer', "*een visuele weergave van een conceptuele relatie tussen dingen, gebeurtenissen of situaties*" (Hajer & Meestringa, 2020, p. 81). Ook woordenboeken, online vertaaltools en andere hulpmiddelen kunnen leerlingen de nodige taalsteun verschaffen.

Principe 3: Stimuleer interactie

Vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief op leren is interactie essentieel in ieder leerproces, omdat "*kennis er niet is, maar juist tot stand komt in contacten met anderen*" (Hajer & Meestringa, 2015, p. 46). In interactie is er namelijk gelegenheid tot *betekenisonderhandeling*. Betekenisonderhandelingen zijn verbale en/of non-verbale beurtwisselingen tussen gesprekspartners die zij inzetten om hun concepten en ideeën (en verschillen daarin) uit te drukken, te interpreteren, uit te breiden en te verfijnen (Zwiers & Crawford, 2011) en/of onderlinge begripsproblemen op te lossen (Van den Branden, 1996). In de CLIL-literatuur wordt dit proces ook wel '*languaging*' genoemd (Meyer, Halbach, & Coyle, 2015; Swain & Watanabe, 2012). *Languaging* kan zowel gesproken als schriftelijk plaatsvinden en kan binnen CLIL-contexten gedefinieerd worden als het proces van conceptuele kennisconstructie in, door en in relatie tot de tweede/vreemde taal die geleerd wordt (Dalton-Puffer, 2017). Behalve aan inhoudelijke kennisconstructie draagt *languaging* daarmee ook bij aan tweede-/vreemdetaalverwerving (Long, 1996); in interactie hebben leerders zowel de gelegenheid input te verwerken (Krashen, 1985) als output te produceren (Swain, 1985), beide noodzakelijke voorwaarden voor succesvolle taalverwerving.

Niet alle vormen van interactie leiden echter automatisch tot leren; leraren moeten interactievormen actief en doelgericht vormgeven en inzetten als a *'space for learning'* (Walsh & Li, 2013). Om dat te kunnen doen, is het belangrijk dat zij zich bewust zijn van de interactiestructuren en -patronen in hun klas (bijv. in welke interactievormen leerlingen zich veilig voelen; welke leerlingen vaak de beurt nemen) en dat zij deze structuren en patronen zodanig (bij)sturen dat zij ten goede komen aan het (inhoudelijke en talige) leerproces van hun leerlingen.

Didactische strategieën die leerrijke interactie kunnen stimuleren zijn bijvoorbeeld het bieden van voldoende voorbereidings-/denktijd, het creëren van gelegenheid voor uitgebreide antwoorden, uitgestelde feedback (Sheen, 2004; Walsh & Li, 2013), het stellen van open vragen en doorvragen (De Graaff et al., 2007; Den Brok, Van Eerde, & Hajer, 2010; Echevarría et al., 2017). Ook het afwisselen van verschillende interactievormen (in de hele groep, in tweetallen, etc.) is belangrijk (Clegg, 2007). Daarbij bieden werkvormen waarin leerlingen met elkaar interacteren het voordeel dat leerlingen zich onder elkaar over het algemeen vrijer en veiliger voelen om in de doeltaal te communiceren en fouten te maken (Rutgers et al., 2020).

Voor succesvolle interactie en gelijkwaardige participatie is het bovendien belangrijk dat leraren rekening houden met en inspelen op verschillen tussen leerders in bijvoorbeeld taalvaardigheid of extraversie (Bonnet, 2012; De Jong & Howard, 2009; Martin-Jones & Saxena, 1996). Dit is nodig omdat interactie niet neutraal is; dergelijke factoren hebben invloed op de inbreng van leerlingen in klasseninteractie. Voorbeelden van strategieën die leraren kunnen inzetten om gelijkwaardige inbreng van leerlingen te garanderen, zijn het willekeurig verdelen van beurten in klassikale interacties of het werken met verschillende rollen in groepswork. Ook is het goed als groepsformatie bewust en doelgericht plaatsvindt. Het kan bijvoorbeeld zinvol zijn om leerlingen met dezelfde thuistaal samen een groepje te laten vormen (zie principe 6).

Om het type hoogwaardige vakinhoudelijke kennisontwikkeling dat kenmerkend is voor CLIL-onderwijs te kunnen stimuleren, is het tot slot belangrijk dat leraren inzetten op vakspecifieke, hogere-orde interactie, bijvoorbeeld door leerlingen vragen te stellen – zowel mondeling als schriftelijk – op verschillende cognitieve niveaus (beschrijven, analyseren, evalueren, etc.), inclusief vragen die leerlingen uitdagen om hun denk- en redeneerprocessen te verwoorden (Hajer & Meestringa, 2015). Op die manier voeren leerlingen tegelijkertijd een cognitieve taak (bijv. analyseren) en een communicatieve taak (bijv. het verwoorden van die analyse) uit en hebben ze de gelegenheid om te oefenen met de toepassing van zowel hun inhoudelijke als talige kennis.

Principe 4: Stimuleer en begeleid toepassing van inhoudelijke en talige kennis

In ieder leerproces, inhoudelijk of talig, is het cruciaal dat leerders gelegenheid krijgen voor toepassing van en oefening met de kennis die zij ontwikkelen (Fischer & Frey, 2008). Die toepassing en oefening moeten vormkrijgen in relevante, betekenisvolle activiteiten;

activiteiten waarin leerders al aanwezige kennis op nieuwe manieren en in nieuwe situaties kunnen inzetten en die hen op die manier ondersteunen in het behalen van gestelde vak- en taalleerdoelen.

Met betrekking tot inhoudelijke kennis is het belangrijk dat leerders abstracte concepten kunnen verbinden aan concrete ervaringen. Echevarría en collega's (2017) en ook Rutgers en anderen (2020) noemen hands-on activiteiten in dit verband als geschikte kandidaten. Denk aan het uitvoeren van proefjes bij Natuur en Techniek of het maken van een fysieke, menselijke tijdlijn bij geschiedenis. Een voordeel van activiteiten waarin leerlingen werken met tastbare objecten en procedures is dat het de talige belasting voor leerlingen verlaagt; ook doelgroepen die beschikken over een nog geringe (productieve) Engelse taalvaardigheid kunnen in zulke activiteiten laten zien wat ze leren of geleerd hebben.

Maar ook oefening met en in taal is belangrijk (bijv. discussie, presentatie, conceptmap, schrijfofdracht), zowel ten behoeve van taalvaardigheidsontwikkeling als vakinhoudelijk leren. Zoals eerder in dit hoofdstuk al benoemd werd, is ruime gelegenheid voor (mondelijke en schriftelijke) taalproductie essentieel in het proces van tweede-/vreemdetaalverwerving (Swain, 1985), onder andere omdat het productieve gebruik van taalkennis leerders helpt deze kennis te consolideren en automatiseren (DeKeyser, 2007) en omdat taalproductie cognitieve processen triggert die belangrijk zijn in het verwervingsproces, zoals het testen van hypothesen over de doeltaal en het identificeren van hiaten in de eigen taalvaardigheid (Schmidt & Frota, 1986; Swain & Lapkin, 1995).

Behalve aan taalontwikkeling draagt talige toepassing ook bij aan vakinhoudelijke kennisontwikkeling. Wanneer je bijvoorbeeld in een gesprek of een geschreven tekst een relatie tussen twee concepten aan iemand anders wilt uitleggen, is het noodzakelijk dat je je gedachten en redeneringen heel concreet maakt. Op dat moment scherp je tegelijkertijd je eigen bewustzijn van hoe die relatie in elkaar steekt. Leerlingen laten spreken en/of schrijven over vakinhoud biedt leraren bovendien zicht op wat leerlingen al kunnen en begrijpen en waar bijsturing nodig is (Hajer & Meestringa, 2020). Ook creëert taalproductie gelegenheid voor het geven van feedback (Ellis, 2009; De Graaff et al., 2007). Met behulp van die feedback kunnen leraren misconcepties en misverstanden bij leerlingen oplossen (Echevarría et al., 2017) en leerlingen ertoe aanzetten hun formuleringen te preciseren en/of te verduidelijken (*pushed output*; Swain, 1985).

Het is zinvol om in talige toepassing alle vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, schrijven) aan te doen en waar mogelijk te integreren (Echevarría et al., 2017); in authentieke situaties vertellen we ook over wat we horen of lezen, lezen we wat we schrijven, et cetera. Zeker voor beginnende leerders is het wel nodig daarbij bewust op te bouwen van het gebruik van losse woorden, via meer uitgebreide taaluitingen in gesproken vorm, naar schriftelijke kennistoepassing (*mode continuum*; Gibbons, 2002). Bovendien is het belangrijk leerlingen voldoende taalsteun te bieden bij uitdagende talige toepassingstaken (Hajer & Meestringa, 2020). Denk aan het aanreiken van vraag-antwoordpatronen (bijv.: *waarom/wardoor?* >

omdat/doordat ...) en schrijfkaders of het samen met leerlingen analyseren van goede voorbeelden van het beoogde taalproduct.

Hoewel er zowel voor mondelinge als schriftelijke toepassingstaken een belangrijke rol is weggelegd binnen CLIL-onderwijs, hebben schrijftaken enkele relevante voordelen die in de huidige onderwijspraktijk nog onvoldoende uitgebuit worden. Ten eerste vindt schrijven 'offline' plaats, waardoor leerlingen tijd hebben om na te denken over de inhoud/formulering van hun boodschap, hulpbronnen te raadplegen en expliciete kennis aan te spreken (Schoonen, Snellings, Stevenson, & Van Gelderen, 2009). Bovendien is een geschreven product niet vluchtig en kunnen leerders hun tekst (en evt. feedback daarop) nog eens teruglezen. Deze eigenschappen maken dat schrijven bij uitstek een instrumentele functie kan vervullen in het leerproces (*writing-to-learn*; Hirvela, Hyland, & Manchón, 2016): schrijven helpt leerlingen de leerstof beter te begrijpen, te structureren en langer te onthouden, zowel talige leerstof (Manchón, 2011) als vakinhoud (Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Klein, Boscolo, Gelati, & Kirkpatrick, 2014). Concrete voorbeelden van dergelijke instrumentele schrijftaken of *writing-to-learn*-activiteiten zijn vrij schrijven over het lesonderwerp als 'opwarmer' bij een leertaak of het schrijven van een e-mail aan een zieke klasgenoot om de gemiste lesstof uit te leggen (Van Beuningen, 2020; Van Steendam & Van Beuningen, 2020).

Principe 5: Besteed aandacht aan de ontwikkeling van schoolse en vakspecifieke taalvaardigheid

Een belangrijk verschil tussen CLIL-onderwijs enerzijds en tweede-/vreemdetalenonderwijs anderzijds is dat leerlingen in CLIL-contexten niet slechts specifieke taalvormen moeten leren (taal als doel); in CLIL-contexten moeten leerders de vakspecifieke taalvaardigheid ontwikkelen die hen in staat stelt betekenis te geven aan vakinhoudelijke concepten en zich vakspecifieke cognitieve vaardigheden eigen te maken (Clegg, 2007; Rutgers et al., 2020). Dit verschil maakt ook dat meer traditionele theorievorming en studies naar tweede-/vreemdetaalverwerving en -onderwijs weinig inzicht bieden in de manier waarop leerders schoolse en vakspecifieke registers ontwikkelen (Gibbons, 1998; Meyer, Coyle et al., 2015) en dat traditionele benaderingen van tweede-/vreemdetaalonderwijs minder passend zijn voor CLIL-contexten.

Benaderingen waarbinnen taal wel gezien wordt als hulpbron of middel om cognitieve, vakspecifieke doelen te bereiken vinden hun inspiratie vaak in de Systemisch Functionele Linguïstiek (SFL; Coffin, 2017; Dalton-Puffer, 2013; Schleppegrell, 2016). De kerngedachte van SFL is dat mensen taal altijd met een doel (*functioneel*) gebruiken en dat er structuur (*systemisch*) zit in de manier waarop ze verschillende taalfuncties tot uiting brengen. SFL-georiënteerd onderzoek heeft bijvoorbeeld gedetailleerde beschrijvingen opgeleverd van taalfuncties waarmee leerlingen binnen verschillende vakdomeinen in aanraking komen en de tekstkenmerken die nodig zijn om die taalfuncties uit te drukken (Coffin, 2017; Llinares, Morton, & Whittaker, 2012; Rose & Martin, 2012; Van der Leeuw & Meestringa, 2011).

Een vertaling van dergelijke inzichten naar de onderwijspraktijk vinden we in de genredidactiek (Morton, 2010; Van der Leeuw & Meestringa, 2011). Een *genre* kan gedefinieerd worden als een verzameling tekstvormen met een overeenkomstig(e) doel, stijl en opbouw die binnen een bepaalde ‘cultuur’ gebruikt worden om op een herkenbare manier kennis en ervaringen met elkaar te delen (Van der Leeuw & Meestringa, 2012). Vakgebieden of schoolvakken kun je zien als zo’n cultuur en binnen verschillende vakken krijgen dan ook verschillende genres de nadruk; denk aan een verslag van een experimentje bij Natuur en Techniek of een vertelling bij geschiedenis (Van Drie, 2012). In Tabel 2 worden enkele voorbeelden gegeven van genres (incl. bijbehorende kenmerken) die in de onderwijspraktijk vaak terugkomen.

Tabel 2

Voorbeelden van genres en hun kenmerken

Genre	verslag	vertelling	procedure
Doel	proces beschrijven en/of classificeren	gebeurtenis uitleggen en/of interpreteren	instrueren
Tekststructuur	<ul style="list-style-type: none"> - beschrijving van doel - beschrijving van methode - beschrijving van resultaten - conclusie 	<ul style="list-style-type: none"> - gedetailleerde beschrijving gebeurtenis - mogelijke verklaringen - evt. beschrijving van gevolgen 	<ul style="list-style-type: none"> - beschrijving van doel - beschrijving van benodigd materiaal - procedure in stappen
Verbindingswoorden	volgorde, oorzaak, gevolg, conclusie	opsomming, volgorde, oorzaak, gevolg	opsomming, volgorde
Overige kenmerken	feitelijk	verleden tijd	gebiedende wijs
Bijvoorbeeld	verslag van een experimentje bij Natuur & Techniek	leestekst bij een geschiedenisles	recept in een kookles

Omdat genres zich als het ware bevinden op het snijvlak van taal en inhoud, kunnen ze in CLIL-contexten als handig hulpmiddel fungeren in het (de)construeren van effectieve vakspecifieke communicatie (Morton, 2010). Daarmee bieden ze leraren houvast in het identificeren en selecteren van die taalvormen en -structuren die leerlingen nodig hebben om in het Engels over de beoogde vakinhoud te lezen, luisteren, spreken en schrijven. Docenten kunnen het gebruik van deze zogenaamde ‘*content obligatory*’ taalvormen en -structuren (Snow, Met, & Genesee, 1989) vervolgens met en voor leerlingen toegankelijk maken en oefenen door ze te analyseren, parafraseren, modelleren, et cetera.

Bij het bovenstaande willen we twee punten benadrukken. Ten eerste impliceert de oproep aandacht te besteden aan vakspecifieke taalvaardigheid niet dat CLIL-leraren alleen maar schoolse- en vakregisters moeten gebruiken en verlangen. Om ervoor te zorgen dat vakinhoud betekenisvol wordt voor leerlingen, is het juist belangrijk om heen en weer te

bewegen tussen dagelijks taalgebruik en formeel, vakspecifiek taalgebruik (Gibbons, 2006), bijvoorbeeld door het gebruik van meer begrijpelijke/alledaagse synoniemen, beschrijvingen en parafrases (Rutgers et al., 2020). Ten tweede beperkt aandacht voor vakspecifieke taalvaardigheid zich in de huidige CLIL-praktijk vaak tot aandacht voor kernbegrippen of woordenschat (Coffin, 2017). Natuurlijk is het belangrijk dat leerlingen de Engelstalige labels leren voor centrale vakconcepten, maar zij hebben ook taalmiddelen nodig om (vakspecifieke) cognitieve handelingen uit te voeren (bijv. ordenen, classificeren, beschrijven, evalueren) met die concepten en op die manier hun kennis te ontwikkelen.

Principe 6: Gebruik de thuistaal als opstap voor het leren

Meertaligheid, de vaardigheid om meerdere talen⁴ functioneel te gebruiken, is een gegeven in de huidige samenleving én het onderwijs; steeds meer leerlingen spreken thuis een andere taal dan of naast het Nederlands. Bovendien zijn CLIL-contexten inherent meertalig, aangezien het leren van een vreemde/tweede taal binnen CLIL een expliciet doel is (Rutgers et al., 2020). Naast de vreemde taal an sich ontwikkelen leerlingen ook schoolse- en vakspecifieke registers in die nieuwe taal. Wanneer we te maken hebben met jonge leerders (zoals binnen tweetalig basisonderwijs), zijn hun thuistalen bovendien ook nog in ontwikkeling. Deze leerlingen laten zich daarom beter karakteriseren als *'emergent multilinguals'* in plaats van als tweede-/vreemdetaalverwervers (Duarte & Günther-Van der Meij, 2018).

Zeker in deze ultiem meertalige context die CLIL-onderwijs is, is het belangrijk de aanwezige meertaligheid doelbewust te erkennen en benutten. Ten eerste kan een eerder geleerde taal (bijv. het Nederlands, andere thuistalen van leerlingen) als hefboom fungeren in het verwervingsproces van een nieuwe taal (Cummins, 1981; 2008): leraren die leerlingen expliciet stimuleren voort te bouwen op al aanwezige taalkennis stimuleren daarmee hun doeltaalontwikkeling. Ook komt een meertalige aanpak het taalbewustzijn van leerlingen ten goede; door leerlingen bijvoorbeeld te laten nadenken over overeenkomsten en verschillen tussen de talen die ze leren en beheersen, leren ze over taal als fenomeen na te denken (Hélot & Young, 2006; Van Beuningen & Polišenská, 2020), wat uiteindelijk ook weer hun taalleerproces stimuleert. Niet alleen op talig vlak, maar ook ten behoeve van vakinhoudelijke kennisontwikkeling helpt het leerlingen als zij *al* hun voorkennis kunnen benutten, ook als die kennis aanwezig is in een andere taal dan de doeltaal; op die manier kunnen ze cognitief meer uitdagende taken aan en zijn ze in staat een dieper begrip te ontwikkelen van de leerstof (Duarte, 2019). De didactische aanpak waarin leraren doelgericht sturen op het benutten van de meertalige repertoires van hun leerlingen ten behoeve van het leerproces wordt *translanguaging* genoemd (Canagarajah, 2011; García & Wei, 2014).

Naast cognitieve winst, levert het erkennen van de meertalige repertoires die leerlingen meebrengen ook sociaal-emotionele voordelen op. Een positieve waardering van de talige

⁴ De term 'taal' gebruiken we om te verwijzen naar talen in de meest gangbare betekenis van het woord (bijv.: Nederlands, Engels, Arabisch), maar ook dialecten, sociolecten (bijv.: straattaal), vaktaal, etc. zien we als talen.

diversiteit op school en in de klas draagt ten eerste bij aan het welbevinden en de meertalige identiteitsontwikkeling van leerlingen (Pulinx, Van Avermaet, & Agirdag, 2017; Ramaut et al., 2012). Bovendien kunnen een bewuste omgang met en openheid voor taaldiversiteit en bijbehorende culturen en referentiekaders bijdragen aan sociale cohesie en burgerschapscompetenties (Hajer & Spee, 2017).

Ondanks de voordelen die een meertalige aanpak kan bieden, schuwen veel leraren het gebruik van andere talen dan de school- en/of doeltaal in de klas (Pulinx, Van Avermaet, & Agirdag, 2017; Van Beuningen & Polišenská, 2019), bijvoorbeeld omdat ze zich zorgen maken dat het toelaten van andere talen een negatief effect kan hebben op het sociale klassenklimaat (bijv. klikjesvorming, controleverlies). Uit onderzoek (Rosiers, 2016) blijkt echter dat leerlingen, wanneer zij hun thuistalen in de klas mogen gebruiken, dat voornamelijk doen ten behoeve van het leerproces (en bijvoorbeeld niet om over andere leerlingen of de leraar te praten). Een ander argument om alleen de doeltaal te (laten) gebruiken, is dat het gebruik van andere talen ten koste zou gaan van blootstelling aan de doeltaal (Duarte & Günther-Van der Meij, 2018). Dit idee stoelt echter op de onterechte aanname dat de talen die een individu beheerst/leert als losse eenheden in zijn geheugen opgeslagen liggen, terwijl ze in werkelijkheid één gedeeld systeem vormen (Cook, 2003; Cummins, 2008).

Hoewel effectieve CLIL-didactiek dus vraagt om de integratie van inhoud en *talen*, blijven ruime doeltaalinput en -outputgelegenheid essentieel en moeten leraren voorkomen dat zij of hun leerlingen naar een andere taal dan de doeltaal grijpen als *“simply the easier route to take”* (Swain & Lapkin, 2013, p. 110). Leraren zullen de momenten waarop zij andere talen (laten) inzetten ten behoeve van het talige en/of inhoudelijke leerproces bewust en systematisch moeten kiezen. Zo kan het benutten van andere talen een goed idee zijn bij het verwerken van nieuwe leerstof (bijvoorbeeld door leerlingen met dezelfde taalachtergrond in de gedeelde thuistaal over het nieuwe concept te laten discussiëren), terwijl een consolideringsopdracht direct in de doeltaal kan worden uitgevoerd (Rutgers et al., 2020). Ook overwegingen met betrekking tot efficiëntie of ‘natuurlijkheid’ kunnen meespelen: het loont niet altijd de tijd en moeite om tijdens instructies strikt het ‘doeltaal = voertaal’ principe te hanteren en over sommige onderwerpen (bijv. gevoelens) praten mensen nu eenmaal makkelijker in hun eerste taal (Cook, 2001). Voor een effectieve integratie van verschillende talen in het onderwijsleerproces is het tot slot belangrijk om (ook met leerlingen) heldere afspraken te maken over wanneer welke taal/talen gebruikt kunnen en zullen worden.

3. Methode

3.1 Deelnemers

Aan het ontwerp- en professionaliseringstraject (zie par. 3.2) dat de kern vormde van het project, namen vijf po-scholen deel. In 3.1.1 schetsen we kort de context van deze vijf consortiumscholen. De overige consortiumpartners waren het Kenniscentrum Leren en Innoveren en Instituut Theo Thijssen (ITT) van de Hogeschool Utrecht en EarlyBird, expertisecentrum voor vroeg vreemdetalenonderwijs. Waar ITT en EarlyBird met name betrokken waren bij het vormgeven en begeleiden van het professionaliseringsproces, was het Kenniscentrum primair verantwoordelijk voor de evaluatie en rapportage. Dataverzamelingstaken waren grotendeels, maar niet uitsluitend, belegd bij het Kenniscentrum; interviews en observaties werden gezamenlijk uitgevoerd door projectleden van het Kenniscentrum, ITT en EarlyBird.

3.1.1 Deelnemende scholen

Aan het huidige project namen twee vvto- en drie tpo-scholen deel. Drie van de consortiumscholen waren ook betrokken in projectfase 1 (International School Eindhoven, De Eglantier, De Springplank). Wat de scholen gemeenschappelijk hebben, is de versterkte rol die het Engels speelt in het onderwijsleerproces. Zoals uit de contextbeschrijvingen hieronder blijkt, verschillen de scholen bijvoorbeeld in hun mate van ervaring met tweetalig onderwijs en hun leerlingpopulatie.

International School Eindhoven (ISE)

De Nederlandse afdeling van de *International School Eindhoven* (<https://primary.isecampus.nl/>) maakt onderdeel uit van een grote campus die ook een internationale po- en vo-afdeling heeft. ISE neemt sinds 2014 deel aan de tpo-pilot en biedt 30% van de onderwijs tijd aan in het Engels, in groep 1 tot en met 8. In groep 1/2 staat bovendien een native speaker voor de klas en leerlingen in de hogere groepen krijgen ook Engels als opzichzelfstaand vak van een vakleerkracht Engels. Vakken (incl. Engels) worden onderwezen op basis van methodes/leergangen. Leerlingen hebben veelal een meertalige achtergrond. De klas die in het project betrokken was, was een groep 7/8. Het sociaal-economisch niveau en het Engelse taalvaardigheidsniveau van de leerlingen in die klas waren over het algemeen hoog.

IKC De Eglantier

Ook deze Delftse school (<https://www.eglantierdelft.nl/>) doet sinds 2014 mee met de pilot tpo. In de groepen 1 tot en met 4 volgen leerlingen tweetalig onderwijs, met maximaal 30% van de onderwijstijd in het Engels. In groep 3 wordt dat percentage iets teruggebracht. De groepen 5 tot en met 8 volgen (ten tijde van de uitvoering van het project; schooljaar 2018-2019) nog geen tweetalig programma; daar wordt een sterk vvto-programma aangeboden. Vvto groeit op deze manier de school uit. *De Eglantier* werkt met het International Primary Curriculum (IPC⁵) in alle groepen, deels in het Engels. De meeste leerlingen spreken van huis

⁵ Zie voor meer informatie over IPC: <https://ipc-nederland.nl/>

uit Nederlands, maar de school heeft ook een relatief groot aandeel leerlingen voor wie het Nederlands de tweede taal is. De klas waarop de ontwerpen uit het project zich richtten, was een groep 7/8, waarin diverse thuistalen, sociaal-economische achtergronden en Engelse taalvaardigheidsniveaus vertegenwoordigd waren. Deze klas volgde (zoals hierboven toegelicht) een vvto-programma.

OBS De Springplank

De Springplank (<https://obsdespringplank.com/>) is een vvto-school met ruime ervaring. Leerlingen krijgen per week ongeveer 90 minuten Engelstalig onderwijs: 45 minuten van de Engelse vakleerkracht, plus 45 minuten van de groepsleerkracht. De school werkt voor haar zaakvakonderwijs met de methode Topondernemers⁶. Een klein deel van de thema's die in Topondernemers aan bod komt, wordt in het Engels behandeld. Daarnaast ontwikkelt de vakleerkracht Engels eigen materiaal, bijvoorbeeld in aansluiting op de reguliere thema's die in de klas aan bod komen. De school staat in dorpsgemeente Fijnaart en heeft een voornamelijk Nederlandstalige leerlingpopulatie. Enkele leerlingen hebben een anders-/meertalige achtergrond. De klas die aan het project deelnam, was een groep 7.

KSU Onder de Bogen

Onder de Bogen (<https://www.ksu-onderdebogen.nl/>) is een snel groeiende school in Utrecht (Leidsche Rijn) die in 2016 opgericht is. De school wil toewerken naar tweetalig onderwijs, maar bood ten tijde van het project een versterkt vvto-programma aan (15-20% van de lestijd in het Engels) in de groepen 1 tot en met 4. In de hogere groepen wordt Engels (als opzichzelfstaand vak) onderwezen aan de hand van een methode. In de andere groepen wordt gewerkt met IPC. De school heeft een groeiende instroom van leerlingen met een internationale achtergrond die bij de start al een redelijke tot goede beheersing van het Engels hebben. Het project werd uitgevoerd in een groep 4.

KSU Stepping Stones

Net als Onder de Bogen is *Stepping Stones* (<https://www.ksu-steppingstones.nl/>) een jonge school die in 2016 is gestart met tweetalig onderwijs, eveneens in Utrecht. Ten tijde van de uitvoering van het project had de school een groep 1 tot en met 4. Stepping Stones biedt 20-25% van haar onderwijstijd aan in het Engels. Het Engelstalige onderwijs concentreert zich in de middag en dan wordt er met IPC gewerkt. De school heeft veel leerlingen met een anders-/meertalige achtergrond uit expat-gezinnen. In het project werd ontworpen voor een groep 3/4.

3.1.2 Deelnemende leerkrachten

Van iedere consortiumschool nam één leerkracht deel aan de PLG (zie par. 3.2). Deze PLG-deelnemers waren allemaal ervaren leerkrachten, die ten tijde van het project lesgeven aan midden- en/of bovenbouwklassen. Sommigen van hen hadden – al dan niet naast de rol van

⁶ Zie voor meer informatie over Topondernemers:
http://content.heutink.nl/product/BRO/Topondernemers_5-8.pdf

groepsleerkracht – ook de rol van vvtto-/tpo-coördinator en/of vakleerkracht Engels op hun school. Van iedere consortiumschool was ook een tweede leerkracht bij het project betrokken, maar op een minder intensieve manier dan de PLG-leden. Deze collega's woonden alleen de start- en slotbijeenkomst van het project bij (zie par. 3.2) en fungeerden als sparringpartner voor hun collega's in de PLG.

3.2 Ontwerpgericht professionaliseringsproces

Het ontwerpgerichte professionaliseringsproces dat de kern vormde van het project vond plaats binnen een professionele leergemeenschap of PLG. In navolging van Bruns en Bruggink (2016) definiëren we een PLG als:

“een klein team [van leerkrachten] dat regelmatig bij elkaar komt om op een gestructureerde wijze kennis en ervaring te delen rond een relevant thema, waarbij inzichten bovendien direct praktisch toegepast worden om het onderwijs of de onderwijsinstelling te verbeteren” (p. 11).

Leden van een PLG moeten een inhoudelijk domein delen en een gemeenschappelijk doel hebben (Admiraal, Lockhorst, & Van der Pol, 2012). In dit project vormde CLIL-onderwijs het gemeenschappelijke domein en was het gemeenschappelijke overkoepelende doel van de deelnemende leerkrachten te verkennen hoe zij hoogwaardige integratie van taal en inhoud effectief kunnen realiseren in hun onderwijs.

Voor de vormgeving van het PLG-proces hanteerden we de volgende drie uitgangspunten (Bruns & Bruggink, 2016):

- In tegenstelling tot het incidentele karakter van veel professionaliseringsvormen (bijv. workshop, symposium) is een PLG gericht op meer *structurele samenwerking*. Concreet kwamen de consortiumleden vier keer samen voor een werkbijeenkomst. Deze bijeenkomsten noemen we in het vervolg van deze tekst de 'PLG-bijeenkomsten'. Naast deze werkbijeenkomsten vond nog een startbijeenkomst plaats bij aanvang van het project die met name gericht was op onderlinge kennismaking. Na de vier PLG-bijeenkomsten vond bovendien een afsluitende bijeenkomst plaats die in het teken stond van interne kennisdeling; de PLG-leerkrachten presenteerden hun ervaringen en ontwerpen met enkele van hun eigen collega's en collega's van de andere consortiumscholen.
- *Ontwerpen* is een belangrijke component binnen het PLG-proces. In PLG-traject bijeenkomsten de leerkrachten daarom aan de ontwikkeling van concrete producten (m.n. werkvormen en lesmateriaal). De zes principes voor effectieve CLIL-didactiek die in hoofdstuk 2 werden uitgewerkt, vormden de basis voor deze ontwerpen. In de bijeenkomsten werden de principes door de PLG-begeleiders uitgelegd, van voorbeelden voorzien, et cetera. Tijdens iedere bijeenkomst maakten de leerkrachten vervolgens een start met een ontwerp. In de periodes tussen de bijeenkomsten werkten zij deze ontwerpen verder uit en zetten deze in in hun eigen praktijk.

- Een PLG-proces kenmerkt zich ook door ruimte en aandacht voor het *uitwisselen van kennis en ervaringen* en het leren van elkaar. In de PLG-bijeenkomsten werden daarom veel werkvormen ingezet die *alle* deelnemers ertoe aanzetten te vertellen over en te reflecteren op hun eigen praktijk en op die manier bij te dragen aan het professionaliseringsproces van de groep als geheel.

De vier PLG-bijeenkomsten volgden allemaal een cyclische structuur, bestaande uit vijf 'gebeurtenissen' (Bruns & Bruggink, 2016, p. 18):

1. **Stand-up:** Alle deelnemers delen hun ervaringen sinds de vorige bijeenkomst, bijvoorbeeld met een ontwerp dat ze in de PLG ontwikkeld en in hun praktijk hebben uitgeprobeerd. Ze staan ook stil bij eventuele hindernissen, vragen, etc. waarop ze gestuit zijn.
2. **Exploreren:** In deze fase verkennen de deelnemers samen het onderwerp van de huidige bijeenkomst. Dit doen zij op basis van hun eigen kennis en ervaringen.
3. **Condenseren:** Aansluitend op de verkennende fase, proberen de PLG-leden de samengebrachte kennis te ordenen, structureren en te linken aan hun eigen praktijk en behoeftes.
4. **Maken:** De inzichten uit de condensatiefase vormen vervolgens het uitgangspunt voor het maken van een concreet praktijkproduct.
5. **Retro:** Iedere PLG-bijeenkomst wordt afgesloten met een reflectieactiviteit. Deelnemers reflecteren in deze fase zowel op het PLG-proces (bijv. 'Hoe verliep de samenwerking vandaag? Waar moet/kan het beter?') als op de inhoud van de bijeenkomst (bijv. 'Welk inzicht uit de bijeenkomst neem ik mee naar mijn volgende les?').

Behalve tijdens de PLG-bijeenkomsten (in de stand-up en retrofase) reflecteerden de deelnemers ook individueel op de geslaagdheid van hun ontwerpen en hun eigen CLIL-didactisch handelen, door het invullen van logboeken (par. 3.3.3) en zelf-evaluaties (par. 3.3.4). Het PLG-traject als geheel omvatte daarmee de volgende drie leeractiviteiten die bijdragen aan effectieve professionele ontwikkeling van leraren: 1) leren door experimenteren (met de zes CLIL-didactische principes in zelfontworpen lessen en lesactiviteiten); 2) leren van anderen (nl. de andere PLG-leden); en 3) reflecteren op de eigen praktijk en het eigen handelen daarin (Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010). Bovendien beoogden we in het traject ruimte te maken voor en recht te doen aan de specifieke contexten en daaraan gerelateerde behoeften van deelnemende leerkrachten (Putnam & Borko, 2000).

3.3 Instrumenten, databronnen en analyse

In het project is op verschillende wijzen data verzameld om het professionaliseringsproces dat de leerkrachten in de PLG doormaakten te monitoren en evalueren. In Tabel 3 is per projectfase en deelvraag aangegeven welke instrumenten en databronnen ingezet zijn om de betreffende vraag te beantwoorden. De focus in de analyses lag steeds vooral op de

mate waarin en manier waarop deelnemende leerkrachten de zes CLIL-principes vertaalden naar hun praktijk. Het kleinschalige en kortlopende karakter van het project maakte verder dat de wijze van data-analyse overall exploratief en beschrijvend van aard was. Vanwege dit exploratieve karakter hebben we ervoor gekozen in de analyses nergens systematisch in te zoomen op het ontwerp- en/of leerproces binnen een specifieke school of van een individuele leerkracht; we beschrijven het proces van de groep, waarbij citaten van individuele leerkrachten ter illustratie dienen. Bij citaten is daarom ook niet aangegeven van welke leerkracht ze afkomstig zijn. In het vervolg van deze paragraaf worden de verschillende dataverzamelmethode en de bijbehorende wijzen van dataverwerking ieder kort toegelicht.

Tabel 3

Instrumenten per projectfase en onderzoeksvraag

Projectfase	Deelvraag (focus van betreffende vraag)	Instrumenten/databronnen
<i>Verkenningfase</i>	1 (inventarisatie contextspecifieke behoeften/factoren)	- Semigestructureerd interview (par. 3.3.1)
<i>Ontwerpfase</i>	2a (vertaling theoretische principes in ontwerp)	- Ongestructureerde observaties (par. 3.3.2) - Logboeken 1 t/m 3 (par. 3.3.3)
	2b (vertaling contextspecifieke vereisten in ontwerp)	- Ongestructureerde observaties (par. 3.3.2) - Logboeken 1 t/m 3 (par. 3.3.3)
<i>Implementatiefase</i>	3 (ervaringen met ontwerp)	- Semigestructureerde observatie (par. 3.3.2) - Semigestructureerd interview (par. 3.3.1) - Logboeken 1 t/m 3 (par. 3.3.3)
<i>Evaluatiefase</i>	4a (waardering PLG-proces)	- Logboeken 1 t/m 4 (par. 3.3.3) - Afsluitende vragenlijst (par. 3.3.5)
	4b (geslaagdheid ontwerp)	- Logboek 4 (par. 3.3.3)
	4c (tegemoetkoming aan contextspecifieke vereisten)	- Afsluitende vragenlijst (par. 3.3.5)
	4d (bijdrage aan CLIL-didactisch bewustzijn)	- Logboek 4 (par. 3.3.3) - Afsluitende vragenlijst (par. 3.3.5)
	4e (bijdrage aan CLIL-didactisch handelen)	- Logboek 4 (par. 3.3.3) - Afsluitende vragenlijst (par. 3.3.5) - Zelfevaluatie (voor- en nameting; par. 3.3.4)

3.3.1 Interviews

In het project zijn leerkrachten op twee momenten geïnterviewd. Beide keren betrof het een semigestructureerd interview. Van beide interviews werden audio-opnames gemaakt, die dienden om de interviews op hoofdlijnen te transcriberen. Na het maken van deze samenvattingen zijn de opnames vernietigd.

- In de *verkenningsfase* werden de PLG-leerkracht en zijn/haar collega die vanuit dezelfde school als sparringpartner deelnam aan het project samen geïnterviewd om contextspecifieke behoeften en factoren in kaart te brengen waarmee in het ontwerpgerichte professionaliseringstraject rekening gehouden moest worden. Thema's die in dit semigestructureerde interview aan bod kwamen waren onder andere: vakdidactische knelpunten die de scholen ervaren in Engelstalig vakonderwijs, specifieke kenmerken van de leerlingpopulatie/doelgroep en de professionele cultuur op school (zie interviewleidraad Bijlage 1). Op basis van de samenvattingen van de interviews is een overzicht gemaakt van de contextspecifieke factoren en behoeften die door de verschillende scholen naar voren werden gebracht (deelvraag 1). Deze werden vervolgens tijdens de eerste PLG-bijeenkomst teruggekoppeld aan de groep deelnemende leerkrachten en vormden input voor het formuleren van een gezamenlijk, concreet ontwerpdoel (par. 4.1).
- In de *implementatiefase* werden PLG-leerkrachten geïnterviewd direct aansluitend aan de lesobservatie (par. 3.3.2). Doel van dit semigestructureerde interview was om samen met de betreffende leerkracht te reflecteren op de geslaagdheid van en het eigen CLIL-didactisch handelen in de uitgevoerde les. Naast een aantal vooraf geformuleerde gespreksthema's (bijvoorbeeld de mate waarin de leerkracht de les kon uitvoeren zoals gepland en (minder) succesvolle aspecten van de les; zie interviewleidraad Bijlage 2) was er voor de interviewer ook ruimte om in te gaan op vragen naar aanleiding van de voorafgaande lesobservatie. Inzichten uit het interview (en de voorafgaande observatie) werden gebruikt om de implementatie-ervaringen zoals de leerkrachten die zelf rapporteerden in hun logboeken (par. 3.3.3) verder te duiden en aan te vullen. Daarmee leverden de interviews input voor de beantwoording van deelvraag 3.

3.3.2 Observaties

In het project vonden twee typen observaties plaats: ongestructureerde observaties van de PLG-bijeenkomsten en semigestructureerde lesobservaties:

- Om het ontwerpproces zoals dat in de PLG-bijeenkomsten plaatsvond te monitoren (*ontwerpfase*), werden de bijeenkomsten geobserveerd door één van de onderzoekers van het HU-Kenniscentrum. Het betrof een ongestructureerde vorm van observatie die diende om een globaal beeld te schetsen van de interactieve, dynamische werksessies. Samen met de reflecties van de PLG-begeleiders vormden de observaties de basis voor het verslag dat van iedere PLG-bijeenkomst geschreven werd. Deze verslagen zijn gebruikt ter beantwoording van deelvraag 2a.
- In de *implementatiefase* werd van ieder van de PLG-leerkrachten één Engelstalige vakles geobserveerd. Deze observaties werden steeds uitgevoerd door twee projectleden die als onderzoeker en/of PLG-begeleider in het project betrokken waren.

De observanten gebruikten het uitgewerkte lesplan van de betreffende leerkracht om hun observaties te structureren (semigestructureerde observatie); relevante observaties met betrekking tot de uitvoering en geslaagdheid van de ontworpen les werden in het lesplan geplaatst. In het aansluitende interview (par. 3.3.1) had de observant de gelegenheid door te vragen op het geobserveerde. De observaties (met aansluitende interviews) stelden ons in staat de uitvoering van een concreet lesontwerp te monitoren en daarmee de implementatie-ervaringen van leerkrachten (in hun logboeken; par. 3.3.3) te duiden. Inzichten uit de observaties werden gebruikt ter beantwoording van deelvraag 3.

3.3.3 Logboeken

Gedurende het professionaliseringstraject vulden de PLG-leerkrachten vier keer een geleid, digitaal logboek in, steeds tussen twee PLG-bijeenkomsten (Bijlage 3). De logboeken waren geleid in die zin dat ze leerkrachten stuurden te reflecteren op (en daarmee inzicht te verschaffen in) het ontwerpproces dat leerkrachten doorliepen (deelvraag 2a en 2b) en hun ervaringen tijdens de implementatiefase (deelvraag 3). Daarbinnen lag de focus specifiek op hun ervaringen met de zes CLIL-didactische principes. De zes principes fungeerden ook als thema's in de analyse van de logboeken: alle uitspraken van de vijf leerkrachten over het ontwerpen met en/of implementeren van een bepaald principe werden geclusterd. Op basis van die clustering ontstond een beeld van de manier waarop de leerkrachten als groep het werken met het betreffende principe ervoeren. In de rapportage van zowel de ontwerpfasen (par. 4.2) als de implementatiefase (par. 4.3) zijn citaten uit de logboeken van individuele leerkrachten gebruikt om deze algemene beelden te illustreren.

Behalve vragen over de manier waarop leerkrachten tijdens het PLG-traject met de principes werkten, bevatten de logboeken (en met name logboek 4) evaluatieve vragen ten aanzien van het ontwerp(proces) en de eigen CLIL-didactische ontwikkeling (t.b.v. de beantwoording van deelvragen 4a t/m 4e). Ook hier creëerde clustering van antwoorden met betrekking tot verschillende evaluatiethema's (o.a. bijdrage van PLG-traject aan professionele ontwikkeling, waardering van PLG-proces) een groepsbeeld en worden uitspraken van individuele leerkrachten gerapporteerd ter illustratie van dat beeld (par. 4.4).

3.3.4 Zelfevaluatie

Zowel voorafgaand aan de eerste PLG-bijeenkomst als na afloop van het PLG-traject evalueerden de deelnemende leerkrachten hun eigen CLIL-didactisch handelen met behulp van een zelfevaluatie-instrument (Bijlage 4). Het betreft een afgeleide van het observatieschema ontwikkeld in projectfase 1. Het instrument vraagt leerkrachten te reageren op 34 stellingen die effectief didactisch handelen in Engelstalig vakonderwijs beschrijven (bijv. 'Ik varieer gericht in interactievormen in het Engels, zoals klassikale gesprekken, groepswork en individuele gesprekken'; 'Ik gebruik visuele leermiddelen, zoals grafieken, sleutelschema's, modellen, afbeeldingen'), aansluitend bij de zes CLIL-principes zoals uitgewerkt in hoofdstuk 2. Voor iedere stelling gaven leerkrachten op een

vijfpuntschaal aan hoe vaak zij de beschreven handelwijze toepasten (1-nooit; 2-soms; 3-regelmatig; 4-meestal; 5-altijd). Een vergelijking van deze zelfevaluaties bij de start en aan het eind van het PLG-traject biedt samen met een analyse van de logboeken (par. 3.3.3) en afsluitende vragenlijst (par. 3.3.5) zicht op de ontwikkeling in CLIL-didactisch handelen die de leerkrachten gedurende het project hebben doorgemaakt (deelvraag 4e).

3.3.5 Vragenlijst

Ten behoeve van de beantwoording van de deelvragen die leidend waren in de *evaluatiefase* hebben de PLG-leerkrachten tot slot een korte digitale vragenlijst ingevuld⁷ (Bijlage 5). Vanwege de veel- en rijkheid aan evaluatiedata die reeds met behulp van de logboeken en zelfevaluatie verzameld was, zijn in deze vragenlijst alleen thema's bevroegd die in die databronnen nog onvoldoende belicht werden, te weten: de mate van aandacht/ruimte voor contextspecifieke vragen en behoeften en de ervaren betrokkenheid van collega's op de eigen school (m.n. de collega die als sparringpartner fungeerde in het project). Ook werd leerkrachten gevraagd een 'eindoordeel' te geven ten aanzien van de bijdrage die het PLG-traject leverde aan hun CLIL-didactische ontwikkeling.

⁷ Met de leerkrachten was afgesproken dat een telefonisch interview zou worden afgenomen in het geval naar aanleiding van de antwoorden in de vragenlijst nog (verdiepende/verhelderende) vragen zouden rijzen. Van deze mogelijkheid hebben we uiteindelijk geen gebruik hoeven maken.

4. Resultaten

4.1 Verkenningfase

Aan het PLG-traject ging een verkenningfase vooraf. Die fase diende om eventuele contextspecifieke factoren en behoeften van de vijf consortiumscholen in kaart te brengen die in het ontwerpgerichte professionaliseringstraject meegenomen dienden te worden (deelvraag 1). Uit de semigestructureerde interviews die we voerden met de PLG-leerkrachten en hun collega's die als sparringpartners bij het project betrokken waren, kwamen de volgende factoren en behoeften naar voren:

Contextspecifieke factoren

Een eerste factor die in het ontwerpproces in ogenschouw moest worden genomen, was het *type tweetalig onderwijs* dat de verschillende consortiumscholen bieden: twee van de scholen bieden een vvto-programma aan met een veel beperkter aandeel van de lestijd in het Engels dan de overige drie scholen, die deel uitmaken van de tpo-pilot (zie ook par. 3.1.1). Dit verschil in curriculaire ruimte voor Engelstalig vakonderwijs zorgt er ook voor dat het taalvaardigheidsniveau van vvto-leerlingen over het algemeen minder hoog is dan dat van tpo-leerlingen in hetzelfde leerjaar, vanwege hun geringere blootstelling aan het Engels. Naast het type tweetalig onderwijs en de daarmee samenhangende Engelse taalvaardigheid van de doelgroep bleek ook het *leerjaar* een contextspecifieke factor waarmee rekening gehouden moest worden. Hoewel in het projectplan beoogd werd volledig in te zoomen op de bovenbouw van het basisonderwijs, verbreedde deze focus met de deelname van de twee Utrechtse scholen (*Onder de Bogen* en *Stepping Stones*); ten tijde van het project hadden deze nieuwe scholen nog geen bovenbouwgroepen. Zij richtten zich in het project daarom op Engelstalig vakonderwijs in groep 3/4 (middenbouw). De andere drie scholen richtten zich wel op bovenbouwklassen (groep 7/8).

Een derde factor waarop de scholen zich van elkaar onderscheidden, waren de *zaakvakken/kennisgebieden* die zij in het Engels onderwijzen en de *methoden of leergangen* die zij daarbij gebruiken (zie ook par. 3.1.1). Dit maakte het noodzakelijk af te wijken van het oorspronkelijke projectplan om in het ontwerpgerichte professionaliseringstraject een gedeelde vakspecifieke focus te kiezen; in plaats daarvan moest het ontwerpproces leerkrachten de ruimte bieden om te werken met vakinhoudelijke lesstof die passend en relevant was voor de eigen context en doelgroep.

Een laatste factor die specifiek door de *International School Eindhoven* als relevant voor hun context naar voren werd gebracht, was de *sterk meertalige samenstelling van hun leerlingpopulatie*: de geïnterviewde leerkrachten gaven aan dat zeker 80% van de leerlingen een meertalige achtergrond heeft en dat ze in het traject graag handvatten zouden krijgen om specifiek in die context effectief CLIL-onderwijs te kunnen verzorgen.

Contextspecifieke behoeften

In het interview vroegen we leerkrachten ook naar hun wensen en beoogde opbrengsten van het project. De behoeften die naar voren kwamen, bleken eerder generiek dan contextspecifiek. Terugkomende thema's daarin waren de behoefte aan:

- *het delen van kennis en ervaringen* met andere scholen die tweetalig onderwijs aanbieden (3 leerkrachten);
- *theoretische verdieping* ten aanzien van effectieve CLIL-didactiek (2 leerkrachten);
- het ontwikkelen van *CLIL-didactische vaardigheden en strategieën*, bijvoorbeeld t.b.v. scaffolding, differentiatie, selecteren/aanpassen van materialen die aansluiten bij het taalvaardigheidsniveau van leerlingen (4 leerkrachten);
- een *ontwerpinstrument* (stappenplan, format) dat leerkrachten ondersteunt bij het voorbereiden van hun Engelstalige vakonderwijs (2 leerkrachten).

Op welke wijze de hierboven beschreven (contextspecifieke) factoren en behoeften vervolgens in het ontwerpproces meegenomen zijn, beschrijven we in paragraaf 4.2.1.

4.2 Ontwerpfase

De vier PLG-bijeenkomsten vormden de kern van de ontwerpfase. In deze paragraaf beschrijven we het ontwerpproces dat de deelnemende leerkrachten in en tussen deze bijeenkomsten doorliepen. Daarbij zoomen we in op de manier waarop zij de zes principes voor effectieve CLIL-didactiek vertaalden naar hun praktijk (deelvraag 2a) en op de wijze waarop de in paragraaf 4.1 beschreven factoren en behoeften meegenomen werden in het ontwerp (deelvraag 2b). We beantwoorden hieronder eerst de tweede deelvraag (2b), omdat de geïdentificeerde factoren en behoeften als startpunt fungeerden voor het ontwerpproces: ze vormden het kader waarbinnen de PLG vervolgens leeractiviteiten, werkvormen, et cetera ten behoeve van inhoudelijk hoogwaardig Engelstalig zaakvakonderwijs ontwierp.

4.2.1 Ontwerpen vanuit geïntermediateerde factoren en behoeften

Deelvraag 2b luidde: *Op welke manier worden de geïdentificeerde contextspecifieke factoren en behoeften in het ontwerp meegenomen?* In de eerste PLG-bijeenkomst werden de factoren en behoeften zoals die in de verkenningsfase waren opgehaald, gedeeld in de PLG. Aansluitend hadden de deelnemers gelegenheid om middels een interactieve werkvorm nog meer over elkaars context te weten te komen. Op basis van deze verkenningen concludeerden de deelnemers dat hun contexten te verschillend waren om in de PLG te kunnen werken aan één onderwijsleeromgeving (of onderdelen daarvan) die in alle contexten inzetbaar zou(den) zijn; zo zou het gezien de verschillende doelgroepen (middenbouw/bovenbouw, verschillende taalvaardigheidsniveaus) waarmee de PLG-leerkrachten te maken hadden, bijvoorbeeld niet mogelijk zijn gezamenlijk een concrete lessenreeks te ontwikkelen om die vervolgens door ieder PLG-lid te laten implementeren in de eigen praktijk. Tegelijkertijd bleken in die verschillende contexten ook vergelijkbare wensen en behoeften te leven.

De PLG besloot daarom een tweesporenplan te volgen: enerzijds zouden de individuele leerkrachten gaan werken aan leeractiviteiten en dergelijke, aansluitend bij de doelgroep, inhoudelijke leerdoelen, gebruikte methoden et cetera van de eigen praktijk. Naast dergelijke onderdelen van contextspecifieke leeromgevingen nam de PLG zich voor gezamenlijk een of meerdere breed inzetbare producten te ontwikkelen: instrumenten die de PLG-leden en hun collega's (op de eigen school en daarbuiten) structuur zouden bieden bij het vormgeven van effectief CLIL-onderwijs, maar die tegelijkertijd open en flexibel genoeg zouden zijn om recht te doen aan de vereisten die verschillende contexten aan dat onderwijs stellen. Eén zo'n breed inzetbaar product dat de PLG in ieder geval wilde opleveren, was een ontwerpkader voor effectieve CLIL-lessen in het basisonderwijs. In de verkenningsfase hadden twee scholen al benoemd behoefte te hebben aan een dergelijk instrument en in de eerste PLG-bijeenkomst schaarden ook de leerkrachten van de overige drie scholen zich achter deze ontwerp-wens. We zien dit ontwerpkader (Bijlage 6) als een 'secundair ontwerp': een ontwerp dat tot stand kwam op basis van de ervaringen die leerkrachten gedurende het hele traject opdeden met het ontwerpen van contextspecifieke leeractiviteiten, werkvormen et cetera ('primaire ontwerp'). In de verdere verslaglegging van de ontwerp- en implementatiefase (par. 4.2.2 en 4.3) leggen we de focus op het primaire ontwerp. In de verslaglegging van de evaluatiefase (par. 4.4) staan we ook stil bij de ervaren bruikbaarheid van het ontwerpkader als secundaire ontwerp.

De overige behoeften die de deelnemende leerkrachten in de verkenningsfase naar voren brachten, hadden geen verdere implicaties voor het ontwerpproces; aan deze wensen werd al tegemoet gekomen in de vooraf beoogde projectopzet: het *delen van kennis en ervaringen* is een inherent onderdeel in iedere PLG en het *ontwikkelen van een CLIL-didactisch handelingsrepertoire* (mede) op basis van *theoretische inzichten* vormde het hoofddoel van het professionaliseringstraject. Ook het *erkennen en benutten van de meertalige achtergronden* van leerlingen was al een thema waaraan aandacht besteed zou worden (hoofdstuk 2, principe 6).

4.2.2 Ontwerpen met de zes principes

De andere deelvraag bij de ontwerp-fase (2a) luidde: *Hoe kunnen theoretische principes voor effectieve CLIL-didactiek vertaald worden naar (onderdelen van) een onderwijsleeromgeving voor het basisonderwijs, die een hoogwaardige kennisontwikkeling in Engelstalige zaakvaklessen ondersteunt?* Ter beantwoording van deze vraag schetsen we in deze paragraaf het ontwerpproces dat deelnemende leerkrachten doorliepen in en tussen de PLG-bijeenkomsten. Daarbij zoomen we in op de manier waarop de zes CLIL-principes daarin een rol speelden en de kansen en belemmeringen die leerkrachten in het ontwerpproces ondervonden. Dit doen we op basis van inzichten uit de observatieverslagen van de PLG-bijeenkomsten en de logboeken die leerkrachten gedurende het ontwerpproces bijhielden.

Een eerste deel van het antwoord op deelvraag 2a is eigenlijk al gegeven in 4.2.1: de manier waarop de zes CLIL-principes zich laten vertalen naar concrete onderdelen van een

onderwijsleeromgeving is per definitie contextspecifiek. Procedures die een leerkracht bijvoorbeeld inzet om het begrip *'food groups'* te contextualiseren (principe 1) in een groep 3/4 verschillen noodzakelijkerwijs van procedures die een andere leerkracht in groep 7/8 gebruikt om context te bieden bij het concept *'bartering'* (*'ruilhandel'*). Dit maakte dat PLG-leerkrachten in het traject veel ruimte nodig hadden en kregen om vrij te experimenteren met het inzetten van de CLIL-principes ten behoeve van ieders individuele context.

Het kunnen ontwerpen voor de eigen praktijk maakte het proces betekenisvol, maar deze openheid zorgde er ook voor dat leerkrachten soms sturing misten. Zo benoemde één van de leerkrachten in logboek 2 expliciet dat ze het wenselijk zou vinden meer kaders te krijgen voor haar ontwerpen. Tegelijkertijd blijkt uit het volgende logboek-4-citaat van dezelfde leerkracht dat zij ook de meerwaarde van het open karakter van het PLG-proces (h)erkent:

“Dit hoort bij de PLG, het is nog open en nieuw. ‘Wat gaan we nou eigenlijk doen?’ is een vraag waar mensen heel graag een pasklaar antwoord op hebben. Maar [in de PLG] leren leren en de tijd hiervoor nemen en komen tot mooie leeropbrengsten samen is hierin heel waardevol.”

In dit citaat wordt meteen een tweede punt aangesneden dat leerkrachten herhaaldelijk benoemen als een belangrijke kans die het ontwerpproces binnen de PLG biedt: de samenwerking en uitwisseling met de andere PLG-leden. Hoewel de deelnemende leerkrachten met name aan het ontwerpen waren voor de eigen praktijk, was er in iedere bijeenkomst ruimte om met en van elkaar te leren. Leerkrachten presenteerden hun ontwerpen aan elkaar, gaven elkaar feedback en wisselden ideeën uit. In haar eerste logboek verwoordt één van de leerkrachten mooi wat voor haar de meerwaarde was van de samenwerking binnen de PLG:

“Doordat je met iemand anders kijkt naar de lessen en werkwijzen op je school ga je er op een andere manier over nadenken en kom je soms tot nieuwe ideeën en inzichten. De PLG zet aan tot nadenken en kritischer kijken naar het CLIL-onderwijs bij ons op school.”

Zoomen we in op de rol van de zes didactische principes in het ontwerpproces dan blijkt dat leerkrachten ze als ondersteunend ervaren bij het ontwikkelen van hun CLIL-lessen. Zonder uitzondering geven de leerkrachten aan dat zij bewuster bezig zijn met het ontwerpen van hun onderwijs wanneer zij dat vanuit de CLIL-principes doen. De principes helpen leerkrachten bijvoorbeeld meer te denken vanuit de inhoud en sturen op het expliciteren van zowel talige als vakinhoudelijke doelen. Het volgende citaat illustreert deze kansen:

“[De ontwerpen uit de PLG] zijn bewuster gemaakt. Ik heb de koppeling van taal en met name een [taal]functie erbij kiezen zorgvuldiger gedaan. De taal- en inhoudsdoelen gaan meer hand in hand en complementeren elkaar beter.”

Ik heb ook de taalbegrippen, woorden en zinnen gekozen die ondersteuning bieden aan het vakinhoudelijke doel.”

In het verlengde hiervan merkten verschillende leerkrachten op dat dat expliciteren van talige en inhoudelijke leerdoelen in de ontwerpfase bijdraagt aan het structureren van het onderwijsleerproces dat erop volgt, zowel voor zichzelf (eerste citaat) als voor hun leerlingen (tweede citaat):

“[Een eyeopener was voor mij] het belang van opsplitsen van de vak- en taaldoelen in kleinere stapjes en van terugwerkend lessen plannen; dat wil zeggen, beginnen met wat je wilt dat de kinderen kunnen en hoe je dat gaat bereiken.”

“Een ander opvallend gegeven was dat we nu eerst hebben gekeken waar de kinderen naartoe werken binnen een thema. [...] Het heeft geholpen om de start en de finish met elkaar te verbinden. Kinderen zijn nu meer gemotiveerd om te leren en zich nieuwe begrippen eigen te maken, aangezien deze nodig zijn om het probleem van de finish op te lossen.”

Als belemmering benoemen de leerkrachten wel dat het ontwerpen aan de hand van de principes hen veel tijd kost, bijvoorbeeld omdat zij de principes nog onvoldoende geïnternaliseerd hebben. Het zijn echter niet de principes an sich die het ontwerpen tijdrovend maken, maar eerder de wijze van ontwerpen zoals die in het PLG-proces verwacht werd, namelijk op basis van theorie, reflectie, uitwisseling en feedback.

Tot slot bleek uit hun reflecties dat leerkrachten bepaalde principes makkelijker te vertalen vonden in hun ontwerpen dan andere. Met name principe 1 (bieden van context) en principe 3 (stimuleren van interactie) konden de leerkrachten naar hun idee relatief makkelijk in hun ontwerpen verwerken, vooral omdat zij al vóór hun deelname aan het project veel belang hechtten aan en ervaring hadden met het verzorgen van contextrijke en interactieve lessen, zoals blijkt uit onderstaande citaten van twee van de leerkrachten:

“De reden dat ik principe 1 relatief makkelijk vind om in te zetten, is omdat mijn hart ligt bij het creëren van lessen die de kinderen leuk vinden. Dat leren iets is wat plezierig is. Omdat context bieden hetgeen is waarvan de rest van je les afhankelijk is. [...] De context zorgt voor begrip, veilige kaders, nieuwsgierigheid, betrokkenheid. Hoe je de context aanbiedt is de kern van de gehele les.”

“De reden dat ik principe 3 relatief vaak en makkelijk inzet, is omdat wij op school met coöperatief leren werken; wij hebben dus al langere tijd ervaring hiermee, het gaat het meest van zelf.”

Vooraf ontwerpen met principe 5 (aandacht voor vakspecifieke taal) vonden de leerkrachten juist relatief lastig, bijvoorbeeld omdat ze worstelden met het feit dat ook de dagelijkse Engelse taalvaardigheid van leerlingen nog volop in ontwikkeling is (citaat 1) en het daarmee samenhangende spanningsveld tussen het cognitieve en het talige niveau van hun leerlingen (citaat 2):

“De reden dat ik principe 5 relatief moeilijk vind om in te zetten, is omdat de kinderen nog niet zo lang Engels hebben en nog geen basis hebben. We zijn ook nog bezig met het [dagelijkse,] sociale taalgebruik.”

“De reden dat ik principe 5 relatief weinig/nog niet inzet, is omdat ik het soms nog lastig vind om op de juiste wijze te switchen tussen dagelijkse taal en academische taal met de leerlingen. Soms is het vakdoel wel passend, maar het taalniveau wat hierbij hoort te lastig.”

Maar ook hier speelde dat de leerkrachten soms nog onvoldoende grip hadden op de theoretische principes, zoals onder andere blijkt uit het volgende citaat:

“De reden dat ik principe 5 relatief moeilijk vind om in te zetten, is dat ik dit principe het lastigst vind om te begrijpen zoals het er staat en ik daardoor nog wat zoekend ben.”

Om een dieper begrip en verdere internalisatie van de principes te stimuleren, lieten we leerkrachten in het PLG-proces werken aan een tweede secundair ontwerp. Iedere leerkracht kreeg de opdracht zich te verdiepen in de theoretische achtergronden van één van de principes en om over dat principe vervolgens een ‘factsheet’ uit te werken: een pamflet waarin de kernaspecten van het principe in voor leerkrachten begrijpelijke taal uitgewerkt worden (de uitgewerkte factsheets, zoals het voorbeeld in Bijlage 7, zijn gebaseerd op deze eerste versies). De factsheets kunnen behalve als verwerkingsopdracht voor de PLG-leerkrachten zelf ook dienen als professionaliseringsmateriaal voor andere leerkrachten.

Hoewel leerkrachten de vertaalslag van theorie naar praktijk niet voor alle principes even natuurlijk maakten, werden zij in het PLG-proces wel gestimuleerd met zoveel mogelijk principes te experimenteren in hun ontwerpen. In de loop van het professionaliseringstraject is dan ook elk van de zes principes in de praktijk van een of meerdere leerkrachten geïmplementeerd. In de volgende paragraaf laten we concrete uitwerkingen (*procedures*) van elk van de zes CLIL-didactische principes de revue passeren.

4.3 Implementatiefase

De derde deelvraag waarop in het project een antwoord gezocht werd, luidde: *Hoe wordt de ontworpen onderwijsleeromgeving geïmplementeerd en ervaren door de betrokken CLIL-leerkrachten?* Zoals in paragraaf 4.2.1 is beschreven, heeft de PLG vanwege contextspecifieke vereisten niet gewerkt aan één gezamenlijk ontwerp voor een onderwijsleeromgeving (primair ontwerp). In plaats daarvan hebben leerkrachten ieder lessen en leeractiviteiten ontworpen voor hun eigen praktijk. Het is niet mogelijk volledig verslag te doen van de implementatie van elk van deze ontwerpen. In plaats daarvan geven we de lezer in Tabel 4 een voorbeeldmatig inzicht in de manier waarop de contextspecifieke ontwerpen geïmplementeerd en ervaren werden: voor elk van de principes geven we één of enkele voorbeeld(en) van concrete procedures die door de leerkrachten als succesvol werden ervaren. Bij ieder principe wordt ook aangestipt waarom leerkrachten het betreffende principe belangrijk of waardevol vinden. We laten leerkrachten daarbij zelf aan het woord: Tabel 4 bevat citaten uit de logboeken van de deelnemers⁸.

Tabel 4

Voorbeelden van succesvol geïmplementeerde procedures en ervaren belang van de CLIL-principes

Principe 1: Betekenisvolle context bieden	
Voorbeelden van geïmplementeerde procedures	Ervaren belang
<p><i>“In groep 3-4 heb ik een les gegeven binnen het thema ‘skyscrapers’ over de skyline. De kinderen vonden het lastig om elementen van een stad te benoemen in het Engels. We hebben toen CLIL-principe 1 ingezet en ik heb de les omgebouwd naar eerst met z’n allen een stad bouwen. Eén groep met reuze legoblokken en de andere groep met kapla en poppetjes. Omdat het nu meer betekenisvol werd, hebben we er ook andere dingen bijgemaakt (lichtjes/maan/vogels etc.) en dit als skyline in de gang kunnen presenteren. Omdat het begrip ‘skyline’ nu betekenisvol werd, konden we hierna verder met de andere geplande leeractiviteiten.”</i></p> <p><i>“Principe 1 heb ik succesvol toegepast [in groep 7/8] door te starten met [Engelstalige] video's die goed aansloten bij het onderwerp en bij de kinderen (leeftijd, interesse). Bij het gebruiken van de video's heb ik kijkopdrachten toegepast om de juiste voorkennis te activeren. Dat deze activiteit bijdroeg aan vakinhoudelijk leren zag ik aan de manier waarop kinderen meteen verbonden waren met het</i></p>	<p><i>“De context zorgt voor begrip, veilige kaders, nieuwsgierigheid, betrokkenheid en plezier. Hoe je de context aanbiedt, is de kern van de gehele les. Hoe zorg je voor een fantastische introductie van een nieuw te leren vakinhoud of vaktaal zodat iedereen in de leerstand staat? De rest gaat dan als vanzelf.”</i></p> <p><i>“In context begrijpen kinderen leerstof beter en [bieden van context leidt] tot leren. Als je vertrekt vanuit een situatie die kinderen kennen en begrijpen, leren ze gemakkelijker nieuwe woorden en begrippen. Dan hebben ze het basisconcept waar ze op voort kunnen bouwen. Dit werkt ook voor het leren van/in het Engels. Als ze het concept kennen [in het Nederlands] kan het concept getransfereerd worden naar het Engels, waardoor het dan gaat om het aanleren van nieuwe woordjes en zinnen, en niet meer om het concept.”</i></p>

⁸ De citaten in de twee kolommen van Tabel 4 moeten onafhankelijk van elkaar gelezen worden. Met andere woorden: er bestaat geen directe relatie tussen voorbeelden van procedures in de linke kolom en de citaten waarin leerkrachten het belang van een principe toelichten in de rechter kolom.

<p><i>onderwerp. De activiteit droeg ook bij aan taalleren, want kinderen deden de moeite om de kijkvragen in het Engels te beantwoorden en op de juiste Engelse woorden te komen.”</i></p>	
<p>Principe 2: Toegankelijk maken van vakinhoud en vaktaal (taalsteun m.b.t. begrip)</p>	
<p>Voorbeelden van geïmplementeerde procedures</p>	<p>Ervaren belang</p>
<p><i>“Principe 2 heb ik succesvol toegepast [in groep 7/8] door taalsteun te bieden in de vorm van [message abundance]: ik combineerde video, audio en klasgesprekken en had hoge verwachtingen, maar wel per leerling verschillend. [...] Het feit de vakinhoud op verschillende manieren werd uitgelegd, [...] vergrootte zichtbaar het begrip bij de leerlingen. Dat deze activiteit ook bijdroeg aan hun taalontwikkeling zag ik aan het feit dat leerlingen aangeleerde begrippen gebruikten en (nogmaals) aan elkaar uitlegden tijdens samenwerkingsmomenten.”</i></p> <p><i>“Mijn eerste stap [in het toegankelijk maken van vakinhoud in groep 7/8] is vaak een leerling vragen het aan de ander uit te leggen. Hun Engels is vaak meer op eenzelfde niveau en daarmee check ik meteen of mijn uitleg over is gekomen. Mocht dat niet werken, probeer ik het zelf nogmaals in een versimpelde versie. Wanneer niets anders werkt, grijp ik naar een device en gebruik ik Google Translate.”</i></p> <p><i>“[In groep 3/4] proberen wij met gebruik van veel visuele materialen en TPR [total physical response] het eerst in het Engels zelf uit te leggen. Soms laten we het een ander kind vertalen, andere keren laten we kinderen het met elkaar bespreken en in dat geval is het gebruik van T1 [de eerste taal] toegestaan. Weer andere keren gebruiken wij zelf de T1.”</i></p>	<p><i>“Principe 2 [in de vorm van message abundance] draagt volgens mij bij aan het begrijpen/leren van vakinhoud, doordat er middels multimodaal leren meer kennis toegankelijk is voor de leerlingen.”</i></p> <p><i>“Principe 2 draagt volgens mij bij aan het begrijpen/leren van vakinhoud, doordat je de taal die je gebruikt aanpast aan de leerlingen die je voor je hebt. Door hoge verwachtingen te hebben en daarbij taalsteun te (laten) bieden waar nodig bereik je veel op taal- en inhoudsgebied.”</i></p>
<p>Principe 3: Interactie stimuleren</p>	
<p>Voorbeelden van geïmplementeerde procedures</p>	<p>Ervaren belang</p>
<p><i>“Principe 3 heb ik succesvol toegepast [in groep 7/8] door in mijn lessen veel gesprekken te laten plaatsvinden en samenwerkingsopdrachten te gebruiken. Tijdens deze opdrachten heb ik veel</i></p>	<p><i>“Interactie kan zorgen voor een domino-effect, voor kopieergedrag en nieuw leren. Interactie met elkaar zorgt voor zoveel dingen: jezelf een spiegel voorhouden en reflecteren, jezelf veiliger voelen om te leren, out of the box denken omdat iemand jou</i></p>

<p>rondgelopen. Hierdoor kon ik goed taalgebruik stimuleren, voordoen en foutjes verbeteren. Ook heb ik veel gelet op de antwoord- en nadenktijd die leerlingen hebben als ik een vraag stel. Ik wil nog wel eens te snel doorgaan waardoor de nadenktijd te kort is voor sommige leerlingen om correcte Engelse antwoorden te formuleren. [...] In deze samenwerkingsopdrachten zag ik dat 'zwakkere' leerlingen zich konden optrekken aan de 'sterkere' leerlingen. Hierdoor leerden zij veel van hen. Doordat de interactie in groepjes plaatsvindt en niet klassikaal is de drempel om te spreken en angst om fouten te maken naar mijn idee lager."</p> <p>"[Ik gebruikte in groep 7/8] veel oefeningen waarbij leerlingen de tijd kregen om d.m.v. interactie de taal en inhoud tot zich te nemen. Denk aan een puzzelopdracht (helften van woorden uit de tekst bij elkaar zoeken), het matchen van definitives, samen nieuwe woorden opzoeken in de learners' dictionary, [...] De interactie tussen kinderen leidde tot [inhoudelijk] meer overwogen antwoorden; twee weten meer dan een. [...] Kinderen konden ook samen meer taal opschrijven dan alleen."</p>	<p>verrast mij zijn of haar uitspraak of idee, taal kopiëren en met en van elkaar leren. Interactie kan zorgen voor plezier en toepassing van kennis en vaardigheden binnen verschillende situaties. Praten over 'leren leren' is wel een essentieel onderdeel hiervan. Je kunt niet van de kinderen verwachten dat ze zomaar samenwerken of zomaar even wat doen. Je moet ze leren om samen te evalueren en om samen plannen te maken, om onderscheid te maken tussen nieuw leren, kennis uitbreiden of herhaling van iets om aanwezige kennis weer op te frissen. Je moet hier ook zelf openstaan voor feedback en dit modelen aan de kinderen, zodat goede interactie tussen elkaar steeds centraal staat."</p>
---	--

Principe 4: Stimuleren en begeleiden van inhoudelijke en talige kennistoepassing

Voorbeelden van geïmplementeerde procedures	Ervaren belang
<p>"Ik liet mijn leerlingen [in groep 7/8] een handelsspel spelen om het begrip 'bartering' ('ruilhandel') te ervaren en begrijpen. [...] Het spel werd gemodeld, de kinderen kregen een blad met hulpzinnen (scaffolding) die ze tijdens het spel moesten gebruiken. Op hun handelen en taalgebruik kregen ze tussendoor feedback. Begrip van de spelregels werd voor aanvang het spel gecontroleerd met vragen."</p> <p>"Ik liet kinderen [in groep 3/4] een stripverhaal maken [over het vakinhoudelijke thema van de les]. Ik had twee niveaus; 1) zelf een verhaaltje schrijven of 2) leerlingen kregen een heel kort stukje tekst. Dat kon je knippen, het juiste plaatje erbij zoeken en de tekst eronder plakken."</p>	<p>"Principe 4 draagt volgens mij bij aan het begrijpen/leren van vakinhoud, omdat taalproductie kan bijdragen aan het zich eigen maken van de vakinhoud. Als je taal moet produceren over een onderwerp zul je de vakinhoud moeten begrijpen om daar iets zinnigs over te zeggen of schrijven."</p> <p>"Principe 4 draagt volgens mij bij aan het begrijpen/leren van taal én vakinhoud, doordat kennis in stappen wordt opgebouwd. Leren kan niet zonder scaffolding en inoefenen."</p>

Principe 5: Aandacht voor schoolse en vakspecifieke taal(vaardigheid)

Voorbeelden van geïmplementeerde procedures	Ervaren belang
<p><i>“Aan het begin van een nieuw thema selecteren we een focuspunt waarbij we ongeveer 8-10 (nieuwe) woorden/keywords aanbieden. Deze woorden oefenen we [in groep 3/4] in door uitbeelden, zingen, gebruik van concreet materiaal en kinderen er actief mee laten werken (bloembollen planten/gieter gebruiken/graven naar schatten/munten bekijken en voelen). [...] Doordat ze de woorden al kennen, weten ze [in de lessen die volgen] waar je het over hebt.”</i></p> <p><i>“Principe 5 heb ik succesvol toegepast [in groep 7/8] door bewust, maar vooral ook onbewust, doelwoorden aan te bieden bij de lessen die ik gaf. Woorden en begrippen werden op verschillende manieren uitgelegd, besproken en kwamen regelmatig terug. Wanneer je over een bepaald onderwerp lessen geeft, is het onvermijdelijk en belangrijk om sommige woorden te (blijven) herhalen.”</i></p> <p><i>“Principe 5 heb ik succesvol toegepast [in groep 7/8] door leerlingen een hand-out met zinsstructuren [voor het formuleren van vergelijkingen en conclusies] te geven ter ondersteuning en deze in te oefenen. [...] Leerlingen moesten eerst op een hand-out aankruisen welke zinnen [bijv.: ‘... and ... are alike in that ...’ en ‘In conclusion, I would say that...’] ik ingezet had. [...] Daarna moesten de kinderen hetzelfde zeggen m.b.v. een andere zinsstructuur [van de hand-out].”</i></p>	<p><i>“[Expliciete aandacht voor schoolse-/vakspecifieke taal is belangrijk] omdat je leerlingen helpt met het begrijpen van woorden die niet vaak gebruikt worden in de dagelijkse taal. Deze woorden zijn binnen een CLIL-context echter wel belangrijk voor het eigen maken van een vreemde/tweede taal.”</i></p> <p><i>“Wanneer woorden en begrippen gebruikt worden op een hoog [academisch/vakspecifiek] niveau, maakt dat de inhoud betekenisvoller en kun je dieper op de stof ingaan.”</i></p> <p><i>“Door aandacht voor en gebruik van academische/vakspecifieke taal moeten kinderen moeite doen om de taal te begrijpen en worden ze geprikkeld om de nieuwe taal ook zelf te gebruiken.”</i></p>

Principe 6: Benutten van eerste taal/meertaligheid

Voorbeelden van geïmplementeerde procedures	Ervaren belang
<p><i>“Principe 6 heb ik succesvol toegepast [in groep 7/8] door kinderen tijdens het activeren van voorkennis ruimte te geven om in verschillende talen (kleuren) te schrijven op het werkblad. [Het voordeel was dat] kinderen die Engels moeilijk vinden niet meteen stopten maar nu in hun T1 aan de slag gingen met de opdracht en de inhoud van de les. Dat deze activiteit ook bijdroeg aan leren van vaktaal zag ik aan dat de kinderen voor elkaar gingen vertalen en er zo meer woordenschat toegankelijk werd.”</i></p>	<p><i>“Door in de Engelse lessen ook Nederlands aanbod te geven, verdiept dit de kennis bij de leerlingen, creëren we bruggen tussen beide talen en maakt dat de interactie en verwerking bij/van het [inhoudelijke] onderwerp beter mogelijk.”</i></p> <p><i>“Door het ontwikkelen van een concept in de eerste taal kan het getransfereerd worden naar de tweede taal, waardoor de focus [in de Engelstalige lessen]</i></p>

<p><i>“Ik stimuleerde kinderen [in groep 7/8] om in het Engels te praten, maar verbood thuistaal (Nederlands) nauwelijks. [...] Door lesinhoud te laten bespreken in het Nederlands en het Engels kan het begrip in beide talen verbeterd worden.”</i></p> <p><i>“Door de moedertaal in te zetten, [zie ik in groep 3/4] dat echt iedereen betrokken is. Bijvoorbeeld wanneer je zo’n presentatie thuis laat voorbereiden, en dat je dan aangeeft ‘het is ook oké als het in het Nederlands is’. Dan probeer ik wel die woorden die ze hebben gebruikt en die ik steeds zie terugkomen, om die ook wel in het Engels te herhalen.”</i></p>	<p><i>kan komen liggen op het leren van de taal en niet het concept.”</i></p> <p><i>“Ik heb een meisje in de klas dat Russisch spreekt. Ik spreek het niet, maar zij kan zich daardoor [het mogen gebruiken van T1 in de klas] misschien wel zelfverzekerder voelen, zo van ‘he, ik kan dit, Juf’.”</i></p>
--	---

Van elke leerkracht is één van de lessen die ze in het PLG-traject ontwikkelden geobserveerd. Na deze les werden leerkrachten bovendien geïnterviewd. Op basis van deze observaties en interviews zullen we in het vervolg van deze paragraaf implementatie-ervaringen, zoals gerapporteerd door de leerkrachten (Tabel 4), op twee aspecten verder duiden en er enkele kanttekeningen bij plaatsen.

Hoewel de leerkrachten (als groep) erin slaagden alle principes in hun praktijk te implementeren, werd niet altijd hun volle didactische potentieel bereikt. Zo viel tijdens de observaties op dat in iedere les weliswaar interactie gepromoot werd (principe 3), maar dat er over het algemeen weinig sprake was van het type (bewuste sturing op) betekenisonderhandeling dat nodig is voor (talige en/of inhoudelijke) kennisontwikkeling. Ook bij andere principes lijkt nog winst te behalen. De expliciete aandacht van leerkrachten voor schoolse- en vakspecifieke taalvaardigheid (principe 5) richtte zich bijvoorbeeld met name op kernwoorden, veel minder op relevante chunks en helemaal niet op genres. Wat principe 6 betreft, maakten leerkrachten wel gebruik van het Nederlands, maar andere thuistalen werden niet of nauwelijks betrokken in de lessen.

Een tweede punt dat opviel tijdens de observaties en nagesprekken was dat het inhoudelijke niveau van de twee vvto-lessen lager was dan de leerlingen aan leken te kunnen. In de tpo-lessen was het inhoudelijke niveau wel uitdagender. We zien verschillende mogelijke verklaringen, die overigens ook door de leerkrachten zelf onderkend werden. Ten eerste was het voor de vvto-leerkrachten lastiger om het cognitieve niveau van leerlingen goed in te schatten dan voor de tpo-leerkrachten. Omdat de laatsten tevens groepsleerkrachten waren, hadden zij goed zicht op wat kinderen kunnen en weten. De vvto-leerkrachten in dit project, daarentegen, verzorgden Engelstalig vakonderwijs aan een heleboel verschillende klassen die zij ieder maar een of enkele uren per week zagen. Dat maakt een dergelijke inschatting veel lastiger. Een tweede mogelijke verklaring ligt in het feit dat de twee vvto-leerkrachten van huis uit vakleerkrachten Engels waren, wat het voor hen lastiger maakte om te denken vanuit de vakinhoud, zoals één van de leerkrachten zelf

ook aangaf: *“En wat ik zelf heel graag wil, is dat ik meer bij de vakinhoud ga blijven. Ik vind het heel moeilijk om uit de rol van vakleerkracht Engels te stappen”*. Bovenstaande punten maken dat in een vvto-context goede en voortdurende afstemming met de groepsleerkracht onmisbaar is om bij leerlingen een hoogwaardig niveau van inhoudelijke kennisontwikkeling te kunnen stimuleren.

4.4 Evaluatiefase

Middels logboeken, een afsluitende vragenlijst en een zelfevaluatie is het project op vijf aspecten geëvalueerd: 1) de inrichting van het PLG-traject; 2) de geslaagdheid van de (primaire en secundaire) ontwerpen die in dat traject tot stand kwamen; 3) de mate waarin deze ontwerpen tegemoet kwamen aan de contextspecifieke behoeften van de scholen; en de bijdrage van het professionaliseringstraject aan 4) het bewustzijn van leerkrachten van de essentiële rol die taal speelt in CLIL-onderwijs en 5) hun CLIL-didactisch handelen. In het vervolg van deze paragraaf worden achtereenvolgens de bevindingen ten aanzien van deze vijf evaluatieaspecten gerapporteerd.

4.4.1 Waardering van het PLG-traject

De eerste evaluatieve deelvraag (4a) luidde: *Hoe waarderen leerkrachten het PLG-traject en waar liggen verbeterpunten?* Over het algemeen waren de leerkrachten positief over de inrichting van het PLG-traject. Als sterke punten benoemden zij in hun logboeken:

- Het expertiseniveau van de begeleiders;
- De samenwerking/uitwisseling met de andere leerkrachten;
- De gelijkwaardigheid van PLG-deelnemers, waardoor leerkrachten zich serieus genomen voelden;
- De variatie aan interactieve werkvormen in de bijeenkomsten;
- De ruimte voor hands-on ontwerpen;
- Ontvangen feedback op ontwerpen;
- De focus op reflectie (bijv. logboeken);
- Een passende mix tussen theorie en praktijk;
- De goede sfeer in de groep; en
- Het hoge tempo van de bijeenkomsten.

Hoewel de algemene tendens positief was, identificeerden leerkrachten ook enkele knel- en verbeterpunten. Ten eerste speelde *tijd* soms een belemmerende rol, zowel in de bijeenkomsten als binnen het traject als geheel. Hoewel het hoge werktempo in de bijeenkomsten ook als pluspunt aangemerkt werd, ervoeren de leerkrachten de PLG-bijeenkomsten tegelijkertijd soms als overladen. Daarnaast kostte het ontwerpen en implementeren tussen de bijeenkomsten hen veel tijd, zoals in paragraaf 4.2.2. ook al benoemd werd. Tot slot gaven de leerkrachten aan het bijhouden van de logboeken leerzaam maar ook tijdrovend te vinden. Eén van de leerkrachten concludeerde dan ook: *“Naast een fulltime baan is het erg pittig om dit [PLG-traject] erbij te doen en je wilt geen half werk afleveren.”* Als mogelijke verbeterpunten voor toekomstige projecten ten aanzien

van dit tijdsaspect noemden de leerkrachten: het inrichten van een langduriger traject met meer bijeenkomsten, het stellen van minder ambitieuze doelen, en meerdere collega's per school onderdeel laten uitmaken van de PLG (t.b.v. werkverdeling en continuïteit).

Deze laatste tip brengt ons op een tweede knelpunt dat de leerkrachten ervaarden: het *betrekken van hun collega* die als sparringpartner aan het project deelnam (maar geen lid was van de PLG). Het oorspronkelijke idee was dat iedere PLG-leerkracht inzichten en ontwerpen uit de PLG zou delen met de collega die meer op afstand betrokken was bij het project. Deze collega zou als klankbord fungeren voor de PLG-leerkracht en tegelijkertijd zelf 'mee-geprofessionaliseerd' worden. Dit bleek echter praktisch niet goed haalbaar en conceptueel onrealistisch: tijd voor effectieve uitwisseling en overdracht ontbrak en het feit dat de PLG-leerkrachten zelf nog volop aan het leren waren, maakte het lastig voor de PLG-leerkrachten om al kennis (t.a.v. de zes principes) over te dragen aan hun collega's⁹. Het volgende citaat illustreert deze worstelingen: *"Het is heel lastig om hem [collega] mee te nemen in het proces (tijdgebrek), wat draag je over en hoe, ook zodat het niet dubbel werk wordt."*

Tot slot viel het op dat drie van de vijf leerkrachten het maken van de factsheet over een van de CLIL-principes (zie par. 4.2.2) expliciet als het minst waardevolle onderdeel van het professionaliseringstraject benoemden. Hoewel dezelfde leerkrachten in hun logboeken herhaaldelijk aangaven het leerzaam te vinden om binnen het PLG-traject vanuit theorie te werken, ervaarden ze het als een brug te ver om deze theorie zelfstandig te vertalen naar een factsheet:

"Het minst waardevol vond ik het maken van de factsheet, omdat het echt wel een pittige klus was om dit alleen te doen. Ik denk dat als we dit tijdens een PLG-bijeenkomst gezamenlijk gedaan zouden hebben, we tot meer zouden komen."

Dat de leerkrachten het maken van de factsheets als te complex ervaarden, lijkt er ook op te wijzen dat zij de aangeboden theorie nog niet volledig doorgrondde. Daarnaast zou gezamenlijk werken aan een factsheet mogelijk effectiever en zinvoller zijn geweest dan individueel.

4.4.2 Geslaagdheid van de ontwerpen

Deelvraag 4b zoomt in op de manier waarop leerkrachten hun individueel ontworpen lessen en leeractiviteiten (primair ontwerp) en de gezamenlijke producten (ontwerpkader en factsheets; secundair ontwerp) waarden: *In hoeverre voldoen de ontwerpen volgens betrokken leerkrachten in de praktijk en waar liggen verbeterpunten?*

⁹ Op een van de vijf scholen kwam de samenwerking wel goed tot stand, omdat deze school zelf al de lesson-studymethodiek gebruikte en faciliteerde om collegiale consultatie en teamleren te stimuleren.

De leerkrachten waren onverdeeld positief over de onderdelen van hun contextspecifieke onderwijsleeromgeving (primair ontwerp) die zij in het kader van de PLG ontwikkeld hebben. Zij gaven aan dat de ontworpen lessen beter voorbereid en opgebouwd waren dan hun lessen voorafgaand aan het traject, onder meer doordat ze taal- en inhoudsdoelen nu explicieter onderscheidde. Ze zagen ook een positieve uitwerking van hun ontwerpen op het leerproces van hun leerlingen. Leerkrachten beschrijven onder meer dat hun leerlingen taakgerichter werkten, meer betrokken waren, meer taal produceerden en ook vakinhoudelijk meer leerden. De volgende citaten van twee van de leerkrachten illustreren deze waargenomen voordelen:

“Ik zag toegenomen betrokkenheid bij de kinderen. Het was geen Engelse les, maar het leren van de vakinhoud in het Engels. In context begrepen ze de vakinhoud en het Engels beter en gebruikten ze wat ze geleerd hadden. Er was veel meer eigen productie, ook al was het niet altijd correct Engels.”

“Er waren meer kinderen die antwoord konden geven [op de begripsvragen] en ook de deelname tijdens het spel was goed; ook leerlingen die Engels moeilijk vinden, konden nu uit de voeten. [...] Ik zag dat de taalzwakke kinderen meer betrokken waren en meer taal konden produceren.”

Ook het lesontwerpkader dat de PLG als gezamenlijk product ontwikkelde (Bijlage 6), werd door de leerkrachten overwegend positief geëvalueerd. Het biedt naar hun mening de nodige houvast en structuur bij het ontwerpen van effectieve CLIL-lessen en is makkelijk in gebruik, ook voor leerkrachten buiten de PLG. Twee leerkrachten schreven in hun logboeken bijvoorbeeld:

“Een ontwerpkader om CLIL-lessen voor te bereiden helpt om taaldoelen en vakdoelen zo concreet mogelijk te beschrijven. Taal- en vakdoelen zo concreet mogelijk beschrijven zorgt weer voor een stevige, gefocuste les en een gefocuste les zorgt voor betere beklijving en betrokkenheid.”

“Voor de start van dit project gebruikten wij geen lesplan bij het ontwerpen van een CLIL-les. We hebben in de PLG zo'n product ontworpen, zodat er een duidelijke structuur is voor leerkrachten wanneer ze een CLIL-les voorbereiden. Ook is er binnen het lesplan aandacht voor de evaluatie van de les. Dit biedt mogelijkheid om bij een vervolgles herhaling en verdieping aan te bieden.”

Zoals we al beschreven in paragraaf 4.2.2, gaven leerkrachten wel aan dat het veel tijd kost om lessen te ontwerpen op de wijze zoals ze dat in het PLG-proces deden. Een van de leerkrachten plaatste vanuit die achtergrond de kanttekening dat het belangrijk is dat leerkrachten (binnen en buiten de PLG) het ontwerpkader alleen als hulpmiddel zien, niet

als “weer iets extra’s wat erbij komt, bovenop AL die andere dingen die we ook nog moeten doen”.

De factsheets met betrekking tot de zes CLIL-didactische principes vormden een tweede gezamenlijk ontwerp van de PLG. Hoewel leerkrachten het ontwikkelproces van de factsheets als te complex ervoeren om een waardevolle bijdrage te kunnen leveren aan hun professionele ontwikkeling (par. 4.4.1), zagen leerkrachten wel potentie in de factsheets als product:

“Om alle principes in de toekomst vaker/makkelijker in te kunnen zetten, zou het me helpen om hier [...] een overzicht van te hebben met korte inhoud en dit dan mee te nemen in mijn lesvoorbereiding, waarbij ik heel duidelijk op mijn netvlies heb wat er verwacht wordt per principe.”

De factsheets die de PLG-leerkrachten ontwierpen zijn daarom na afloop van het PLG-traject uitgewerkt tot een set producten die deelbaar en inzetbaar zijn in de bredere praktijk van het tweetalig basisonderwijs en het vroeg vreemdetalenonderwijs (Bijlage 7).

We willen deze sectie besluiten met het volgende veelzeggende citaat van een van leerkrachten over de functie van de ontwerpen in het project:

“Het was niet specifiek een activiteit of het materiaal dat we hebben geïmplementeerd, maar meer een manier waarop we vakinhoud in het Engels en Engels door de vakinhoud begrijpbaar maken. Dit inzicht heeft ons erg geholpen.”

Behalve dat de leerkrachten de (primaire en secundaire) ontwerpen op zichzelf positief evalueerden, onderkennen zij dus ook dat deze binnen het project eerder als middel tot professionele ontwikkeling dienden dan als doel op zich.

4.4.3 Tegemoetkoming aan contextspecifieke behoeften

De derde deelvraag (4c) bij de evaluatiefase luidde: *In hoeverre is volgens de leerkrachten in het ontwerp(proces) tegemoet gekomen aan de contextspecifieke behoeften en factoren van de consortiumscholen?* Over dit aspect werden leerkrachten expliciet bevraagd in de afsluitende vragenlijst.

Vier van de vijf leerkrachten ervoeren in het PLG-proces en de ontwerpen die daarin tot stand kwamen voldoende aandacht en ruimte voor de eigen context. Ze beschrijven dat dit kwam doordat ze enerzijds leeractiviteiten konden ontwikkelen voor hun eigen praktijk en anderzijds konden sparren en uitwisselen met de andere PLG-leden over gedeelde vraagstukken en belangen. Een van de leerkrachten gaf echter aan dat ze te weinig ruimte ervoerde voor de zaken die specifiek in haar context speelden:

“Het programma was heel vol. Er was af en toe tijd om kort in te gaan op contextspecifieke vragen en zeker ook interesse, maar de tijd liet het niet toe.”

Ze gaf in aansluiting hierop aan dat het voor vervolgprojecten misschien beter zou zijn te kiezen voor een meer homogene PLG-samenstelling, bijvoorbeeld door deelnemers te matchen op het leerjaar waarin ze lesgeven, de methode die ze gebruiken of de mate van ervaring met tweetalig onderwijs die ze meebrengen. Ook een van de leerkrachten die de aandacht voor haar context binnen het huidige project wel afdoende vond, ziet mogelijke voordelen van zo'n contextuele afbakening:

“We kwamen overeenkomende uitdagingen tegen, maar mijn verwachting is, wanneer je collega's hebt die werken met eenzelfde doelgroep, je nog dieper samen in kunt gaan op je verbeterpunten.”

4.4.4 Bijdrage aan bewustzijn van de rol van taal

In logboek 4 en de afsluitende vragenlijst reflecteerden de leerkrachten op de rol van taal in het inhoudelijke leerproces, ter beantwoording van deelvraag 4d: *In hoeverre heeft het ontwikkelen en implementeren van de onderwijsleeromgeving bijgedragen aan het bewustzijn van leerkrachten t.a.v. het belang van een effectieve focus op taal ter versterking van zaakvakdidactiek?*

Uit de reflecties van de leerkrachten blijkt dat het PLG-traject leerkrachten bewuster heeft gemaakt van het belang om bewust te plannen welke taal en inhoud leerlingen gaan leren, en van de manier waarop het inhoudelijke en talige leerproces van elkaar afhankelijk zijn:

“Het belangrijkste inzicht dat ik tijdens dit traject heb gekregen, is dat bij een CLIL-les taalontwikkeling en inhoudelijke kennisontwikkeling van elkaar afhankelijk zijn en dat tijdens het plannen op beide bewust moet worden ingezet. Door de lessen o.b.v. de CLIL-principes te plannen, ze te geven en erop te reflecteren, ben ik tot dit inzicht gekomen.”

“Taal is nodig om inhoudelijke kennis toegankelijk te maken. Wanneer je taal bewust inzet m.b.v. de CLIL-principes kunnen alle kinderen kennis opdoen en op hun eigen niveau taal produceren. Door lessen te plannen aan de hand van de theorie, deze uit te proberen en erop te reflecteren in dit traject ben ik tot deze inzichten gekomen. Een van de belangrijkste inzichten voor mij was om te starten vanuit het eindpunt. En dan niet alleen wat moeten leerlingen weten en wat voor taal gaan ze produceren, maar vooral hoe ga ik dat met ze bereiken, welke stappen zijn daarvoor nodig.”

Bovendien erkenden leerkrachten dat effectieve integratie van taal en inhoud in een CLIL-context vraagt om een focus op verschillende *talen*: het Engels (de doeltaal), het Nederlands

en schoolse en vakspecifieke taalvaardigheid. De onderstaande citaten illustreren dit bewustzijn:

“[Ik ben tot het inzicht gekomen] dat het echt een wisselwerking is tussen de Nederlandse taal, Engelse taal en de vaktaal/vakwoorden. Deze drie zijn alle drie (even) belangrijk om tot leren te komen.”

“Ik denk en spreek zelf tweetalig en leg tweetalig uit. Meer dan eens start ik een Nederlandse les in het Engels en andersom. Voor de leerlingen maakt het niet uit of het Nederlands of Engels is, dus dat werkt heel prettig.”

Het idee dat ook andere thuistalen dan het Nederlands ingezet zouden kunnen worden ten behoeve van inhoudelijke kennisontwikkeling vond bij de leerkrachten weliswaar voedingsbodem, maar in de praktijk vonden zij het nog lastig deze meertalige kansen te benutten (zie ook par. 4.3). Ten eerste benoemden ze praktische hindernissen:

“Nederlands is de enige moedertaal die ik inzet, naast Engels. Ik spreek geen andere moedertalen van mijn klas en er is ook niet meer dan één leerling per moedertaal.”

Daarnaast speelden ook conceptuele belemmeringen een rol. Een veel gehoord argument onder de PLG-leerkrachten maar zeker ook daarbuiten (zie ook par. 2.2) om andere thuistalen buiten het leerproces te houden, is de (onterechte) aanname idee dat ruimte voor andere talen gelegenheid voor blootstelling aan en productie van de doeltaal in de weg staat:

“De reden dat ik principe 6 relatief weinig/nog niet inzet, is [...] het nog niet zo natuurlijk voelt. Als vakleerkracht Engels probeerde ik zo min mogelijk T1 te gebruiken.”

Enkele van de deelnemende leerkrachten namen zich in hun logboeken echter wel expliciet voor in de toekomst de meertalige repertoires van hun leerlingen (vaker) te erkennen. Naar aanleiding van een vraag in logboek 4 om te komen tot vijf gouden regels voor effectieve CLIL-lessen, formuleerde een van de leerkrachten in het verlengde van dat voornemen de volgende regel, waar we ons als schrijvers van dit rapport graag achter scharen:

“Aarzel niet om de T1 te gebruiken, of dit nou Nederlands, Frans, Arabisch of Pools is.”

4.4.5 Bijdrage aan CLIL-didactisch handelen

De laatste deelvraag (4e) waarop het huidige project een antwoord zocht, was: *In hoeverre heeft het ontwikkelen en implementeren van de onderwijsleeromgeving volgens betrokken leerkrachten bijgedragen aan de (verdere) ontwikkeling van hun CLIL-didactisch handelen?*

Ter beantwoording van deze vraag gebruikten we naast reflecties van leerkrachten in hun vierde logboek en de afsluitende vragenlijst ook de zelfevaluaties van hun CLIL-didactisch handelen die leerkrachten bij de start en aan het eind van het project uitvoerden. In het vervolg van deze paragraaf rapporteren we eerst de mate van en manier waarop het traject volgens de leerkrachten zelf bijdroeg aan hun CLIL-didactisch handelen. Daarna vullen we het beeld dat uit deze inschattingen voortvloeit aan met inzichten uit een vergelijkende analyse van de twee zelfevaluaties.

Bijdrage volgens leerkrachten

In de afsluitende vragenlijst vroegen we leerkrachten middels een gesloten vraag aan te geven in welke mate (nl. niet/nauwelijks, enigszins of veel) het PLG-proces had bijgedragen aan hun CLIL-didactische ontwikkeling. In een vervolgvraag werden leerkrachten uitgenodigd hun antwoord toe te lichten.

Vier van de vijf leerkrachten gaven aan dat de bijdrage van het project aan hun CLIL-didactisch handelen groot was geweest. Als basis voor deze bijdrage benoemden de leerkrachten veel van de projectingrediënten die ook in paragraaf 4.4. al de revue passeerden: de ruimte voor uitwisseling met collega's, de aangeboden CLIL-didactische theorie, de ontvangen feedback en de uitgebreide reflectiemogelijkheden zorgden volgens de leerkrachten voor een versterking en uitbreiding van hun didactische repertoire. Een van de leerkrachten verwoordde de bijdrage van het PLG-traject als volgt:

“Het project heeft veel bijgedragen aan mijn professionele ontwikkeling. Ik heb nieuwe perspectieven meegekregen op mijn onderwijs. Ik heb een uitgebreidere theoretische basis meegekregen om mijn TPO-onderwijs vorm te geven en anderen hierin te ondersteunen. Ik heb verschillende werkvormen en strategieën meegekregen die ik zou kunnen gebruiken voor mijn verdere professionele ontwikkeling.”

Verschillende leerkrachten benoemden verder dat het niet zozeer hun handelen in de klas zelf was dat onder invloed van het project veranderde, maar dat de winst voor hen vooral zat in de toegenomen mate van CLIL-didactisch bewustzijn. Het volgende citaat illustreert dit punt, specifiek voor de inzet van principe 6:

“Ik denk niet dat ik echt zaken veranderd heb in mijn lesgeven, maar we zijn ons bewuster van [het doel van] translanguaging en vertalingen naar het Nederlands. Zonder te doen alsof we dat niet spreken, maar juist door af en toe de vertaalslag te maken zodat het begrip, het concept, het lesdoel beter bereikt wordt.”

De vijfde leerkracht gaf aan dat het project enigszins had bijgedragen aan haar CLIL-didactische ontwikkeling. De kritische kanttekening die zij plaatste, was dat de focus in het

project naar haar mening (te) veel lag op praktische aspecten, zoals ontwerpen en implementeren van lessen. Daarmee miste ze ruimte voor theoretische verdieping.

Bijdrage blijkend uit zelfevaluatie

Voorafgaand aan en na afloop van het professionaliseringstraject evalueerden de leerkrachten hun eigen CLIL-didactisch handelen door voor 34 handelwijzen aan te geven hoe vaak zij die inzetten (zie par. 3.3.4). Het algemene beeld dat uit de vergelijkende analyse van deze twee zelfevaluaties naar voren komt, ondersteunt wat de leerkrachten zelf ook concludeerden: het PLG-proces lijkt een positieve invloed te hebben gehad op de mate waarin leerkrachten in hun didactische aanpak de aandacht voor taal en inhoud integreren. Gemiddeld genomen (over leerkrachten heen) gaven leerkrachten voor 32 van de 34 handelwijzen aan deze na afloop van het traject vaker toe te passen dan ervoor. Op de betreffende 32 stellingen scoorden de leerkrachten zichzelf gemiddeld (over leerkrachten en items heen) na afloop van het traject 0,5 punt hoger dan ervoor: de gemiddelde score steeg van 3,5 naar 4,0 (op een 5-puntsschaal¹⁰). De grootste winst lijkten de leerkrachten te hebben geboekt ten aanzien van de volgende vier CLIL-didactische strategieën (op deze aspecten was de winst groter of gelijk aan één schaalpunt):

- Expliciet formuleren van taaldoelen (*1,6 schaalpunt*);
- Stimuleren van betekenisonderhandeling over vakinhoudelijke kernbegrippen (*1,2 schaalpunt*);
- Bieden van taalsteun bij interactieve- en/of schrijfactiviteiten (bijv. spreek-/schrijfkader; *1,2 schaalpunt*);
- Inzet van schrijfactiviteiten om vakinhoudelijke ontwikkeling te stimuleren (*1,0 schaalpunt*).

Tegelijkertijd behoorden de laatste twee handelwijzen uit dit rijtje ook tot de aspecten waarop voor de leerkrachten nog de meeste winst te behalen lijkt:

- Inzet van schrijfactiviteiten om vakinhoudelijke ontwikkeling te stimuleren (*gem. 3,2*);
- Bieden van taalsteun bij interactieve- en/of schrijfactiviteiten (bijv. spreek-/schrijfkader; *gem. 3,4*);
- Stimuleren van hoogwaardig Engels taalgebruik in de vakles (bijv. expliciete aandacht voor school- en vaktalige formuleringen, vragen om meer precieze formuleringen, vragen om formuleringen uit te breiden; *gem. 3,4*).

Met scores onder de 3,5 waren dit de drie aspecten waarop leerkrachten hun CLIL-didactisch handelen (ook) na afloop van het traject het laagst inschatten.

¹⁰ 1-nooit; 2-soms; 3-regelmatig; 4-meestal; 5-altijd

We willen tot slot aantekenen dat het vaststellen van leerwinst puur op basis van eigen inschattingen en zelfevaluaties door leerkrachten uiteraard zijn beperkingen kent. Zo zouden we op basis van de observaties aan het eind van de implementatiefase (par. 4.3) vraagtekens kunnen plaatsen bij de score die leerkrachten zichzelf na afloop van het traject toekenden voor het stimuleren van betekenisonderhandeling (een van de vier handelwijzen waarop leerkrachten de grootste winst zeiden te hebben geboekt): leerkrachten rapporteerden in de tweede zelfevaluatie (met een gemiddelde score van 4,2) dit meestal te doen. Zoals we in paragraaf 4.3 echter toelichtten, was er in de geobserveerde lessen weliswaar veel interactie, maar kwamen leerlingen nauwelijks tot werkelijke betekenisonderhandeling. Ondanks de beschreven beperkingen, achten we de gebruikte wijzen van dataverzameling toch het meest passend: eenmalige observaties leveren slechts een momentopname op en in het kader van dit kortlopende en kleinschalige project was het niet mogelijk de didactische ontwikkeling van de leerkrachten intensiever te volgen.

Met dit laatste punt hebben we vast een voorschot genomen op de discussie in het volgende hoofdstuk. Waar het hier een kanttekening betrof die specifiek betrekking had op de gekozen methoden ter beantwoording van deelvraag 4e, zullen we in hoofdstuk 5 reflecteren op de opzet en uitvoering van het volledige project en de inzichten die uit het project voortvloeiden. In hoofdstuk 6, ten slotte, formuleren we een antwoord op de centrale onderzoeksvraag van het project.

5. Discussie

Het huidige project beoogde antwoord te geven op de vraag wat leerkrachten binnen de context van tweetalig basisonderwijs nodig hebben om bij hun leerlingen een hoogwaardig niveau van vakinhoudelijke kennisontwikkeling te kunnen stimuleren, middels een effectieve focus op taal. Daartoe werd een ontwerpgericht professionaliseringstraject opgezet waarin leerkrachten van vijf scholen in hun praktijk experimenteerden met de toepassing van zes CLIL-didactische principes:

1. Het bieden van betekenisvolle context;
2. Het toegankelijk maken van vakinhoud en vaktaal (taalsteun t.b.v. begrip);
3. Interactie stimuleren;
4. Stimuleren en begeleiden van inhoudelijke en talige kennistoepassing;
5. Aandacht besteden aan schoolse en vakspecifieke taal(vaardigheid);
6. Benutten van de eerste taal/meertaligheid van leerlingen.

Het idee was dat deze principes leerkrachten kunnen helpen een effectieve integratie van taal en inhoud te realiseren in hun Engelstalige vakonderwijs, doordat ze erop sturen taal niet alleen als leerdoel maar ook als leermiddel in te zetten. Hoewel de zes principes veelal zijn afgeleid uit theorie en onderzoek waarin de focus ligt op oudere leerders, kunnen we op basis van het huidige project voorzichtig concluderen dat ze ook potentie hebben voor de tot nu toe onderbelichte context van het tweetalig basisonderwijs.

De vijf leerkrachten die deelnamen aan de PLG die de kern vormde van het project, gaven allemaal aan dat de inzet van de CLIL-principes hun onderwijs versterkte. De belangrijkste meerwaarde lag volgens de leerkrachten in het feit dat de principes sturen op het expliciet en in samenhang formuleren van taal- en vakdoelen. Met die doelen voor ogen waren ze vervolgens bewuster bezig en beter in staat om leeractiviteiten te selecteren die leerlingen ondersteunden in het behalen van die doelen. Bij leerlingen vertaalde deze vergrote mate van *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011) zich volgens de leerkrachten onder andere in toegenomen betrokkenheid, taalproductie en inhoudelijke leerwinst. Toegenomen bewustzijn manifesteerde zich bij de leerkrachten bovendien in een versterkt begrip van het *waarom* achter CLIL-didactische handwijzen, zoals het tweede citaat in paragraaf 4.4.5 bijvoorbeeld illustreerde. Waar de betreffende docent altijd al switchte tussen het Engels en het Nederlands, ontwikkelde hij in het PLG-traject inzicht in de meerwaarde van een bewuste translanguaging-strategie (principe 6) voor het leerproces van leerlingen. Dat de leerkrachten vooral leerwinst rapporteerden in termen van toegenomen bewustzijn, is congruent met bevindingen uit eerder onderzoek. Een studie van Bakkenes en collega's (2010) liet zien dat leeropbrengsten van leraren veruit het vaakst te categoriseren zijn als *'changes in knowledge and beliefs'* (met toegenomen bewustzijn of *'awareness'* als component daarvan). Daadwerkelijke *'changes in practices'* daarentegen, komen veel minder vaak voor. Eén van de mogelijke verklaringen die de auteurs aandragen, is dat aanpassingen in gedrag veel tijd vergen. Gezien de relatief korte duur van het PLG-traject dat de leerkrachten in het huidige project doorliepen, is het denkbaar dat de deelnemers

deze benodigde tijd misten. Een belangrijke eerste stap is echter wel gezet: Bakkenes en collega's zien *changes in knowledge and beliefs* als voorwaarde om vervolgens *changes in practices* te kunnen realiseren.

Het project liet ook zien dat leerkrachten zich sommige principes (bijv. bieden van betekenisvolle context) makkelijker eigen maakten dan andere (bijv. aandacht besteden aan schoolse en vakspecifieke taalvaardigheid). Daarbij speelden ten eerste soms ervaren praktische hindernissen een rol (zie par. 4.4.4 over de inzet van principe 6). In het geval van principe 5 was de moeilijkheid die leerkrachten ervoeren echter wezenlijker; verschillende leerkrachten worstelden met het feit dat hun leerlingen '*emergent multilinguals*' (Duarte & Günther-Van der Meij, 2018) zijn, die ook hun alledaagse Engelse taalvaardigheid én schoolse taalvaardigheid in het Nederlands nog moeten ontwikkelen. Dit maakt de toepassing van principe 5 binnen het basisonderwijs complexer dan in een onderwijscontext met oudere en daarmee meer taalvaardige leerders (bijvoorbeeld in het tweetalig voortgezet onderwijs). In samenhang hiermee is de inzet van principe 6 wellicht juist natuurlijker in een context met jonge leerders: voor deze doelgroep lijkt een meer holistische aanpak (Duarte & Günther-Van der Meij, 2018), waarin het leren in en van het Nederlands en het Engels hand in hand gaan en er ook expliciete ruimte is voor andere talen, bij uitstek passend. Zo'n benadering is in de huidige onderwijspraktijk echter nog geen gemeengoed, zo blijkt uit eerder onderzoek (o.a. Van Beuningen & Polišká, 2019) en ook uit de huidige studie.

Een derde hindernis die we observeerden, was dat leerkrachten conceptueel gezien onvoldoende grip leken te hebben op (de reikwijdte van) bepaalde principes. Zo operationaliseerden zij aandacht voor schoolse en vakspecifieke taal (principe 5) met name in de vorm van aandacht voor kernbegrippen en woordenschat (vgl. Coffin, 2017) en leek het voor leerkrachten lastig een onderscheid te zien tussen interactie als communicatie en interactie als een werkelijke '*space for learning*' (vgl. Walsh & Li, 2013). Een mogelijke verklaring zou kunnen liggen in het feit dat het door de heterogene samenstelling van de PLG niet mogelijk was te werken vanuit een (gedeelde) inhoudelijke focus. Op basis van hun literatuurstudie naar karakteristieken van effectieve docentprofessionalisering identificeerden Van Veen, Zwart en Meirink (2012) dergelijke focus juist als één van de bepalende ingrediënten in werkzame professionaliseringsinterventies: "*The content of the intervention should be related to classroom practice, more specifically to subject content, pedagogical content knowledge and student learning processes of a specific subject*" (p. 12). Aangezien de PLG-leerkrachten ieder lessen en lesactiviteiten ontwierpen voor een verschillend vak/kennisgebied (in aansluiting op hun eigen context), was het minder goed mogelijk om tijdens de bijeenkomsten principes en bijbehorende procedures te koppelen aan specifieke vakinhoud; de vijf leerkrachten werkten met name individueel aan de vakspecifieke vertaalslag van meer algemene voorbeelden. Daardoor kon er minder sprake zijn van gezamenlijke kennisconstructie, wat een diepe verwerking van de zes CLIL-principes belemmerd kan hebben.

Ook andere kenmerken van het professionaliseringstraject verklaren mogelijk waarom het leerkrachten niet lukte alle principes ten volle te internaliseren. Zoals sommige leerkrachten

zelf opmerkten (zie par. 4.4.1), was het PLG-traject met vier bijeenkomsten kort ten opzichte van het ambitieniveau; voor het ontwikkelen van een diep begrip en volle benutting van alle zes principes lijkt meer tijd nodig. Uit de eerder aangehaalde literatuurstudie van Van Veen en collega's (2012) bleek de duur van een professionaliseringstraject (zowel in termen van het beschikbare aantal uren als de tijdsperiode ervan) eveneens indicatief voor de effectiviteit ervan. Behalve aanpassingen op praktisch vlak (meer bijeenkomsten en/of een meer homogene groepssamenstelling), zou ook de keuze voor een ander type professionaliseringsstructuur dan een PLG kunnen leiden tot grotere opbrengsten. Bogaerds-Hazenberg en collega's (2019), bijvoorbeeld, plaatsen vraagtekens bij ontwerpprojecten waarin leraren en onderzoekers/vakdidactici een gelijkwaardige rol hebben. In hun studie, waarin po-leerkrachten samen met de onderzoekers leeslessen ontwikkelden op basis van theoretische principes, zagen ze dat leerkrachten daarbij meer begeleiding nodig hadden dan aanvankelijk voorzien. Met versterkte begeleiding leverde het ontwerpproject uiteindelijk wel de beoogde bijdrage aan de professionele ontwikkeling van deelnemende leerkrachten. Ook enkele leerkrachten die deelnamen aan het huidige project gaven in hun reflecties aan behoefte te hebben aan meer sturing. In vervolprojecten zouden we daarom eerder kiezen voor een professionaliseringsvorm die de sterke punten van een PLG (bijv. samenwerking, hands-on aanpak, ruimte voor reflectie; zie par. 4.4.1) combineert met een versterkte begeleidingsstructuur en meer theoretische en didactische 'voeding' vanuit het begeleidingsteam.

De hindernissen die de PLG-leerkrachten ondervonden bij het betrekken van hun collega die als sparringpartner bij het project betrokken was, kunnen we ook relateren aan het kortlopende en (te) open karakter van het professionaliseringstraject. Ten eerste bleek het niet realistisch te verwachten dat de PLG-leerkrachten hun collega's konden professionaliseren in het toepassen van de zes CLIL-principes, omdat zij zelf nog volop bezig waren grip te ontwikkelen op de principes. Ten tweede was er in het PLG-traject onvoldoende (ruimte voor) sturing op het vormgeven van die beoogde kennisoverdracht naar collega's. In toekomstige projecten verdient het aanbeveling meer ruimte te bieden voor en sterker in te zetten op samenwerking tussen collega's van dezelfde school, omdat juist zulke samenwerking een krachtige omgeving voor docentprofessionalisering vormt (Desimone, 2009).

Behalve bij de inrichting van het professionaliseringstraject vallen er kanttekeningen te plaatsen bij de onderzoekscomponent van het project. In dat verband willen we het exploratieve en beschrijvende karakter van de studie benadrukken. Het doel van het project was een eerste beeld te schetsen van manieren waarop leerkrachten theoretische principes voor effectieve CLIL-didactiek kunnen vertalen naar hun praktijk, wanneer zij daarin ondersteund worden door een professionaliseringstraject. Door de kortlopende en kleinschalige projectopzet vielen effectmetingen buiten het bereik van de huidige studie. We kunnen op basis van de gepresenteerde data dan ook geen generaliseerbare uitspraken doen over de mate waarin een PLG-proces zoals dat in het project plaatsvond, leidt tot CLIL-

didactische professionalisering van leerkrachten (zie ook par. 4.4.5) of de mate waarin het inzetten van de zes principes daadwerkelijk een hoogwaardig niveau van vakinhoudelijke kennisontwikkeling stimuleerde bij leerlingen.

6. Conclusies en aanbevelingen

De hoofdvraag waarop we in het ontwerpgerichte professionaliserings- en onderzoeksproject een antwoord zochten, luidde: *Wat ondersteunt leerkrachten in het creëren van een onderwijsleeromgeving, gericht op hoogwaardige kennisontwikkeling van leerlingen in zaakvaklessen met Engels als voertaal?* Op basis van de gerapporteerde resultaten kunnen we concluderen dat met name de volgende vier factoren maakten dat de beoogde bijdrage aan de professionele- en praktijkontwikkeling van de vijf consortiumscholen gerealiseerd kon worden: 1) tegemoetkoming aan contextspecifieke factoren; 2) kennis nemen en toepassen van theorie; 3) ruimte voor reflectie; 4) uitwisseling en samenwerking met collega's. Hieronder lichten we het belang van ieder van deze factoren kort toe en bespreken we enkele gerelateerde aanbevelingen en handvatten voor bredere praktijkontwikkeling.

Ten eerste kwam het consortium al in de verkenningsfase van het project tot het besef dat de kenmerken van een effectieve CLIL-onderwijsleeromgeving per context verschillend waren. De verschillen tussen de partnerscholen in onder andere hun leerlingpopulatie, intensiteit van Engelstalige programma's en gebruikte methodes maken dat er op het niveau van concrete lessen en leeractiviteiten geen sprake kan zijn van een 'one size fits all' benadering (vgl. Rutgers et al., 2020). In het PLG-traject ontwierpen de betrokken leerkrachten daarom procedures voor hun eigen specifieke praktijk, wat volgens hen bijdroeg aan hun persoonlijke CLIL-didactische ontwikkeling. Zoals echter ook in hoofdstuk 5 benoemd werd, rapporteerden de deelnemers ondanks deze waardevolle ruimte voor contextspecifieke behoeften en vereisten toch nadelen van de heterogene PLG-samenstelling. In toekomstige projecten kan het daarom raadzaam zijn te werken met deelnemers uit zo vergelijkbaar mogelijke contexten (bijv. dezelfde school), zodat er tegelijkertijd sprake kan zijn van een contextspecifieke én gezamenlijke (inhoudelijke) focus.

Een tweede ingrediënt van het professionaliseringstraject dat de PLG-leerkrachten als ondersteunend ervoeren, was het kennisnemen en toepassen van CLIL-didactische theorie. De zes theoretische principes boden de leerkrachten een bruikbaar kader voor het ontwerpen van Engelstalige zaakvaklessen, met name doordat de principes bijdroegen aan hun CLIL-didactisch *bewustzijn*. De principes stuurden op het expliciet formuleren van zowel talige als inhoudelijke leerdoelen en op lessen en leeractiviteiten waarin taal behalve leerdoel ook leermiddel is. Lessen die de vijf deelnemende leerkrachten ontwierpen in de PLG, waren behalve bewuster in essentie niet heel anders dan de lessen die ze ervoeren, zo tekenden de leerkrachten aan in hun reflecties. Met name voor beginnende vvt-/tpo-leerkrachten kan dit een belangrijk inzicht zijn: voor het verzorgen van goed CLIL-onderwijs heb je in principe geen andere didactische vaardigheden nodig dan voor het verzorgen van effectief onderwijs in andere (meertalige) settings. Het is met name belangrijk dat je je bewust bent van de benodigde dubbele focus op taal en inhoud. We zouden CLIL-onderwijs daarmee kunnen karakteriseren als "*good teaching 'plus'*" (De Jong & Harper, 2008, p. 127). De geïdentificeerde principes zijn daarmee bovendien niet alleen relevant voor leerkrachten die werkzaam zijn in het tweetalig basisonderwijs; ze kunnen

deze en andere leraren ook in andere (meertalige) contexten bewuster maken van de noodzaak om de wisselwerking tussen het talige- en inhoudelijke leerproces van leerlingen doelgericht te stimuleren.

Een derde factor die de deelnemende leerkrachten aanwezen als belangrijke katalysator in bovenbeschreven bewustwordingsproces, was de systematische ruimte voor reflectie op het eigen handelen, bijvoorbeeld tijdens de bijeenkomsten en in hun logboeken. Om ook leerkrachten in de bredere context van het tweetalig basisonderwijs handvatten te bieden op het vlak van reflectie en het kennismaken van relevante theorie, werden in het project verschillende praktijkproducten ontwikkeld:

- Een set *factsheets* waarin ieder van de zes theoretische principes in begrijpelijke taal is samengevat en wordt geïllustreerd met voorbeelden van bijbehorende procedures (zie voorbeeld in Bijlage 7);
- Een *zelfevaluatie-instrument* dat leerkrachten kunnen gebruiken als input voor reflectie op het eigen CLIL-didactisch handelen (Bijlage 4);
- Een *ontwerpkader* voor CLIL-lessen dat stuurt op een bewuste inzet van de zes principes (Bijlage 6).

Tot slot benoemden de PLG-leerkrachten de uitwisseling en samenwerking met andere CLIL-leerkrachten als een vierde factor die van grote waarde was voor hun professionele ontwikkeling. We zouden vvt- en tpo-scholen daarom willen aanraden collegiale consultatie en/of gezamenlijke professionaliseringstrajecten te faciliteren. De drie praktijkproducten kunnen in dergelijke (binnenschoolse of schooloverstijgende) samenwerking als hulpmiddelen fungeren. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld:

- Samen de factsheets bestuderen en spiegelen aan hun eigen praktijk ('Welke principes zetten we al in en welke nog niet/minder?'; 'Hoe vertalen we principe X naar concrete leeractiviteiten voor onze doelgroep?');
- De eigen zelfevaluatie met collega's bespreken en/of laten 'toetsen', door een collega uit de nodigen in zijn/haar les(sen) en vervolgens te bespreken in hoeverre het beeld dat uit de zelfevaluatie naar voren komt, klopt met het handelen dat zichtbaar was in de betreffende les(sen);
- Het ontwerpkader gebruiken om gezamenlijk lessen voor te bereiden en na afloop met elkaar te evalueren.

Hoewel het huidige project zich toespitste op de specifieke context van tweetalig basisonderwijs, zijn de inzichten en producten die uit dit project voortvloeien ook relevant voor onderwijsprofessionals in andere typen meertalige contexten. Steeds meer leerlingen groeien op met een andere thuistaal, al dan niet naast het Nederlands; zoals in paragraaf 1.2 reeds werd benoemd, heeft in de grote steden zelfs 60% van de leerlingen een anderstalige achtergrond (CBS, 2020). We weten dat veel leerkrachten handelingsverlegenheid ervaren in de omgang met deze aanwezige (taal)diversiteit (Crul,

Uslu & Lelie, 2016). De talige uitdagingen waar zij voor staan, zijn vergelijkbaar met die van CLIL-leerkrachten: leraren in taalheterogene klassen geven onderwijs in een taal die niet voor alle leerlingen hun eerste taal is. Ook voor hen is het daarom van groot belang om zich bewust te zijn van de verschillende rollen die taal speelt in (vakinhoudelijk) leren. De opbrengsten uit het huidige project kunnen daarbij behulpzame handvatten bieden.

Ter afsluiting van dit rapport laten we graag nog één van de leerkrachten aan het woord. Op basis van de inzichten die ze heeft opgedaan in het huidige project, geeft ze haar collega's in het brede vvtto-/tpo-veld graag de onderstaande vijf gouden regels voor effectieve CLIL-lesSEN mee. En, zoals we in de vorige alinea toelichtten: ook leraren die werken in andere meertalige settings kunnen er hun voordeel mee doen.

Vijf gouden regels voor CLIL-basisonderwijs

1. Blijf iedere dag nieuwsgierig en leergierig; wat ga jij vandaag doen om ...?
2. CLIL zit al in je! Lees eens wat theorie hierover, dan zie je pas wat voor rijkdom jij allemaal brengt.
3. Bewustzijn van CLIL is het halve werk in je voorbereiding.
4. Houd je (talige en inhoudelijke) doelen concreet en beknopt; voorbereiden is dan veel gemakkelijker.
5. Zie CLIL niet als les, maar als lifestyle op school.

Literatuur

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & Pol, J. van der (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361.
- Aukerman, M. (2007). A culpable CALP: Rethinking the conversational/academic language proficiency distinction in early literacy instruction. *The Reading Teacher*, 60(7), 626-635.
- Baddeley, A.D. (1997). *Human memory: Theory and practice*. Hove, UK: Psychology Press.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533–548.
- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- Beuningen, C.G. van (2020). Al schrijvend leert men. Writing-to-learn in NT2-onderwijs. *Les* 38(214), 18-21.
- Beuningen, C.G. van, & Polišenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift* 20(4), 25-36.
- Beuningen, C.G. van, & Polišenská, D. (2020). Meertaligheid in de klas: Bied ruimte aan alle talige kennis van leerlingen. In S. Dönszelmann, C.G. van Beuningen, A. Kaal, & R. De Graaff (Eds.), *Handboek Vreemdetalendidactiek: Vertrekpunten, Vaardigheden, Vakinhoud* (pp. 357-372). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Biggs, J.B., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th Edition). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2019). Teachers and researchers as co-designers? A design-based research on reading comprehension instruction in primary education. *EDeR. Educational Design Research*, 3(1), 1-24.
- Bonnet, A. (2012). Language, content and interaction: How to make CLIL classrooms work. In D. Marsh & O. Meyer (Eds.), *Quality interfaces: Examining evidence & exploring solutions in CLIL* (pp. 175–190). Eichstaett, Germany: Eichstaett Academic Press.

- Branden, K. Van den (1996). Betekenisonderhandeling in de klas: techniek of tactiek. *Vonk*, 26(2), 3-18.
- Brok, P. den, Eerde, D. van, & Hajer, M. (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: the use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), 717-733.
- Bruns, M., & Bruggink, M. (2016). *Starten met een Professionele LeerGemeenschap: PLG-Teams in het onderwijs*. Rotterdam: Bazalt.
- Cammarata, L., & Tedick, D.J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251-269.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–28.
- CBS (2020). Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en migratieachtergrond, 1 januari. Geraadpleegd via:
<https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37325/table?fromstatweb>
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- Clegg, J. (2007). Analysing the language demands of lessons taught in a second language. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 113–128.
- Coffin, C. (2017). Systemic Functional Linguistics: A theory for integrating content-language learning (CLL). In A. Llinares & T. Morton (Eds.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 91–103). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cook, V. (Ed.) (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Coonan, C.M. (2007). Insider views of the CLIL class through teacher self-observation–introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-646.

- Costa, F., & Coleman, J. (2012). Examining input presentation strategies. In D. Marsh & O. Meyer (Eds.), *Quality interfaces: Examining evidence & exploring solutions in CLIL* (pp. 92-102). Eichstaett, Germany: Eichstaett Academic Press.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Craen, P. Van de, Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Views*, 16(3), 70-78.
- Crul, M.R.J., Uslu, G., & Lelie, Z. (2016). Superdiverse schoolklassen: een nieuwe uitdaging voor docenten. In: R. Fukkink, & R. Oostdam (Red.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context: Van startbekwaam naar stadsbekwaam* (pp. 45-54). Bussum: Coutinho.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children* (Language and Literacy Series). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (2007). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, volume 2: Literacy* (Second edition, pp. 71-83). New York, NY: Springer International Publishing.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumptions in bilingual education. In N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 1528–1538). New York, New York: Springer.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253.

- Dalton-Puffer, C. (2017). Discourse analysis and CLIL. In A. Llinares & T. Morton (Eds.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 167–182). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). “You can stand under my umbrella”: Immersion, CLIL and Bilingual Education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 97-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Drie, J. van (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken/Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150-164.
- Duarte, J., & Günther-Van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24-43.
- Echevarría, J., & Short, D. (2010). Programs and practices for effective sheltered content instruction. In D. Dolson & L. Burnham-Massey (Eds.), *Improving education for English learners: Research-based approaches* (pp. 251-322). Sacramento, CA: CDE Press.
- Echevarria, J., Vogt, M., & Short, D.J. (2017). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model* (Fifth edition). Boston, MA: Pearson.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1(1), 3-18.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30(4), 419-432.
- Fischer, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching. A Framework for the Gradual Release of Responsibility*. Alexandria: ASCD.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (1998). Classroom talk and the learning of new registers in a second language. *Language and Education*, 12(2), 99-118.

- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2003). Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *TESOL quarterly*, 37(2), 247-273.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London, UK: Continuum.
- Graaff, R. de, Koopman, G.J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in Content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624.
- Graaff, R. de, Koopman, J.G., & Tanner, R. (2012). Integrated opportunities for subject and language learning: Implementing a rubric for cross-curricular learning activities. In D. Marsh & O. Meyer (Eds.), *Quality interfaces: Examining evidence & exploring solutions in CLIL* (pp. 157–174). Eichstaett, Germany: Eichstaett Academic Press.
- Hajer, M. (2000). Creating a language-promoting classroom: Content-area teachers at work. In J.K. Hall & L. Stoops Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 265-285). London, UK: Lawrence Erlbaum.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (3e editie). Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4e editie). Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., & Spee, I. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Utrecht: PO-raad. Geraadpleegd via: https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf
- Hammond, J. (2006). High challenge, high support: Integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 269-283.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Hélot, C., & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. In O. García, T. Skutnabb-Kangas, & M.

- Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining multilingual schools. Languages in education and globalization* (pp. 69–90). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hilberg, R.S., Doherty, R.W., Epaloose, G., & Tharp, R.G. (2010). The standards performance continuum: A performance-based measure of the standards for effective pedagogy. In H.C. Waxman, R.G. Tharp, & R.S. Hilberg (Eds.), *Observational Research in U.S. Classrooms* (pp. 48-71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirvela, A., Hyland, K., & Manchón, R. (2016). Dimensions in L2 writing theory and research: Learning to write and writing to learn. In R. Manchón & P. Matsuda (Eds.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (pp. 45-64). Boston, MA: De Gruyter Mouton.
- Jong, E.J. de, & Harper, C.A. (2005). Preparing mainstream teachers for English-Language Learners: Is being a good teacher good enough? *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 101-124.
- Jong, E.J. de, & Harper, C.A. (2008). ESL is good teaching “plus”: Preparing standard curriculum teachers for all learners. In M.E. Brisk (Ed.), *Language, culture, and community in teacher education* (pp. 127-148). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jong, E.J. de, & Howard, E. (2009). Integration in twoway immersion education: Equalising linguistic benefits for all students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 81-99.
- Kampen, E. van, Mearns, T., Meirink, J., Admiraal, W., & Berry, A. (2018). How do we measure up?: A review of Dutch CLIL subject pedagogies against an international backdrop. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 129-155.
- Klein, P., Boscolo, P., Gelati, C., & Kirkpatrick, L. (2014). *Writing as a learning activity*. Leiden/Boston: Brill.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London, UK: Longman.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2011). *Genres in schoolvakken: Verslag van de landelijke werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs*. Enschede: SLO. Geraadpleegd via: <https://www.slo.nl/publicaties/@4227/genres-schoolvakken/>
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2013). *Genres leren schrijven bij de vakken: Verslag van de landelijke werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs*. Enschede: SLO. Geraadpleegd via: <https://www.slo.nl/publicaties/@4318/genres-leren/>

- Llinares, A. (2015). Integration in CLIL: A proposal to inform research and successful pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 58-73.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Long, M.H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie, & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M.H. (2009). Methodological principles in language teaching. In M.H. Long & C.J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 373–94). Oxford, UK: Blackwell.
- Manchón, R.M. (2011). Writing to learn the language: Issues in theory and research. In R.M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to learn in an additional language* (pp. 61–82). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Martin-Jones, M., & Saxena, M. (2003). Bilingual resources and “funds of knowledge” for teaching and learning in multi-ethnic classrooms in Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 267-282.
- Mearns, T., & de Graaff, R. (2018). Bilingual education and CLIL in the Netherlands: The paradigm and the pedagogy. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 122-128.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.
- Meyer, O., Halbach, A., & Coyle, D. (2015). *A pluriliteracies approach to teaching for learning. Putting a pluriliteracies approach into practice*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Mohan, B.A. (1990). LEP Students and the Integration of Language and Content: Knowledge Structures and Tasks. *Proceedings of the Research Symposium on Limited English Students' Issues*. Washington, 10-12 september 1990.
- Morton, T. (2010). Using a genre-based approach to integrating content and language in CLIL: the example of secondary history. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 81–104). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Morton, T., & Llinares, A. (2017). Content and language integrated learning (CLIL): Type of programme or pedagogical model? In A. Llinares & T. Morton (Eds.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 1-16). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit, U. (Eds.). (2016). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, 4–15.
- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2012). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuistaal in onderwijs' (2009-2012)*. Leuven & Gent: Universiteit Leuven/Universiteit Gent. Geraadpleegd via: <https://biblio.ugent.be/publication/4301917/file/4302025.pdf>
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London, UK: Equinox.
- Rosiers, K. (2016). Haal meer uit interactie! Meertalige interactie in de klas. In L. van Praag et al. (Eds.) *Haal meer uit meertaligheid. Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. (pp. 71 –82). Leuven/Den Haag: Acco.
- Rutgers, D., Graaff, R. de, Beuningen, C. van, & Fischer, L. (2020). *The knowledge base of CLIL teaching in multilingual primary education settings* (ELT Research Papers 20.02). London: British Council. Geraadpleegd via: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/L019_ELTRA_FINAL.pdf
- San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory Into Practice*, 57(3), 185-195.
- Schleppegrell, M.J. (2016). Content-based language teaching with functional grammar in the elementary school. *Language Teaching*, 49(1), 116.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237- 326). Rowley, MA: Newbury House.

- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M., & Van Gelderen, A. (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. In R.M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to learn in an additional language* (pp. 77-101). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300.
- Snow, M.A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly* 23(2), 201-217.
- Steendam, E. van, & Beuningen, C.G. van (2020). Schrijfvaardigheid: Leren schrijven en schrijvend leren in een vreemde taal. In S. Dönszelmann, C.G. van Beuningen, A. Kaal, & R. De Graaff (Eds.), *Handboek Vreemdetalendidactiek: Vertrekpunten, Vaardigheden, Vakinhoud* (pp. 279-294). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, A., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley: Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of immersion and content-based language education*, 1(1), 101-129.
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2012). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R.C., Hickey, D.T., & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional science*, 43(2), 259-282.
- Walker, E. (2010). Evaluation of a support intervention for senior secondary school English immersion. *System*, 38(1), 50-62.

Walsh, S., & Li, L. (2013). Conversations as space for learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 247-266.

Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.

Wesche, M.B., & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R.B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 207-228). New York, NY: Oxford University Press.

Zwiers, J., & Crawford, M. (2011). *Academic conversations: Classroom talk that fosters critical thinking and content understandings*. Portland, ME: Stenhouse.