

## **CLIL FOR ECONOMICS**

Het effect van het kader van CCR op de angst – en  
plezierlevels van de leerlingen

Bachelorproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van  
**Bachelor in het secundair onderwijs: Engels & Economie**

Naam: Lenka Van Broeck

Academiejaar: 2020 – 2021

Interne begeleiders: Ada Peters & Griet Bernaers

Externe begeleider: Marc Van Couwenberghe



## **CLIL FOR ECONOMICS**

Het effect van het kader van CCR op de angst – en  
plezierlevels van de leerlingen

Bachelorproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van  
**Bachelor in het secundair onderwijs: Engels & Economie**

Naam: Lenka Van Broeck

Academiejaar: 2020 – 2021

Interne begeleiders: Ada Peters & Griet Bernaers

Externe begeleider: Marc Van Couwenberghe

## **DANKWOORD**

Graag zou ik een woord van dank uiten aan mijn docenten voor de kennis die ze mij hebben bijgebracht. In het bijzonder zou ik mevrouw Ada Peters en Griet Bernaers willen bedanken voor de steun, hulp en organisatie bij de uitwerking van dit rapport.

Vervolgens ook een woord van dank aan mijn stageschool 'Broederschool Humaniora te Sint-Niklaas' om me de kans te geven om mijn didactische werkvormen te testen. In het bijzonder wil ik hier de stagebegeleider Marc Van Couwenberghe vermelden voor de steun, begeleiding en organisatorische bijdrage.

Bovendien ben ik Nele erkentelijk voor haar steun en de bijdrage aan de striptekeningen in het werkboek. Als laatste zou ik graag mijn zussen, vriend, schoonouders willen bedanken om mij te steunen doorheen de uitwerking van mijn rapport.

Lenka Van Broeck

## VOORWOORD

“Een taal leren is een wereld en cultuur ontdekken (Frantz Fanon).” Deze stelling geeft een duidelijk beeld van de kracht van een taal. Dit citaat benadrukt dat het gebruik van talen zorgt voor een vorm van verbondenheid. Dit idee heeft me steeds aangemoedigd om een taal te leren. Bijgevolg, vind ik persoonlijk het taalonderwijs een boeiend onderdeel van het algemeen educatief systeem.

Mijn taalonderwijs omvatte drie verschillende talen (Engels, Duits & Frans) waarbij de nodige focus lag op het verwerven van een groot aanbod woordenschat en grammaticale structuren. Deze focus leidde echter tot een belangrijke vraag: “Leidt het aanbieden van woordenschat en grammatica tot een voldoende beheersing van de desbetreffende taal?”

Bij het bekijken van mijn eigen taalniveau was het duidelijk dat er een voldoende beheersing van de kennis bestond, maar een onvoldoende niveau van de vaardigheden. Dit leidde echter tot een vermindering van de motivatie aangezien het toepassen van de taal een meerwaarde geeft aan het dagelijkse leven. Hierdoor sprak het concept ‘Content and Language Integrated Learning’ me enorm hard aan, aangezien het tijdens de lessen vakdidactiek duidelijk werd dat de confrontatie met de taal en het niveau ‘toepassen’ in dit concept centraal staan.

Zou de motivatie van de leerlingen en de beheersing, omwille van een andere focus bij het leren van een taal, hoger liggen in CLIL-klassen dan in traditionele klassen? Kunnen leerkrachten voldoende motiverende werkvormen toepassen in dit concept? En is er voldoende materiaal aanwezig om de leerkrachten op dit vlak te ondersteunen?

Op basis van deze vragen, heb ik mijn bachelorproef uitgewerkt. In het verdere wetenschappelijke rapport vindt u mijn bevindingen, successen en kritische punten.

# Inhoud

1.	Inleiding .....	10
1.1.	Wat is CLIL?.....	10
1.2.	De doelen van CLIL .....	10
2.	CLIL doorheen de geschiedenis .....	11
2.1.	Het meertalig onderwijs.....	11
2.2.	Stimuleren Meertalig Onderwijs in Brussel (STIMOB) .....	12
3.	Situatie in Vlaanderen .....	13
3.1.	September 2016.....	14
3.2.	September 2018.....	15
3.3.	September 2020.....	16
4.	Het kader van CCR (Creative Classroom) .....	17
4.1.	Inleiding.....	17
4.2.	De opbouw van het kader CCR.....	18
5.	De didactische methodologie in CLIL .....	21
5.1.	De vier verschillende fasen in het plannen van een CLIL-curriculum.....	21
5.1.1.	Fase 1: Algemene integratie.....	21
5.1.2.	Fase 2: de hantering van de 4C's.....	22
5.1.3.	Fase 3: de hantering van de 3A's.....	22
5.1.4.	Fase 4: de matrix van Cummins (1984) .....	23
5.1.5.	De steigermethode van Vygotski (1932) .....	24
5.2.	De eigenlijke CLIL-les .....	26
5.2.1.	De drie basisonderdelen in het plannen van een CLIL-les.....	26
5.2.2.	De toegepaste CLIL-methodiek voor het zaakvak 'economie' .....	26
6.	De eventuele moeilijkheden bij de CLIL-methodiek.....	28
6.1.	Het gebrek aan materiaal .....	28
6.2.	De keuze van de didactische werkvormen.....	31
7.	Meetinstrumenten van motivatie in CLIL.....	32
7.1.	Angst als meetinstrument van motivatie in CLIL.....	32
7.2.	Het plezier als meetinstrument van motivatie voor CLIL.....	33
7.3.	De Resultaten van de levels angst en plezier in een CLIL-context in tegenstelling tot 'gewone' lessen .....	33
8.	Praktijk – Motivatie in CLIL-context .....	35
8.1.	Inleiding .....	35
8.2.	Onderzoek naar de motivatie van de leerlingen in CLIL tegenover de 'Gewone' lessen. ....	35
8.3.	Resultaten van het onderzoek naar de motivatie.....	36

a.	De tevredenheid van de leerlingen over het CLIL-onderwijs .....	36
b.	Het welbevinden van de leerlingen in een CLIL-context .....	37
c.	Conclusie: een vergelijking van de motivatie in CLIL-context en de 'gewone' lessen .....	39
d.	Kritische punten met betrekking tot het CLIL-onderwijs .....	39
8.4.	Praktijk – evaluatie van de gegeven CLIL-lessen economie .....	40
a.	Inleiding .....	40
b.	Praktijk: CLIL-les economie in het vijfde en zesde middelbaar .....	40
c.	Praktijk: evaluatie van de gegeven CLIL-les.....	41
9.	Praktijk – didactische werkvormen .....	45
9.1.	Inleiding.....	45
9.2.	De inleiding van de les via verschillende werkvormen .....	45
9.2.1.	Didactische werkvorm 1 – Mentimeter.....	45
9.2.2.	Didactische werkvorm 2 – Cartoons.....	46
9.2.3.	Didactische werkvorm 3 – Sociale media.....	47
9.2.4.	Didactische werkvorm 4 – Taboe spel.....	48
9.2.5.	Conclusie - De inleiding van de les via verschillende werkvormen.....	49
9.3.	De verwerving van woordenschat via verschillende werkvormen .....	50
9.3.1.	Didactische werkvorm 1 – Woordenschatspel 'yachtzee' .....	50
9.3.2.	Didactische werkvorm 2 – Jungle speed .....	51
9.3.3.	Didactische werkvorm 3 – Walking definitions .....	51
9.3.4.	Didactische werkvorm 3 – Guess the word.....	52
9.3.5.	Conclusie – De verwerving van de woordenschat via verschillende werkvormen .....	53
9.4.	De integratie van meningsuiting via verschillende werkvormen .....	54
9.4.1.	Didactische werkvorm 1 – Debat .....	54
9.4.2.	Didactische werkvorm 2 – Vrije kans .....	55
11.5.3.	Didactische werkvorm 3 – To the other side.....	56
11.5.4.	Conclusie – De integratie van meningsuiting via verschillende werkvormen.....	57
9.5.	Zelf-regulerend leren via verschillende werkvormen .....	57
9.5.1.	Didactische werkvorm 1 – Expertgroepen .....	57
9.5.2.	Didactische werkvorm 2 – Het gebruik van een video .....	59
9.5.3.	Didactische werkvorm 3 – Het gebruik van een rebus.....	60
9.5.4.	Conclusie – zelfregulerend leren via verschillende werkvormen.....	61
9.6.	Praktijk – motivatie in CLIL-context bij hantering van het kader van CCR .....	62
a.	Het welbevinden van de leerlingen in een CLIL-context met het referentiekader CCR.....	62
b.	Conclusie: een vergelijking van de motivatie in CLIL-context en de hantering van het kader CCR	63

10.	Besluit en discussie.....	65
11.	Bronnenverwijzing.....	66
12.	Bijlagen .....	68
12.1.	Bijlage 1 – Lijst van scholen met een implementatie van het CLIL-traject in Vlaanderen .....	68
12.2.	Bijlage 2 – Beschrijving leer – en lesdoelen bij het thema ‘Armoede’ .....	72
12.3.	Bijlage 3 – Eerste Enquête Non-CLIL tegenover CLIL-context .....	72
12.4.	Bijlage 4 – Tweede Enquête CLIL tegenover CLIL met referentiekader CCR.....	72
12.5.	Bijlage 5 – lesvoorbereiding gegeven CLIL-les economie (5EMTb) .....	73
12.6.	Bijlage 6 – Lesvoorbereiding gegeven CLIL-les Economie (5EWa + 5EWEa) .....	76
12.7.	Bijlage 7 – Evaluaties van de gegeven CLIL-lessen Economie .....	80



## ABSTRACT

‘Content and Language Integrated Learning’ (CLIL) is een concept dat in een klein aantal scholen in Vlaanderen is geïmplementeerd. Hierdoor kunnen we bemerken dat er nog steeds ontwikkeling aanwezig is in CLIL. Omwille van deze reden, zijn er veel onderzoekers benieuwd naar de CLIL-methodiek en de invloed op de verwerving van de tweede taal. Er zijn in de afgelopen decennia een groot aantal onderzoeken verricht in verband met de eventuele verbeteringen van de taalverwerving in CLIL – klassen tegenover ‘Foreign language’ (FL) klassen.

In mijn bachelorproef, zal ik een ander perspectief nader bekijken, namelijk de motivatie binnen de CLIL-context. Het eerste deel zal het inhoudelijke idee van CLIL verklaren a.d.h.v. de geschiedenis en situatie in België. In het tweede deel, zal de omkadering CCR (Creative Classroom) toegelicht worden d.m.v. de verschillende motiverende werkvormen die werden aangewend tijdens het onderzoek.

Daarnaast zal de opbouw van een CLIL-les en de specifieke didactische methodologie voor het vak ‘economie’ nader bekeken worden. Bovendien zullen de eventuele moeilijkheden bij het voorbereiden van een CLIL-les verduidelijkt worden.

Als laatste, zal er een onderzoek naar de motivatie worden gevoerd. Het onderzoek vond plaats op de ‘Broederschool Humaniora’ te Sint-Niklaas, waaraan 65 leerlingen uit het vijfde en zesde middelbaar deelnamen. Gedurende het proces heb ik eerst naar de motivatie bij de leerlingen gepeild en het eventuele verschil tussen traditionele lessen en CLIL-lessen nagegaan.

Het doel van mijn bachelorproef is het aantonen van het effect van het kader CCR op de motivatie van de leerlingen d.m.v. de angst – en plezierlevels bij de verscheidene didactische werkvormen. Deze zullen aangeboden worden in de vorm van een werkboek die aangewend kan worden door CLIL-leerkrachten. Een bijkomend doel is het stimuleren van leerlingen en leerkrachten om in het CLIL-traject te starten.

# 1. Inleiding

## 1.1. Wat is CLIL?

De afkorting CLIL staat voor 'Content and Language Integrated Learning'. Dit concept is gebaseerd op het aanleren van een bestaand vak in de klassieke lessen (bv. Aardrijkskunde, biologie, economie, etc.) d.m.v. een vreemde taal. Het is een innovatieve vorm van onderwijs aangezien de leerlingen een taal verwerven waarbij de algemene focus niet op het aanbrengen van grammatica en woordenschat ligt, maar op de doelen van het vak. In een onderzoek van Coyle (2007) blijkt dat CLIL bestaat uit een drievoudige indeling, namelijk:

- **De taal van het leren:** Dit onderdeel is gelinkt aan de thematiek, woordenschat, grammaticestructuren die nodig zijn om de lessen te kunnen volgen en te participeren.
- **De taal voor het leren:** Het ontwikkelen van de metacognitieve vaardigheden die gebruikt worden tijdens het leren in betekenisvolle activiteiten.
- **De taal door het leren:** Dit is het opbouwen van kennis en vaardigheden, de evolutie van de cognitieve vaardigheden, etc.

Dit idee wordt ondersteund door David Marche (1956) met de gedachte '*Learn as you use and use as you learn*'. Hierdoor wordt het doel van CLIL samengevat, namelijk dat we een taal kunnen leren als deze wordt toegepast in concrete situaties. Maar de verwerving van de taal kan ook tot stand gebracht worden als deze wordt gebruikt om een ander doel te bereiken.

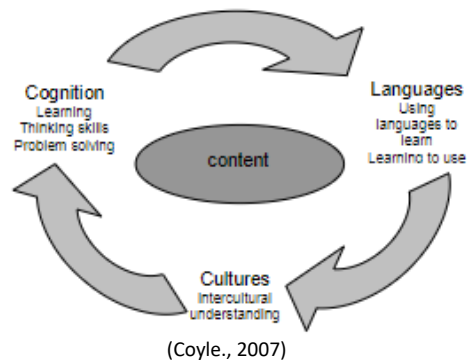
## 1.2. De doelen van CLIL

CLIL is een innovatieve onderwijsvorm die een aantal doelen vooropstelt die een andere focus leggen op de vaardigheden en kennis tegenover de klassieke lessen. Het onderzoek van Coyle (2007) heeft vier verschillende elementen opgesteld die geïmplementeerd worden om een succesvolle CLIL-les te creëren, waarbij deze elementen de algemene doelen vormen voor deze onderwijsvorm. Er wordt verwezen naar deze elementen als de vier C's, namelijk:

- **Communication (communicatie):** Dit element wordt gelinkt aan de taalbeheersing aangezien de leerlingen in staat moeten zijn om de taal toe te passen in betekenisvolle situaties.
- **Content (inhoud):** Het element verwijst naar de leerinhouden en vaardigheden van het zaakvak die bereikt moeten worden.
- **Culture (cultuur):** Het bijkomende doel van CLIL is het opbouwen van een positieve attitude tegenover verschillende cultuuraspecten.
- **Cognition (cognitie):** De cognitieve vaardigheden zullen ook een bepaalde focus krijgen. Coyle (2007) benadrukt dat de LOTS (lower-order thinking skills) en HOTS (higher-order thinking skills) zullen evolueren.

Het artikel *'Implementation of a CLIL-module economics for English language learners in Russia'* heeft een aantal andere doelen aangewend die een belangrijke impact hebben op de CLIL-lessen. Hierbij wordt er gerefereerd naar de termen 'BICS' en 'CALP' (Salekhova et al. 2017).

- **BICS (Basic interpersonal communication skills)** maakt duidelijk dat er een communicatiegerichte aanpak wordt geïmplementeerd. De concrete situaties vormen de leidraad in het verwerven van de taal. Hierdoor kunnen we spreken van een informele didactische werkvorm, waarbij de leerlingen op een 'speelse' manier in contact komen met de taal. Dit vormt de basis van het CLIL-onderwijs.
- **CALP (cognitive academic language proficiency)** zorgt voor een formele omgeving waarbij de taal wordt verworven d.m.v. een omgeving met gebrek aan een expliciete context (bv. leesteksten uit een werkboek die onvoldoende linken met de leefwereld van de leerlingen). We kunnen bemerken dat deze aanpak leidt tot het bereiken van de terminologie en grammatica die vereist is om de leerinhoud te begrijpen.



## 2. CLIL doorheen de geschiedenis

### 2.1. Het meertalig onderwijs

Tijdens de Franse bezetting (1794 – 1814) van België werd Brussel officieel Franstalig waardoor het belang van het integreren van de stadstaal in het onderwijs steeds belangrijker werd voor de Nederlandstalige leerlingen. Dit leidde echter tot een aantal problemen aangezien niet alle leerlingen de taal machtig waren. Hierdoor kwam het fenomeen transmutatieklassen voor het eerst voor. Hierbij werden de leerlingen klaargestoomd voor het Franstalige onderwijs d.m.v. de implementatie van de moedertaal in de eerste jaren van het onderwijs. Daarnaast werd de stadstaal aangeleerd aan de leerlingen in het additionele vak 'Frans' waardoor men de nodige basis had om de taal te verstaan en toe te passen. Hierdoor konden de leerlingen overschakelen naar het Franstalig onderwijs in de laatste jaren van het middelbaar.

Dit leek een goed idee om de Nederlandstalige kinderen te laten integreren in het Franstalig onderwijs en dezelfde onderwijskansen aan te bieden. Hoewel het gelijkheidsprincipe de onderliggende reden was voor het integreren van de transmutatieklassen, was de uitwerking van het concept echter niet succesvol. De belangrijkste valkuilen waren onvoldoende kennis

van beide talen (Nederlands en Frans) door de leerkrachten; de attitudes tegenover beide talen die verschillen kenden; het gebrek aan een training via de lerarenopleiding en het fenomeen dat niet alle kinderen het basisonderwijs in het Frans hadden gevolgd.

Na de Tweede Wereldoorlog was er een grote wijziging van de attitudes tegenover beide talen. Het Nederlands verkreeg meer prestige door de standaardisering van de taal. Een verandering van de houdingen tegenover een taal heeft een grote impact op de taal die zal gehanteerd worden in het onderwijs. Hierdoor veranderde het onderwijs drastisch door het toepassen van de meest geprefereerde taal. In deze periode, werd bovendien de taal verbonden aan een regio waardoor er een verdeling ontstond in België. Het Nederlands werd toegepast in Vlaanderen tegenover het Frans dat werd gehanteerd in Wallonië.

Er werd in de daaropvolgende jaren bemerkt dat er steeds meer leerlingen met een anderstalige achtergrond deelnamen aan het onderwijs. Hierdoor werd de nood voor het meertalig onderwijs steeds groter. In Vlaanderen werd het duidelijk dat de aanpak van de verdeling van de talen volgens regio niet veel aanhangers kreeg. Hierdoor richtte een Brusselse scholengroep een project op, genaamd STIMOB (stimulerend meertalig onderwijs in Brussel).

## 2.2. Stimuleren Meertalig Onderwijs in Brussel (STIMOB)

Dit concept bestaat uit het bieden van gelijke onderwijskansen aan zowel Nederlandstalige als Franstalige kinderen. Hierbij zullen de Franstalige kinderen hun taalbeheersing van het Nederlands verbeteren en op deze manier kunnen instappen in de Nederlandstalige lessen. Tegenovergesteld, gaan de Nederlandstalige leerlingen gaan kennis maken met het Frans door een niet – taalvak te volgen in de Franse taal. Er kan bemerkt worden dat de leerlingen niet ondergedompeld worden (submersieonderwijs) maar een zaakvak krijgen d.m.v. vreemde taal waardoor de term meertalig onderwijs een meer passende term is voor dit concept.

STIMOB werd voor het eerst toegepast in 2001 in drie scholen met betrekking tot het basisonderwijs. In 2008 werd het project uitgebreid naar het secundair onderwijs waarbij het concept voor drie jaar werd uitgetest. Hieraan werd ook een evaluatie gelinkt. Dit project kreeg veel aanhang en leidde tot het begin van het welbepaalde CLIL-concept.

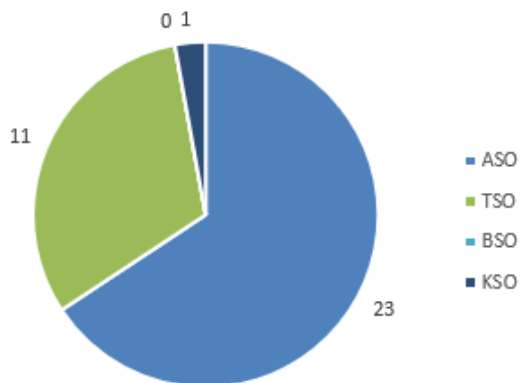
In 2013, werd CLIL officieel geïntegreerd in de scholen die aan het project wilden participeren, waarbij er enkel 20% van het leerplan aan zaakvakken in een vreemde taal gespendeerd mocht worden. CLIL wordt steeds meer bekend in het onderwijs gezien het aantal scholen die CLIL implementeren positief evolueert. Volgens statistieken waren er 60 secundaire scholen die CLIL implementeerde in 2016, waarbij grotendeels werd gekozen voor de Franse of Engelse taal (Martens et al. 2017).

CLIL heeft geen officiële Nederlandse naam, waardoor de Engelse term wordt gehanteerd. In Nederland spreekt men echter over 'Tweetalig Onderwijs' (TTO), maar een goede naam zou ook 'Inhoud- en taalgericht onderwijs' kunnen zijn. Hierdoor wordt het echte doel van CLIL benadrukt aangezien men vermijdt dat de schooltaal verwaarloosd wordt door de doeltaal door aangepaste leeractiviteiten (Martens et al. 2017).

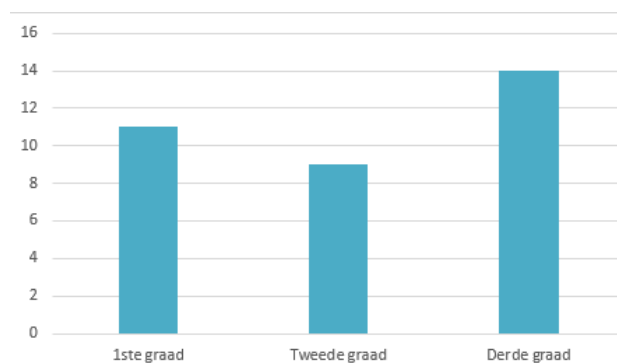
### 3. Situatie in Vlaanderen

Ondanks de succesvolle resultaten van CLIL in andere landen, duurde het tot 2014 voor een effectieve implementatie in Vlaanderen. In bijlage 1 kan je opmerken dat er 22 scholen startten met CLIL op 1 september 2014. Hierbij hanteren 16 scholen de vreemde taal ‘Frans’ en 15 scholen ‘Engels’. Hierdoor wordt duidelijk dat het Frans een belangrijke taal is om te beheersen, aangezien zij als één van de nationale talen van België wordt beschouwd (Onderwijskiezer. 2017).

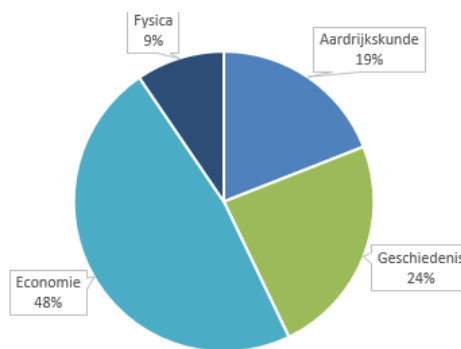
In de grafieken 3.1.; 3.2. en 3.3. wordt de meest gehanteerde onderwijsvorm, graad en vakken weergegeven van scholen die gestart zijn met het CLIL-traject op 1 september 2014.



1.1. CLIL-traject en de onderwijsvormen



3.2. CLIL-traject en de graden



3.3. CLIL-traject en de geïntegreerde vakken

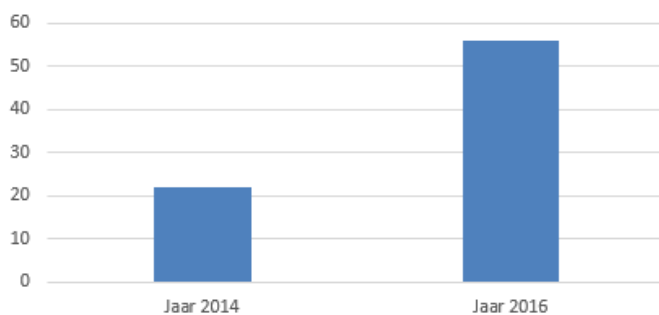
Het CLIL-traject werd de eerste jaren voornamelijk geïmplementeerd in de onderwijsvormen ASO, TSO en KSO. Er was een gebrek aan integratie in de onderwijsvorm BSO. Het ASO heeft de grootste aanhang, namelijk 65,7% van de scholen hanteerde het CLIL-traject in die onderwijsvorm. Volgens het onderzoek van Martens et al (2017) zouden de bovenstaande statistieken bewijzen dat het CLIL-onderwijs een elitair karakter heeft.

Daarnaast kan er geconcludeerd worden dat de derde graad een duidelijke voorkeur heeft. Een andere opmerking die we kunnen geven is de hantering van de zaakvakken, waarbij het vak ‘economie’ een hoger cijfer van implementatie behaalt.

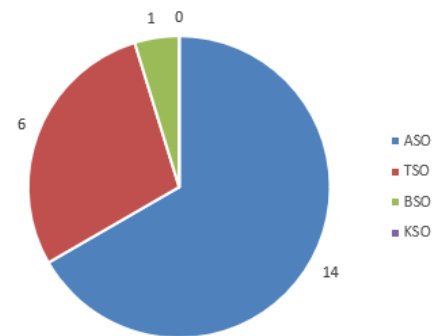
### 3.1. September 2016

De integratie van CLIL groeit doorheen de jaren, omwille van de succesvolle resultaten van de taalbeheersing van de leerlingen, en mede door onderzoeken en positieve ervaringen van de leerkrachten. Hierdoor kan er een positieve evolutie bemerkt worden in de implementatie van CLIL binnenin het scholennetwerk.

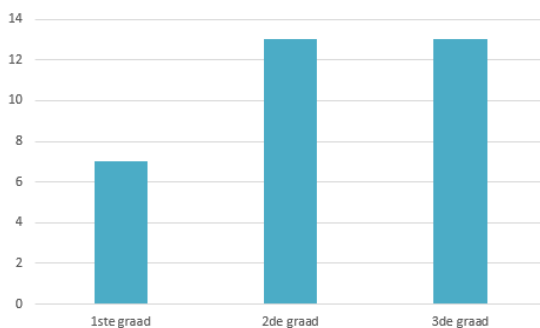
In de grafiek 3.4. wordt de evolutie van het aantal scholen op 1 september 2016 die het CLIL-traject hanteren tegenover 1 september 2014 weergegeven. In de grafieken 3.5.; 3.6. en 3.7. worden de meest gehanteerde onderwijsvorm, graad en vakken weergegeven van scholen die gestart zijn met het CLIL-traject op 1 september 2016.



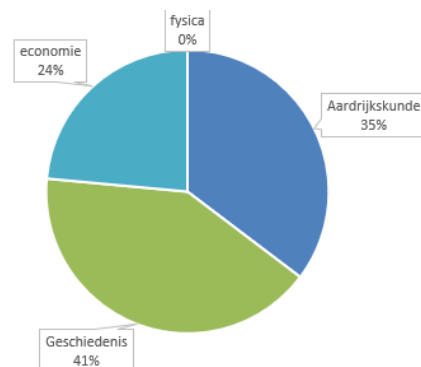
3.3. Evolutie van het CLIL-traject tussen 2014 en 2016



3.5. CLIL-traject en onderwijsvormen



3.6. CLIL-traject en graden



3.7. CLIL-traject en de geïntegreerde vakken

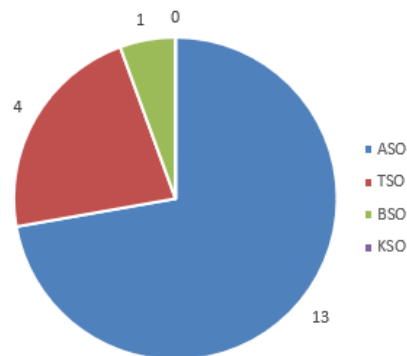
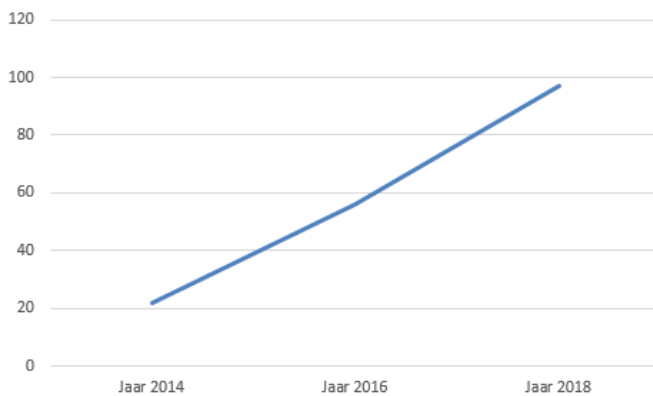
60,71% meer scholen zijn gestart aan deze innovatieve onderwijsvorm. De verschillende onderwijsvormen kennen een klein verschil gezien er een CLIL-traject werd gestart in het BSO. Hierdoor kunnen we bemerken dat 'innovatie' een prioritair aspect is waarin het opstellen van nieuwe projecten een belangrijk doel zal worden. In 2016, werden er meer CLIL-lessen ingepland in de derde en tweede graad tegenover de eerste graad. Ligt de 'taalachtergrond' van de leerlingen aan de basis van deze verandering?

Daarnaast is er een evolutie kenbaar in de vakken die in CLIL worden aangeboden. Hierbij is het hanteren van het vak 'geschiedenis' een duidelijk bewijs van deze evolutie.

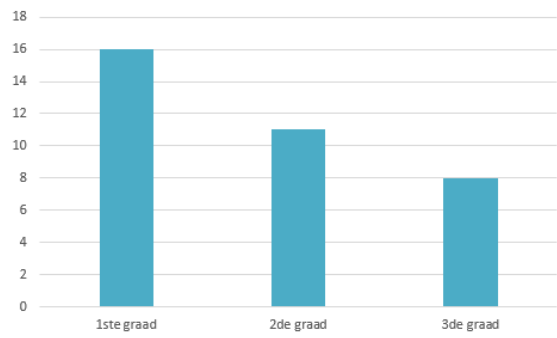
### 3.2. September 2018

Het succes van een project wordt bepaald a.d.h.v. een testperiode en evaluatie, waarbij de testperiode wordt geschat op een drietal jaren om objectieve resultaten te bereiken. In september 2018 bestaat CLIL een viertal jaren waardoor er geconcludeerd kan worden dat het CLIL-project een efficiënte implementatie zal ontwikkeld hebben. In het boek 'Klaar voor CLIL' wordt echter duidelijk gemaakt dat het CLIL-traject een tiental jaren vereist om een degelijke organisatie te bereiken (Martens et al. 2017).

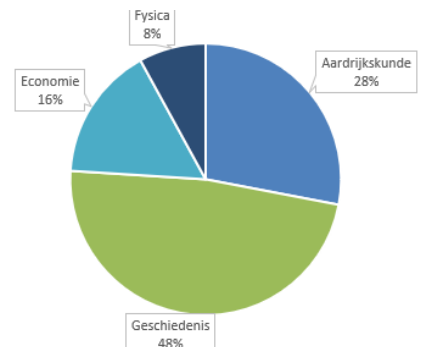
In de grafiek 3.8. wordt de evolutie van het aantal scholen op 1 september 2018 die het CLIL-traject hanteren tegenover 1 september 2014 weergegeven. In de grafieken 3.9.; 3.10.; 3.11. en 3.12. worden de meest gehanteerde onderwijsvorm, graad en vakken weergegeven van scholen die gestart zijn met het CLIL-traject op september 2018.



3.9. Evolutie van het CLIL-traject tussen 2014 en 2018



3.10. CLIL-traject en onderwijsvormen



3.11. CLIL-traject en graden

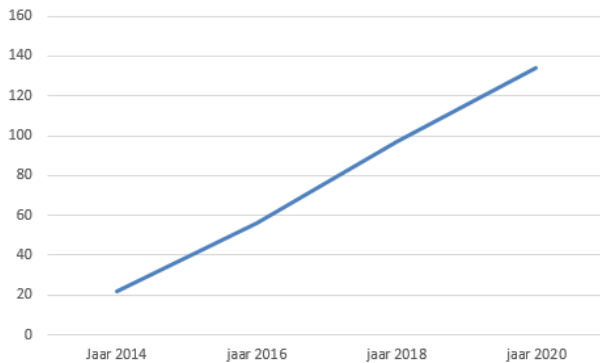
3.12. CLIL-traject en de geïntegreerde vakken

In september 2018 waren al 97 scholen gestart met CLIL. Hierbij blijft de onderwijsvorm ASO de meest gehanteerde waardoor er een negatieve evolutie kan bemerkt worden bij het integreren van het CLIL-traject in de onderwijsvormen TSO, BSO en KSO. Bovendien is het duidelijk dat CLIL-lessen in de eerste graad (2018) enorm groeien tegenover september 2016. De derde graad kent hierdoor een achteruitgang. Als laatste is het duidelijk dat de niet-taalvakken 'geschiedenis' en 'aardrijkskunde' meer evolueren dan het vak 'economie'. Fysica wordt ook steeds populairder binnen het CLIL-concept.

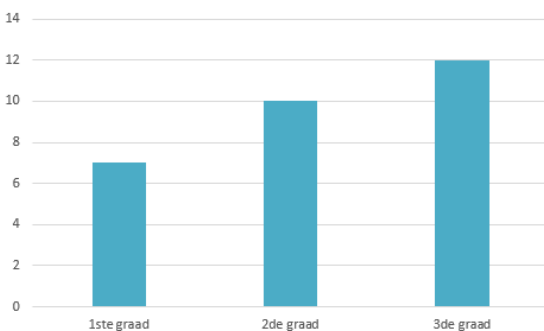
### 3.3. September 2020

Hoe stelt CLIL het op dit moment? Zijn er nog duidelijke veranderingen aanwezig in de implementatie van CLIL op scholen?

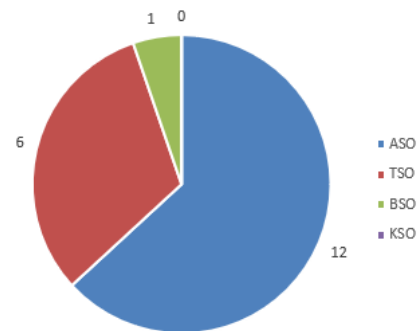
In de grafiek 3.13. wordt de evolutie van het aantal scholen op 1 september 2020 die het CLIL-traject hanteren tegenover 1 september 2014 weergegeven. In de grafieken 3.14.; 3.15.; en 3.16. wordt de meest gehanteerde onderwijsvorm, graden en vakken weergegeven van scholen die gestart zijn met het CLIL- traject op september 2020.



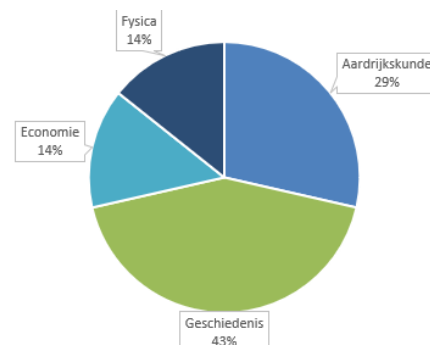
3.13. Evolutie van het CLIL-traject tussen 2014 en 2020



3.15. CLIL-traject en graden



3.14. CLIL-traject en onderwijsvormen



3.16. CLIL-traject en de geïntegreerde vakken

Het concept van CLIL blijft een positieve evolutie kennen maar kende zijn hoogtepunt in 2016, namelijk met een toename van 60,71%. In september 2020 zijn er 27,61% meer scholen gestart met CLIL waarbij 12 scholen in ASO tegenover 6 scholen in TSO en 1 school in BSO. Bovendien is het CLIL-traject opnieuw populairder in de derde graad tegenover de eerste graad. Daarnaast kan er opgemerkt worden dat de vakken 'geschiedenis' en 'aardrijkskunde' een voorkeur krijgen tegenover de vakken 'economie' (14%) en 'fysica' (14%).

Het CLIL-traject bevindt zich in een ontwikkelingsfase waardoor veranderingen op basis van onderwijsvormen, graden en de geïntegreerde vakken fluctueren.



## 4. Het kader van CCR (Creative Classroom)

### 4.1. Inleiding

Er wordt veel onderzoek gedaan naar de mogelijkheden om leerlingen te stimuleren. Een belangrijk aspect is het creëren van voldoende motivatie bij de leerlingen. Een groot aantal onderzoekers verklaren dat de motivatie een belangrijke rol speelt in het verbeteren van de leerresultaten. De belangrijkste vorm van motivatie is de intrinsieke motivatie (Glusac, 2012).

- **Intrinsieke motivatie:** Deze motivatie is een interne factor (Glusac, 2012). Dit betekent dat de leerlingen hun motivatie zullen krijgen voor het leren van een vreemde taal a.d.h.v. de leeractiviteiten en methodes die ingevoerd worden in de klas. Harmer (2007) impliceert dat de motivatie ook afhankelijk is van het succes en falen van een activiteit. Bovendien benoemt hij ook het belang van het aanpassen van het materiaal aan de mogelijkheden van de leerlingen. Het geven van te gemakkelijk of te moeilijk materiaal zal nadelig zijn voor de motivatie.

De verantwoordelijkheid voor het stimuleren van de leerlingen ligt dus grotendeels bij de leerkrachten waardoor de keuze van de leeractiviteiten en methodes een grote invloed zal hebben. Het gebruik van didactische werkvormen kan echter veranderen doorheen de jaren. Het onderwijs blijft evolueren en zal meegroeien naargelang de veranderingen in de leefwereld van de leerlingen. In de 21<sup>ste</sup> eeuw is er een bepaalde focus op het hanteren van innovatieve werkvormen die al dan niet een link hebben met technologie (Bocconi et al., 2012). Daarnaast zijn het ontwikkelen van collaboratieve vaardigheden en het probleemoplossend denken belangrijke aandachtspunten ter voorbereiding op de arbeidsmarkt.

Een onderzoeker van de Europese Commissie is een samenwerking gestart met enkele andere leden en een wetenschapper. In dit verband werd het kader CCR opgesteld dat staat voor de Engelse term 'Creative Classroom' (= creatieve klas). Dit betekent dat er een creatieve en innovatieve leeromgeving wordt gecreëerd voor de leerlingen (Bocconi et al. 2012). De georganiseerde leeractiviteiten worden flexibel opgesteld en zullen de betrokkenheid van de leerlingen stimuleren door de leefwereld te betrekken. Hierbij speelt ICT ook een belangrijke rol. Volgens Bocconi et al (2012) kan een creatieve klas bereikt worden door het invoeren van een combinatie van formele, informele en non-formele leercontext. Deze termen worden hieronder verduidelijkt:

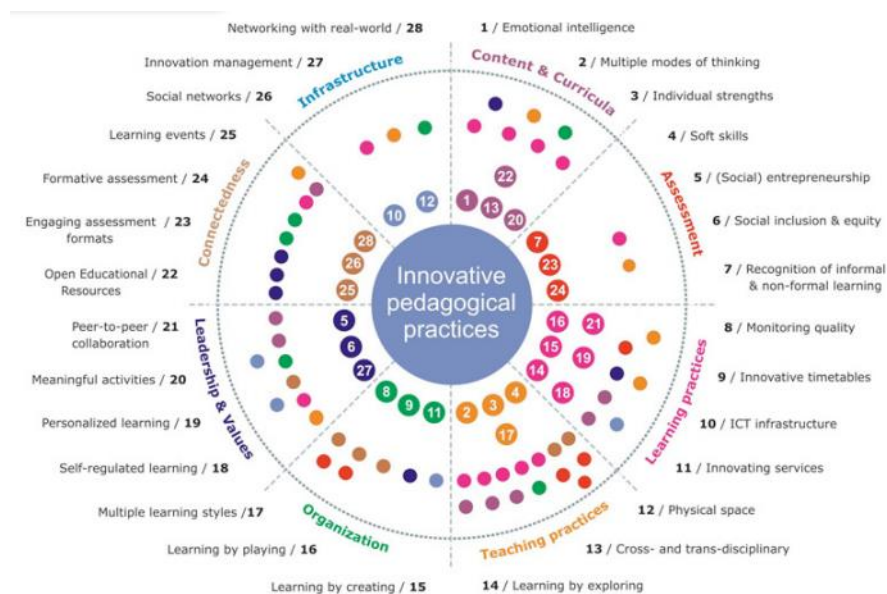
- **Formeel leren:** De leerinhoud wordt op een gestructureerde manier gegeven. Er zal gewerkt worden naar het behalen van de leerdoelen (leerkrachtperspectief) maar ook het behalen van een diploma (leerling perspectief).
- **Non-formeel:** Deze aanpak focust veel minder op het structurele en systematische. Hierbij zal het doel niet liggen bij het behalen van een diploma maar bij het bijleren van bepaalde kennis en vaardigheden, wat motiverend werkt (Segers., z.d.). Een concreet voorbeeld is het uitvoeren van een stage, bijvoorbeeld in het beroepsonderwijs.

- **Informeel leren:** Het geven van leerstof kan op een gestructureerde manier plaatsvinden maar is geen must. Leerlingen leren van de leeractiviteiten op basis van cognitieve vaardigheden. Met andere woorden, leerlingen leren te ‘overleven’ door het gebruik van technologie, samenwerkingsvermogen te verbeteren, sociale vaardigheden te groeien, enzovoort (Segers. z.d.).

Daarnaast zal er ruimte gemaakt worden voor het coöperatief leren maar ook het probleemgestuurd leren (PGL). Deze geven namelijk leerlingen de kans om in hun creatief en kritisch denken te groeien. Bovendien zal er ook in het kader van CCR een nadruk gelegd worden op de individuele verwachtingen en noden (Bocconi et al. 2012).

## 4.2. De opbouw van het kader CCR

Het kader van CCR (Bocconi et al. 2012) bestaat uit acht multidimensionale aspecten die een duidelijk beeld geven over de didactische werkvormen die het creatief denken stimuleren. Deze zijn onderling verbonden. Daarnaast bestaan er ook 28 bouwstenen die de acht dimensies zullen verduidelijken.



In het artikel *'Innovating Teaching and Learning practices: Key elements for developing Creative Classrooms in Europe'* wordt een specifieke methode benadrukt voor het lezen van het kader van CCR. De bolletjes met de nummers tonen de sterkste relatie aan tussen de bouwstenen en de specifieke dimensies. De gekleurde bolletjes weerspiegelen een tweede connectie met andere dimensies (Bocconi et al. 2012).

Vb. De bouwsteen fysieke ruimte behoort bij de dimensie infrastructuur. Deze kan ook gelinkt worden met de dimensies 'leiderschap en waarden' en 'leeractiviteiten' omdat de lichtblauwe bolletjes ook terug te vinden zijn in deze dimensies. Bocconi et al (2012) geeft aan dat de acht dimensies ook enkele doelen vooropstellen die hieronder worden besproken. Er zal ook steeds een voorbeeld aangewend worden.

## **1. Inhoud en curriculum**

De inhoud moet op een realistische manier aangebracht worden. Het geven van een levensechte context zal de leerlingen helpen de leerinhoud op lange termijn te onthouden maar ook toe te passen. Bovendien is het belangrijk dat beide aspecten een flexibel karakter hebben. Daarnaast moet de inhoud regelmatig ge-update worden aangezien deze een dynamisch karakter heeft (Bocconi et al. 2012).

**Vb.** Het bekijken van de individuele sterktes zou ertoe leiden dat de leerkrachten deze vaardigheden optimaal kunnen benutten.

## **2. Evaluatie**

Formatieve evaluatie wordt het meeste gehanteerd bij het beoordelen van de leerlingen. Bij het kader van CCR is het innovatieve aspect een belangrijk aandachtspunt waardoor het invoeren van alternatieve evaluatie een noodzaak kan zijn. Het informeel en formeel leren wordt toegepast. Een concreet voorbeeld is het gebruiken van een 'Flipped Classroom' (Bocconi et al. 2012).

## **3. Leeractiviteiten**

De motivatie van de leerlingen is vooral afhankelijk van de geïntegreerde leeractiviteiten (= wat de leerlingen moeten doen). Deze moeten namelijk de betrokkenheid van de leerlingen bevorderen. Om deze te versterken kunnen activiteiten een flexibel maar ook speels karakter hebben. Daarnaast is het aangewezen om activiteiten in te voeren die hogere cognitieve vaardigheden vereisen waarbij de zelfstandigheid wordt bevorderd (Bocconi et al. 2012).

**Vb.** Hierbij kan gesproken worden over de ICT-infrastructuur die ter beschikking wordt gesteld van de leerkrachten. Een efficiënte methode om de leerlingen te motiveren is het gebruik van tablets.

## **4. Leermodellen**

In dit geval zal de leerkracht niet centraal staan maar zal hij/zij een begeleidende en bemiddelende rol aannemen (Bocconi et al. 2012). De leerlingen maken oefeningen waarin het creatieve denken een belangrijke rol zal spelen.

**Vb.** 'Het leren door te ontdekken' is een leermodel dat op regelmatige basis wordt ingevoerd. Hierbij kan het educatieve spel 'Sweatshop' worden gebruikt waarbij leerlingen in contact komen met arme landen. In deze context worden werknemers ingezet en onderbetaald. De leerlingen leren deze problematiek kennen d.m.v. het spel en zullen een kritische blik hebben tegenover het onderwerp.

## 5. Organisatie

Een goede organisatie is een noodzaak voor een succesvolle les. Zij houdt rekening met de lokale omstandigheden en individuele noden (Bocconi et al. 2012).

**Vb.** ‘Het leren door te spelen’ is een leer methode die meer ingezet zou moeten worden. Er wordt vanuit het onderwijs gepleit voor het invoeren van technologie en educatieve spellen om de schoolmoeheid van de leerlingen te verminderen (Baumer. 2010). Een voorbeeld is het aanwenden van een simulatiespel.

## 6. Leiderschap en waarden

Bocconi et al (2012) impliceert dat het aandacht hebben voor waarden, een inclusief onderwijs tot stand kan brengen. Dit betekent dat elke leerling kan participeren aan de leeractiviteiten. Het vormen van een kritische blik op de culturen en hun waarden kan ervoor zorgen dat leerlingen de verschillen accepteren. Bovendien zal de bereidheid van de leerkrachten om hun professionele vaardigheden te verbeteren, zorgen voor een vorm van leiderschap. Een voorbeeld is het voorzien van betekenisvolle activiteiten waarin het cultuuraspect is verweven.

## 7. Verbondenheid

De sociale en emotionele kenmerken bij het leren, zijn een belangrijk aspect om te benadrukken. Deze zullen ervoor zorgen dat een leerling voldoende motivatie heeft om de les te volgen of activiteiten uit te voeren (Bocconi et al. 2012) en zijn horizon te verbreden.

**Vb.** Het plannen van leerevenementen kan de leerlingen op deze aspecten ondersteunen. Een concreet voorbeeld is het samenwerken met andere landen a.d.h.v. het programma E-twinning.

## 8. Infrastructuur

De infrastructuur van een school laat het toe om een dynamische omgeving te creëren. Dit betekent dat leerlingen in contact komen met externen en communiceren over een bepaald onderwerp. Volgens Bocconi et al (2012) zou het verleggen van grenzen een positieve impact hebben.

**Vb.** De sociale netwerken zorgen ervoor dat de leerlingen de opportuniteiten hebben om een cultuur en de bijhorende waarden te kennen. Een concreet voorbeeld is het project van de Wereldwinkel voor een heel schooljaar.

## 5. De didactische methodologie in CLIL

### 5.1. De vier verschillende fasen in het plannen van een CLIL-curriculum

In mijn wetenschappelijk onderzoek zal het kader van CCR toegepast worden in een CLIL-context. Hierdoor zal de specifieke opbouw en didactische methodologie van CLIL verduidelijkt worden aangezien deze de keuze van de didactische werkvormen beïnvloedt. Er is namelijk een andere aanpak vereist dan in de lessen van een zaakvak of taalvak. De Universiteit van Nottingham heeft dit gedetailleerd besproken in hun onderzoek *'Planning and monitoring CLIL'* (Coyle, 2005). Er werd verwezen naar vier stages of fasen die gebruikt worden om een succesvolle CLIL-les te geven.

#### 5.1.1. Fase 1: Algemene integratie

CLIL is gebaseerd op het geven van een zaakvak in een vreemde taal waardoor er rekening gehouden wordt met specifieke aspecten. De eerste fase in het plannen van een doeltreffende CLIL-les is dus het bepalen van de inhoud die aangeleerd moet worden aan de leerlingen. Deze vormt namelijk het startpunt. De gekozen leerinhoud wordt gedetailleerder beschreven a.d.h.v. het formuleren van leerdoelen en lesdoelen. De twee termen zijn vaak moeilijk te onderscheiden, maar er zijn verschillen te benoemen.

- **Leerdoelen**

Er bestaat geen 'juiste' definitie voor deze term. De onderstaande onderzoekers hebben een definitie geformuleerd.

*'Een leerdoel beschrijft wat een leerling moet kunnen, wat het beoogde eindgedrag is (Mager, 1962).'*

*'We gebruiken de term leerdoelen om de aspecten te beschrijven waarvan we willen dat onze leerlingen ze leren (William & Leahy, 2018).'*

Het algemeen idee rond de term 'leerdoelen is het aangeven wat de leerlingen zullen leren, m.a.w. de kennis en vaardigheden, maar niet het middel. De geplande activiteiten om deze doelen te bereiken worden dus niet besproken.

- **Lesdoelen**

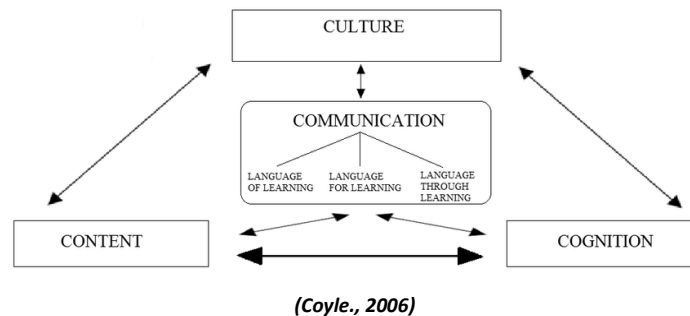
Deze term duidt op het opstellen van doelen die een link hebben met wat de leerkracht wil dat de leerlingen weten en kunnen op het einde. Er zal dus een grotere nadruk liggen op de activiteiten die uitgevoerd zijn om deze doelen te bereiken (Coyle, 2005).

**In bijlage 2** kan je een gedetailleerde beschrijving vinden m.b.t. de verschillen tussen leerdoelen en lesdoelen a.d.h.v. een voorbeeld uit een les economie over 'armoede'.

### 5.1.2. Fase 2: de hantering van de 4C's

De 4C's van Coyle (2007) zijn al besproken in het rapport (1.2. *Doelen van CLIL*). Deze doelstellingen zijn behandeld in de tweede fase van een CLIL-curriculum plannen. Dit zal ertoe leiden dat de inhoud specifiek zal worden geformuleerd (Coyle, 2005, p.6). De volgende vragen worden gesteld bij elk component:

- **Content (= inhoud):** Welke leerinhoud kan er geselecteerd worden? Wat zullen de leerlingen leren in de les? Welke leerdoelen en lesdoelen behoren bij deze les?
- **Communication (= communicatie):** Welke vreemde taal wordt er gehanteerd tijdens deze CLIL-les? Zijn er specifieke taalelementen die ter beschikking gesteld moeten worden? Hebben de leerlingen voldoende achtergrond om een discussie of een debat te voeren?
- **Cognition (= cognitie):** Welke vragen zullen resulteren in een degelijke respons van de leerlingen? Welke activiteiten brengen het behalen van de doelen teweeg? Welke vaardigheden van de Taxonomie van Bloom kan ik toepassen?
- **Culture (= cultuur):** Zijn er cultuuraspecten aanwezig die aan de inhoud gekoppeld kunnen worden? Is er een mogelijkheid tot reflectie uit de leerlingen over zichzelf en anderen?



### 5.1.3. Fase 3: de hantering van de 3A's

De 4C's van Coyle (2007) is onvoldoende om een CLIL-les succesvol te plannen omdat de doelen op een algemene manier geformuleerd zijn. Het invoeren van de 3A's zal een gedetailleerdere beschrijving geven van de effectieve les. Een belangrijk punt om mee te delen is de overlapping tussen beide fases. Er is alleen een verschil in de toepassing (Coyle, 2005). De volgende componenten worden gebruikt:

- Analyseren (= **analyse**) van de inhoud voor de taal van het leren
- Toevoegen (= **ADD**) van terminologie gerelateerd met het onderwerp voor het leren
- Het toepassen (= **apply/assure**) van de inhoudelijke taal door het leren

Het artikel '*Planning and monitoring CLIL*' benadrukt een hogere pragmatische focus van de 3A's, namelijk de CLIL-lessen worden opgebouwd volgens de moeilijkheidsgraad van de leerinhouden i.p.v. de taalfuncties en woordenschat (Coyle, 2005).

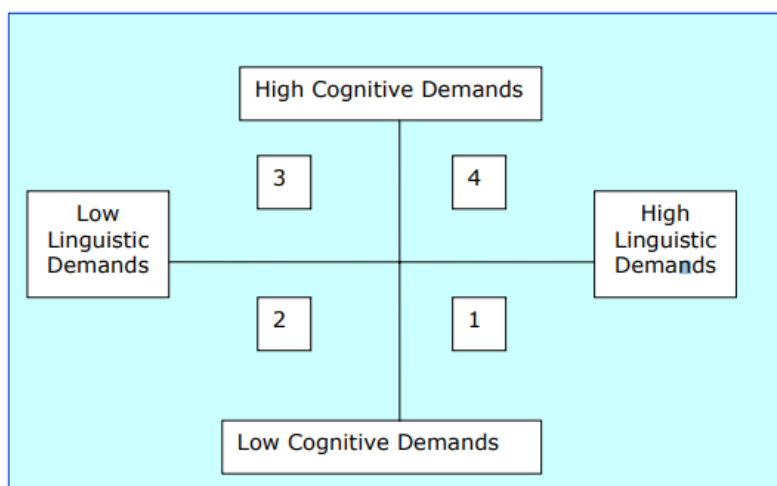
#### 5.1.4. Fase 4: de matrix van Cummins (1984)

Bij fase drie lag de focus op het voorzien van de nodige taal, inhoud en leercontext door middel van welbepaalde leeractiviteiten. In fase vier zal daarom de focus liggen op de beoordeling van deze activiteiten op basis van de gehanteerde taal en cognitieve vaardigheden.

Cummins (1984) heeft een matrix ontwikkeld om het verband tussen de cognitieve vaardigheden en de gehanteerde taal weer te geven. Dit idee is ontwikkeld a.d.h.v. de rol die een leerkracht speelt in het leerproces van de leerlingen. Een 'ideale' klas waar leerlingen voldoende gestimuleerd worden in hun denkproces zal input invoeren op basis van gepaste inhoud en niveau van taal. Er is hier ook rekening gehouden met de vermelde termen BICS en CALP (1.2. De doelen van een CLIL).

Coyle (2010:43-44) heeft deze matrix aangepast aan een CLIL-context. Bijgevolg, zal de matrix gehanteerd worden om het geproduceerde materiaal kritisch te bekijken en het bereiken van de CLIL-doelen na te gaan.

Er is aangewezen dat de activiteiten gesitueerd zijn in het kwadrant drie tot vier doordat de hogere cognitieve vaardigheden toegepast zijn (Coyle., 2005:6). Bovendien bestaat er een evolutie van een lage linguïstische vraag naar een hoger niveau van taal. In het CLIL-traject zal het meest optimale materiaal zich bevinden in het kwadrant drie omdat de taal niet mag verhinderen dat de leerlingen de inhoud begrijpen. Er is sterk afgeraden om het kwadrant één toe te passen in het materiaal (Cummins. 1984). Er wordt namelijk een hoger niveau van taal verwacht van de leerlingen wat niet gekoppeld kan worden aan lagere cognitieve vaardigheden. Dit zal de leerstof moeilijker maken waardoor er een demotivatie bij de leerlingen kan optreden.



Matrix van Cummins (1984) aangepast door Coyle (2010:43-44)

### 5.1.5. De steigermethode van Vygotski (1932)

Het geven van de leerinhoud bij een CLIL-les vereist de nodige ondersteuning. Een belangrijk punt is het geven van structuur. In het artikel *'Teacher-developed materials for CLIL: frameworks, sources and activities'* is er een algemene structuur aangeboden in een CLIL-context (Banegas. 2017).

Banegas (2017) duidt op het aanbrenge van inhoud a.d.h.v. een steigermethode (= scaffolding) die de leerlingen steeds op een hoger niveau zal brengen. Vygotski (1932) ontwikkelde deze methode en spreekt over het belang van de 'cultuuroverdracht' bij jonge kinderen. Het geeft dus weer op welke manier volwassenen hun kennis, vaardigheden en ervaringen overdragen aan hun kinderen. Daarnaast benadrukt hij dat deze overdracht een belangrijk aspect is in hun ontwikkeling.

De steigermethode wordt in een educatieve context geplaatst waarbij leerkrachten materiaal en activiteiten aanbieden die op een hoger niveau liggen dan de kennis en vaardigheden van de leerlingen. Hierdoor gaat men ervoor zorgen dat leerlingen groeien in hun kwaliteiten op educatief vlak. Hier wordt naar verwezen als 'de zone van de naaste ontwikkeling' (Vygotski. 1932).



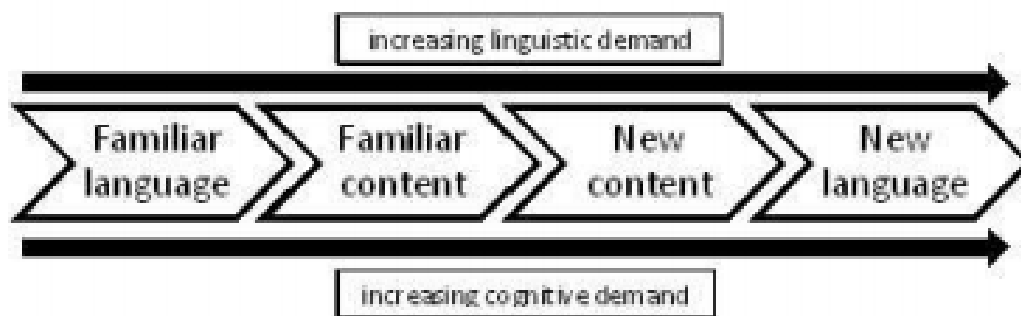
(Vygotski., 1932)

De steigermethode zal dus toegepast worden op een regelmatige basis. Zij wordt zelfs sterk aangeraden door Banegas (2017). Er zal dus gebruikgemaakt worden van de volgende stappen in een CLIL-les:

1. De eerste stap houdt in dat de leerkracht de voorkennis van het zaakvak maar ook de taal van de leerlingen activeert. Er wordt dus een leeractiviteit gepland die informatie uit de leerlingen haalt over een specifiek onderwerp. Hierbij is het hanteren van lagere cognitieve vaardigheden toegepast. Een voorbeeld hiervan is de vaardigheid 'herinneren' (Banegas. 2017).
2. Daarna zal de leerkracht input geven aan de leerlingen. Met andere woorden er zullen nieuwe leerinhouden gegeven worden. Het is dus eerder een theoretische aanpak waarbij de hogere cognitieve vaardigheden worden ingezet. Volgens de Taxonomie van Bloom (1956) zullen dit de vaardigheden 'evaluatie' en 'creëren' zijn.



Een CLIL-les zal dus evolueren van lagere naar hogere cognitieve vaardigheden waardoor de steigermethode duidelijk wordt gerepresenteerd. In tegenstelling tot het CLIL-traject, spenderen de gewone lessen te weinig tijd aan de hogere cognitieve vaardigheden. Het onderzoek *'Implementation of a CLIL-module economics for English learners in Russia'* duidt het belang van deze vaardigheden op de arbeidsmarkt (Salekhova et al. 2017). Het is dus aangewezen om ruimte te creëren om deze bekwaamheden te ontwikkelen.



(Banegas., teacher-developed materials for CLIL: frameworks, sources, and activities. 2017)

Naast het hanteren van de steigermethode wordt er ook gebruikgemaakt van een interactieve en dialogische manier van lesgeven (Spratt et al. 2011). Hierdoor zijn werkvormen zoals debatteren, rondvraag, brainstorm en kringgesprekken benadrukken cognitieve vaardigheden.

Luprichová (z.d.) versterkt deze manier van lesgeven door eraan toe te voegen dat leerkrachten hedendaags maar ook authentiek materiaal moeten hanteren om het interactieve en dialogische aspect te versterken. Daarnaast moeten leerlingen deze inhoud op een kritische wijze in hun omgeving kunnen toepassen, wat het sociaal leereffect en coöperatief leren versterkt (Luprichova. z.d.).

## 5.2. De eigenlijke CLIL-les

### 5.2.1. De drie basisonderdelen in het plannen van een CLIL-les

Het plannen van een CLIL-les verschilt in bepaalde aspecten in vergelijking met het plannen van een taalles omdat CLIL een combinatie is van de inhoudelijke aspecten van een zaakvak met de taalcomponenten van de ingevoerde vreemde taal. Hierdoor zal de opbouw van de les anders gestructureerd worden. Dit wordt gedetailleerder beschreven in het boek *'Klaar voor CLIL'* (Martens et al. 2017). De onderdelen worden vergeleken met een menu dat bestaat uit een voorgerecht, hoofdgerecht en nagerecht.

- **Voorgerecht:** De eerste fase neemt de beginsituatie van de leerlingen als startpunt. Hierdoor zal de leerkracht een leeractiviteit integreren die de voorkennis van de leerlingen activeert. Er zijn echter uiteenlopende aspecten van de voorkennis die toegepast worden, namelijk:
  - De specifieke voorkennis over de leerinhoud van het zaakvak wordt geactiveerd.
  - De taalachtergrond wordt geactiveerd of versterkt.
- **Hoofdgerecht:** In deze fase wordt er een onderscheid gemaakt tussen input, verwerking en output. De CLIL-leerkracht zal de verschillende onderdelen integreren op basis van specifieke methodes voor elk element (Martens et al. 2017).
  - Input: De leerkracht brengt nieuwe leerinhouden aan en ondersteunt de leerlingen d.m.v. aangepaste leeractiviteiten.
  - Verwerking: De leerlingen oefenen de aangeleerde leerstof en taal door enkele opdrachten te vervullen.
  - Output: De leerlingen krijgen opportuniteiten om de geziene leerstof en taalfuncties in de praktijk om te zetten. Hierbij is er de kans om een mondelinge of schriftelijke opdracht in te voeren.
- **Nagerecht:** Martens et al (2017) erkent het belang van ruimte te creëren voor een zelfreflectie en bespreking. De leerkracht gaat na wat de leerlingen geleerd hebben doorheen de les.

### 5.2.2. De toegepaste CLIL-methodiek voor het zaakvak 'economie'

zoals vermeld (6.1. *De algemene toegepaste CLIL-methodiek*), is een interactieve en dialogische manier van lesgeven toepasselijk voor CLIL (Spratt et al. 2011). Het is dus belangrijk om te kiezen voor interactievormen en discussievormen.

Bovendien worden er in het onderzoek *'Modeling of content and language learning for students of economics'* enkele didactische methodes specifiek voor het vak 'economie' (Rodionova. 2021) toegelicht. Er ligt namelijk een grote nadruk op het ontwikkelen van de professionele competenties van de leerlingen zoals het samenwerkingsvermogen, creatief en kritisch denken, het creëren en ook het beheersen van meerdere talen. Deze worden bereikt door het gebruik van de steigermethode (Banegas. 2017).

Het voldoende ondersteunen van de leerlingen in economische onderwerpen is dus aangewezen omdat deze een hoge moeilijkheidsgraad hebben (Rodionova. 2021).

Bij de opbouw van een CLIL-les werd de term 'Input' geïntroduceerd (5.2.1. *De drie basisonderdelen in het plannen van een CLIL-les*). De leerkracht geeft dus nieuwe leerinhoud door het hanteren van kwalitatief materiaal. Deze rijke input zal een aantal kenmerken hebben in het economieonderwijs, namelijk:

- **Authentiek:** De leerkrachten zoeken authentiek materiaal om te gebruiken in een CLIL-les. Dit betekent dat de leefwereld van de leerlingen wordt geïntegreerd en de theorie in een realistische context wordt geplaatst (Rodionova. 2021). Men voorziet een groot aanbod van artikels, nieuwsberichten maar ook informatie over een specifiek economisch probleem in de vreemde taal.
- **Persoonlijk georiënteerd:** Dit betekent dat het materiaal de mogelijkheid moet bieden aan leerlingen om hun talenten in te zetten. Een leerling kan beter creatief werken in tegenstelling tot een andere leerling die beter theoretisch kan werken. Het is dus van belang om beide leerlingen de kans te bieden om zichzelf te ontwikkelen en ontplooiën (Rodionova. 2021).
- **Ontwikkelen van cognitieve vaardigheden:** Volgens Rodionova (2021) moet het materiaal ertoe leiden dat de cognitieve vaardigheden worden ontwikkeld. Hierbij is het aanbieden van zowel lagere als hogere cognitieve vaardigheden een must.
- **(Multi)cultureel karakter:** De economische wereld kan de leerlingen in contact brengen met andere culturen. Het beleid in een bepaald land is gebaseerd op de normen en waarden die een specifieke cultuur vooropstelt. Hierdoor gaan de leerlingen de wereld en de bijhorende cultuur ontdekken. Dit moet weerspiegeld zijn in het materiaal.

Naast het materiaal benoemt Rodionova (2021) ook een aantal leermodellen die de meest optimale resultaten veroorzaken.

1. **Traditioneel leermodel:** Er wordt aangewezen om de nadruk te leggen op het gebruiken van voldoende illustraties. Deze zorgen ervoor dat er een rijke input ontstaat. Daarnaast is het hanteren van de methode 'reproductie' een efficiënte didactische manier om leerlingen de theorie in de praktijk om te zetten (= reproduceren van kennis).
2. **Actief en interactief leermodel:** Rodionova (2021) impliceert dat het organiseren van projecten en het invoeren van een gevalstudie de meest efficiënte manier is om de leerlingen op een actieve en interactieve manier te laten werken. Dit kan bevestigd worden door De Witte et al. (2015) die benadrukt dat het samenwerkingsvermogen, kritisch en creatief denken wordt gestimuleerd in deze werkvormen.

Bovendien worden de volgende technieken beschouwd als de meest optimale werkvormen voor de leerinhoud van het vak 'economie' in een CLIL-traject (Rodionova. 2021).

Een warm-up activiteit; een brainstorm; waar of niet waar stellingen; het organiseren van een vergadering (vb. In het thema 'De Vlaamse Overheid')
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 6. De eventuele moeilijkheden bij de CLIL-methodiek

### 6.1. Het gebrek aan materiaal

Er werden al reeds een groot aantal voordelen van het CLIL-traject besproken maar er bestaan echter ook enkele valkuilen. Een nadeel dat vermeld wordt in het artikel '*Teacher-developed materials for CLIL: Frameworks, sources and activities*' is het gebrek aan werkboeken en materiaal. Hierdoor moeten de CLIL-leerkrachten hun eigen materiaal ontwikkelen. Dit is echter geen gemakkelijke opgave (Banegas. 2017).

Er zijn drie mogelijkheden voor leerkrachten om hun eigen materiaal te ontwikkelen:

- Men maakt het materiaal zonder enig startpunt.
- Men zoekt authentieke bronnen en wijzigen deze niet.
- Men wijzigt de gevonden authentieke bronnen en passen deze aan de doelstellingen.

In het onderzoek van Morton (z.d.) wordt er een duidelijk beeld gecreëerd van de methode die het meeste gekozen wordt door de respectievelijke CLIL-leerkrachten. In de tabellen 7.1, 7.2 en 7.3 wordt het gebruik van de drie methodes verklaard.

7.1. Het maken van het materiaal zonder startpunt

Most of the time	48.1%
Quite often	42.3%
Not very often	7.7%
Hardly ever or never	1.9%

7.2. Het gebruik maken van specifieke CLIL-werkboeken

Most of the time	23%
Quite often	23.1%
Not very often	21.2%
Hardly ever or never	32.7%

7.3. Het maken van materiaal door het aanpassen van authentiek materiaal

Most of the time	48.1%
Quite often	40.4%
Not very often	9.6%
Hardly ever or never	1.9%

Het onderzoek (Morton. z.d.) duidt aan dat de CLIL-leerkrachten vooral het materiaal zullen maken zonder startpunt. Met andere woorden, de leerkrachten zullen documentatie zoeken op het internet en oefeningen opstellen. Daarnaast kan er geconcludeerd worden dat de leerkrachten een ander perspectief innemen tegenover het gebruiken van specifieke CLIL-werkboeken. Kwaliteitsvol materiaal vinden is dus een probleem.

Manuel, Spanje

*Het aangeboden materiaal is of te gemakkelijk of te moeilijk voor mijn leerlingen.*

(Morton., z.d.) [vertaling]

Eva, Spanje

*Het vinden van video's en interactieve oefeningen op het level van mijn leerlingen is moeilijk. Sommige zijn te gemakkelijk, anderen zijn te moeilijk. In dit geval zijn ze niet gemotiveerd en leren ze ook niet op een goede manier.*

(Morton., z.d.) [vertaling]

Morton (z.d) deed een onderzoek naar deze verschillende criteria bij enkele CLIL-leerkrachten. In de tabel 7.4. zijn de resultaten terug te vinden.

7.4. Statistieken met betrekking tot de 4 criteria

Area of concern	Number of mentions in responses	%
Appropriateness of language and content for learners	94	37.4
Appropriateness for educational and cultural context	45	18
Flexibility, design and pedagogic approach	61	24.3
Availability and convenience	51	20.3
TOTAL	251	100

Het grootste probleem is het vinden en ontwikkelen van materiaal dat gepast is voor het kennisniveau en taallevel van de leerlingen. 94 CLIL-leerkrachten gaven namelijk toe dat het voldoen aan deze criteria redelijk moeilijk verloopt. De op een na grootste zorg die de leerkrachten ervaren is het geven van voldoende variatie in de leeractiviteiten met de nodige aandacht voor het pedagogische aspect. Morton (z.d.) benadrukt het idee dat er nog te weinig ondersteuning wordt geboden om aan deze criteria te voldoen.

Zoals vermeld hierboven is het vinden en aanpassen van materiaal niet altijd even simpel. De teksten kunnen te moeilijk geformuleerd of veel te uitgebreid zijn en dus niet gepast voor het niveau van de leerlingen. De leerkracht in kwestie heeft drie manieren om de leesteksten aan te passen aan het niveau van de leerlingen (Banegas. 2017):

- 1. Simplificatie:** Een tekst kan te moeilijk zijn geformuleerd waardoor de leerlingen de essentie uit de tekst met moeite omschrijven. Dit kan opgelost worden door het verkorten van de tekst door de zinsstructuur te veranderen. Hierbij kunnen moeilijke zinnen verduidelijkt worden.
- 2. Elaboratie:** Een tekst kan kort maar onduidelijk zijn. De leerlingen zullen dus geen moeilijkheden ervaren met de lengte maar met de moeilijkheidsgraad van de tekst (Banegas. 2017). Het materiaal wordt aangepast door het toevoegen van concrete voorbeelden; het voldoende gebruiken van repetitie, enzovoort.
- 3. Andere methode:** De leerkracht kan ook de voorkeur geven aan het veranderen van de tekststijl.  
**Vb.** Een informatieve tekst wordt omgezet in een tekst in de vorm van opsommingen.

Morton (z.d.) benadrukt dat dit ervoor zorgt dat de werkdruk als relatief hoog wordt ervaren aangezien er meer nood is aan achtergrond en expertise over het ontwikkelen van materiaal.

Banegas (2017) concludeert dat de werkdruk van de CLIL-leerkrachten kan verlaagd worden door aandacht te besteden aan de kenmerken authenticiteit, samenhang en cohesie. Dit wordt ook gezien als één van de steigermethodes die het meeste wordt aangewend naast het vertalen van de moedertaal.

## 6.2. De keuze van de didactische werkvormen

De uitvoering van didactische werkvormen kan voor een aantal organisatorische problemen zorgen. Werkvormen en activiteiten moeten aangepast worden aan de specifieke noden van de leerlingen, m.a.w. een specifieke didactische werkvorm kan een positief effect hebben in de ene klas maar een negatief effect bij een andere klas. Hierdoor moet er aandacht besteed worden aan een aantal randvoorwaarden (Hoogeveen et al. 2014).

- 1. Groepsgrootte:** Een leerkracht moet rekening houden met de groepsgrootte bij het invoeren van een specifieke werkvorm. Bepaalde werkvormen zullen namelijk moeilijk uit te voeren zijn in een klas met een groot aantal leerlingen. Omwille van deze reden zal er een maximumgrootte opgesteld zijn bij specifieke werkvormen.  
**vb.** Bij instructievormen kan de groepsgrootte groter zijn dan bij opdrachtvormen.
- 2. Tijdsduur:** De planning in het onderwijs is relatief druk. Daarnaast moeten de leerkrachten in staat zijn om de officiële leerdoelen te bereiken op het einde van een schooljaar. Hierdoor zal er een keuze gemaakt moeten worden.
- 3. Docenttijd:** Een vaak voorkomend probleem is de voorbereidingstijd van het produceren van materiaal voor de gehanteerde werkvorm. Leerkrachten moeten er nu eenmaal op letten dat het rendabel is. Dit betekent dat een voorbereidingstijd van een uur niet wordt gerechtvaardigd als deze slechts 5 minuten wordt toegepast in de effectieve les.
- 4. Hulpmiddelen:** De leerkracht moet het materiaal benoemen dat hij/zij nodig heeft om de werkvorm uit te voeren. Dit kan gelinkt worden met de randvoorwaarde 'docenttijd' doordat een grote omvang van materiaal kan leiden tot een groter voorbereidingstijd.
- 5. Uitvoering:** Het is ook belangrijk om de uitvoering van de leeractiviteiten kritisch te evalueren op basis van het leerproces van de leerlingen en de doelgerichtheid.
- 6. Leerlingenactiviteit:** Hierbij zal de participatiegraad van de leerlingen een belangrijke rol spelen. Er zal dus een focus liggen op de gedragingen van de leerlingen.
- 7. De sterke kanten:** Het benoemen van de sterke kanten van de werkvorm kan ervoor zorgen dat de leerkrachten deze positieve punten voldoende benut bij het uitvoeren.
- 8. De zwakke punten:** De leerkracht kan de zwakke punten van de werkvorm nader bekijken om een duidelijk beeld te krijgen van eventuele problemen die kunnen optreden. Er kan een oplossing gezocht worden voor deze negatieve punten.

## 7. Meetinstrumenten van motivatie in CLIL

Na het bespreken van de verschillende methodes om de motivatie van leerlingen te stimuleren, is het belangrijk om de meetinstrumenten van motivatie nader te bekijken.

### 7.1. Angst als meetinstrument van motivatie in CLIL

In het artikel '*Foreign language anxiety and CLIL*' wordt aangegeven dat het leren van een vreemde taal ook een aantal angsten met zich mee kan brengen (Dakovic. 2012). Het talenonderwijs wijzigt zijn focus steeds meer naar de communicatieve aspecten en deze kunnen als extreem moeilijk ervaren worden voor leerlingen met eventuele spreekdurf. Maar dit is niet de enige vorm van taalangst. Er kan gesproken worden van drie verschillende soorten.

- 1. Communicatieve houding:** De leerlingen die communicatief zwakker zijn in realistische situaties zullen een grote vorm van angst voelen bij het spreken in een vreemde taal. De eventuele angst die optreedt bij het communiceren met andere mensen in de moedertaal heeft een effect op de communicatieve vaardigheden in een andere taal (Dakovic. 2012).
- 2. Angst voor toetsen:** Er kan ook een faalangst optreden bij het invullen van een toets of een examen (Dakovic. 2012). Dit kan ervoor zorgen dat leerlingen deze angst ook zullen ervaren bij het invullen van lees oefeningen of luisteroefeningen in de klas.
- 3. Angst voor negatieve evaluatie:** Een leerling kan een angstig gevoel krijgen bij het uitvoeren van een spreekoefening waaraan de leerkracht een evaluatie zal koppelen. In dit geval is de leerling in kwestie bang om fouten te maken. Dit kan voorkomen wanneer de leerkracht een oefening klassikaal maakt waarbij leerlingen om beurt een vraag moeten beantwoorden. Leerlingen die angst hebben voor negatieve evaluatie zullen zich op de achtergrond houden (Dakovic. 2012).

Dakovic (2012) insinueert ook dat het niet enkel op spreekvaardigheden stroef loopt bij leerlingen maar ook bij het luisteren naar elkaar. Men begrijpt echter de boodschap die de andere wil overbrengen niet waardoor het zelfvertrouwen met betrekking tot de taal verminderd. Hierdoor zal er een negatieve communicatieve houding ontstaan (Dakovic. 2012). Het effect van de angsten die leerlingen ervaren zijn dus zowel positief als negatief. Hierdoor ontstaan er twee soorten gevolgen, namelijk:

- 1. Het faciliterende angsteffect:** Angst kan ervoor zorgen dat de leerlingen in kwestie een attitude aanneemt waarbij men een nieuwe leeractiviteit of leeruitdaging effectief aangaat. Als de leerling start met de activiteit gaat de angst ook gedeeltelijk weg.
- 2. Het slopende angsteffect:** In dit geval gaat de leerling een attitude aannemen waarbij men een leeractiviteit vermijdt. De leerling heeft een grote angst die hem/haar verhindert nieuwe dingen te proberen (Dakovic. 2012).



## 7.2. Het plezier als meetinstrument van motivatie voor CLIL

De angstgevoelens van leerlingen zijn reeds uitvoerig onderzocht in tegenstelling tot de motivatie en het plezier. Hieruit werd de 'Foreign language anxiety level' (Angst level van vreemde talen) ontwikkeld door de onderzoekers Horowitz & Cope (1986). Hieruit is geconcludeerd dat leerlingen voornamelijk een slopend angsteffect ervaren. Dit betekent dat het leerproces van de leerlingen wordt verstoord (Dakovic. 2012).

De laatste decennia is er echter meer ruimte vrijgemaakt om het plezierniveau van de leerlingen te onderzoeken. In 2014 is het 'Foreign language enjoyment level' opgesteld door de onderzoekers DeWaele en Macintyre. Hierdoor kwamen de positieve punten van het leren van een vreemde taal naar de voorgrond (De Smet et al., 2018).

Het is dan ook aangewezen om het level van de angst en plezier in een CLIL-context te onderzoeken omdat de Europese Commissie deze vorm van onderwijs steeds meer stimuleert. In het artikel '*Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter?*' werd een onderzoek geleid naar de levels angst en plezier die de leerlingen ervaren in een CLIL-traject (De Smet et al. 2018).

1. Er is een hoger zelfvertrouwen met betrekking tot het gebruiken van de vreemde taal geconstateerd bij de leerlingen.
2. Er is een meer comfortabelere leeromgeving aanwezig in het CLIL-onderwijs.
3. Een vermindering van de angst op vlak van de dubbelzinnigheid in de vreemde taal is opgemerkt.

De Smet et al (2018) duidt ook de situatie in België aan. Hierbij is er nog een grote vraag naar het effect van CLIL op het welzijn van de leerlingen. Er is namelijk nog geen studie verricht naar de levels angst en plezier in het Belgisch onderwijssysteem.

## 7.3. De Resultaten van de levels angst en plezier in een CLIL-context in tegenstelling tot 'gewone' lessen

Er is een onderzoek verricht naar de niveaus van angst en plezier in de 'gewone' lessen en in een CLIL-context. Er hebben ongeveer 896 leerlingen uit het Franstalige gebied van België deelgenomen aan het onderzoek. In dit geval heeft men de 'Foreign language anxiety scale' van Horowitz & Cope (1986) en de 'Foreign language enjoyment scale' van DeWaele en Macintyre (2014) gehanteerd. Hieronder worden de specifieke kenmerken van deze meetinstrumenten verklaard (De Smet et al., 2018).

4. **Angstlevel:** Deze wordt gemeten op basis van een waardeschaal van negen items namelijk van sterk oneens (1) naar sterk akkoord (9).
5. **Plezierlevel:** Deze wordt gemeten met een waardeschaal van vijf items namelijk van nooit (1) naar altijd (5).

In de tabel 9.1. worden de angstlevels en plezierlevels in een CLIL-context en non-CLIL-context aangeduid.

9.1. Angstlevels en plezierlevels in een CLIL en NON-CLIL

			N	Anxiety		Enjoyment	
				M	SD	M	SD
Primary	English	Non-CLIL	97	4.06	1.38	5.40	1.23
		CLIL	102	3.66	1.32	5.58	0.88
	Dutch	Non-CLIL	68	4.13	1.17	5.18	1.07
		CLIL	174	3.74	1.19	5.09	1.20
Secondary	English	Non-CLIL	102	3.37	1.29	4.88	1.03
		CLIL	100	2.77	0.09	5.26	0.82
	Dutch	Non-CLIL	113	3.77	1.33	3.98	0.96
		CLIL	140	3.26	1.12	4.33	0.90
Total			896	3.58	1.27	4.92	1.15

Er kan ook benadrukt worden dat de angstlevels in beide leercontexten relatief laag blijven omdat de respectievelijke cijfers 3.37 (Non-CLIL) en 2.77 (CLIL) zich onder de neutrale grens van 4.0 bevinden. Deze impliceren dat de angstlevels lager liggen in een CLIL-setting in tegenstelling tot de 'gewone' lessen (De Smet et al., 2018). Daarnaast tonen de statistieken van de respectievelijke plezierlevels 4.88 (Non-CLIL) en 5.26 (CLIL) aan dat de leerlingen zich comfortabeler voelen en meer motivatie ervaren in een CLIL-context dan een non-CLIL omgeving.

Het onderscheid van de plezierlevels impliceert echter dat er geen groot verschil is tussen beide leercontexten. De onderzoeker De Smet et al. (2018) verklaart dat dit fenomeen a.d.h.v. het effect van een andere didactische methode. Deze zou ertoe leiden dat leerlingen zich iets meer kunnen concentreren tijdens de lessen.

## 8. Praktijk – Motivatie in CLIL-context

### 8.1. Inleiding

Het talenonderwijs is een interessant onderwerp dat ik graag verder wou bestuderen. In het tweede jaar van mijn lerarenopleiding kwam ik in contact met het CLIL-onderwijs. Dit sprak me direct aan omdat deze een combinatie tot stand bracht tussen een zaakvak en een taalvak. Daarnaast is het motiveren van leerlingen een belangrijk aspect in het lesgeven. Het zoeken naar nieuwe manieren om een vreemde taal aan te leren aan leerlingen en het bevorderen van hun motivatie is een interessant onderwerp dat ik ook graag wou verdiepen. Dit rapport gaf mij de kans om beide aspecten te integreren in een onderzoek.

Om mijn rapport tot stand te brengen kwam ik in contact met de Broederschool Humaniora te Sint-Niklaas. Deze school biedt een groot aanbod van CLIL-vakken aan. In de tabel 10.1. kan je de verschillende CLIL-vakken terugvinden per jaar.

Eerste middelbaar	Aardrijkskunde en Geschiedenis
Tweede middelbaar	Aardrijkskunde en Geschiedenis
Het derde en vierde middelbaar	Geschiedenis en economie
Het vijfde en zesde middelbaar	Economie, STEM en een aantal keuzemodules

10.1. Het CLIL-aanbod van de Broederschool Humaniora (Sint-Niklaas). 2021

### 8.2. Onderzoek naar de motivatie van de leerlingen in CLIL tegenover de 'Gewone' lessen.

Het onderzoek is verricht in het vijfde en zesde middelbaar aangezien het vak economie pas in de latere stages van het secundair onderwijs wordt geïntegreerd. Hierbij hebben 65 leerlingen uit de volgende richtingen deelgenomen aan het onderzoek.

- 5 Economie moderne talen
- 5 Economie Wetenschappen
- 5 Economie wiskunde
- 6 Economie moderne talen
- 6 Economie wiskunde

De eerste stap in het onderzoek was peilen naar de motivatie van de leerlingen. Hierin wordt een vergelijking gemaakt van de motivatie die men voelt in de 'gewone' lessen en de motivatie in het CLIL-onderwijs. Hierbij werd gebruik gemaakt van de inhoudsaspecten maar ook de taalaspecten.

Daarnaast hebben de leerlingen ook aangegeven of zij het CLIL-onderwijs zouden aanraden aan andere leerlingen die dit overwegen. Bovendien was er ook ruimte voor het geven van feedback. Dit betekent dat de leerlingen enkele suggesties konden verwoorden die men wil doorvoeren in het CLIL-traject.

### 8.3. Resultaten van het onderzoek naar de motivatie

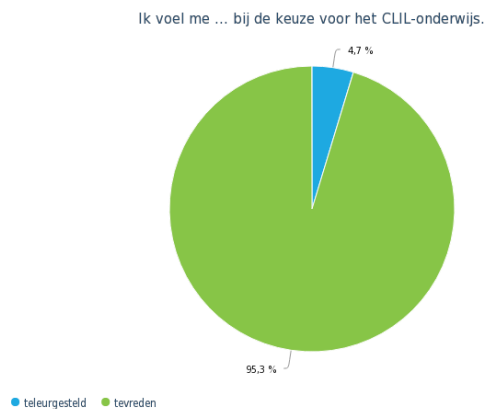
Het peilen van de motivatie bij de leerlingen is tot stand gebracht d.m.v. een online enquête waarvoor ruimte was gemaakt tijdens de lessen CLIL-economie. Er namen 65 leerlingen deel met de volgende aantallen per middelbaar.

Middelbaar	
5 <sup>de</sup>	31 leerlingen
6 <sup>de</sup>	34 leerlingen

Er zijn verschillende onderdelen van het CLIL-traject gemeten bij de leerlingen. Er zal een antwoord gegeven worden op de tevredenheid in het CLIL-onderwijs, de motivatie en de attitudes in de 'gewone' lessen en in CLIL.

#### a. De tevredenheid van de leerlingen over het CLIL-onderwijs

In de tabel 10.1. wordt de tevredenheid van de leerlingen in het CLIL-onderwijs aangetoond.



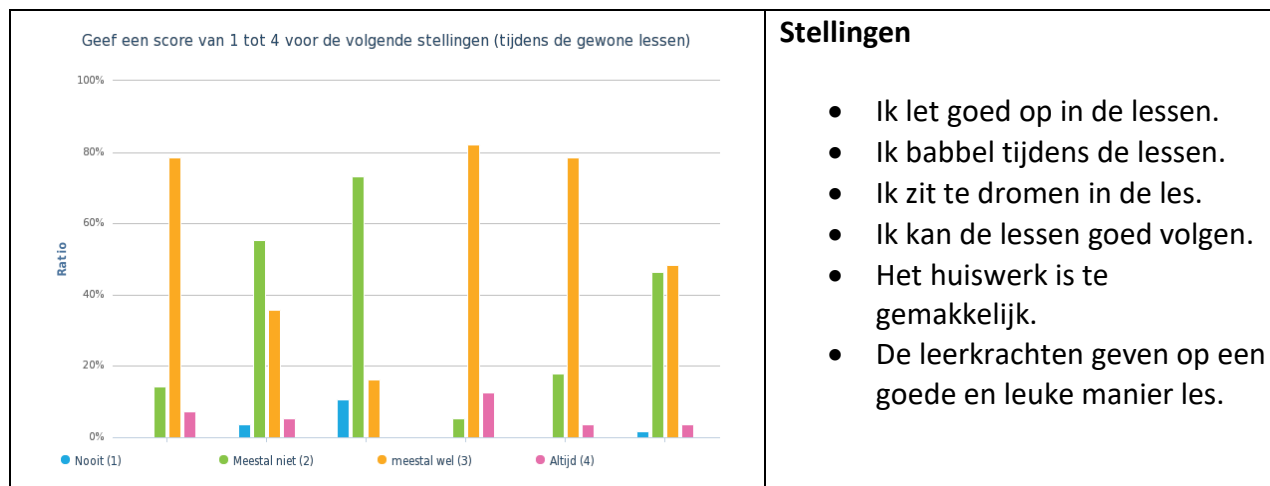
10.2. Tevredenheid van de leerlingen over het CLIL-onderwijs

De grafiek toont aan dat leerlingen (95,3%) die in het CLIL-traject starten over het algemeen tevreden zijn en er aan hun verwachtingen voldaan werd. Slechts 3,6% van de bevroagde leerlingen is teleurgesteld. Dit wordt nogmaals bevestigd bij het al dan niet aanraden van het CLIL-onderwijs aan andere leerlingen.

Er kan dus geconcludeerd worden dat de leerlingen een groot aantal voordelen aan het CLIL-traject koppelen. De resultaten impliceren dat de leerlingen een relatief grote motivatie hebben met betrekking tot het volgen van een zaakvak in een vreemde taal. Maar kunnen we deze stelling veralgemenen? Het antwoord hierop zal in de peilingen naar het welbevinden van de leerlingen gegeven worden.

## b. Het welbevinden van de leerlingen in een CLIL-context

In de tabel 10.3. wordt het welbevinden van de leerlingen met betrekking tot de 'gewone lessen' aangegeven.



In de bovenstaande grafiek kan geconstateerd worden dat 73,8% van de leerlingen opletten tijdens de 'gewone' lessen tegenover slechts 14,3% van de leerlingen die aangeven dat men niet oplet. Ondanks het grote percentage geeft 73,2% van de leerlingen toe dat het kan voorkomen dat zij zitten te dromen tijdens de lessen.

Daarnaast is het duidelijk dat een groot aantal van de leerlingen de gegeven lessen goed kunnen volgen (81,5%). Dit is een relatief hoog cijfer dat een duidelijk beeld geeft van de kwaliteit van de lessen. In de laatste stelling 'De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les' is het echter duidelijk dat 40% van de leerlingen vindt dat de leerkrachten te weinig voldoen aan deze kwaliteit.

Als laatste werd er gevraagd naar de motivatie die de leerlingen ervaren bij het volgen van een zaakvak. Hierbij werd gebruik gemaakt van de 'Foreign language enjoyment scale' van DeWaele en Macintyre (2014).

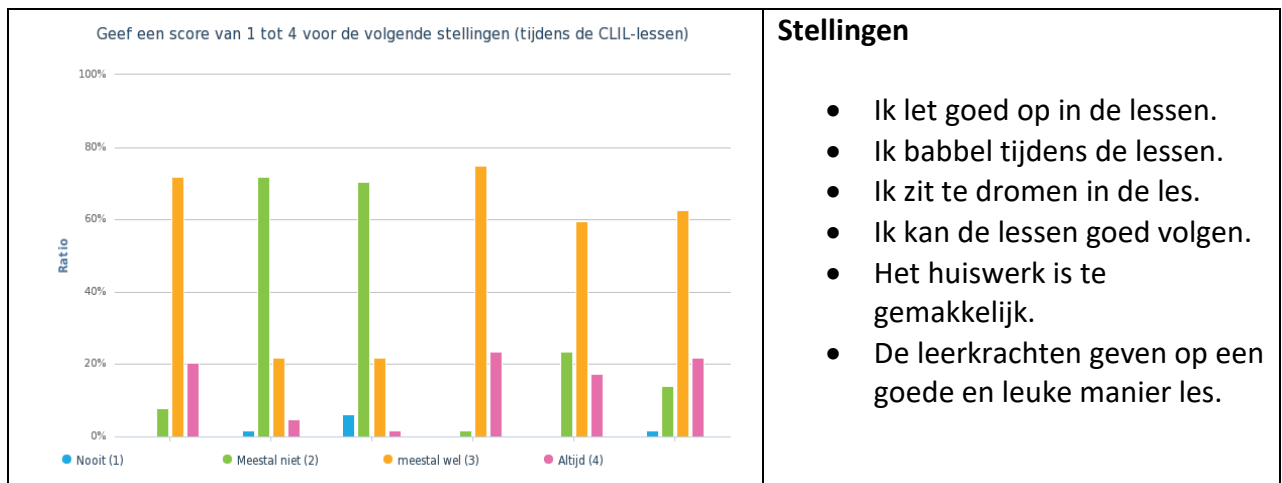
In de grafiek 10.4. wordt de algemene motivatie van de leerlingen weerspiegeld. Deze ligt relatief hoog aangezien er 6,2 punten werden toegekend op een waardeschaal van 1-10.



Tabel 10.4. De algemene motivatie tijdens de 'gewone' lessen

Vervolgens werd de motivatie in een CLIL-context nader bekeken. Deze zal de verschillen tussen beide leercontexten verduidelijken en een vergelijking tot stand brengen met het onderzoek van De Smet et al. (2018). Hierdoor zullen er op basis van de regio (Franstalig en Nederlandstalig België) enkele verschillen of gelijkenissen worden toegelicht.

In de tabel 10.5. wordt het welbevinden van de leerlingen met betrekking tot de CLIL-context benadrukt.



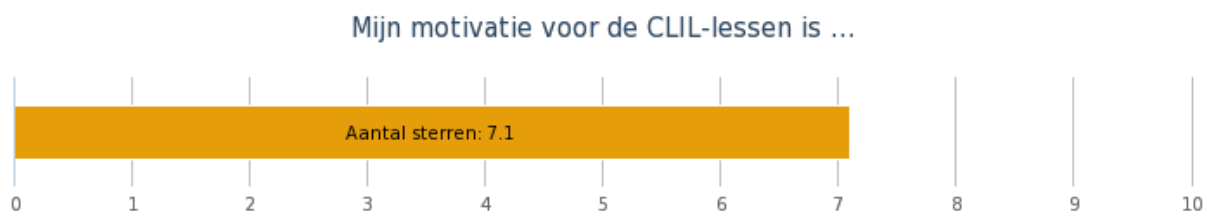
Tabel 10.5. Het welbevinden van de leerlingen in een CLIL-context

Bij het peilen naar de ervaringen van de leerlingen a.d.h.v. de bovenstaande stellingen kan er geconstateerd worden dat 78,5% van de leerlingen goed opletten tijdens de lessen. Daarnaast is er een percentage van 84,6% op vlak van het begrijpen van de leerinhouden tegenover 1,5% van de leerlingen die een aantal moeilijkheden ervaren.

Bovendien wordt het huiswerk in een CLIL-context door 64,6% als gemakkelijk aangezien. Toch zijn er een aantal leerlingen die benadrukken dat het moeilijk is om het huiswerk succesvol te maken omdat de vraagstelling in de vreemde taal 'Engels' plaatsvindt. Hierdoor vinden leerlingen het moeilijker om de verwachtingen van de leerkracht in te schatten. Vervolgens kan er vastgesteld worden dat 70,8% van de leerlingen vindt dat de leerkrachten op een goede en leuke manier lesgeven.

Als laatste werd er gepeild naar de motivatie die de leerlingen ervaren in het CLIL-onderwijs. De leerlingen hebben relatief hoge cijfers toegekend waarbij de meeste antwoorden zich bevinden tussen zeven en tien punten op een waardeschaal van 1-10.

In de grafiek 10.6. wordt de algemene motivatie van de leerlingen aangetoond.



Grafiek 10.6. Algemene motivatie in een CLIL-context

c. Conclusie: een vergelijking van de motivatie in CLIL-context en de 'gewone' lessen

Uit het onderzoek bij 65 leerlingen werd het duidelijk dat de motivatie relatief hoger ligt in een CLIL-context dan in de 'gewone' lessen. De oorzaken zijn te vinden in de verschillen op basis van de stellingen, namelijk:

- De leerlingen kunnen 4,7% beter opletten tijdens de CLIL-lessen.
- De leerlingen kunnen 3,1% van de leerinhoud beter begrijpen.
- De leerlingen ervaren de taken als 6,1% moeilijker dan in de 'gewone' lessen.
- De leerlingen schatten dat de leerkracht in kwestie 26,2% hoger in staat is om goede, leuke lessen te geven.

Er zou dus geconcludeerd kunnen worden dat het CLIL-onderwijs de leerlingen het meeste stimuleert en motiveert. Er moet echter benadrukt worden dat het verschil in motivatie in CLIL-lessen tegen non-CLIL slechts een kleine omvang aanneemt. De resultaten van het onderzoek van De Smet et al. (2018) worden nogmaals bevestigd.

Dit onderzoek bevestigt dat het verschil tussen beide leercontexten namelijk Franstalig en Nederlandstalig onderwijs beperkt is. Het stimuleren van de leerlingen zal dus bepaald worden door de leerling-activiteiten en leerkrachtactiviteiten ongeacht het soort leercontext dat wordt toegepast (Hogeveen en Winkels. 2014).

d. Kritische punten met betrekking tot het CLIL-onderwijs

Er werd ook ruimte gecreëerd voor de leerlingen om met een kritische blik het CLIL-onderwijs te evalueren. Hierbij moesten de leerlingen een aantal veranderingen opschrijven die zij graag ingevoerd willen zien. De volgende antwoorden werden gegeven.

- Het is een moeilijke inschatting of het CLIL-traject al dan niet een goede keuze is voor hen. Leerlingen kunnen namelijk niet uit het CLIL-traject stappen doorheen het schooljaar. Het integreren van een initiatie van CLIL zou een oplossing hiervoor bieden (Anoniem. Leerling).
- Er is ook een vraag naar een internationale samenwerking. Het toepassen van de taal in een realistische setting is aangewezen. Hierbij wordt er een voorkeur geuit naar het samenwerken met 'native speakers' (Anoniem. Leerling).
- De nadruk op de leerinhoud is volgens sommige leerlingen te groot. Er zou te weinig aandacht geschonken worden aan de taalaspecten van de vreemde taal. Hierdoor zou het bestaan van een officieel leerplan voor CLIL met aandacht voor leerinhoud en taal een grote stap zijn (Anoniem. Leerling).
- Het aanbod van CLIL in de verschillende jaren zou aangepast kunnen worden. Een anonieme leerling geeft namelijk aan dat hij/zij in de tweede graad het vak geschiedenis heeft gevolgd in een CLIL-traject. In de derde graad wordt dit vak echter niet meer aangeboden in CLIL. Hierdoor moest de leerling zich aanpassen.

## 8.4. Praktijk – evaluatie van de gegeven CLIL-lessen economie

### a. Inleiding

Na het bekijken van de motivatie van de leerlingen was de tweede stap in het onderzoek het geven van de CLIL-lessen in de desbetreffende klassen. Hierbij werd er rekening gehouden met de kritische punten van eventuele problemen die leerlingen hadden aangegeven.

- Er bestaat een risico dat de leerkracht in kwestie te veel overschakelt naar het Nederlands. Hierdoor gaat het verwerven van de taal moeilijker verlopen omdat men er minder mee in contact komt.
- Er wordt te weinig focus gelegd op de verscheidene taalaspecten. Er moet namelijk voldoende ondersteuning aangeboden worden in de vorm van woordenschatlijsten en een box met de nodige taalstructuren en expressies.

Dit zijn belangrijke aspecten bij het opstellen van een CLIL-les die zullen leiden tot het verbeteren van de taalbeheersing maar ook het niveau van de verworven leerinhoud. Zoals vermeld (5. *De opbouw van een CLIL-les*) wordt er aandacht besteed aan een groot aantal componenten die essentieel zijn bij het combineren van een zaakvak met een vreemde taal.

### b. Praktijk: CLIL-les economie in het vijfde en zesde middelbaar

Op 21 mei 2021, heb ik enkele CLIL-lessen economie gegeven aan vijf klassen in het vijfde en zesde middelbaar. Hierbij werd het thema 'Armoede' aangekaart in een les die bestond uit de volgende onderdelen:

- De definitie van armoede die werd opgevolgd door verscheidene instrumenten om armoede te meten.
- De oorzaken van armoede.
- De maatregelen die de overheid heeft ingevoerd om de armoede te verminderen in een land.
- De initiatieven die zijn opgesteld door organisaties en het sensibiliseren van leerlingen om effectief zelf een actie uit te voeren die ervoor zorgt dat armoede vermindert.

Het ultieme doel van de les was het stimuleren van de leerlingen via verscheidene didactische werkvormen om op deze manier de kennis en motivatie van de leerlingen te bevorderen. Hierbij was het belangrijk om te peilen naar de interesses en leefwereld van de leerlingen en deze te implementeren in de les.

Een CLIL-les bestaat echter ook uit een andere opbouw en elementen dan in een gewone les (Coyle, 2005). Hierdoor is het belangrijk om de verschillende stappen en onderdelen in een CLIL-les te integreren. In het volgende onderdeel, evalueer ik mijn les met een kritische blik.



c. **Praktijk: evaluatie van de gegeven CLIL-les**

Zoals vermeld (5. *De opbouw van een CLIL-les*) zijn er vier stages ontwikkeld die CLIL-leerkrachten ondersteunen om een CLIL-les te plannen. Ik zal me echter beperken tot de eerste drie fases. In het onderzoek '*Planning and monitoring CLIL*' werden deze gedetailleerder beschreven. Zij zijn na vele onderzoeken aangevuld met een aantal andere ideeën en heeft ertoe geleid dat er een checklist voor de elementen van CLIL is opgesteld (Coyle. 2007; Hood. 2010; Marsh. 2010). De desbetreffende lesvoorbereiding is terug te vinden in bijlage 4.

**1. Fase 1: Algemene integratie**

In de eerste fase staat het opstellen van leerdoelen en lesdoelstellingen centraal. Hierbij kan de CLIL-leerkracht zich de volgende vragen stellen:

- Zijn de leerdoelen en lesdoelen duidelijk opgesteld?
- Is er een algemeen doel van de les geformuleerd?

In de gegeven CLIL-les voor economie in het vijfde en zesde middelbaar zijn de volgende leerdoelen en lesdoelen opgesteld.

<b>Algemeen doel</b>	Het ultieme doel van de lessen armoede is het stimuleren van de leerlingen om inzicht te krijgen in hoe armoede te bestrijden, en dit via de vreemde taal 'Engels'.
<b>Leerdoelen</b>	De leerlingen bereiken de volgende leerdoelen tegen het einde van dit onderdeel. Zij nemen kennis van <ul style="list-style-type: none"><li>• De definitie van de term 'armoede'</li><li>• De instrumenten om armoede te meten</li><li>• De oorzaken van armoede</li><li>• De overheidsmaatregelen</li><li>• De initiatieven die genomen worden</li></ul>
<b>Lesdoelen</b>	Op het einde van dit onderdeel kunnen de leerlingen: <ul style="list-style-type: none"><li>• De verscheidene meetinstrumenten van armoede analyseren.</li><li>• Een discussie voeren over de inefficiëntie van bepaalde meetinstrumenten.</li><li>• Een discussie voeren over de effectiviteit van de overheidsmaatregelen.</li><li>• Een project organiseren om mensen in armoede te ondersteunen.</li></ul>

(Eigen materiaal. 2021)

## 2. Fase 2: De hantering van de 4C's

Een belangrijk onderdeel van een CLIL-les is de hantering van de 4C's van Coyle (2007). Een gedetailleerdere beschrijving bij elk element is gegeven in het onderdeel '5.1.2. Fase 2: De hantering van de 4C's'. In de onderstaande tabel is de toepassing van de 4C's op de gegeven CLIL-les economie aangetoond.

<b>De hantering van de 4C's van Coyle (2007)</b>	
<b>Content</b>	<p>Hierbij komen de leerdoelen en lesdoelen ook aan bod. Daarnaast zal er aandacht besteed worden aan de steigermethode (Vygotski. 1932) aangezien deze sterk wordt aangeraden in een CLIL-context (Banegas. 2017). In deze CLIL-les over armoede kan er gesproken worden over het hanteren van deze methode, namelijk:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• De leerinhoud wordt van een makkelijk naar een moeilijk niveau opgebouwd. De leerlingen leren namelijk eerst de definitie en de methodes om armoede te meten kennen vooraleer over te schakelen naar de overheidsmaatregelen.</li><li>• De taalaspecten worden ook van een laag naar een hoog niveau opgesteld. De termen die gekoppeld zijn aan de meetinstrumenten van armoede zijn relatief transparant tegenover de terminologie gerelateerd aan de overheidsmaatregelen.</li></ul>
<b>Communication</b>	<p>In het onderdeel communicatie wordt er vooral gesproken over het aanbod van taal en de ondersteuning die daarvoor wordt gegeven. Het is ook belangrijk om te weten of de leerlingen de kans krijgen om de nieuwe taalaspecten te gebruiken (Cross. 2012).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Er wordt een oefening met terminologie gegeven die de leerlingen ondersteunt bij het lezen van teksten over de meetinstrumenten van armoede.</li><li>• Daarnaast gebruiken de leerlingen een aantal termen in verband met de overheidsmaatregelen.</li><li>• Een werkpunt is het voorzien van de nodige zinsstructuren en expressies aan de leerlingen.</li><li>• Er kan ook meer ruimte gemaakt worden voor de leerlingen om de taal in communicatieve situaties te gebruiken. Er werd namelijk enkel in de inleiding en bij de oefeningen echt op taal gefocust. Daarnaast werd de taal ook gehanteerd in het debat maar dit is onvoldoende.</li></ul>

<p><b>Cognitie</b></p>	<p>De leeractiviteiten bepalen het bereiken van de leerdoelen en lesdoelstellingen. In dit geval zal de CLIL-leerkracht gebruik moeten maken van de cognitieve vaardigheden. Deze worden beschreven in de Taxonomie van Bloom (1956).</p> <p>Bovendien is het belangrijk om de steigermethode (Vygotski. 1932) toe te passen bij het invoeren van bepaalde cognitieve vaardigheden. In de gegeven CLIL-les economie werd de steigermethode toegepast omdat er een evolutie is van lage naar hogere cognitieve vaardigheden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bij de start is er focus op onthouden en begrijpen in de inleiding.</li> <li>• Vervolgens worden de cognitieve vaardigheden kritisch en creatief denken toegepast.</li> <li>• De leerlingen moeten namelijk de overheidsmaatregelen evalueren en aangeven of deze al dan niet de armoede zullen verminderen.</li> <li>• Op het einde van de les krijgen de leerlingen de opdracht om een project te organiseren dat arme gezinnen kan ondersteunen.</li> </ul>
<p><b>Culture</b></p>	<p>Er zijn ook een groot aantal onderzoekers die het cultuuraspect in een CLIL-context prioritair vinden (Coyle. 2005; Hood. 2010; Marsh. 2010; Rodionova. 2021). Het koppelen van cultuur aan de inhoud leidt tot een realistische context voor de leerlingen. In de CLIL-les economie werd cultuur ingevoerd aan de hand van de volgende leeractiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen bespreken de verscheidene stereotypes met betrekking tot de oorzaken van armoede. Hierdoor uiten leerlingen hun mening die gekoppeld kan zijn met hun cultuur. Dit betekent dat de normen en waarden van een cultuur naar de voorgrond treden.</li> <li>• Er is echter ruimte voor het integreren van meerdere culturen om de verschillende identiteiten in de klas te vertegenwoordigen.</li> </ul>

(Eigen materiaal. 2021)

### 3. Fase 3: De hantering van de 3A's

In de derde fase worden de 4C's van Coyle (2005) verder verdiept. Hierbij kan benadrukt worden dat er een overlapping zal plaatsvinden tussen beide fases om een CLIL-les te construeren. Dit betekent dat een groot deel van de informatie die meegedeeld werd in fase 2 zal samenvallen met de 3A's. Hieruit kunnen we de volgende conclusie over de gegeven CLIL-les economie trekken.

Er kan geconstateerd worden dat de les voldoet aan de meeste elementen van het opbouwen van een les (Coyle, 2005). Er is echter ruimte voor het integreren van leeractiviteiten gerelateerd aan de elementen ‘cultuur’ en ‘communicatie’. Het is uitermate belangrijk om de leerlingen in contact te brengen met realistische situaties. Daarnaast is er ook nood aan voldoende kansen voor leerlingen om hun spreekvaardigheid in de vreemde taal te ontwikkelen (Rodionova, 2021).

#### 4. De drie basisonderdelen in het plannen van een CLIL-les

Zoals vermeld (5.2.3. *De drie fasen in het plannen van een CLIL-les*) bestaat het plannen van een CLIL-les uit drie basisonderdelen, namelijk het voorgerecht, hoofdgerecht en nagerecht. Hierbij zijn er nog enkele elementen gekoppeld aan het hoofdgerecht zoals input, verwerking en output (Martens et al. 2017).

In de volgende tabel is de evaluatie van de CLIL-les economie op basis van de drie fasen aangetoond.

<b>De drie fasen in het plannen van een CLIL-les</b>	
<b>Voorgerecht</b>	<p>Hierbij wordt de voorkennis van de leerlingen geactiveerd op basis van de woordenschat en taal (Martens et al. 2017).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen krijgen enkele foto's te zien die een link hebben met het thema 'armoede'. Hierdoor wordt de voorkennis van de leerlingen geactiveerd.</li> <li>• De leerlingen zullen hun verworven taalaspecten van de vreemde taal aan de hand van een verbindingsoefening moeten gebruiken om de informatie gerelateerd aan het onderwerp te delen.</li> </ul>
<b>Hoofdgerecht</b>	<p>Hierbij zijn de aspecten input, verwerking en output belangrijk (Martens et al. 2017). Hieronder wordt het deel 'overheidsmaatregelen' nader verklaard.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Input: De leerlingen krijgen een lees oefening om de terminologie voor de verschillende overheidsmaatregelen te kunnen begrijpen en uit te leggen.</li> <li>• Verwerking: Hierbij worden een aantal oefeningen aangeboden</li> <li>• Output: Er was geen oefening voorzien met betrekking tot het omzetten van informatie in een project.</li> </ul>
<b>Nagerecht</b>	<p>Martens et al. (2017) duidt aan dat het ook belangrijk is dat de verworven kennis wordt geëvalueerd.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen werden in twee groepen verdeeld: de overheidsmaatregelen en initiatieven. Op het einde van de les moeten de leerlingen elkaar vertellen wat men geleerd heeft (= expertgroepen).</li> </ul>

## 9. Praktijk – didactische werkvormen

### 9.1. Inleiding

Volgens Glusac (2012) speelt de motivatie een belangrijke rol in de leerresultaten van de leerlingen. Het is dus uitermate belangrijk om de motivatie van de leerlingen te bevorderen. Dit zou tot stand komen door het implementeren van leeractiviteiten die de interesse van de leerlingen opwekken (Bocconi et al. 2012). Hiervoor hebben de onderwijskundigen Hoogeveen en Winkels (2014) het '*Didactische werkvormenboek*' geschreven. Deze zijn echter enkel van toepassing op het geven van zaakvakken of taalvakken.

Hierdoor vond ik het belangrijk om een onderzoek te doen naar de didactische werkvormen die gepast zijn voor het CLIL-onderwijs. Bij de gegeven CLIL-lessen werd er gebruik gemaakt van een groot aantal werkvormen. In de volgende onderdelen zullen deze nader bekeken worden en gelinkt worden aan de CLIL-methodologie. De werkvormen zullen via de volgende structuur uitgelegd worden:

- Uitleg van de werkvormen die werden toegepast.
- Koppeling aan een dimensie en bouwsteen van het kader van CCR (Bocconi et al. 2012).
- De werkpunten in verband met de randvoorwaarden (Hoogeveen et al. 2014).
- Een tweede enquête bij de 65 leerlingen naar de angstlevels en plezierlevels bij het gebruik van de werkvormen (Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014).

### 9.2. De inleiding van de les via verschillende werkvormen

#### 9.2.1. Didactische werkvorm 1 – Mentimeter

Er werd een CLIL-les economie georganiseerd in 5EMTb, een klas met een 17-tal leerlingen. De les werd ingeleid met een aantal foto's die gerelateerd zijn aan het thema 'armoede'. Vervolgens zochten de leerlingen de website [www.mentimeter.be](http://www.mentimeter.be) op en deden een digitale brainstorm. Deze werd gebruikt om de voorkennis van de leerlingen te activeren.



- **De link met CCR:** De brainstorm behoort bij de bouwsteen 'peer-to-peer collaboration' omdat de leerlingen samenwerken om een woordenwolk te ontwikkelen waarbij informatie en ervaringen worden ingevoerd. Deze behoort tot de dimensies leeractiviteiten en inhoud & curriculum (Bocconi et al. 2012).

Bovendien kan deze didactische werkvorm gekoppeld worden aan de bouwsteen 'multiple modes of thinking' waarbij de verschillende gedachten van leerlingen worden samengevoegd. Hierdoor wordt hun perceptie over armoede weerspiegelt. Volgens Bocconi et al. (2012) behoort deze tot de dimensies leerkrachtactiviteiten en leeractiviteiten.

- **De randvoorwaarden:** Bij het gebruiken van deze didactische werkvorm kunnen leerlingen hun mening anoniem uiten. Hierdoor werkt deze werkvorm ook in een klas waarbij de klassfeer relatief slecht is. Er moet echter rekening gehouden worden met de mogelijkheid dat een leerling geen telefoon heeft en daardoor niet kan participeren. Daarnaast kan het benoemen van ideeën rond het thema relatief moeilijk zijn als men niet veel over het onderwerp weet.
- **Angstlevels en plezierlevels:** Er werd naar de 'Foreign language anxiety level' en 'Foreign language enjoyment level' van de leerlingen gepeild. Hierbij werden beide schalen omgeleid tot een waardeschaal van 1-5 (DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevel:** De leerlingen van 5EMTb hebben gemiddeld een level 3 (= 3,5/5) aangegeven. Dit betekent dat men heeft aangeduid dat men bijna altijd plezier had tijdens het uitvoeren van de leeractiviteit.
  - **Angstlevel:** De leerlingen bevinden zich op een angstlevel 1. Dit betekent dat men geen druk of stress ervaarde tijdens de uitvoering.

### 9.2.2. Didactische werkvorm 2 – Cartoons

Er werd een CLIL-les economie gegeven in 6EMTa (21 leerlingen), 6EWa (6 leerlingen) en 6EMTb (9 leerlingen). De voorkennis van de leerlingen werd geactiveerd via enkele cartoons. Hierbij kregen de leerlingen een inleiding tot economisch onderwerp 'armoede' a.d.h.v. een verhaal dat werd gevisualiseerd.



- **De link met CCR:** De cartoonanalyse kan gelinkt worden met de bouwsteen 'learning by exploring' omdat de leerlingen de leerinhoud leren kennen a.d.h.v. het ontdekken van de verschillende thema's in de cartoons. Deze horen bij leerling-activiteiten, leerkrachtactiviteiten en inhoud & curriculum (Bocconi et al. 2012).
- **De acht randvoorwaarden:** Volgens Hoogeveen en Winkels (2014) is een cartoonanalyse een didactische werkvorm die zal leiden tot een optimale activatie van de voorkennis. Dit betekent dat de leerkracht een duidelijk beeld krijgt van wat de leerlingen weten over het onderwerp. Daarnaast wordt de leerinhoud op een visuele manier aangewend. De visualisatie wordt gezien als een geheugensteuntje voor de leerlingen die hun langetermijngeheugen stimuleert (De Witte et al. 2015).

De cartoons kunnen echter te onduidelijk zijn voor de leerlingen waardoor de leerinhoud verloren gaat. Bovendien bestaan er een groot aantal cartoons over verschillende economische gebeurtenissen. De economie heeft echter een dynamisch karakter. Dit betekent dat de cartoons niet meer van toepassing zijn (Hoogeveen et al. 2014).

- **Angstlevels en plezierlevels:** De klassen hebben een enquête volgens de klasgroep waarin men zit. Hierdoor krijgen we meerdere statistieken (Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevels:** De leerlingen uit 5EMTa en 6EWa hebben een level 3 toegekend aan de leeractiviteit. Hetzelfde level werd toegekend door de klas 6EMTb. Dit betekent dat deze didactische werkvorm als een interessante en motiverende werkvorm werd beschouwd (Zie bijlage 4).
  - **Angstlevels:** Een level 1 was toegekend door 5EMTa en 6EWa maar ook de klas 6EWa ging hiermee akkoord. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de angstlevels relatief laag liggen (Zie bijlage 4).

### 9.2.3. Didactische werkvorm 3 – Sociale media

Er werd een CLIL-les economie gegeven in de klassen 6EMTa (21 leerlingen) en 6EWa (6 leerlingen). Deze werden al eerder vernoemd in de didactische werkvorm 2 aangezien er een combinatie tot stand werd gebracht tussen de werkvorm cartoons en sociale media. De leerlingen moesten namelijk naar Instagram gaan en de pagina 'CLILFORECONOMICS' zoeken. Hierbij werden de cartoons aangeboden en er hoorden ook enkele opdrachten bij.



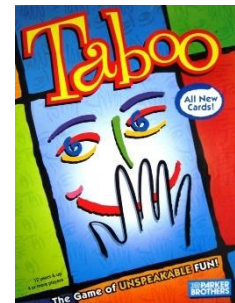
- **De link met CCR:** Het gebruik van sociale media kan gelinkt worden aan de bouwsteen 'Learning by exploring' omdat de leerlingen de leerinhoud zelf zullen ontdekken a.d.h.v. sociale media. Bovendien kan ook de bouwsteen 'social networks' verbonden worden aan deze leeractiviteit. Deze horen bij de dimensies leerling-activiteiten, leerkrachtactiviteiten, inhoud & curriculum en organisatie (Bocconi et al. 2012).
- **De acht randvoorwaarden:** In deze werkvorm wordt de leerinhoud op een visuele manier aangewend waardoor de leerlingen de leerinhoud gemakkelijker begrijpen. Er is ook een andere mogelijkheid om deze werkvorm optimaal te gebruiken. Het is namelijk mogelijk dat de leerlingen de instagrampagina over nemen en samenwerken aan een project rond het thema.

Ook bij deze werkvorm moet er rekening gehouden worden met de socio-economische status van de leerlingen. Met andere woorden, niet elke leerling heeft een gsm. Hierbij is er een grote noodzaak voor een alternatief. Daarnaast is het mogelijk dat de leerlingen niet voldoende aandacht besteden aan de cartoon aangezien ze ongezien op andere sociale media kunnen kijken. Het is dus aangewezen om voldoende rond te stappen als leerkracht (Hoogeveen et al. 2014).

- **Angstlevels en plezierlevels:** Sociale media wordt vaak toegepast in de leefwereld van de leerlingen. Er werd gepleit voor het invoeren van meer technologie om de schoolmoeheid van de leerlingen te verminderen (Baumer. 2010). Het is dus belangrijk om de motivatie met betrekking tot deze werkvorm nader te bekijken (Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevels:** De leerlingen geven gemiddeld een level 3 aan deze werkvorm (3,7/5). Hierdoor kan er geconcludeerd worden dat het gebruik van sociale media de leerlingen kan stimuleren.
  - **Angstlevels:** De leerlingen van 6EMTa en 6EWa kennen een angstlevel 0 toe aan deze didactische werkvorm. Hierdoor zal er geen sprake zijn van een angst bij de uitvoering.

#### 9.2.4. Didactische werkvorm 4 – Taboe spel

De leerlingen van 5EWEa (13 leerlingen) en 5EWa (4 leerlingen) werden verdeeld in groepen van maximum 4 leerlingen. Hierbij kwam steeds 1 persoon naar de leerkracht. Deze leerlingen kregen een aantal foto's te zien die te maken hadden met het thema 'armoede'. Daarna moesten de leerlingen het thema uitleggen aan hun groepsleden maar dit was niet simpel aangezien er een aantal 'verboden' woorden waren meegedeeld.



- **De link met CCR:** De bouwsteen 'Learning by playing' kan gelinkt worden aan deze didactische werkvorm. Hierbij zullen de leerlingen namelijk op een speelse manier kennis maken met het algemene thema van de les. Daarnaast kan het ook gelinkt worden aan de bouwsteen 'Multiple modes of thinking' omdat men op verschillende manieren zal denken bij de gegeven uitleg. Deze behoren bij de dimensies leerling-activiteiten, leerkrachtactiviteiten, inhoud & curriculum (Bocconi et al. 2012).
- **De acht randvoorwaarden:** Het positieve aan deze werkvorm is dat de leerlingen kunnen werken aan hun spreekvaardigheden in het Engels aangezien men zal moeten nadenken over de woordkeuze bij het verklaren van het thema.

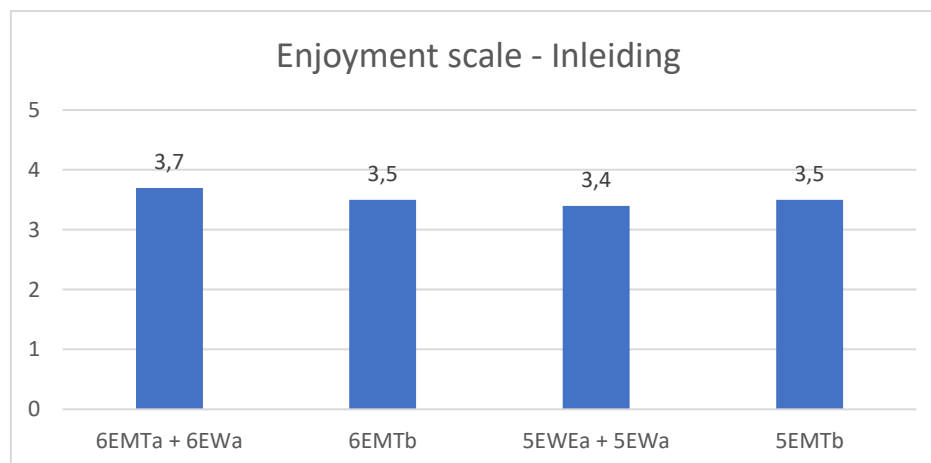
Bij het verdelen van de klasgroep in kleinere groepen is het moeilijk om een overzicht te houden over de gesprekken van de leerlingen. Het zal dus moeilijk na te gaan zijn of de leerling effectief de verboden woorden niet heeft aangewend. Een oplossing hiervoor kan zijn dat het 'Taboe' spel voor een herhaling van de termen wordt gehanteerd waarbij steeds één leerling vooraan de klas staat om het woord te verklaren (Hoogeveen et al. 2014).



- **Angstlevels en plezierlevels:** De leerlingen hebben hun ervaring met het spel ‘taboe’ in een educatieve context aangegeven ( Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014). Hieruit werden de volgende cijfers afgeleid:
  - **Plezierlevels:** Er werd gemiddeld een level 3 aangewezen aan deze leeractiviteit (3,4/5). Deze wordt dus als een relatief leuke vorm van inleiding beschouwd.
  - **Angstlevels:** De leerlingen kennen een angstlevel 0 toe aan het spel ‘taboe’. Hierbij kan er geconcludeerd worden dat de leerlingen geen of weinig angst ervaren tijdens het uitvoeren van de leeractiviteit.

### 9.2.5. Conclusie - De inleiding van de les via verschillende werkvormen

Er werden verschillende werkvormen en hun invloed op de angst en plezierlevels van de leerlingen gedetailleerd besproken. Hieruit kan er een conclusie gevormd worden over de meest optimale didactische werkvorm als inleiding. De grafiek 11.5. geeft de statistieken weer per didactische werkvorm.



De leerlingen van 6EMTa en 6EWa hebben de hoogste score toegekend. De combinatie van het gebruik van sociale media en cartoons heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen een hoger level van plezier bereiken. Het betrekken van de leefwereld kan er dus toe leiden dat leerlingen meer motivatie zullen verkrijgen. Daarnaast werd er hetzelfde resultaat toegekend in de klassen 6EMTb en 5EMTb waarbij de didactische werkvorm cartoons en het antwoordsysteem [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com) werd toegepast. Het ‘Taboe’ spel heeft echter het laagste cijfer verkregen (3,4/5) waardoor het duidelijk werd dat het spel in een andere setting (vb. Het herhalen van woordenschat) een hoger level van plezier zou bereiken.

### 9.3. De verwerving van woordenschat via verschillende werkvormen

#### 9.3.1. Didactische werkvorm 1 – Woordenschatspel 'yachtzee'

De leerlingen van 6EMTa (21 leerlingen) en 6EWa (6 leerlingen) hebben de woordenschat gerelateerd met het thema 'armoede' leren kennen via een spel genaamd 'Yachtzee'. Hierbij kreeg men een aantal dobbelstenen en bijhorende kaarten met de definities en een woordenschatlijst. De leerlingen moesten met de dobbelsteen gooien en proberen de definitie met het juiste begrip te koppelen. Als dit klopt, krijgt men het aantal ogen (= punten) op de dobbelstenen.



- **De link met CCR:** Deze leeractiviteit kan gelinkt worden met de bouwsteen 'Learning by playing' en 'Self-regulated learning'. De leerlingen moeten namelijk een educatief spel uitvoeren om de woordenschat te verwerven. Bovendien zal de leerkracht de leerlingen minder ondersteunen waardoor men via een 'zelfstandige' wijze leerstof verwerft. Hierbij zullen de dimensies leerling – activiteiten, leerkrachtactiviteiten en inhoud & curriculum behoren (Bocconi et al. 2012).
- **De acht randvoorwaarden:** Deze werkvorm leidt ertoe dat de leerlingen de woordenschat op een actieve manier verwerven. Het hanteren van een educatief spel ondersteunt ook het langetermijngeheugen extra waardoor de verwerking op een optimale manier plaatsvindt.

De antwoorden op de oefening zullen echter voorzien moeten worden om ervoor te zorgen dat de leerlingen de juiste begrippen linken met de definities. Bovendien is het aangewezen om een woordenschatlijst met de definities uit te delen op het einde van de oefening. Hierdoor kan men de termen herhalen (Hoogeveen et al. 2014).

- **Angstlevels en plezierlevels:** Er wordt vaak vermeld dat het invoeren van educatieve spelvormen de leerlingen voldoende zullen stimuleren maar dit kan niet veralgemeend worden (Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevels:** De leerlingen kennen een gemiddeld level 4 toe aan deze leeractiviteit. Dit benadrukt het plezier dat men ervaart bij het uitvoeren van een educatief spel.
  - **Angstlevels:** Hierbij werd een gemiddeld level 0 toegekend waardoor de angst die ervaart wordt bij de leeractiviteit miniem is.

### 9.3.2. Didactische werkvorm 2 – Jungle speed

De leerlingen van 6EMTb hebben de woordenschat gerelateerd met het thema 'armoede' op een andere manier aangeleerd. Hierbij werd het bekende spel 'Jungle speed' aangepast om op een efficiënte manier in een educatieve setting te integreren. Hierbij kregen de leerlingen een aantal definities te horen. Diegene die het antwoord weet neemt zo snel mogelijk het voorwerp.



- **De link met CCR:** De leeractiviteit kan gekoppeld worden aan de bouwstenen 'Learning by playing' en 'Learning by exploring'. De leerlingen zullen namelijk op een speelse en ontdekkende manier de woordenschat leren kennen. Hiertoe behoren de dimensies leerling-activiteiten, leerkrachtactiviteiten en inhoud & curriculum (Bocconi et al. 2012).
- **De acht randvoorwaarden:** De leerlingen kunnen op een actieve manier de woordenschat verwerven. Net zoals in de vorige werkvorm zal de motivatie van de leerlingen gestimuleerd worden door de informele setting (speels leren). De leerlingen kunnen echter iets te luidruchtig worden bij het proberen nemen van het voorwerp. Hierdoor is het aangewezen om een goed klasmanagement uit te voeren (Hoogeveen et al. 2014).
- **Angstlevels en plezierlevels:** Er bestaan dus meerdere manieren om woordenschat te verwerven op een speelse manier. Desondanks deze mogelijkheden, kan er een verschil in angst en plezierlevels te bemerken zijn (Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevels:** Deze leeractiviteit heeft een gemiddeld plezierlevel 3. Hierdoor is het duidelijk dat deze didactische werkvorm een positief ervaring teweeg brengt.
  - **Angstlevels:** De leerlingen hebben een angstlevel 0 toegekend aan deze werkvorm. Er wordt dus geen of weinig angst ervaren bij de uitvoering.

### 9.3.3. Didactische werkvorm 3 – Walking definitions

De leerlingen van 5EWEa (13 leerlingen) en 5EWa (4 leerlingen) hebben de woordenschat met betrekking tot het thema 'armoede' op een actieve manier verwerft. Hierbij werden verschillende definities verspreid in het hele klaslokaal. De leerkracht vernoemt een term en de leerlingen gaan naar de bijhorende definitie.



- **De link met CCR:** Deze didactische werkvorm behoort bij de bouwsteen 'Learning by playing' en 'physical space'. Er moet rekening gehouden worden met de fysieke ruimte die beschikbaar is om de leeractiviteit uit te voeren. Daarnaast zullen de leerlingen bewegen waardoor het spelend leren de voorgrond neemt. Bovendien behoren deze tot de dimensies leerling-activiteiten, leerkrachtactiviteiten, infrastructuur en leiderschap & waarden (Bocconi et al. 2012).
- **De acht randvoorwaarden:** Deze werkvorm, waarbij de leerlingen moeten bewegen in het klaslokaal, kan ervoor zorgen dat de leerlingen voldoende worden geactiveerd. Deze kan ertoe leiden dat de concentratie in het verloop van de les verhoogd wordt. De leerlingen zullen de leerstof verwerven op een spelende manier. Er bestaat echter een risico dat de leerlingen elkaar volgen. Hierbij is het belangrijk te benadrukken dat fouten maken mag (Hoogeveen et al. 2014).
- **Angstlevels en plezierlevels:** De leerlingen hebben hun ervaring met deze didactische werkvorm via levels aangetoond (Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevels:** De leerlingen hebben een gemiddeld level 3 toegekend. Hierdoor is het duidelijk dat de leerlingen deze op een positieve manier hebben ervaren.
  - **Angstlevels:** Er werd gemiddeld een level 1 gegeven aan deze didactische werkvorm. Hierbij wordt benadrukt dat de leerlingen soms angst ervaren bij het uitvoeren van deze oefening. Deze is het hoogste wanneer men een ander idee had dan de klasgroep.

#### 9.3.4. Didactische werkvorm 3 – Guess the word

De leerlingen van 5EMTb (17 leerlingen) hebben de woordenschat gerelateerd met het onderwerp 'armoede' leren kennen via een spel genaamd 'Guess the word'. Hierbij kregen de leerlingen enkele kaarten met een begrip die men moesten linken aan de juiste definitie. Dit doet men door hun kaart omhoog te houden wanneer men de bijhorende definitie hoort.

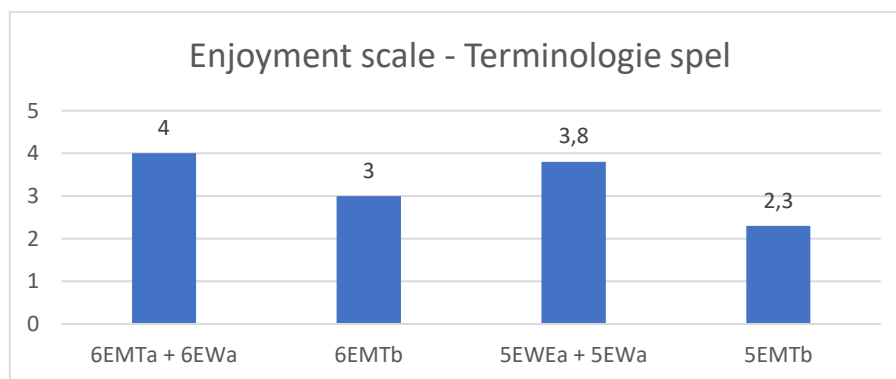


- **De link met CCR:** Deze didactische werkvorm kan gelinkt worden aan de bouwstenen 'Learning by exploring', 'Multiple modes of thinking' en 'monitoring quality'. De leerlingen zullen namelijk de woordenschat verwerven door deze te ontdekken via de gegeven opdracht. Daarnaast zal de aanwezigheid van eventuele discussies leiden tot het duidelijk worden van de verschillende manieren waarop leerlingen nadenken. Deze kunnen gelinkt worden aan de dimensies leerling-activiteiten, leerkrachtactiviteiten, inhoud & curriculum en organisatie (Bocconi et al. 2012).

- **De acht randvoorwaarden:** De leerlingen worden geactiveerd tijdens deze leeractiviteit. Daarnaast wordt de woordenschat verwerft die de basis vormt voor de leerinhoud. Het kan echter een moeilijke oefening zijn voor bepaalde leerlingen. Er bestaat de mogelijkheid dat de leerlingen gedemotiveerd worden bij het geven van verkeerde antwoorden omdat men de woordenschat niet kent (Hoogeveen et al. 2014).
- **Angstlevels en plezierlevels:** Er is een duidelijke mening geuit over deze leeractiviteit door het toekennen van cijfers op een totaal van 5 punten (Cope et al. 1986, DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevels:** De leerlingen van 5EMTb geven gemiddeld een level 2. Dit betekent dat de leerlingen een negatieve ervaring met deze leeractiviteit hadden (2,3/5).
  - **Angstlevels:** Er werd gemiddeld een level 1 toegekend aan deze didactische werkvorm. Hierbij is het duidelijk dat de leerlingen weinig tot geen angst ervaren bij de uitvoering.

### 9.3.5. Conclusie – De verwerving van de woordenschat via verschillende werkvormen

Het aanbrengen van terminologie kan soms demotiverend werken. Het is belangrijk om de leerlingen te motiveren om de woordenschat actief op te nemen aangezien deze de basis vormen van de leerinhoud van het zaakvak. De grafiek 11.10. geeft de statistieken weer per didactische werkvorm.



Er kan geconcludeerd worden dat de didactische werkvorm 'guess the word' een relatief lage score heeft namelijk een 2,3/5. Hieruit is het duidelijk dat deze werkvorm beter niet wordt ingezet in toekomstige lessen. Daarnaast hebben de leerlingen een positief perspectief op het aangepaste spel 'Jungle Speed'.

De hoogste score wordt echter gegeven door de leerlingen van 6EMTa en 6EWa waarbij de werkvorm 'Yachtzee' werd toegepast. Deze kreeg namelijk een 4/5 en heeft dus een positief effect op de motivatie van de leerlingen. Bovendien hebben de leerlingen van 5EWEa en 5EWa een relatief hoge score (3,8/5) gegeven aan de werkvorm 'Walking definitions'.

## 9.4. De integratie van meningsuiting via verschillende werkvormen

### 9.4.1. Didactische werkvorm 1 – Debat

Er werd een CLIL-les economie uitgevoerd in 6EMTa (21 leerlingen), 6EWa (6 leerlingen) en 5EMTb (17 leerlingen). Vooraleer de oorzaken te bekijken van armoede, werd er een debat uitgevoerd rond een aantal stellingen zoals *'Mensen die leven in armoede zijn ongemotiveerd om te werken'*. De standpunten van de leerlingen werden duidelijk door een didactische werkvorm waarbij de leerlingen recht moesten staan als men akkoord ging met de stelling. Deze werkvorm is volgens de toepasselijke CLIL-methodiek voor het vak 'economie' (Rodionova. 2021).



- **De link met CCR:** De bouwsteen 'multiple modes of thinking' staat centraal in deze activiteit. De leerlingen nemen een standpunt in die vanuit een bepaald perspectief wordt genomen. Deze zijn te linken met de dimensies leerkrachtactiviteiten, leeractiviteiten en verbondenheid. Deze laatste wordt gestimuleerd doordat een leerling kan zien welke andere leerling ook akkoord of niet akkoord gaat met een stelling (Bocconi et al. 2012).
- **De acht randvoorwaarden:** Deze vorm van debat veroorzaakt een duidelijk beeld van de leerlingen die akkoord gaan en diegene die niet akkoord gaan met de stelling. Daarnaast worden de normen en waarden van de leerlingen duidelijk. Hierdoor is het cultuuraspect van de vier C's ingevoerd (Coyle. 2005). Bovendien geeft het de kans aan leerlingen om de vreemde taal in communicatieve situaties toe te passen.

Een aangename groepsdynamiek is een must! Er moet een veilige omgeving gecreëerd worden zodat leerlingen hun mening kunnen uiten. Deze activiteit kan ook niet geïntegreerd worden in grote klasgroepen door een gebrek aan ruimte.

- **Angstlevels en plezierlevels:** De gemiddelde resultaten van de verschillende klasgroepen worden hieronder weergegeven (Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevels:** Er is een duidelijk verschil tussen de ervaring van de klasgroepen. 6EMTa en 6EWa hebben gemiddeld een level 3 gegeven aan deze leeractiviteit in tegenstelling tot 5EMTb die gemiddeld een level 2 hebben toegekend.
  - **Angstlevels:** De leerlingen van 6EMTa en 6EWa hebben gemiddeld een level 1 gegeven. Daarnaast hebben de leerlingen van 5EMTb een level 2 toegekend aan deze didactische werkvorm. Dit verklaart ook de lagere score bij de plezierlevels.

#### 9.4.2. Didactische werkvorm 2 – Vrije kans

De leerlingen van 6EMTb (9 leerlingen) hebben de verschillende oorzaken van armoede besproken a.d.h.v. een inleidende discussie. Deze werd op een manier uitgevoerd waarbij de leerlingen zelf konden bepalen of men iets wou bijdragen aan een bepaalde stelling. Met andere woorden, elke leerling kreeg de kans om hun mening te uiten.



- **De link met CCR:** De bouwsteen ‘multiple modes of thinking’ is het meest toepasselijk voor deze leeractiviteit. De leerlingen zullen namelijk verschillende meningen uiten die gebaseerd zijn op hun normen en waarden. Daarnaast kan deze ook gelinkt worden met de bouwsteen ‘self-regulated learning’ aangezien men zelf beslist om hun mening al dan niet te delen. Bovendien kan het ook gelinkt worden met de bouwsteen ‘meaningful activities’ omdat deze stereotypen ook voorkomen in hun leefwereld. Deze behoren bij de dimensies leerling-activiteiten, leerkrachtactiviteiten en inhoud & curriculum (Bocconi et al. 2012).
- **De acht randvoorwaarden:** Deze leeractiviteit leidt tot het evolueren van hogere cognitieve vaardigheden (nl. kritisch denken). Daarnaast worden de normen en waarden van de leerlingen duidelijk via de verschillende meningen die geuit worden. Bovendien geeft deze werkvorm ook een kans aan leerlingen om de vreemde taal in communicatieve situaties te gebruiken.

De leerlingen moeten zich veilig voelen zodat de mening geuit kan worden. Het is enorm belangrijk dat zij het gevoel hebben dat een mening ‘nooit’ fout kan zijn. Daarnaast bestaat er de mogelijkheid dat er een beperkt aantal leerlingen willen deelnemen aan het gesprek en de andere leerlingen niet bijdragen aan de discussies die worden gevormd. Hierdoor zullen slecht enkele leerlingen werken aan het kritisch denken.

- **Angstlevels en plezierlevels:** De leerlingen hebben via een enquête de volgende antwoorden gegeven (Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevels:** Er wordt gemiddeld een level 3 toegekend aan de activiteit (3/5). Dit betekent dat de leerlingen een positief standpunt hebben tegenover deze vorm van meningsuiting.
  - **Angstlevels:** De angstlevels bevinden zich op een level 1. Dit zal ertoe leiden dat de leerlingen geen of weinig angst ervaren bij het uitvoeren van deze werkvorm. De kans bieden aan leerlingen om zelf te besluiten over het al dan niet delen van hun mening leidt tot minder angst.

### 11.5.3. Didactische werkvorm 3 – To the other side

De leerlingen van 5WEa (13 leerlingen) en 5EWa (4 leerlingen) hebben een debat gevoerd op basis van de didactische werkvorm genaamd 'To the other side'. Hierbij moest men hun mening vormen over bepaalde stereotypen met betrekking tot het thema 'armoede'. Hierbij gaan de leerlingen naar de andere kant van de klas als men akkoord gaat met de stelling. Bijgevolg, werden de standpunten van de leerlingen duidelijk.

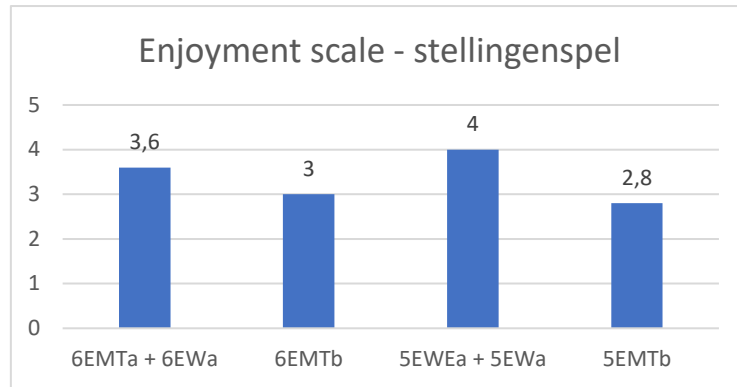


- **De link met CCR:** De bouwsteen 'multiple modes of thinking' is een belangrijk aspect bij het voeren van discussies/debatten. De leerlingen nemen een bepaald standpunt in bij enkele stellingen die zullen leiden tot een duidelijk beeld van de manier waarop de leerlingen hun mening vormen. Deze zijn te linken met de dimensies leerkrachtactiviteiten, leeractiviteiten en verbondenheid. Bovendien kan de bouwsteen 'physical space' ook gekoppeld worden aan de leeractiviteit. Deze behoort bij de dimensie 'infrastructuur' omwille van de organisatie die nodig is voor de uitvoering (Bocconi et al. 2012).
- **De acht randvoorwaarden:** Het invoeren van een fysieke activiteit kan ervoor zorgen dat de aandacht van de leerlingen tot stand is gebracht. Een ander sterk punt aan deze werkvorm is dat het bewegen in de klas een duidelijk beeld veroorzaakt van de leerlingen die akkoord gaan en diegene die niet akkoord gaan met de stelling. Het geeft ook de kans aan leerlingen om hun communicatieve vaardigheden in de vreemde taal te ontwikkelen. Bovendien is het zorgen voor een veilige omgeving ook in deze setting belangrijk. Deze activiteit kan niet geïntegreerd worden in grote klasgroepen door een gebrek aan ruimte.
- **Angstlevels en plezierlevels:** De resultaten van de leerlingen geven een duidelijk beeld van de voor – en nadelen van deze werkvorm (Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevels:** De leerlingen geven gemiddeld een level 4 voor het plezier die men ervaarde bij het uitvoeren van de activiteit (4/5). Dit betekent dat de leerlingen een zeer positieve ervaring hebben.
  - **Angstlevels:** Men geeft gemiddeld een level 1 aan. Hierbij is het duidelijk dat de leerlingen weinig of niet nerveus waren.



#### 11.5.4. Conclusie – De integratie van meningsuiting via verschillende werkvormen

Het voeren van een debat is een belangrijke didactische werkvorm in het geven van economie in een CLIL-les. Deze zal er toe leiden dat de leerlingen hun mening kunnen vormen over situaties die gebeuren in hun leefwereld. Daarnaast leert men openstaan voor andere meningen. De grafiek 11.14. geeft de statistieken weer per didactische werkvorm.



Hierbij kunnen we opmerken dat de klasatmosfeer een belangrijke rol speelt in de ervaringen van de leerlingen. Er werd eenzelfde didactische werkvorm toegepast in de klasgroepen 6EMTa, 6EWa en 5EMTb. Hierbij zijn de respectievelijke cijfers 3,6/5 en 2,8/5 toegekend. Daarnaast is het duidelijk dat de didactische werkvorm 'To the other side' het hoogste resultaat behaalde. Bovendien zijn de angstlevels ook meer verspreid tegenover de andere didactische werkvormen. Er kan namelijk benadrukt worden dat sommige leerlingen nerveus worden of zich angstig voelen bij het uiten van hun mening. De angstlevels waren echter kleiner bij de laatst genoemde werkvorm.

### 9.5. Zelf-regulerend leren via verschillende werkvormen

#### 9.5.1. Didactische werkvorm 1 – Expertgroepen

De verschillende klasgroepen hebben kennis gemaakt met de didactische werkvorm 'expertgroepen'. Dit betekent dat de klasgroep in kleine groepen wordt verdeeld en elk een ander onderdeel van het algemene thema 'armoede' zelfstandig verwerken. Vervolgens zal één teamlid van elk onderdeel samenzitten om de informatie te delen.



- **De link met CCR:** Deze leeractiviteit kan gekoppeld worden met de bouwsteen 'meaningful activities'. Hoogeveen en Winkels (2014) stellen dat het linken van de basiskennis met een realistische context een noodzaak is, m.a.w. een context aanbieden aan de leerlingen waarin men de basiskennis kan toepassen.

Daarnaast kan het ook gelinkt worden met de bouwsteen 'self-regulated learning'. Er wordt namelijk vermeld dat het vervolledigen van authentieke opdrachten is gebaseerd op de manier dat leerlingen omgaan met informatie en minder op het produceren van het kwalitatief eindproduct. Het is vooral procesgericht waarbij leerlingen strategieën aanleren die hun zelfstandigheid bevorderen. Deze wordt tot stand gebracht d.m.v. het gebruik van expertgroepen waarbij het samenwerkingsaspect de algemene focus krijgt. Bovendien kan het ook gekoppeld worden met de bouwstenen 'Learning by exploring' en 'individual strengths'. De leerlingen zullen hun individuele sterktes gebruiken om als 'groep' het einddoel te bereiken. Deze behoren bij de dimensies leerling-activiteiten, leerkrachtactiviteiten, inhoud & curriculum en verbondenheid (Bocconi et al. 2012).

- **De acht randvoorwaarden:** In deze werkvorm leren leerlingen samenwerken met verschillende karakters waarmee men in de hedendaagse maatschappij in contact komt. Daarnaast is het ontwikkelen van hun samenwerkingsvermogen een belangrijke vaardigheid die de leerlingen moeten bezitten bij het voeren van een professioneel overleg. Deze werkvorm leidt ook tot het verwerken van meer leerinhoud in een kortere tijd aangezien de verschillende groepen een ander onderdeel verwerken en deze delen met de andere groepen (Hoogeveen et al. 2014).

Er moet echter ook een positieve groepsdynamiek heersen om op de meest optimale manier de leertaak te kunnen voltooien. Het is dus belangrijk om de leerlingen aan te sturen om met iedereen samen te werken. Bovendien is het aandacht besteden aan klasmanagement prioritair omdat leerlingen die in groep werken, luidruchtiger worden in tegenstelling tot individuele opdrachten.

- **Angstlevels en plezierlevels:** Deze didactische werkvorm werd toegepast in alle klasgroepen, hierdoor zijn er meerdere statistieken voor de angstlevels en plezierlevels.
  - **Plezierlevels:** De klasgroepen verkregen de volgende resultaten.
    - 6EMTa + 6EWa: De leerlingen hebben gemiddeld een level 4 toegekend aan deze activiteit (4,1/5).
    - 6EMTb: Er werd een plezierlevel 3 gegeven aan deze activiteit (3/5). Dit betekent dat de leerlingen deze als redelijk positief ervaren.
    - 5EWEa + 5EWa: Er werd gemiddeld een level 3 toegekend (3,4/5).
    - 5EMTb: De leerlingen hebben gemiddeld een level 3 gegeven aan deze activiteit (3,8/4).
  - **Angstlevels:** De leerlingen van de verschillende klasgroepen hebben gemiddeld een level 1 gegeven aan deze leeractiviteit. Dit betekent dat de leerlingen weinig of geen angst ervaren bij de uitvoering.

### 9.5.2. Didactische werkvorm 2 – Het gebruik van een video

De verschillende klasgroepen hebben kennis gemaakt met de didactische werkvorm waarbij een video werd gebruikt om een organisatie te bespreken die armoede probeert te verminderen. Hierbij zijn echter meerdere mogelijkheden. Er kan namelijk gebruikgemaakt worden van een video voor een onderdeel te verduidelijken, een introductie te geven naar een bepaald onderdeel. Een bekend voorbeeld is het gebruik van een 'TedTalk'.



- **De link met CCR:** De bouwsteen 'ICT infrastructure' kan gekoppeld worden aan deze leeractiviteit. Deze activiteit is gebaseerd op het aanbieden van een video door het gebruik van ICT. In de CLIL-les economie over armoede werd deze didactische werkvorm geïntegreerd a.d.h.v. een QR-code die de leerlingen moesten scannen om de video op hun eigen tempo te kunnen bekijken. Daarnaast werden er Ipads voorzien zodat elke leerling de kans had om de video te bekijken. Daarnaast kan het ook gelinkt worden met de bouwsteen 'meaningful activities' aangezien de leerlingen in nauw contact komen met hun leefwereld. Deze behoren bij de dimensies infrastructuur, leiderschap & waarden, inhoud & curriculum en leerling-activiteiten.

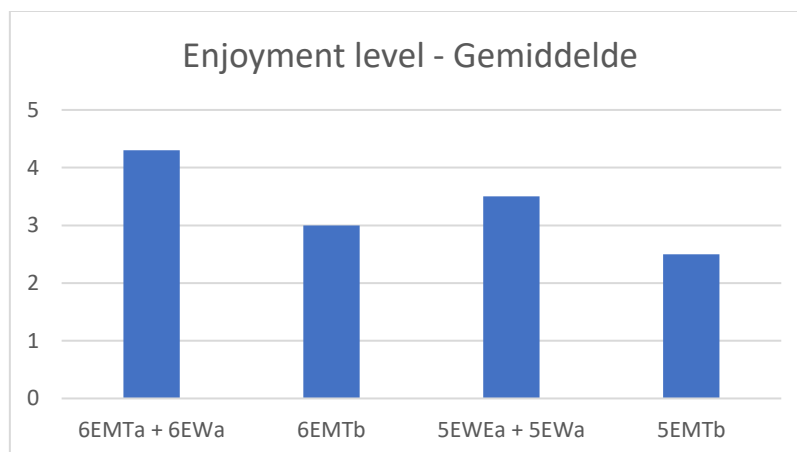
Er kan ook een alternatieve opdracht aangeboden worden aan de leerlingen waarbij men zelf een video ontwikkelt. Hierbij wordt het creatief denken gestimuleerd. Deze kan gekoppeld worden aan de bouwsteen 'learning by exploring' omdat de leerlingen de leerinhoud leren kennen via de oefeningen die aangeboden worden. Deze behoort bij de dimensies leerling-activiteiten en leerkrachtactiviteiten.

Daarnaast kan er ook gekozen worden voor het geven van een opdracht waarbij de leerlingen in contact komen met organisaties die armoede bestrijden. Men zou deze organisaties kunnen interviewen en deze aanbieden in de vorm van een video aan hun klasgenoten. Deze kan gekoppeld worden aan de bouwsteen 'Networking with real-world' met de bijhorende dimensies verbondenheid en organisatie.

- **De acht randvoorwaarden:** In dit geval wordt er een realistische context aangeboden. Hierdoor zullen leerlingen een link maken tussen de leerinhoud en situaties in hun leefwereld. Daarnaast krijgen zij de kans om te werken aan hun luistervaardigheden in de vreemde taal.

Er wordt eerder een focus gelegd op de lage cognitieve vaardigheden. Deze kunnen verbeterd worden door de alternatieve opdrachten die werden vermeld in het onderdeel 'link met CCR'.

- **Angstlevels en plezierlevels:** Er zijn meerdere statistieken beschikbaar met betrekking tot deze didactische werkvorm aangezien elke groep deze heeft uitgevoerd (Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevels:** De volgende resultaten worden verduidelijkt in de grafiek 11.18.
    - 6EMTa + 6EWa: De leerlingen hebben gemiddeld een level 4 toegekend aan deze leeractiviteit (4,2/5). Dit betekent dat de leerlingen deze activiteit als redelijk positief ervaren.
    - 6EMTb: Er werd een plezierlevel 3 gegeven aan deze activiteit (3/5).
    - 5EWEa + 5EWa: De leerlingen hebben gemiddeld een level 3 gegeven bij het invullen van de enquête (3,5/5).
    - 5EMTb: Hierbij werd het duidelijk dat deze klasgroep het gebruik van een video minder positief ervaarde, nl. een level 2 (2,3/5).
  - **Angstlevels:** De leerlingen geven gemiddeld een level 1 aan deze leeractiviteit, met andere woorden men ervaarde bijna geen angst of stress bij de uitvoering.



Grafiek 11.18. De plezierlevels bij het gebruik van een video

### 9.5.3. Didactische werkvorm 3 – Het gebruik van een rebus

In de verschillende klasgroepen werd er gebruikgemaakt van rebussen als zelfregulerende didactische werkvorm. Hierbij konden de leerlingen op zelfstandige basis woordenschat verwerven zoals bijvoorbeeld ‘donation’.



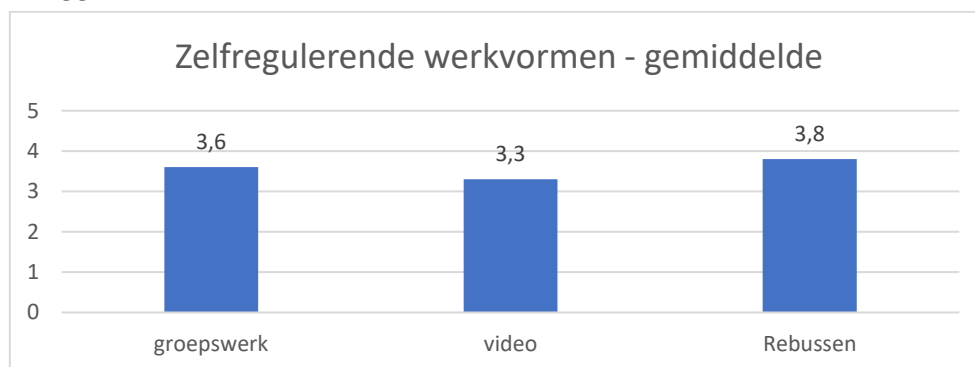
Daarnaast moest men de woorden vertalen door het gebruik van het internet.

- **De link met CCR:** Deze behoort bij de bouwsteen ‘learning by playing’ en ‘self-regulated learning’. Dit betekent dat de leerlingen op een speelse manier de leerstof verwerven. Daarnaast zal men op zelfstandige basis de verschillende termen moeten vinden en vertalen. Deze kan gekoppeld worden aan de dimensies leerkrachtactiviteiten, leerling-activiteiten en inhoud & curriculum (Bocconi et al. 2012).

- **De acht randvoorwaarden:** Deze werkvorm leidt ertoe dat leerlingen op een speelse manier de woordenschat aan een specifiek thema leren kennen. Er is ook ruimte voor de communicatieve vaardigheden in de vreemde taal te ontwikkelen aangezien men in groep werkt. Het vereist ook weinig voorbereiding en kan gegeven worden bij bijna elk thema. Het kan echter moeilijk zijn voor leerlingen om de rebussen in het Engels op te lossen omdat er de mogelijkheid bestaat dat zij over een beperkte woordenschat bezitten. Anderzijds kan het ook ingewikkeld zijn om de rebussen in het Nederlands op te lossen om een Engels woord te bekomen.
- **De angstlevels en plezierlevels:** De ervaringen van de leerlingen tijdens het gebruiken van deze leeractiviteit zullen weergegeven worden via de angstlevels en plezierlevels (Cope et al. 1986; DeWaele et al. 2014).
  - **Plezierlevels:** De leerlingen geven via de verschillende groepen de volgende statistieken.
    - 6EMTa + 6EWa: Er werd gemiddeld een level 4 aangegeven. Dit betekent dat de leerlingen dit positief ervoeren.
    - 6EMTb: De leerlingen gaven gemiddeld een level 3 aan deze leeractiviteit.
    - 5WEa + 5EWa: Er werd gemiddeld een level 3 aangegeven.
  - **Angstlevels:** De leerlingen hebben gemiddeld een level 1 aangegeven voor deze leeractiviteit, m.a.w. men ervaart geen of weinig angst bij de uitvoering.

#### 9.5.4. Conclusie – zelfregulerend leren via verschillende werkvormen

Het stimuleren van het zelfregulerend leren is een belangrijk aspect bij het geven van een CLIL-les economie. Deze zullen namelijk de zelfstandigheid van de leerlingen ontwikkelen die vereist zijn in de professionele wereld. De volgende tabel 11.9. geeft de statistieken per werkvorm weer.



Er kan geconcludeerd worden dat de werkvormen een relatief positieve indruk hebben nagelaten. Het gebruik van de traditionele werkvorm waarbij video's worden geïmplementeerd behaalde echter een lage score (3,3/5). Daarnaast behalen het gebruik van een groepswerk en rebussen een hoge score. Dit betekent dat de leerlingen het meeste werden gemotiveerd bij de hantering van deze werkvormen.

## 9.6. Praktijk – motivatie in CLIL-context bij hantering van het kader van CCR

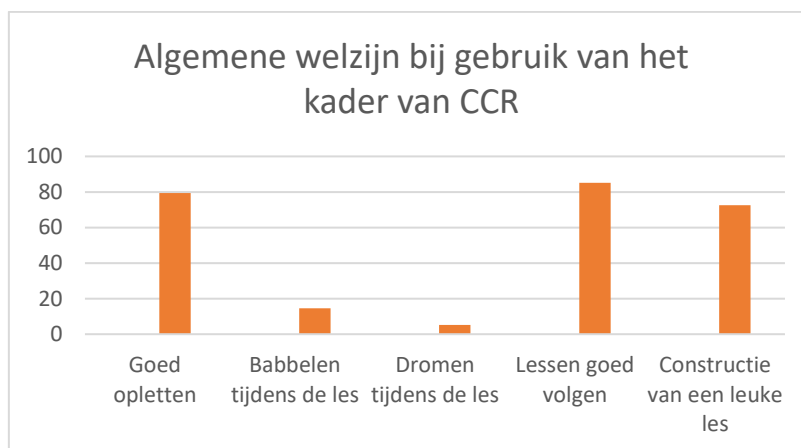
Na de gegeven CLIL-lessen waarbij het kader van CCR werd gehanteerd, vond er een laatste online enquête plaats om het algemene welzijn van de leerlingen bij de gegeven lessen te meten. Hierbij werden er verschillende onderdelen gemeten bij de leerlingen. Er zal een antwoord gegeven worden op mijn algemene onderzoeksvraag.

*‘Welk effect heeft het kader van CCR op de angstlevels en plezierlevels van de leerlingen?’*

Hierbij werd er eerst onderzoek gedaan naar de algemene motivatie die de leerlingen ervaren bij de CLIL-lessen economie met het thema ‘armoede’. Daarna werd er specifiek gekeken naar statistieken die het gemiddelde nemen van elke klasgroep via de gehanteerde didactische werkvormen om een duidelijk beeld te schetsen van het effect.

### a. Het welbevinden van de leerlingen in een CLIL-context met het referentiekader CCR

In de volgende tabel 11.19. wordt het welbevinden met betrekking tot het CLIL-traject bij de hantering van het referentiekader CCR gevisualiseerd.

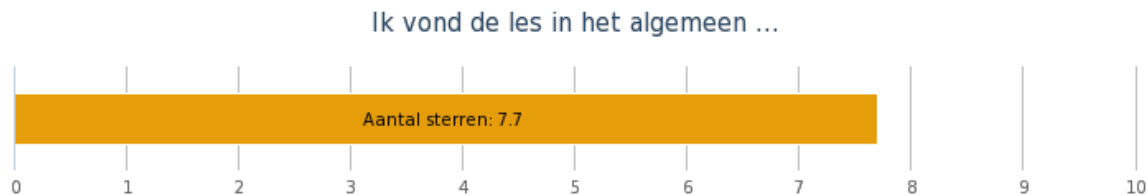


Hieruit kan er afgeleid worden dat de leerlingen goed konden opletten aangezien de online enquête een percentage van 75% opleverde. Daarnaast is dit nogmaals bevestigd in de cijfers met betrekking tot de stellingen ‘babbelen tijdens de les’ en ‘dromen tijdens de les’ die relatief lage scores behalen.

Bovendien wordt er benadrukt dat men de lessen goed kon volgen met een respectievelijk percentage van 85,2%. Dit betekent dat men d.m.v. de verschillende werkvormen goed konden volgen. Bovendien werd er een percentage van 72,6 % toegekend aan het geven van een goede en leuke les. Dit betekent dat het aanbieden van voldoende variatie in werkvormen de leerlingen voldoende stimuleert om de les te volgen en de nodige inspanningen te verrichten.

Als laatste werd er gepeild naar de motivatie die de leerlingen ervaren in het CLIL-onderwijs bij het gebruik van het kader van CCR. De leerlingen hebben relatief hoge cijfers toegekend waarbij de meeste antwoorden zich bevinden tussen zeven en tien punten op een waardeschaal van 1-10.

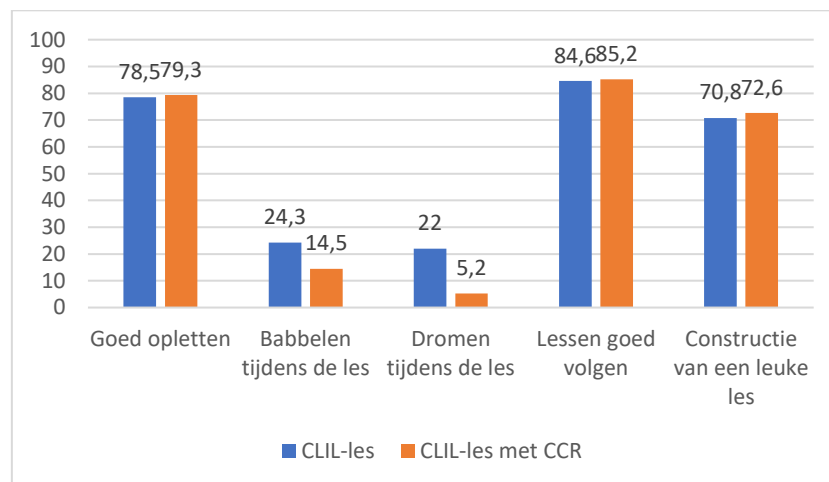
In de grafiek 11.20. wordt de algemene motivatie van de leerlingen aangetoond.



11.20. De algemene motivatie in het CLIL-onderwijs bij hantering van het kader van CCR

**b. Conclusie: een vergelijking van de motivatie in CLIL-context en de hantering van het kader CCR**

Er kunnen verschillende zaken geconstateerd bij de uitvoering van het onderzoek bij 65 leerlingen. De tabel 11.21. duidt de behaalde statistieken weer voor het welbevinden van de leerlingen in beide contexten.



Tabel 11.21. Vergelijking motivatie in CLIL-context en referentiekader CCR

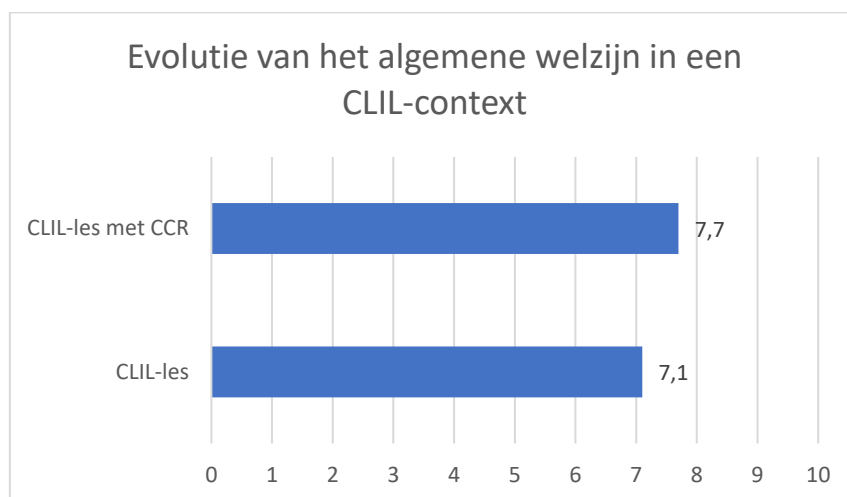
Deze tabel toont aan dat de motivatie in een CLIL-context met de hantering van het kader van CCR hoger ligt dan in de 'gewone' CLIL-lessen. Hieruit kunnen de volgende oorzaken van deze stelling beschreven worden:

- De leerlingen kunnen 0,8% beter opletten dan in de 'gewone' CLIL-lessen.
- Er werd 10,2% minder gebabbeld tijdens de lessen.
- Er werd een vermindering van 16,8% geconstateerd bij het dromen tijdens de les.
- De leerlingen kunnen 0,6% beter de lessen volgen.
- Er werd een verhoging van 2,6% opgemerkt bij het geven van de les op een leuke manier.

Er wordt benadrukt dat het gebruik van het kader van CCR een positief effect heeft op het algemene welbevinden van de leerlingen. Men werd voldoende gestimuleerd om de lessen te volgen en waren enthousiast bij het uitvoeren van de verscheidene didactische werkvormen. De leerlingen kregen ook de kans om een aantal werkpunten mee te delen op een anonieme manier waardoor de betrouwbaarheid werd verzekerd.

- De leerinhoud werd als makkelijk en soms zelfs als te gemakkelijk aangezien in het zesde middelbaar aangezien men dit onderwerp in het vijfde middelbaar hadden behandeld. Het werd dus aangewezen om de moeilijkheidsgraad te verhogen.
- Daarnaast werd het duidelijk dat een balans vinden tussen het geven van interactieve werkvormen en het aanbrenge van de leerstof op de traditionele manier prioritair is. Een te groot aanbod van verscheidene didactische werkvormen kan leiden tot een tijdsgebrek.
- Bovendien kan de ondersteuning bij het aanbieden van woordenschat verhoogd worden door woordenschatlijsten zoals bijvoorbeeld bij een lees oefening.

In de tabel 11.23. wordt de evolutie van de motivatie in een CLIL-context vergeleken met een CLIL-les door de hantering van het kader van CCR.



Tabel 11.23. Vergelijking van de algemene motivatie in een CLIL-context en de hantering van het kader CCR



## 10. Besluit en discussie

Er is in dit onderzoek naar een antwoord gezocht op de vraag: *‘Wat is het effect van het kader van CCR op de angstlevels en plezierlevels van de leerlingen?’* Er werd hierbij een kwalitatief onderzoek verricht naar de motivatie bij 65 leerlingen die in het CLIL-traject zijn gestart.

Uit de resultaten naar het algemene welzijn van de leerlingen werd duidelijk dat het CLIL-traject reeds een positief effect heeft op de leerlingen aangezien de motivatie van 6,2 naar 7,1 wijzigde op een waardeschaal van 1-10. Deze bevestigden de onderzoeken die werden verricht door De Smet et al. (2014). Daardoor werd het verhogen van de motivatie in het CLIL-traject a.d.h.v. het kader van CCR (Bocconi et al. 2012) het einddoel van dit onderzoek.

Zo is gebleken dat de motivatie van de leerlingen afhankelijk is van verscheidene factoren zoals het aanbieden van structuur (4C's van Coyle. 2007), het gebruik van de specifieke CLIL-methodiek voor het vak economie en de keuze van de verschillende werkvormen. Zoals uit het veldonderzoek is gebleken hechten de leerlingen aandacht aan de structuur bij het aanbrenen van de leerinhoud. Hiervoor werd een percentage van 84,6% aangereikt.

De meest belangrijke bevinding in dit onderzoek zijn de angst en plezierlevels die werden behaald bij het gebruik van het kader van CCR. Het creëren van een creatieve klas (Creative classroom) stimuleert de leerlingen voldoende om de leerinhoud te begrijpen en te volgen. Deze werden bevestigd in de resultaten bij het onderzoek naar de algemene motivatie na het gebruik van het kader van CCR aangezien de motivatie van de leerlingen aanzienlijk is verhoogd met een percentage van 0,6%. Hierdoor is het duidelijk dat het gebruik van dit referentiekader een positief effect heeft op de plezierlevels van de leerlingen.

Echter, deze statistieken zijn ook met een kritische blik te bekijken. Via de online enquête is bevestigd dat de leerlingen verschillende interesses hebben waardoor een bepaalde werkvorm kan werken voor een specifieke leerling terwijl deze als negatief wordt aangezien door een andere leerling. Omwille van deze reden, is het bekijken van de angstlevels bij een didactische werkvorm aangewezen.

Uit dit onderzoek is dus gebleken dat het aanbieden van didactische werkvormen na raadpleging van het kader van CCR effectief een positief effect heeft op de angstlevels en plezierlevels van de leerlingen. De CLIL-leerkrachten in kwestie moeten voldoende aandacht besteden aan de keuze van de didactische werkvormen op basis van de motivatie, de interesses, eventuele angsten die optreden en de leerefficiëntie.

## 11. Bronnenverwijzing

Banegas, D.L. (2017). *Teacher-developed materials for CLIL: Frameworks, sources, and activities*, Asian EFL journal, geraadpleegd van <https://www.elejournals.com/1590/2017/asian-efl-journal/the-asian-efl-journal-quarterly-september-2017/>

Bocconi, S., Kamylyis, P., & Punie, Y. (2012). *Innovating teaching and learning practices: Key elements for developing Creative Classrooms in Europe*, E-learning papers, geraadpleegd van <https://bit.ly/3y2VfdR>

Coyle, D. (2005). *CLIL planning tools for teachers 4C's, curriculum guidance 3As, lesson planning tool kit, matrix audit tool for tasks and materials*, The University of Nottingham, geraadpleegd van [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle\\_clil\\_planningtool\\_kit.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf)

Coyle, D. (2007). *Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*, International journal of bilingual education and bilingualism, geraadpleegd van Google Scholar.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press, geraadpleegd van [http://assets.cambridge.org/97805211/30219/frontmatter/9780521130219\\_frontmatter.pdf](http://assets.cambridge.org/97805211/30219/frontmatter/9780521130219_frontmatter.pdf)

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and Pedagogy: multilingualism matters*, geraadpleegd van Google Scholar.

Dakovic, R., Dabic, T. (2012). *Foreign language anxiety and CLIL*, University of Novi Sad, geraadpleegd van [https://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/TEYL%202015/TEYL\\_Conference\\_2010.pdf](https://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/TEYL%202015/TEYL_Conference_2010.pdf)

DeWaele, J.M., & Macintyre, P.D. (2014). *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. Studies in second language learning and teaching*, doi: 10.14746/ssl.2014.4.2.5

De Smet, A., Mettewie, L., Galand, B., Hilligsmann, P., & van Mensel, L. (2018). *Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter?*, geraadpleegd van <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=636265>

Glusac, T. (2012). *CLIL and one-to-one classes*. University of Novi Sad, geraadpleegd van [https://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/TEYL%202015/TEYL\\_Conference\\_2010.pdf](https://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/TEYL%202015/TEYL_Conference_2010.pdf)

Harmer, J. (2007). *How to teach English?*, Longman, geraadpleegd van [https://www.academia.edu/11362316/How\\_to\\_Teach\\_English\\_Jeremy\\_Harmer](https://www.academia.edu/11362316/How_to_Teach_English_Jeremy_Harmer)

Hoogeveen, P., Winkels, J. (2014). *Het didactische werkvormenboek*, Gorcul bv, geraadpleegd van <https://docplayer.nl/25751509-Het-didactische-werkvormenboek.html>

Horowitz, E.K., Horowitz, M.B., & Cope J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*, Modern language journal, geraadpleegd van Google Scholar.

Luprichová, J. (z.d.) *Teaching foreign languages by means of CLIL in selected European countries*, ERL journal volume, geraadpleegd van <http://educationalroleoflanguage.org/wp-content/uploads/2020/03/ERL-Journal-Volume-2-1-J-Luprichova-Teaching-foreign-languages-by-means-of-CLIL.pdf>

Martens, L., Van De Craen, P. (2017). *Klaar voor CLIL*, ACCO, geraadpleegd van boek.

Morton, T., Gray, J. (z.d.). *Critical perspectives on language teaching materials*, University of England, geraadpleegd van Google Scholar.

Rodionova, E., Firsova, S., & Garifullina, F. (2021). *Modelling of content and language integrated learning for students of economics*, SHS Web of conferences, doi:10.1051/shsconf/20219701009

Salekhova, L. Yakaeva, T. (2017). *Implementation of a CLIL-module economics for English language learners in Russia: Results and challenges*, Journal of Asia TEFL, doi: 10.18823/asiatefl.2017.14.4.18.816

Mien, S. (z.d.). *Learning & development in bedrijven: een mooie uitdaging!*, Geraadpleegd van <https://volwassenenleren.nl/formeel-non-formeel-informeel-leren/>

Spratt, M., & Diviljan, S. (2011). *Comparing CLIL and ELT*, Freelance, geraadpleegd van [https://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/TEYL%202015/TEYL\\_Conference\\_2010.pdf](https://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/TEYL%202015/TEYL_Conference_2010.pdf)

Vygotski, L.S. (1932). *Wegbereider van de zone van de naaste ontwikkeling*, Geraadpleegd van Google Scholar.

## 12. Bijlagen

### 12.1. Bijlage 1 – Lijst van scholen met een implementatie van het CLIL-traject in Vlaanderen

Scholen gestart vanaf 1 September 2014

Naam school	Onderwijsvorm	Graad	Doeltaal	Vakken
Meertalig Atheneum Woluwe	ASO	1,2,3	E,F	Aardrijkskunde, Muzikale Opvoeding, Wiskunde, etc.
Moretus Ekeren	ASO	1,2,3	E,F	Geschiedenis, Biologie, Chemie, Aardrijkskunde, etc.
Sint-ursula (Lier)	TSO	3	F	Esthetica
Heilig Hartinstituut (Heverlee)	ASO	2,3	E,F	Aardrijkskunde, esthetica, Economie
Atheneum Plus – KA1 (Hasselt)	ASO	1,3	E,F	Geschiedenis, Godsdienst, lichamelijke opvoeding, etc.
Hotelschool Hasselt		1	F	Voeding
Stedelijk Humaniora (Dilsen)	ASO	2,3	E	ICT, STEM, Wetenschapsfilosofie
Koninklijk Atheneum (Overpelt)	ASO, TSO	2	E	Handelseconomie, boekhouden
Sint-Lodewijkscollege (Brugge)	ASO	1,2,3	E	Chemie, Fysica, Biologie, Natuurwetenschappen, etc.
Middenschool Sint-Pieterscollege	ASO	1,3	E	Geschiedenis
Koninklijk Atheneum Pegasus	ASO	1,2,3	F,E	Wiskunde
KTA2 Ensorinstituut (oostende)	TSO	2,3	F	Praktijk bio-esthetiek
Sint-jan Berchmansmiddenschool		1	F	Socio-economische initiatie
Sint-jozefsinstituut (Torhout)	ASO	3	E	Fysica
Onze-Lieve-Vrouwe-Instituut	TSO	1,2	F	Techniek, Handel-Toepassingen, Aardrijkskunde, etc.
IVG School Middenschool (Gent)		1	F	Economie
IVG school (Gent)	ASO	2,3	E,F	Toegepaste informatica, Economie
Sint-Franciscusinstituut (Melle)	ASO, TSO	1,2,3	F	Secretariaat, socio-economische initiatie, Economie
Broederscholen Hiëronymus 1 en 2 (Sint-Niklaas)	ASO	1,3	E	Aardrijkskunde, Economie
Dames van Maria Humaniora	TSO	2,3	E,F	Geschiedenis, Wetenschappen
Leiepoort Sint-Vincentius (Deinze)	TSO	1,2	E,F	Initiatie in de bedrijfseconomie, Bedrijfseconomie

Scholen die gestart zijn op 1 September 2016

Naam school	Onderwijsvorm	Graad	Doeltaal	Vakken
Het College (Vilvoorde)		1	E	Aardrijkskunde
Sint-Ursula-Instituut (Lier)	TSO, BSO	2,3	E,F	Retail, Secretariaat
WICO campus Sit.-Jozef (Lommel)	ASO	3	D	Seminarie Actua
Hotel-en Toerismeschool Spermalie	TSO	2	E	Communicatietechnieken
Spes Nostra Instituut (Kuurne)	ASO	1,2,3	E	Geschiedenis, Aardrijkskunde, Informatica, Esthetica
Sint-Aloysiuscollege (Diksmuide)	ASO	2,3	E	Geschiedenis, Godsdienst, Wiskunde
Da Vinci Atheneum (Koekelare)		1	F	Wiskunde
De Bron (Tielt)	ASO	1,2,3	E	Geschiedenis, Natuurwetenschappen, Aardrijkskunde, etc.
College/ Lyceum (Ieper)	ASO	2,3	E	Economie, Latijn, Biologie, Gedragwetenschappen
Sint-Pieterinstituut (Gent)	ASO	3	E,F	Geschiedenis
Sint-Lievenscollege (Gent)	ASO	1,2,3	E	Wetenschappelijk Werk, Aardrijkskunde, Biologie
TechniGo (Aalst)	TSO	2,3	F	Bio-esthetiek, Schoonheidsverzorging
Stella-Matutinacollege (Lede)	ASO	3	E	Economie, Aardrijkskunde, Chemie
Sint-Paulusinstituut (Herzele)	ASO	1,2	E	Lichamelijke Opvoeding
Emmaus@2 (Aalter)	TSO, ASO	2	E,F	Geschiedenis, Biologie, Chemie
College OLV Ten Doorn (Eeklo)	TSO, ASO	1,2,3	E,F	Geschiedenis, Lichamelijke Opvoeding, Chemie, etc.
Instituut Zusters Maricolen	ASO	2,3	E,F	Geschiedenis, Aardrijkskunde
Sint-Jan-Berchmanscollege	ASO, TSO	2	E	Godsdienst, Economie
Sint-Augustinusinstituut (Bree)	ASO	3	E	Geschiedenis

Scholen gestart vanaf 1 September 2018

Naam school	Onderwijsvorm	Graad	Doeltaal	Vakken
Bimsem (Mechelen)		1	E,F	Plastische Opvoeding, media, cultuur en communicatie, etc.
College Hagelstein 1 en 2	ASO	1,2	E	Muzikale opvoeding, informatica, aardrijkskunde
St.-Ursula-Instituut	ASO	1,2,3	D,E	Esthetica, aardrijkskunde
OLV-Presentatie (Bornem)	ASO	1,3	F,D	Geschiedenis, fysica, esthetica
Katholieke Scholen Diest	ASO, TSO	1,2,3	E,F	Geschiedenis, Godsdienst, Aardrijkskunde
Provinciale School Diepenbeek	ASO,TSO	1,2,3	E	Muzikale opvoeding, informatica, wetenschappen, etc.
Harlindis en Relindis College	ASO	2	E	Biologie, wiskunde, fysica, aardrijkskunde, etc.
GO! Middenschool Brugge		1	E	Zedenleer, geschiedenis
St. Andreaslyceum st. Kruis	ASO	1,2	E	Informatica, Aardrijkskunde, geschiedenis
Atheneum Maerlant Middenschool	ASO	1,2	E	Aardrijkskunde, geschiedenis
Technisch Atheneum Vesaliusinstituut		1	F	Lichamelijke Opvoeding
Spes Nostra 1 en 2	ASO, TSO	1,2,3	E,F	Leer-en leefsleutels, muzikale opvoeding, etc.
Klein Seminarie 1 <sup>ste</sup> graad		1	F	Aardrijkskunde
Sint-Aloysiuscollege (Menen)		1	E	Socio-economische initiatie
Sint-Bavohumaniora Middenschool	ASO	1,2	F,E	Klassieke studiën, geschiedenis, economie
KA GentBrugge		1	F	Lichamelijke opvoeding, geschiedenis
Don Bosco Zwijnaarde	ASO	3	E	Esthetica
OLV College Zottegem	ASO	1,2	E,F	Geschiedenis, Sociaal-economische initiatie, etc.
Leiepoort Campus Sint Hendrik	ASO	3	E	Esthetica, gedragswetenschappen, geschiedenis
Leiepoort Campus Sint Theresia	TSO, BSO	2,3	E,F	Geschiedenis, vorming verzorging, vorming haarzorg, etc.

Scholen gestart vanaf 1 september 2020

Naam school	Onderwijsvorm	Graad	Doeltaal	Vakken
GO! Atheneum Heist	TSO	3	E	Chemie
Sint-Aloysiusinstituut voor Verpleegkunde	A-stroom, ASO	1,2,3	E,F	Cultuur, geschiedenis, biologie
GO! Atheneum De Ring	A-stroom, ASO, TSO	1,2,3	E	Geschiedenis
GO! Atheneum Tessenderlo	ASO	3	E	Biologie
Inspirocollege	ASO, TSO	2,3	F,E	Geschiedenis, Cultuurbeschouwing
GO! Vesaliusinstituut campus de Studio	ASO	3	E	Fysica
Sint-Barbaracollege (Gent)	ASO	2,3	F,E	Biologie, Latijn, Aardrijkskunde, Humane Atelier
Stedelijk Atheneum Wispelberg	ASO	1	F,E	Lichamelijke opvoeding, aardrijkskunde, economie, etc.
GO! Atheneum Voskenslaan	A-stroom, ASO, TSO, BSO	1,2,3	F,E	Geschiedenis, aardrijkskunde, economie, wiskunde
GO! School voor buiten gewoon onderwijs Reynaertschool	ASO	2,3	F,E	Geschiedenis, Islamitische godsdienst, natuurwetenschappen, etc.
GO! Atheneum Dendermonde	ASO	2,3	D	Lichamelijke opvoeding
GO! Lyceum (Aalst)	ASO	1,2,3	E	Cultuurwetenschappen
GO! Atheneum Erasmus (De Pinte)		1	F	Socio-economische initiatie
GO! Einstein Atheneum (Evergem)	ASO	3	E	Fysica

## 12.2. Bijlage 2 – Beschrijving leer – en lesdoelen bij het thema ‘Armoede’

<b>Het algemene doel</b>	Het doel van het onderdeel ‘armoede’ is het nader bekijken van de verschillende manieren om armoede te meten door het gebruik van de vreemde taal ‘Engels’.
<b>De leerdoelen</b>	De leerlingen bereiken de volgende leerdoelen tegen het einde van dit onderdeel: <ul style="list-style-type: none"><li>• De verschillende soorten methodes om armoede te meten benoemen.</li><li>• Het effect van armoede bespreken.</li><li>• ...</li></ul>
<b>De lesdoelen</b>	Op het einde van dit onderdeel kunnen de leerlingen: <ul style="list-style-type: none"><li>• Analyseren van statistieken m.b.t. armoede in de wereld.</li><li>• Discussiëren over de eventuele oplossingen voor de inefficiënte meting van armoede.</li></ul>

(Eigen materiaal., 2021)

## 12.3. Bijlage 3 – Eerste Enquête Non-CLIL tegenover CLIL-context

Via de volgende link kan u de eerste enquête terugvinden. Hierdoor is er een duidelijk beeld geschetst over het algemene welzijn van de leerlingen tijdens de gewone lessen en de lessen in een CLIL-context.

<https://www.surveio.com/survey/d/K6P4A4O9L7F6F1X8D>

## 12.4. Bijlage 4 – Tweede Enquête CLIL tegenover CLIL met referentiekader CCR

Via de volgende links kan u de tweede enquête terugvinden. Hierbij moesten de leerlingen aangeven op welke manier men de verscheidene didactische werkvormen heeft ervaren. Hierbij zijn de plezier – en angstlevels toegekend door een waardeschaal van 1-5.

5EMTb: <https://www.surveio.com/survey/d/O7A9G2P5G8F5L2P5M>  
5EWEa + 5EWa: <https://www.surveio.com/survey/d/V1O6R1W6C3U0Q2A5T>  
6EMTa: <https://www.surveio.com/survey/d/O4R9K1X7G7J6T6I5L>  
6EMTa + 6EWa: <https://www.surveio.com/survey/d/X9Q4I5Q8K5W8M6Q2Y>



## 12.5. Bijlage 5 – lesvoorbereiding gegeven CLIL-les economie (5EMTb)

### Verkorte lesvoorbereiding complementaire stage (stage 6) – lessenreeks

FASE 1	FASE 2	FASE 3
① verkenningstage	③ begeleide stage	⑤ schoolstage
② instapstage	④ expertstage	⑥ complementaire stage

STAGE-INVULLING	Kies een item.
-----------------	----------------

STAGEPLAATS	Broederschool Handel	NAAM STUDENT	Lenka Van Broeck
ONDERWIJSVAK	Economie	MAIL STUDENT	<a href="mailto:Lenka.vanbroeck@student.odisee.be">Lenka.vanbroeck@student.odisee.be</a>
NAAM DOCENT	Mnr. Van Couwenberghe	DATUM	20/05/2021
NAAM VAKMENTOR	Mevr. Peters + Mevr. Bernaers	MAIL VAKMENTOR	<a href="mailto:Ada.peters@odisee.be">Ada.peters@odisee.be</a>
KLAS (AANTAL LLN)	5EMTb (17 lln)	LOKAAL	
ONDERWERP	<b>Armoede:</b> definitie, soorten, oorzaken en initiatieven		

REFLECTIE VOORAF
Mijn werkpunten/aandachtspunten <i>Vooraf in te vullen door de student</i>
Hoe ga ik deze werkpunten aanpakken?

<b>BEGINSITUATIE</b>	The students have a good background of economics and the foreign language 'English'. They are a rather active class and participate very good throughout the lessons. The students haven't seen the topic 'poverty' yet which means that the technique 'scaffolding' will have to be implemented.
<b>DOELSTELLINGEN</b>	<p>The students are able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Give a definition for poverty.</li> <li>• To describe a picture and give its meaning.</li> <li>• To use the vocabulary related to the different types of poverty: living standard, median, benefits, citizen, legal, subjective, monetary, deprivation.</li> <li>• Name the different types of poverty and explain them: the relative poverty method or monetary poverty, the absolute poverty method or material deprivation, the legal poverty method, the subjective poverty method.</li> <li>• Name the different causes of poverty: Single parent, gender, education, unemployment, part time, older people (age).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicate the population group with the highest poverty risk and explain.</li> <li>• Use the vocabulary related to the different measurements implemented by the government: Living wage, community service, child benefit, leisure participation, a scholarship, vacancies.</li> <li>• Name the different measurements by the government to reduce poverty.</li> <li>• Name a couple of initiatives that exist to help people who are living in poverty.</li> <li>• Give some initiatives of their own.</li> </ul>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>LESFASE TITEL + TIMING</b>	
<b>INTRODUCTION: What is poverty?</b>	<b>+/- 5 minutes</b>
<b>DOELSTELLINGEN</b>	
<p>The students are able to give a definition for poverty.  The students are able to describe a picture and give its meaning.</p>	
<b>AANPAK</b>	
<b><u>INTRODUCTION – What is poverty? – SPEAKING</u></b>	
<p>The students will have to take a look at some pictures, related to the topic 'poverty' on a PPT slide. They will have to describe the different elements and guess the topic. The students will have to take their phones and go to <a href="http://www.mentimeter.com">www.mentimeter.com</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The students write down everything they think off when they hear the word 'poverty'.</li> <li>• The teacher discusses the answers and gives some extra information where needed.</li> </ul> <p>The students will have to formulate a definition of 'poverty'.</p>	

<b>LESFASE TITEL + TIMING</b>	
<b>Part 1 – TYPES OF POVERTY</b>	<b>+/- 10 minutes</b>
<b>DOELSTELLINGEN</b>	
<p>The students are able to use the vocabulary related to the different types of poverty: living standard, median, benefits, citizen, legal, subjective, monetary, deprivation.</p> <p>The students are able to name the different types of poverty and explain them (the relative method or monetary poverty, the absolute poverty method or material deprivation, the legal poverty method, the subjective poverty method).</p>	
<b>AANPAK</b>	
<b><u>PART 1 – types of poverty – SPEAKING &amp; WRITING</u></b>	
<p>The students will have received some cards with the terminology of the different types of poverty. The students have to try to guess the definition.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher says a definition.</li> <li>• The students who thinks they have the right vocabulary have to raise their card in the air.</li> </ul>	

- The teacher will take a look at the answers and gives the right answer. He/she also gives extra information if needed.

The students take a look at the different texts and try to link these to the right explanation. The students will have seen the following poverty measuring methods:

- The relative poverty method or monetary poverty
- The legal poverty method
- The absolute poverty method or material deprivation
- The subjective poverty method

(The teacher corrects this together with the entire class.)

#### LESFASE TITEL + TIMING

**PART 2** - causes of poverty

**+/- 10 à 15 minutes**

#### DOELSTELLINGEN

The students are able to name the different causes of poverty: single parent – gender – education – unemployment – part time – older people (age).

The students are able to indicate the population groups with the highest risk of living in poverty and explain.

#### AANPAK

#### **PART 2 – causes of poverty – SPEAKING, LISTENING & WRITING**

The students take a look at the different statements made about the causes of poverty. They have to indicate what they stand for. We do a short voting by raising a red or green card to agree or disagree with the statement.

- The students take a look at the exercise. They have to try to link the different population groups to the right pictures.
- The students listen to a short part of a song called 'I need a dollar'. The students have to indicate the reason of poverty the singer is singing about.
- The students take a look at the different poverty rates and answer the questions.

## 12.6. Bijlage 6 – Lesvoorbereiding gegeven CLIL-les Economie (5EWa + 5EWEa)

### Verkorte lesvoorbereiding complementaire stage (stage 6) – lessenreeks

FASE 1	FASE 2	FASE 3
① verkenningstage	③ begeleide stage	⑤ schoolstage
② instapstage	④ expertstage	⑥ complementaire stage

STAGE-INVULLING	Kies een item.
-----------------	----------------

STAGEPLAATS	Broederschool Handel	NAAM STUDENT	Lenka Van Broeck
ONDERWIJSVAK	Economie, Engels	MAIL STUDENT	<a href="mailto:Lenka.vanbroeck@student.odisee.be">Lenka.vanbroeck@student.odisee.be</a>
NAAM DOCENT	Dhr. Van Couwenberghe	DATUM	20/05/2021
NAAM VAKMENTOR	Mevr. Peters + Mevr. Bernaers	MAIL VAKMENTOR	<a href="mailto:Ada.peters@odisee.be">Ada.peters@odisee.be</a>
KLAS (AANTAL LLN)	5EWa(4lln) + 5EWEa (13lln)	LOKAAL	
ONDERWERP	<b>Armoede:</b> definitie, soorten, oorzaken en initiatieven		

REFLECTIE VOORAF
Mijn werkpunten/aandachtspunten <i>Vooraf in te vullen door de student</i>
Hoe ga ik deze werkpunten aanpakken?

<b>BEGINSITUATIE</b>	The students have a good background of economics and the foreign language 'English'. They are a rather passive class and needs some motivation to participate throughout the lessons. The students haven't seen the topic 'poverty' yet which means that the technique 'scaffolding' will have to be implemented.
<b>DOELSTELLINGEN</b>	The students are able to: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Give definition for poverty.</li> <li>• To describe a picture and give its meaning.</li> <li>• Use the vocabulary related to the different types of poverty: living standard, median, benefits, citizen, legal, subjective, monetary, deprivation.</li> <li>• Name the different types of poverty and explain them: the relative poverty method or monetary poverty, the absolute poverty method or material deprivation, the legal poverty method, the subjective poverty method.</li> <li>• Name the different causes of poverty: single parent, gender, education, unemployment, part time, older people (age).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicate the population group with the highest poverty risk and explain.</li> <li>• Use the vocabulary related to the different measurements implemented by the government: living wage, community service, child benefit, leisure participation, a scholarship, vacancies.</li> <li>• Name a couple of initiatives that exist to help people who are living in poverty.</li> <li>• Give some initiatives of their own.</li> </ul>
<b>MATERIAAL</b>	<p>The following materials are needed:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computer + projector</li> <li>• Tablets</li> <li>• Memory game</li> <li>• <a href="http://www.eduglogsters.com">www.eduglogsters.com</a></li> <li>• Video 'Christmas gifts'</li> <li>• Cards with the definitions of the terminology</li> </ul>
<b>GERAADPLEEGDE WERKEN</b>	<p>The following websites were consulted:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klacement</li> <li>• Worksheets ESL</li> <li>• Games ESL</li> </ul>

<b>LESFASE TITEL + TIMING</b>	
<b>INTRODUCTION – What is poverty?</b>	<b>+/- 5 minutes</b>
<b>DOELSTELLINGEN</b>	
<p>The students are able to give a definition for poverty.  The students are able to describe a picture and give its meaning.</p>	
<b>AANPAK</b>	
<b><u>INTRODUCTION – What is poverty? – SPEAKING &amp; WRITING</u></b>	
<p>The students will have to take a look at some pictures related to the topic 'poverty' on a PPT slide. They will have to describe the different elements and guess the topic. The students will do this in the following manner:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The students will be divided into pairs.</li> <li>• The students will have to write down the different elements they see on a post-it.</li> <li>• They have to put these post-its on the picture they are describing.</li> </ul> <p>The teacher will have to formulate a definition of 'poverty' together with the class by using their answers.</p>	

<b>LESFASE TITEL + TIMING</b>	
<b>PART 1 - types of poverty</b>	<b>+/- 10 minutes</b>
<b>DOELSTELLINGEN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>The students are able to use the vocabulary related to the different types of poverty: living standard, median, benefits, citizen, legal, subjective, monetary, deprivation.</li> <li>The students are able to name the different types of poverty and explain them ( the relative method or monetary poverty, the absolute poverty method or material deprivation, the legal poverty method, the subjective poverty method).</li> </ul>	
<b>AANPAK</b>	
<b><u>PART 1 - types of poverty – SPEAKING &amp; WRITING</u></b>	
<p>The teacher has put the definitions of the vocabulary related to the different types of poverty in the entire classroom. The students receive +/- 2 minutes to take a look at the different definitions.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The teacher says one word/ term</li> <li>The students run around the classroom and go to the right definition that could be linked with the term.</li> <li>The teacher takes a look at the students and gives them the right answer and explains.</li> </ul> <p>The students take a look at the different texts and try to link these to the right explanation. The students will have seen the following poverty measuring methods:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The relative poverty method or monetary poverty</li> <li>The legal poverty method</li> <li>The absolute poverty method or material deprivation</li> <li>The subjective poverty method</li> </ul> <p>(The teacher corrects this together with the entire class)</p>	

<b>LESFASE TITEL + TIMING</b>	
<b>PART 2 – Causes of poverty</b>	<b>+/- 10 à 15 minutes</b>
<b>DOELSTELLINGEN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>The students are able to name the different causes of poverty: single parent – gender – education – unemployment – part time – older people (age).</li> <li>The students are able to indicate the population groups with the highest risks of living in poverty and explain.</li> </ul>	
<b>AANPAK</b>	
<b><u>PART 2 - causes of poverty – SPEAKING &amp; WRITING</u></b>	
<p>The students take a look at the different statements made about the causes of poverty. They have to indicate what they stand for. If they agree with the statement, they have to go to the other side of the classroom. If they disagree, they can stay where they are.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The students take a look at the exercise. They have to try to link the different population groups to the right pictures.</li> <li>The students take a look at the different poverty rates and answer the questions.</li> </ul>	

- The students have to work in groups and try to make an activity on [www.eduglogsters.com](http://www.eduglogsters.com). They will have to read the following article 'Almost 700.000 driven into poverty by COVID crisis in UK, study finds.'

#### LESFASE TITEL + TIMING

**PART 3 – Governmental measurements + own initiatives**

**+/- 20 minutes**

#### DOELSTELLINGEN

- The students are able to use the vocabulary related to the different measurements implemented by the government: living wage, community service, child benefit, leisure participation, a scholarship, vacancies.
- The students are able to name the different measurements by the government to reduce poverty.
- The students are able to name a couple of initiatives taken to help people who are living in poverty.
- The students are able to give some initiatives of their own.

#### AANPAK

#### PART 3 – governmental measurements + own initiatives

The students are going to be divided into two groups (one group of 8 students and one group of 7 students). They each are going to discuss a different topic.

#### Group 1:

- They take a look at the different pictures and try to find a link between two pictures and poverty.
- In the next exercise the students will have to play a memory game to match the terminology to the right definition. This will help them to understand the text about governmental measurements.
- Lastly, they have to divide the measurements into two groups: achieving less poor people or a better treatment and shelter.

#### Group 2:

- The students take a look at the rebus and try to solve them. They are related to the different ways that we could reduce poverty.
- The students watch a short video about a police station that provides a place for people to leave presents for children who don't receive presents for Christmas. They answer the questions.
- The students take a look at the websites for habitat for humanity. They answer the questions.

(The teacher walks around and helps where needed. The correction key will be provided. If the students are ready, they receive a correction key to check their answers. If there is time left, the groups are put together (one of the first group and one of the second group) to explain what they have found)

## 12.7. Bijlage 7 – Evaluaties van de gegeven CLIL-lessen Economie

### Begeleidingsformulier complementaire stage (stage 6)

FASE 1	FASE 2	FASE 3
① verkenningstage	② begeleide stage	③ schoolstage
② instapstage	③ expertstage	④ complementaire stage

STAGEPLAATS	BROEDERSCHOOL MUTAMORA SINT- NIKLAAS	NAAM STUDENT	LEUKA VAN BROECK
ONDERWISVAK	ECONOMIE	MAIL STUDENT	
NAAM DOCENT	MARK VAN COWENBERGHE	DATUM	20/01/21
NAAM VAKMENTOR	MARK VAN COWENBERGHE	MAIL VAKMENTOR	vim@broeders.be
KLASJAANTAL LIND	17 (SEWA/ SEWEK)	LOKAAL	C121
ONDERWERP	POVERTY		

#### BEGELEIDING DOOR VAKMENTOR

De competenties die de student zal moeten beheersen, worden hieronder opgesomd bij lesvoorbereiding en lesrealisatie. In deze stage komen alle competenties aan bod.

Gelieve de sterke punten, de werkpunten en tips te noteren. Alvast bedankt voor de begeleiding.

LESVOORBEREIDING	Sterke punten, werkpunten en tips
<b>INSTITUDE</b>	
Respectvol overleggen met de mentor over de lesopdracht en de lesvoorbereiding.	⊖ Gelieve meer passief te communiceren (initiatief lag vooral bij docent)
Volledig, tijdig en nauwgezet de verschillende aspecten van de voorbereiding invullen.	
<b>DIDACTISCH</b>	
Beginsituatie van de leerlingen inschatten op basis van observatie.	⊕ OK, reeds voldaan tijdens eerste enquête
Lesdoelen selecteren, formuleren en sequencen in het leerplan.	
Leerinhoud logisch structureren.	⊕ Nieuw opgebouwde leertafel/volgt structuur leerplan Nieuw breedels Stades 'volgens de regels van de kunst'
Werkvorm en organisatie aanpassen aan de beginsituatie, de lesdoelstellingen en de ruimte.	
Geschikte keuze en aanmaak van media en leermiddelen.	⊕ Veel hoge creativiteit en initiatief in gebruikende bronnen en creativiteit
Bordschema structureren.	
<b>INNOVATOR</b>	
Verschillende informatiebronnen los van het handboek opzoeken.	⊕ Perfecte beheersing van Engels
Creative en originele verwerking.	
Vernieuwende methoden aanwenden.	
<b>TAAAL</b>	
Correcte spelling gebruiken en aangepaste woordkeuze en zinsbouw toepassen.	
Juiste afkortingen gebruiken en kernachtig verwoorden.	



## Begeleidingsformulier complementaire stage (stage 6)

FASE 1	FASE 2	FASE 3
① verkenningstage	② begeleidende stage	③ scholstage
② instapstage	③ expertstage	④ complementaire stage

STAGEPLAATS	PROFESSORIEELSCHOOL MUTAMORA SDT-RIKLAAR	NAAM STUDENT	LENKA VAN BROEK
ONDERWISVAK	ECONOMIE	MAIL STUDENT	
NAAM DOCENT	MARCK VAN SOLWENBERGHE	DATUM	26/01/21
NAAM VAKMENTOR	MARCK VAN SOLWENBERGHE	MAIL VAKMENTOR	van@broeken.be
KLAS (AANTAL LLN)	14 (SEM 6)	LOKAAL	C121
ONDERWERP	POVERTY		

### BEGELEIDING DOOR VAKMENTOR

De competenties die de student zal moeten beheersen, worden hieronder opgesomd bij lesvoorbereiding en lesrealisatie. In deze stage komen alle competenties aan bod.

Gelieve de sterke punten, de werkpunten en tips te noteren. Alvast bedankt voor de begeleiding.

LESVOORBEREIDING	Stippen	Stippen	Stippen
	+	-	+
<b>ATTITUDE</b>			
Respectvol overleggen met de mentor over de lesopdracht en de lesvoorbereiding.		⊖	Ik was meer pro-actief te communiceren (initiatief lag vooral bij docent)
Volledig, tijdig en nauwgezet de verschillende aspecten van de voorbereiding invullen.			
<b>DIJAKTISCHE</b>			
Beginsituatie van de leerlingen inschatten op basis van observatie.	⊕		OK reeds veld aan tijdens eerste enquête
Lesdoelen selecteren, formuleren en situeren in het leerplan.	⊕		Probleem gebaseerde leerstof / volgt probleem benadering
Leerinhouden logisch structureren.			
Werkvorm en organisatie aanpassen aan de beginsituatie, de lesdoelstellingen en de ruimte.	⊕		"Stories" tijdens de reeks
Geschikte keuze en aanmaak van media en leermiddelen.			"na de huus"
Bordschema structureren.			
<b>INNOVATOR</b>			
Verschillende informatiebronnen los van het handboek opzoeken.			
Creatieve en originele verwerking.	⊕		Heel hoge creativiteit en innovatie in gekozen onderwerpen en
Vernieuwende inzichten aanbrengen.			
<b>ZYU</b>			
Correcte spelling gebruiken en aangepaste woordkeuze en zinsbouw toepassen.			
Juiste afkortingen gebruiken en kernachtig verwoorden.	⊕		Perfect beheersing van Engels

## Begeleidingsformulier complementaire stage (stage 6)

FASE 1	FASE 2	FASE 3
① verkenningstage	③ begeleid stage	⑤ schoolstage
② instapstage	④ expertstage	⑥ complementaire stage

STAGEPLAATS	NAAM STUDENT	MAIL STUDENT	DATE
BROEDERSCHOOL HUNANORA SINT-NIKLAAS	LENKA A VAN DER ECK		Klik of tik om een datum in te voeren.
ONDERWISVAK	NAAM DOCENT	DATUM	MAIL VAKMENTOR
ECONOMIE	MARK VAN COUWENBERGHE		van@broeders.k
NAAM VAKMENTOR	MAIL VAKMENTOR	KLAS(AANTAL LLND)	LOKAAL
MARK VAN COUWENBERGHE		27 BETTA GENA	WIS I
ONDERWERP	LOKAAL	LOKAAL	LOKAAL
POVERTY			26.01.21

### BEGELEIDING DOOR VAKMENTOR

De competenties die de student zal moeten beheersen, worden hieronder opgesomd bij lesvoorbereiding en lesrealisatie. In deze stage komen alle competenties aan bod.

Gelieve de sterke punten, de werkpunten en tips te noteren. Alvast bedankt voor de begeleiding.

LESVOORBEREIDING	Sterke punten, werkpunten en tips
<b>RESPECTIEF</b>	<p>Correcte, pro-actieve houding in verloop van deze laatste lesma</p> <p>Pluspunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- creativiteit</li> <li>- goed afgeleerd lesonderwerp + goed gestructureerde leertafel</li> </ul> <p>Werkpunt: is niveau uitdijgend genoeg voor deze groep: 2nde-3de-jaars</p> <p>Je gebruikt Engels als cur-mat, heel verzorgd,</p>
Respectvol overleggen met de mentor over de lesopdracht en de lesvoorbereiding.	
Volledig, tijdig en nauwgezet de verschillende aspecten van de voorbereiding invullen.	
<b>DIDACTISCH</b>	
Beginsituatie van de leerlingen inschatten op basis van observatie.	
Lesdoelen selecteren, formuleren en situeren in het leerplan	
Leerinhoud logisch structureren.	
Werkvorm en organisatie aanpassen aan de beginsituatie, de lesdoelstellingen en de ruimte.	
Geschikte keuze en aanmaak van media en leermiddelen	
Bordschema structureren.	
<b>INNOVATOR</b>	
Verschillende informatiebronnen los van het handboek opzoeken.	
Creatieve en originele verwerking.	
Vernieuwende inzichten aanwenden.	
<b>TAAI</b>	
Correcte spelling gebruiken en aangepaste woordkeuze en zinsbouw toepassen.	
Ijste afkorting gebruiken en kernachtig verwoorden.	

## 12.8. Bijlage 8 – Werkboek: How to reduce poverty?

Er werd al eerder gesproken over de grote werkdruk die leerkrachten ervaren bij het voorbereiden van CLIL-lessen. Hierbij is er een groot gebrek aan materiaal en is het dus een uitdaging om kwalitatief materiaal te verkrijgen en motiverend te werken. Via de volgende link kan je mijn geproduceerde werkboek terugvinden die de nodige materiaal aanbied a.d.h.v. de motiverende werkvormen die werden besproken in mijn onderzoek.

<https://lenkavanbroeck.wixsite.com/emilyandarchie>