

Sesam: taal als didactische toegangspoort tot kennis. Introductie in de CLIL-didactiek voor (toekomstige) leraren. Geschiedenis als casestudy

Liesbeth Martens & Ilse Van Hooydonck, UCLL, Leuven

Content and Language Integrated Learning (CLIL) deed zijn intrede in het Vlaamse secundair onderwijs in 2014. Studenten in de geïntegreerde lerarenopleiding kunnen zich, indien gewenst, in CLIL bekwamen via keuzemodules of vervolgopleidingen. Zij worden nog niet systematisch voorbereid op een mogelijke carrière in een CLIL-context. De auteurs beschrijven een proefproject met eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding geschiedenis aan University Colleges Leuven-Limburg (UCLL) in Leuven. Met een enquête onder leraren geschiedenis werd nagegaan welke noden rond CLIL en taalondersteunend lesgeven er leven, met de bedoeling hieraan tegemoet te treden in de opleiding van de studenten en, in een later stadium, ook via in-service training. De online enquête werd ingevuld door honderd respondenten en gaf de auteurs inspiratie voor het uitwerken van CLIL-lessenpakketten geschiedenis voor hun studenten, gevolgd door een les vakdidactiek over CLIL in de lessen geschiedenis. Een pre- en posttest peilden bij deze studenten naar hun kennis in verband met CLIL-didactiek en hun attitude tegenover CLIL. Ook werd een focusgesprek gehouden met de studenten uit het experiment.

Uit de enquête bij het werkveld bleek dat leraren vooral nood hebben aan bronnen en ondersteuning in de doeltaal, praktijkvoorbeelden en een basiscursus CLIL-didactiek. Het experiment met de studenten legde een positieve attitude ten opzichte van CLIL bloot. Zij waren ook vragende partij voor meer input rond CLIL in de basisopleiding. De posttest leerde nochtans dat ze niet veel input qua vakdidactiek hadden onthouden. Ten slotte werd een nascholingspakket ontwikkeld voor leraren geschiedenis en werd gereflecteerd over mogelijkheden om de inzichten van deze casestudy te doen landen in andere vakdisciplines.

Inleiding

De nood aan kennis van vreemde talen in Vlaanderen is en blijft actueel. Dit werd nog maar eens bevestigd door een analyse van vacatures van 1500 Vlaamse bedrijven (analyse uitgevoerd door het team van professor Mathea Simons, Universiteit Antwerpen, zoals geciteerd in Catalano, 2017, p. 6). Hieruit blijkt dat er in 40% van de vacatures een vraag naar kennis van vreemde talen geformuleerd wordt. Binnen die vacatures staat Frans met stip op de eerste plaats met 80,6%. Engels (60%) en Duits (10%) komen op plaats twee en drie. De perceptie dat het met die kennis van vreemde talen en het vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen nog wel meevalt en dat de Vlamingen, gezien hun situering in een land dat drie officiële talen kent, een koplopersrol vervullen, schijnt hoe langer hoe meer te worden tegengesproken in belangrijke studies (onder andere Declercq et al., 2012; Martens & Voets, 2011, 2012 en 2013; Vlaamse Hogescholenraad, 2016; Vlaamse overheid, 2008, 2009, 2013 en 2018).

Hoewel reeds lang bewezen is (zie verderop in dit artikel) dat Content and Language Integrated Learning

(CLIL) een niet te onderschatten hefboom is voor de bevordering van de taalbeheersing bij de leerlingen, heeft Vlaanderen deze innovatieve onderwijsvorm pas sinds 2014 officieel omarmd¹, meer dan anderhalf decennium na de meeste omringende landen, in het bijzonder Nederland en Wallonië.

De positieve invloed van CLIL op de kennis van de doeltaal lijkt een evidente verworvenheid. Internationaal onderzoek wijst inderdaad op positieve effecten (Dalton-Puffer, 2008; Kirk Senesac, 2002; Lindholm-Leary & Borsato, 2005; Lorenzo et al., 2010; Van de Craen et al., 2012; Yang-Yu et al., 2005). Verschillende bronnen melden zelfs dat de ‘zwakke’ leerlingen hogere scores halen dan in het traditionele vreemdetalenonderwijs (Eder, 1998; Mewald, 2004). Ook de eerste effectmeting naar CLIL in Vlaanderen, die aan hogeschool UCLL gevoerd werd, verzamelde van 2015 tot 2017 data die de positieve invloed van CLIL op het gebied van lees- en luistervaardigheid in de doeltaal aantonen (Bulté et al., 2020).

Officieel zijn er in 2020-2021 in Vlaanderen 138 secundaire scholen met CLIL van start gegaan: hun CLIL-dossier werd goedgekeurd door de Vlaamse overheid. Op korte en middellange termijn kan een verdere uitbreiding van het aantal CLIL-scholen en -klassen verwacht worden, aangezien er tot nu toe elk jaar gemiddeld twintig nieuwe scholen bij komen. CLIL blijft zo ook de komende jaren een belangrijk thema binnen onderwijs en nascholing.

Tot nu toe zit dit thema echter nauwelijks of niet verweven in de lessen van studenten in de lerarenopleiding van onze hogeschool. In de Vlaamse hogescholen voor lerarenopleiding vindt CLIL slechts mondjesmaat ingang, meestal in de vorm van keuzemodules of een vervolgopleiding (postgraduaat of bachelor-na-bacheloropleiding).² Indien studenten in hun initiële lerarenopleiding (meer) met CLIL in contact zouden komen, zouden er allicht meer (toekomstige) leerkrachten een loopbaan als CLIL-leerkracht overwegen en/of kiezen voor verdere professionalisering.

Sesam

Om tegemoet te komen aan dit gegeven, hebben de auteurs gedurende het academiejaar 2019-2020 gewerkt aan een kleinschalig praktijkgericht onderzoek met als titel ‘Sesam. Taal als didactische toegangspoort tot kennis’, waarin vertrokken werd van het onderwijsvak geschiedenis als casestudy. Dit project was innovierend omdat het een eerste aanzet was om eerstejaarsstudenten kennis te laten maken met CLIL-didactiek en ze deze onderwijsvorm aan den lijve te laten ervaren. Geschiedenis werd hier als casestudy gebruikt, met de bedoeling deze ervaringen nadien uit te breiden naar andere vakken. Sommige van de studenten geschiedenis combineren dit onderwijsvak met Frans of Engels en komen daardoor in aanmerking als toekomstig CLIL-leerkracht. Maar ook voor de andere studenten is een kennismaking met CLIL-didactiek interessant: niet alleen voor hun algemene achtergrondkennis als leraar, ook omdat zij mogelijk in een CLIL-school terechtkomen en een C1-attest³ voor Frans, Engels of Duits kunnen behalen om aan de decretale taalvereisten te voldoen. Ten slotte willen we alle studenten geschiedenis wijzen op het belang van taal en taalondersteuning, niet alleen in CLIL-klassen maar voor alle leerlingen, in het bijzonder voor leerlingen met een andere thuistaal.

¹ De invoering van CLIL, in het Vlaamse secundair onderwijs wettelijk mogelijk sinds 1 september 2014, kreeg vorm in artikel 157/1 van de Codex Secundair Onderwijs en in artikel 27/1 van het decreet Leren en werken. Daarin wordt CLIL als volgt gedefinieerd: “Een werkvorm waarin het Frans, Engels of Duits als instructietaal wordt gebruikt om een zaakvak of een andere leerinhoud uit het curriculum te onderwijzen.” Wie meer informatie wenst over het wetgevend kader rond CLIL in Vlaanderen, verwijzen we graag naar deze website van de Vlaamse overheid: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>.

² Binnen UCLL wordt een postgraduaat CLIL en een nieuwe bachelor-na-bacheloropleiding meertalig onderwijs ingericht.

³ Het gaat hier over niveau C1 van het Europees Referentiekader voor Talen (ERK): zie Nederlandse Taalunie (2006). Dit niveau is vereist voor CLIL-leraren in Vlaanderen. Leraren die een onderwijsbevoegdheid in de vreemde taal verwierven, hoeven geen C1-attest te kunnen voorleggen.

De volgende onderzoeksvragen werden naar voor geschoven:

1. Welke noden inzake methodieken van taalondersteunend lesgeven en CLIL leven er bij leraren geschiedenis? Waar is vraag naar?
2. Op welke manier kan een lesmodule voor (toekomstige) leerkrachten geschiedenis tegemoet treden aan deze noden?
3. Wat hebben de eerstejaarsstudenten geschiedenis bijgeleerd (dankzij de in het project ontwikkelde module) inzake: methodieken van taalondersteunend lesgeven en CLIL; activerend onderwijs en scaffolding?
4. Hoe kunnen we deze inzichten (zie onderzoeksvraag 3) overbrengen op leerkrachten geschiedenis?

Om op de eerste vraag te antwoorden, hielden we een enquête in het werkveld onder honderd leraren geschiedenis secundair onderwijs (zie verderop in dit artikel, bij 'Enquête onder leraren geschiedenis'). Op basis van de antwoorden van deze enquête heeft de vakgroep geschiedenis een module uitgewerkt waarbij vakinhouden geschiedenis aan eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding gegeven werden in een vreemde taal, volgens de CLIL-didactieken ('Teach as you preach'). Daaraan werd een les vakdidactiek gekoppeld, zodat de studenten zicht kregen op de didactische principes die een rol spelen binnen CLIL, en breder binnen taalversterkend onderwijs. Op die manier kwamen we tegemoet aan de tweede onderzoeksvraag. Aan deze praktijken werd een onderzoeksluik gekoppeld in de vorm van een enquête onder de betrokken studenten: een nulmeting vooraf en een analyse van de impact na afloop van het project. Bovendien werd een focusgesprek met enkele betrokken studenten gehouden. Zo werd een antwoord gezocht op de derde onderzoeksvraag. Op basis van de ervaringen met de studenten werd een nascholingspakket voor leraren geschiedenis uitgewerkt dat we reeds konden uittesten op enkele studiedagen (onderzoeksvraag 4). Ten slotte willen we in een vervolgonderzoek nagaan hoe deze manier van werken, uitgetest bij de studenten geschiedenis, nadien bijgestuurd kan worden om ze te transfereren naar andere vakgroepen en opleidingen binnen onze lerarenopleiding.

In de tekst die volgt, lichten we voor elk van de vier onderzoeksvragen toe hoe we te werk zijn gegaan.

Enquête onder leraren geschiedenis

Het betrof een online enquête die werd uitgestuurd naar partnerscholen van onze lerarenopleiding. Welgeteld 100 leerkrachten geschiedenis vulden ze in, werkzaam in alle Vlaamse provincies, maar hoofdzakelijk wel in Vlaams-Brabant (n=36), gevolgd door Antwerpen (n=28) en Limburg (n=17). Van de 100 respondenten werkten er 20 (gedeeltelijk) in het CLIL-onderwijs en 80 niet. Van de 20 CLIL-leerkrachten waren er 14 die in het Engels lesgeven en 6 in het Frans. Geen enkele leerkracht uit de steekproef gaf les in het Duits of in meer dan één doeltaal. Van de 20 CLIL-leraren gaven er 11 ook geschiedenis in het Nederlands. Hoewel de enquête breed opgesteld was voor leraren geschiedenis in het algemeen, gaven de meeste respondenten les in de eerste graad A-stroom (n=46)⁴, in het ASO (n=74) en in het TSO (n=49). Verder werkten ook enkele respondenten in de eerste graad B-stroom, in het BSO (n=18) of in het KSO (n=5). Eén persoon gaf les in OV4 (A-stroom). Ten slotte vulde ook één persoon uit een Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO) Toerisme de vragenlijst in. In de enquête polsten we hoofdzakelijk naar de noden bij leraren geschiedenis inzake methodieken van taalondersteunend lesgeven en CLIL. Het viel op dat meer dan de helft (n=47) van de 80 leraren die niet in een CLIL-traject lesgeven, wel overwegen om dat in de toekomst te doen. Deze leerkrachten kregen, net als de CLIL-docenten, de vraag waaraan ze nood hebben en op welk aanbod ze zouden ingaan. We

⁴ De terminologie die hier gebruikt wordt, is typisch voor het secundair onderwijs in Vlaanderen: ASO = algemeen secundair onderwijs, TSO = technisch secundair onderwijs, KSO = kunstsecundair onderwijs, BSO = beroepssecundair onderwijs, OV4 = een onderwijsvorm van het buitengewoon secundair onderwijs. De eerste graad betreft de eerste twee jaren van het secundair onderwijs. Hier worden de studierichtingen benoemd met 'A-stroom' en 'B-stroom': A-stroom bereidt voor op algemeen vormend onderwijs, B-stroom bereidt voor op beroepssecundair onderwijs.

stelden daartoe een lijst van vijftien mogelijke antwoorden voor en gaven ook de mogelijkheid om zelf een ander antwoord te formuleren. We vroegen de respondenten om drie items te kiezen die voor hen prioritair waren. Sommige personen duiden evenwel meer dan drie items aan.

	niet-CLIL (n=47)	niet-CLIL %	CLIL (n=20)	CLIL %
gepaste historische bronnen in de vreemde taal voor leerlingen	27	57,4	17	85
concrete voorbeelden van uitgewerkte lessen	24	51,1	9	45
basiscursus didactiek CLIL	20	42,6	1	5
ondersteuning specifieke woordenschat geschiedenis in de vreemde taal voor de leerkracht	19	40,4	3	15
inspiratie voor werkvormen	16	34,0	8	40
good practices voor evaluatie	13	27,7	7	35
woordenlijsten voor leerlingen	11	23,4	4	20
talige ondersteuning (bv. dagelijkse taal, klasmanagement) in de CLIL-taal voor de leerkracht	10	21,3	4	20
overleg met leerkrachten geschiedenis native speakers	10	21,3	6	30
overleg collega's vreemde talen	10	21,3	4	20
uitwisseling met collega's	9	19,1	3	15
jobshadowing/buitenlandse stage bij leerkrachten geschiedenis native speakers	9	19,1	7	35
didactiek van vreemde talen als niet-taalleerkracht	9	19,1	2	10
iemand die mijn zelfgemaakt materiaal naleest	7	14,9	1	5
resultaten van onderzoek rond CLIL	3	6,4	3	15
andere...	2	4,3	1	5

Tabel 1. Enquête onder leraren geschiedenis inzake methodieken van taalondersteunend lesgeven en CLIL: Waaraan heb je nood? Op welk aanbod zou je ingaan?

Uit de antwoorden komen grote gelijkenissen, maar ook opmerkelijke verschillen tussen de CLIL- en de niet-CLIL-leraren naar boven. Zo prijkt in de top 2 van beide groepen leerkrachten ‘gepaste historische bronnen in de vreemde taal voor leerlingen’ op de eerste plaats en ‘concrete voorbeelden van uitgewerkte lessen’ op de tweede plaats.

Een ‘basiscursus didactiek CLIL’ scoorde bij de niet-CLIL-groep zeer hoog met een derde plaats en 42,6%. In de CLIL-groep werd deze optie slechts door één persoon aangeduid (= 5%). Allicht is dit te verklaren door het feit dat de CLIL-leraren normaliter reeds allemaal een basiscursus didactiek CLIL gevolgd hebben, althans dat is de bedoeling wanneer men er de CLIL-standaard van de overheid op naslaat (Vlaamse overheid, 2014). ‘Inspiratie voor werkvormen’ is dan weer een item dat in beide groepen hoog scoort: 34% bij niet-CLIL en 40% bij CLIL. Niet-CLIL-leraren blijken meer nood te hebben aan ‘ondersteuning specifieke woordenschat geschiedenis in de vreemde taal voor de leerkracht’: 40,4% bij niet-CLIL en slechts 15% bij CLIL. De overige antwoordmogelijkheden die te maken hebben met talige ondersteuning scoren nagenoeg gelijk in de twee groepen (ongeveer 20%):

- woordenlijsten voor leerlingen;

- talige ondersteuning (bijvoorbeeld dagelijkse taal, klasmanagement) in de CLIL-taal voor de leerkracht;
- overleg collega's vreemde talen.

Voor 'jobshadowing/buitenlandse stage bij leerkrachten geschiedenis native speakers' voelen de CLIL-leerkrachten dan weer meer: dit item scoort 19,1% bij niet-CLIL en 35% bij CLIL. Een soortgelijk verschil zien we voor 'overleg met leerkrachten geschiedenis native speakers': 21,3% bij niet-CLIL en 30% bij CLIL.

Het valt dus op dat leraren met ervaring in CLIL zich blijkbaar al iets zekerder voelen wat de vakterminologie betreft, maar dat zij wat het 'dagelijkse' taalgebruik voor klasmanagement en dergelijke betreft nog evenveel noden voelen als hun collega's zonder CLIL-ervaring.

'Good practices voor evaluatie' en 'uitwisseling met collega's' halen in beide groepen een vrij hoge score. 'Didactiek van vreemde talen als niet-taal-leerkracht' is een antwoord dat hoger scoort in de niet-CLIL-groep (19,1% versus 10%), terwijl 'resultaten van onderzoek rond CLIL' dan weer het omgekeerde effect heeft (6,4% bij niet-CLIL versus 15% bij CLIL).

Een interessant gegeven blijkt uit het antwoord op de vraag: "Heb je de voorbije vijf jaar lesgegeven of geef je momenteel les aan leerlingen die een andere thuistaal hebben dan het Nederlands?" Deze vraag was in de enquête opgenomen omwille van de parallellen op het vlak van didactiek, onder andere het systematisch voorzien van taalsteun aan leerlingen die de onderwijstaal niet goed machtig zijn. Op deze vraag antwoordde een overtuigende meerderheid positief (91,2%). Dit resultaat is een eyeopener die we willen meegeven aan onze studenten, zodat de relevantie van taalsteun in elke les tastbaar wordt.

Na de enquête peilden we naar mogelijke problemen die in dit verband kunnen opduiken in de lessen geschiedenis. De antwoorden op deze vraag gaan in de richting van taalversterkend onderwijs. Op leerkrachtniveau komen de volgende moeilijkheden bovendien:

- problemen met het inschatten van het taalniveau van de leerlingen;
- te moeilijk taalniveau van het eigen cursusmateriaal;
- knelpunten bij het uitleggen van bepaalde begrippen.

Conclusie enquête

Met het oog op het ontwerpen van een didactisch pakket voor onze studenten geschiedenis en een nascholingspakket rond taalversterkend onderwijs (binnen of buiten CLIL), wilden wij vooral te weten komen wat de noden zijn van de leerkrachten geschiedenis. Het is opvallend dat een aantal antwoorden voor beide groepen (CLIL en niet-CLIL) gelijklopen:

- gepaste historische bronnen in de vreemde taal;
- concrete voorbeelden van uitgewerkte lessen;
- inspiratie voor werkvormen;
- good practices voor evaluatie.

De niet-CLIL-leraren die CLIL wel zouden overwegen, stipten bovendien vooral aan dat ze nood hebben aan een basiscursus CLIL-didactiek en ondersteuning in specifieke woordenschat geschiedenis in de vreemde taal.

Mede gezien het feit dat nagenoeg alle respondenten (meer dan 90%) lesgeeft of recent les heeft gegeven aan leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands, besluiten wij hieruit dat een gezonde dosis CLIL-didactiek, met aandacht voor *scaffolding*⁵ en activerend leren, gekoppeld aan concrete lesvoorbeelden, zowel voor de (*would be*) CLIL-leraren als voor de andere leerkrachten geschiedenis een heilzaam effect kan hebben op de leerresultaten van de leerlingen. Immers, het academische taalgebruik in de lessen geschiedenis behoeft voor de meeste leerlingen ondersteuning, ongeacht hun taalachtergrond, en het actief inoefenen van de inhoud bevordert de verwerking van de leerstof (Prince, 2004). Of, zoals een van de

⁵ "Scaffolding is de juiste ondersteuning vinden op het meest aangewezen moment. Een leerling moet de leerinhoud stap voor stap kunnen ontdekken in de doeltaal en de nodige ondersteuning vinden om de leerstof te begrijpen en zich hierover te uiten in de doeltaal. (...) Een mogelijke vertaling van het begrip scaffolding in het Nederlands is 'steigerbouw' (...). Dankzij de steiger kan de metselaar het gebouw steeds hoger maken. Zodra het bouwwerk klaar is, kan de steiger verdwijnen, want dan is hij overbodig geworden." (Martens & Van de Craen, 2017, p. 118).

respondenten het verwoordde: *“In (CLIL-)klassen stelt het probleem (van de andere thuistaal) zich minder omdat daar de doeltaal een vreemde taal is voor nagenoeg alle leerlingen.”*

De antwoorden op de enquête gaven ons dan ook aan welke richting we dienden uit te gaan met ons lessenpakket voor de studenten geschiedenis.

Twee lessen geschiedenis in het Frans of Engels

Een inhoudelijke CLIL-module werd uitgewerkt en uitgetest bij 59 eerstejaarsstudenten geschiedenis, verdeeld over twee groepen. Twee thema's uit de klassieke oudheid werden aangeboden in een vreemde taal, rekening houdend met de CLIL-vakdidactiek, namelijk de Griekse kunst (een les van drie uur) en de Etrusken (een les van twee uur). Veel interactie tussen de studenten en kansen om te spreken stonden centraal in deze lessen. In de lesschema's in bijlage komt de interactie tussen studenten tot uiting. Spreekdurf en het actief hanteren van de vreemde taal waren belangrijke talige doelen. Alle studenten moesten evenveel bezig zijn met het inoefenen van de woordenschat en de taalstructuren. De activiteiten waren laagdrempelig voor de studenten omdat ze vooral met elkaar in duo spraken in plaats van in ruimere groep. De noodzakelijke scaffolding werd hierbij geboden in de vorm van spreekkaders met voorbeeldzinnen, stellingen, woordenlijsten bij afbeeldingen, ondertitelde filmfragmenten, enzovoort.

Videofragmenten werden twee keer getoond zoals in taallessen gebeurt: globale luistervaardigheid bij een eerste luisterbeurt en selectief luisteren bij de tweede vertoning. De eerste keer werd er gefocust op het algemene thema, dat studenten makkelijk konden benoemen. Na een tweede vertoning werd er meer selectief ingezoomd op de inhoud. Het veelvuldige gebruik van stellingen bij de aanbreng van leerinhoud en het formuleren van de conclusie hielp studenten om de essentie van de les te zien en aan de slag te gaan ondanks een beperktere kennis van de doeltaal.

Eén groep studenten kreeg de lessen in het Engels en de andere groep in het Frans. De studenten hebben de taal niet kunnen kiezen, waar een aantal studenten oorspronkelijk huiverachtig tegenover stonden, maar achteraf de zinvolheid hiervan in het focusgesprek weergaven. Dit had als voordeel dat ze ondergedompeld werden in een vreemde taal en zo zelf ervaren hebben wat een CLIL-les geschiedenis concreet betekent voor leerlingen die niet alles onmiddellijk begrijpen. De studenten konden ook aan den lijve het belang van CLIL-vakdidactiek ervaren. Hiermee kregen ze tegelijkertijd een idee van wat het moet zijn voor een ex-OKAN⁶-leerling om een les geschiedenis in het Nederlands te volgen. Er wordt tenslotte veel nieuwe woordenschat aangereikt.

De CLIL-lessen werden voorbereid in een samenwerking tussen de twee auteurs. Het handboek *Klaar voor CLIL* (Martens & Van de Craen (red.), 2017), *CLIL Skills* (Dale, van der Es & Tanner, 2010) en *CLIL Activities* (Dale & Tanner, 2012) vormden de basis voor de didactiek en het uitwerken van interactieve lessen met scaffolding.

Eén les vakdidactiek

Vertrekkende vanuit hun concrete ervaringen met de CLIL-lessen werden studenten ondergedompeld in enkele principes van de CLIL-didactiek. Visuele, talige en tekstuele scaffolding en actief leren werden, verwijzend naar de concrete voorbeelden uit de twee eerdere geschiedenislessen, onder de loep genomen in een les vakdidactiek geschiedenis met focus op CLIL. Zoals eerder aangegeven, konden ook parallellen getrokken worden met taalversterkend lesgeven in het Nederlands. Het uiteindelijke doel van deze reflectie is uiteraard dat deze eerstejaarsstudenten het belang van taal in hun eigen lessen inzien, dat ze er bewust mee omgaan en op termijn de principes van taalsteun en interactie in hun eigen stages toepassen.

Enquête studenten

Onder de eerstejaarsstudenten die bij het experiment betrokken waren, werd een enquête afgenomen die enerzijds peilde naar hun kennis in verband met CLIL-didactiek en anderzijds polste naar hun interesse in en motivatie voor CLIL. De studenten vulden deze vragenlijst twee keer in: voor en na het experiment.

6 OKAN = onthaalklas anderstalige nieuwkomers

De vragen over hun persoonlijke houding baseerden we op McDougald (2015). Voor de kennistest werd gebruikgemaakt van drie casussen uit de lespraktijk secundair onderwijs, waarbij de studenten moesten aangeven welke aspecten van CLIL-didactiek in het beschreven stuk les aan bod kwamen. De pretest werd afgenomen na de eerste CLIL-les over de Griekse kunst, de posttest vier weken na de laatste les. De resultaten zijn niet zo rooskleurig: op de pretest slagen twee studenten van de 59. In de posttest zijn dat er zes. Wel scoren 25 studenten beter op de post- dan op de pretest. We moeten hier ook bij vermelden dat we deze eerstejaarsstudenten niet hadden gevraagd om voor de posttest de leerinhoud te bestuderen en dat er vier weken zaten tussen de laatste les en de posttest.

De studenten geven aan dat ze gemotiveerd zijn voor CLIL. In de pretest duidt 81,8% van de studenten aan dat ze graag CLIL-les willen geven en in de posttest is er een lichte stijging naar 84,3%. De studenten gaan ervan uit dat ze over voldoende talenkennis zullen beschikken om zelf les te geven in een andere taal: pretest 74,1%, posttest 74,5%. Voor 27% van hen klopt dat ook, gesteld dat ze afstuderen, omdat ze Frans of Engels als tweede onderwijsvak hebben gekozen. Voor de anderen geldt dat zij eerst nog een C1-taaltest dienen af te leggen. Hun ervaringen met de CLIL-lessen zijn duidelijk positief. In de pretest geeft 94,7% aan dat dit een positieve ervaring was, en in de posttest, na twee CLIL-lessen en één les vakdidactiek CLIL, is 92,9% enthousiast. Er dient hierbij wel een kanttekening gemaakt te worden: een CLIL-les zorgt volgens de studenten voor minder diepgang in de leerinhoud van het vak geschiedenis. In de pretest na één CLIL-les vindt 56,6% dat er minder diepgang is, maar in de posttest is dat significant gestegen naar 77,1%.

Focusgesprek met de eerstejaarsstudenten geschiedenis

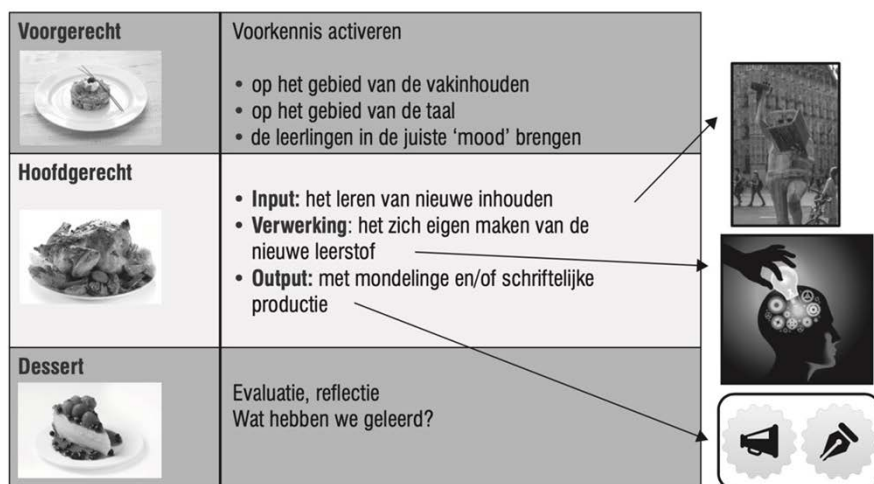
Na afloop van de inhoudelijke en vakdidactische module hielden we een focusgesprek met zeven vrijwillige studenten, geleid door een onafhankelijke lector van wie ze geen les kregen, zodat ze vrijuit feedback konden geven. Studenten waren positief over de twee lessen die ze in CLIL-vorm kregen: prima als prikkel, maar het mocht gerust uitgebreid worden met Duits en extra thema's (bijvoorbeeld de Franse Revolutie in het Frans). De studenten vonden dat de essentie van de les duidelijker was in de twee CLIL-thema's dan in een les in het Nederlands. Dit kan verklaard worden doordat wij als CLIL-lesgever ons bij de voorbereiding geconcentreerd hebben op de essentie en aldus de leerinhoud, bijbehorende begrippen en woordenschat hiertoe beperkt hebben. Verder vonden de studenten dat scaffolding duidelijk aanwezig was in de CLIL-lessen, wat volgens hen ook interessant is voor hun lessen in het Nederlands wanneer er moeilijke woorden of begrippen aan te pas komen. Dit brengt ons op een interessante vaststelling: studenten merkten op dat een aantal zogenoemde CLIL-didactieken ook in reguliere lessen het leerproces van de leerlingen beter ondersteunen, met andere woorden: CLIL kan gezien worden als katalysator voor het toepassen van goede didactiek. Dit ondervonden wij als lector trouwens zelf aan den lijve. Zo hadden we in de CLIL-les veel aandacht besteed aan de structuur door die geregeld visueel te laten terugkeren. Die herhaling van de structuur hebben wij na het CLIL-experiment systematisch overgenomen in de reguliere lessen geschiedenis, alsook de explicitering van de leerdoelen en voldoende herhaling en visualisatie van specifieke begrippen. Op aangeven van de studenten maken we er nu ook een gewoonte van om alle filmfragmenten te ondertitelen in de taal van het fragment, een ingreep die niet enkel als scaffolding relevant is, maar ook als voorbeeld van multimodale input: tekstuele én audiovisuele inbreng.

Nascholingen

Om een antwoord te geven op onderzoeksvraag 4 (Hoe kunnen we de inzichten van het CLIL-experiment met de studenten delen met het werkveld?), gaven de auteurs een aantal sessies op twee studiedagen: enerzijds het VELOV-congres van 6 februari 2020 in Leuven, anderzijds de CLIL-studiedag van de Vlaamse overheid van 10 maart 2020 in Brussel. Tijdens deze sessies lichtten we het publiek in over de enquête bij het werkveld, het ontwerponderzoek bij de eerstejaarsstudenten en de daaraan gekoppelde effectmeting. We lieten de deelnemers kennismaken met enkele werkvormen die we tijdens deze lessen gebruikten (in het Frans!) en lieten hen op basis daarvan reflecteren over CLIL-didactiek. Dit was een interessante uitwisseling. De deelnemers kwamen tot het besluit dat CLIL-didactiek heel wat recente en minder recente inzichten uit algemene

didactiek toepast en dat CLIL in vele scholen de katalysator voor *evidence-informed*⁷ lesgeven kan vormen. In de laatste sessie die we vlak voor de lockdown door het Covid-19-virus nog konden geven, in maart 2020, hadden we de gelegenheid om met een publiek van leraren geschiedenis en pedagogisch begeleiders iets meer in detail te gaan. We lieten hen kennismaken met het zogenoemde CLIL-menu (Martens, 2017; zie Figuur 1) en de betekenis van de verschillende fases en concepten die in dit model aan bod komen.

Opbouw van een CLIL-les of -lessenreeks



Figuur 1. Het CLIL-menu: een didactische leidraad voor het ontwerpen van CLIL-lessen (Martens, 2017, p. 80).

Vervolgens presenteerden we hun deze uitdagingen van een CLIL-leraar (Figuur 2).

De uitdagingen van een CLIL-leraar

- Je geeft les in een **taal** die de leerlingen minder goed begrijpen
 ⇒ alles moet goed ondersteund worden = 'scaffolding'
- Je wil dat de leerlingen de vreemde taal ook **zélf gebruiken**, want
 - zie taaldoelen
 - taal gebruiken om leerstof te verwoorden = denkproces zichtbaar
 ⇒ hoe ervoor zorgen dat ze voldoende gelegenheden krijgen?
 ⇒ hoe vermijden dat ze dan naar het Nederlands teruggrijpen?
- Om het vorige te bereiken, moeten je lessen wel **interactief** zijn
 ⇒ hoe doe je dat zonder tijd te verliezen / zonder in te boeten op diepgang?

Figuur 2. Dia uit een nascholingsessie voor leerkrachten geschiedenis.

We daagden hen uit door middel van verschillende probleemstellingen uit CLIL-lessen geschiedenis in het secundair onderwijs en de lerarenopleiding. Deze probleemstellingen hadden vaak te maken met de nog beperkte taalkennis van de leerlingen en studenten. We vroegen de leraren om in kleine groepen na te denken over deze probleemstelling en een oplossing te bedenken.

⁷ Evidence-informed learning: het gebruiken van empirisch verkregen wetenschappelijk bewijs over hoe men het beste leert om op basis daarvan geïnformeerde beslissingen te nemen over een leerontwerp (Kirschner, 2018).



Voorbeeld 1

- Onderwerp & doelgroep
 - Inleiding prehistorie, 1^{ste} jaar secundair onderwijs
- Doel van de lesfase
 - Het dringt door bij de leerlingen dat de geschiedenis van de mens heel recent is in vergelijking met de lange geschiedenis van het heelal, de aarde en het eerste leven op aarde.
 - Ze kunnen de belangrijkste gebeurtenissen situeren in de tijd (bv. ontstaan van de aarde, leven van de dinosaurussen, ontstaan van de eerste mensen): zie [bijlage 1](#)
 - Ze kunnen het verschil tussen miljoen en miljard weergeven en weten wat beide begrippen inhouden.
 - Ze kunnen in het Frans zeggen en vragen hoe lang iets geleden is.
- Probleemstelling
 - De leerlingen beschikken nog niet over de nodige woordenschat om de gegevens op de tijdlijn te begrijpen. Er is véél nieuwe woordenschat in deze les.
 - De leerkracht kan dit natuurlijk uitleggen, maar dan wordt het saai voor de leerlingen. Dan zijn ze ook niet actief bezig en dan oefenen ze de taalstructuren niet in.
- Voorgestelde oplossing: ?

Figuur 3. Voorbeeld van een probleemstelling uit een CLIL-les geschiedenis die aan de deelnemers van de nascholing werd voorgesteld.

Vervolgens toonden we hun videobeelden van de CLIL-les in kwestie, waardoor de deelnemers te zien kregen hoe de leraar uit de video met de probleemstelling was omgegaan, en ten slotte werd er gereflecteerd over het praktijkvoorbeeld: was dit een goede oplossing? Wat kon anders? In welke fase van het CLIL-menu bevinden we ons?

Deze manier van werken leidde tot interessante uitwisselingen en reflectie over de praktijk van de CLIL-klas, maar tevens over problemen waarmee ook niet-CLIL-leraren te maken kunnen krijgen wanneer hun leerlingen best nog wat taalsteun kunnen gebruiken. Met andere woorden: eens te meer werd aangehaald dat zogenaemde CLIL-didactiek ook gunstige effecten heeft op de reguliere lessen geschiedenis. Wij leren hieruit dat dit inzicht voldoende plaats moeten krijgen in de lerarenopleiding.

Conclusie

Het project ‘Sesam’ bood interessante professionaliseringskansen voor (toekomstige) leraren geschiedenis. Dit project kan gezien worden als een casestudy voor wat mogelijk is in andere vakdisciplines in de lerarenopleiding: studenten krijgen les in een vreemde taal (Frans, Engels of Duits) volgens CLIL-didactieken, reflecteren daarover binnen vakdidactiek en worden vervolgens uitgenodigd om een aantal van deze principes toe te passen in hun stages. Hierbij dienen een aantal tekortkomingen van dit project aangestipt te worden. Ten eerste bekliefde de inhoud van de lessen vakdidactiek niet echt: de studenten scoorden slecht op de posttest, wat zich uiteraard ook vertaalde in het feit dat ze deze principes nog niet toepasten in hun stage. Dit is niet echt verwonderlijk; het ging tenslotte maar over twee stagelessen bij de eerstejaarsstudenten. Dat waren bovendien hun allereerste lessen; we kunnen moeilijk verwachten dat ze de inzichten uit die les vakdidactiek meteen al zouden toepassen. Ten tweede betrof het huidige onderzoek slechts een casestudy en bleef dus heel beperkt, niet alleen qua steekproef (59 studenten) maar ook qua impact (enkel in onderwijsvak geschiedenis en slechts twee lessen). Verder onderzoek bij een grotere studentenpopulatie, andere onderwijsvakken en een hele lesmodule kan de resultaten van dit onderzoek aanvullen. Binnen onze eigen lerarenopleiding zoeken we momenteel actief naar mogelijkheden voor transfer naar andere vakgroepen en opleidingen. In een interessant vervolgonderzoek naar de samenwerking tussen de CLIL-leraar en zijn collega vreemde taal dat we intussen voeren in een aantal secundaire scholen, werken we trouwens, naast geschiedenis, samen met de vakgroepen lichamelijke opvoeding, wiskunde, Frans en Engels, en zijn er studenten betrokken vanuit hun bachelorproef.

Uit ons onderzoek is gebleken dat onze studenten gemotiveerd zijn om de CLIL-uitdaging aan te gaan. Dat is in ieder geval positief nieuws voor de toekomst van het CLIL-onderwijs in Vlaanderen!

Liesbeth Martens

Liesbeth Martens is lector Frans aan de lerarenopleiding UCLL Leuven, coördinator van en lesgever aan de bachelor-na-bachelor meertalig onderwijs, en verantwoordelijke postgraduaat Content and Language Integrated Learning (CLIL).

liesbeth.martens@ucll.be

Ilse Van Hooydonck

Ilse Van Hooydonck is lector geschiedenis aan de lerarenopleiding bachelor secundair onderwijs van UCLL Leuven.

ilse.vanhooydonck@ucll.be

Referenties

- Bulté, B., Martens, L., & Surmont, J. (2020). *CLIL in Vlaanderen: eindrapport praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek*. UCLL Leuven. [Online] beschikbaar via <https://www.ucll.be/nieuws/2020/01/14/resultaten-onderzoek-clil-vlaanderen>
- Catalano, V. (2017). Parler vrai! Où va le français? *ProFFF: Revue des professeurs de français en Flandre*, 2017, 9, 6-9.
- Dale, L., Van der Es, W., & Tanner, R. (2010). *CLIL Skills*. Expertisecentrum Moderne Vreemde Talen, Universiteit Leiden; Haarlem, European Platform.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy & L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Carl Winter.
- Declercq, K., Denies, K., & Janssen, R. (2012). *Vlaamse vreemdetalenkennis in Europees perspectief. Balans van het ESLC-onderzoek*. Departement Onderwijs en Vorming, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie, ESLC en Europese Commissie.
- Eder, C. (1998). *English across the curriculum*. Diplomarbeit. University of Klagenfurt.
- Kirk Senesac, B.V. (2002). Two-way bilingual immersion: A portrait of quality schooling. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 1-17.
- Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2005). Hispanic High Schoolers and Mathematics: Follow-Up of Students Who Had Participated in Two-Way Bilingual Elementary Programs. *Bilingual Research Journal* 29(3), 641-52.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
- Martens, L., & Van de Craen, P. (red.) (2017). *Klaar voor CLIL. Het CLIL-handboek voor Vlaanderen en Nederland*. Acco.
- Martens, L. (2017). Aan de slag met CLIL in de klas. Een logische lesopbouw. In L. Martens, & P. Van de Craen (red.) (2017). *Klaar voor CLIL. Het CLIL-handboek voor Vlaanderen en Nederland* (pp. 79-107). Acco.
- Martens, L., & Voets, E. (2011). *Eindrapport 'stERK in Frans', project van het expertisenetwerk 'School of Education' Associatie K.U.Leuven Derde ronde – 2009*. Projectnummer: 2009-34. [Online] beschikbaar via <https://associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/projecten/sterk-in-frans>
- Martens, L., & Voets, E. (2013). *Eindrapport 'stERK naar het werkveld. Een ERK-gebaseerd meetinstrument om de decretaal vereiste niveaus voor taalvaardigheid Frans te testen bij afstuderende BaLO-studenten', project van het expertisenetwerk 'School of Education Associatie K.U.Leuven september 2011 – januari 2013*. Projectnummer: 2011-26 [Online] beschikbaar via <https://associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/projecten/sterk-naar-het-werkveld>

Martens, L., & Voets, E. (2012). Hoe 'stERK' is het Frans van de beginnende studenten Bachelor Lager Onderwijs? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(4), 57-66. www.velon.nl

McDougald, J. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 25-41.

Mewald, C. (2004). *Paradise lost and found: a case study of content based foreign language education in Lower Austria*. Unpublished PhD Thesis. University of East Anglia.

Nederlandse Taalunie (2006). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. [Online] <http://taalunieversum.org/inhoud/erk-nederlands/over-het-erk>

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the literature. *Journal of Engineering Education*, 93, 223-231.

Van de Craen, P., Surmont, J., Mondt, K., & Ceuleers, E. (2012). CLIL in primary schools around Europe: twelve years of CLIL practice in multilingual Belgium. In C. Lechner, & G. Egger (Eds.), *Primary CLIL around Europe: learning in two languages in primary education* (pp. 81-97). Tectum Verlag.

Vlaamse Hogescholenraad. (2016). *Instaptoets Lerarenopleiding (ILO). Rapportage eerste afname sept-okt 2016 (vóór koppeling databanken)*. [Online] beschikbaar via http://www.vlhora.be/persbericht_ILO.html

Vlaamse overheid. (2008). *Brochure Peiling Frans in de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom)*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Online] beschikbaar via <https://paralleltoetsen.be/attachments/3295/download>

Vlaamse overheid. (2009). *Brochure Peiling Frans in het basisonderwijs*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. [Online] beschikbaar via http://eindtermen.vlaanderen.be/peilingen/basisonderwijs/peilingen/files/frans/Peiling_Frans2018_digitaal.pdf

Vlaamse overheid. (2013). *Brochure Peiling Frans luisteren en spreken in de derde graad ASO, KSO en TSO van het secundair onderwijs*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. [Online] beschikbaar via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/peiling-frans-in-de-derde-graad-aso-kso-en-tso>

Vlaamse overheid. (2018). *Brochure Peiling Frans in het basisonderwijs*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. [Online] beschikbaar via https://www.onderwijsdoelen.be/sites/default/files/atoms/files/2017_Peiling_Frans_digitaal.pdf

Vlaamse overheid. (2014). Besluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van de kwaliteitsstandaard voor Content and Language Integrated Learning (CLIL) in het gewoon secundair onderwijs en de leertijd en aanwijzing van de bevoegde dienst voor de beoordeling van de plannen. [Online] beschikbaar via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14721>

Yang-Yu, N.K., Li-Yuan, H., Tompkins, L.J., & Modarresi, S. (2005). *Using the multiple-matched-sample and statistical controls to examine the effects of magnet school programs on the reading and mathematics performance of students*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Canada, April 2005).

Bijlage 1: lesschema van de les over Griekse kunst

Tijd	Lesonderdeel	Activiteiten studenten	Scaffolding
5 minuten	Concept toelichten, talige en inhoudelijke doelen overlopen.		Doelstellingen zichtbaar op het presentatiescherm.
1 minuut	Structuur van de les weergeven: inhoudstafel, die heel de les terugkeert tussen alle lesfasen.		
15 minuten	Voorkennis activeren.	Stellingspel i.v.m. verwachte voorkennis over Griekse wereld. Individueel: met rode of groene kaart (niet-)akkoord aanduiden. In duo's: studenten geven argumenten pro of contra aan een medestudent.	Voorbeeldzinnen worden gegeven: taal wordt aangereikt om de argumenten te kunnen formuleren.
20 minuten	Introductie in het thema: de Griekse cultuur met de Acropolis om te starten.	In duo's: 1ste keer filmfragment: in duo wisselen studenten hun antwoord uit. 2de keer filmfragment: studenten verbinden essentiële begrippen uit één kolom met hun verklaring uit de andere kolom. Studenten formuleren in duo een conclusie over de Acropolis en gebruiken hierbij de woordenschat.	Filmfragment met één concrete overkoepelende vraag over het thema van de les. Filmfragment wordt een 2de keer bekeken. Woordenlijst met begrippen en lijst met verklaringen van de begrippen worden aangereikt. Woordenlijst met begrippen.
1 minuut	Introductie probleemstelling.		
40 minuten	Lesfase: de verschillende domeinen (politiek, economisch, sociaal, cultureel) bij de Grieken.	In duo's rangschikken de studenten woordkaarten van de verschillende begrippen per juist domein. Politiek domein: studenten observeren in duo's de atlas-kaart met de Griekse poleis en leggen aan elkaar uit wat ze zien. Studenten formuleren een conclusie over een deelaspect van de probleemstelling. Studenten tonen groene en rode kaarten om aan te geven of ze akkoord gaan met de eindconclusie voor elk domein.	Woordkaarten met begrippen voor elk domein. Woordenlijsten van de begrippen met afbeeldingen. Spreekkader / voorbeeldzinnen om de conversatie te kunnen voeren. Voorbeeldzinnen om de conclusie te kunnen formuleren.
10 minuten	Lesfase: Griekse bouwkunst op de kaarten.	In duo's: studenten situeren in tijd en ruimte en leggen uit aan elkaar.	Spreekkader / voorbeeldzinnen.

40 minuten	Lesfase: de drie bouwstijlen: Dorisch, Ionisch, Korinthisch.	Studenten luisteren en kijken naar de kenmerken van de drie bouwstijlen, concrete tempels. Studenten oefenen in duo de kenmerken in en plakken de woordkaarten op de tekeningen. Ze verwoorden wat ze doen aan elkaar. Studenten spelen in duo een spel waarbij ze raden welke bouwstijl op de foto staat (foto's van de belangrijkste voorbeelden van Griekse tempels).	Tekeningen van de drie bouwstijlen vergezeld van woordkaarten met begrippen / woordenschat. Woordenlijsten met alle begrippen. Tekeningen van de bouwstijlen en tempels met blanco woordkaarten. Studenten gebruiken de woordenlijsten. Voorbeeldvragen om de conversatie te kunnen voeren.
20 minuten	Lesfase: het Parthenon op de Acropolis.	Filmfragment: in duo leggen studenten aan elkaar uit wat de essentie is van het filmfragment. Studenten kijken en luisteren naar de uitleg van de lector i.v.m. onderdelen van een Griekse tempel.	Filmfragment met één concrete vraag over het thema. Foto's en tekeningen met woordkaarten.
10 minuten	Terugblik: doelstellingen en evaluatie van de CLIL-les.	Studenten reflecteren of de doelstellingen bereikt zijn. Evaluatie: in de vreemde taal of in het Nederlands. Studenten geven aan wat ze (minder) goed begrepen hebben qua taal. Studenten geven weer wat de essentie is van de lesinhoud. Studenten geven suggesties voor volgende CLIL-lessen.	Doelstellingen zichtbaar op het presentatiescherm.

Bijlage 2: lesschema van de les over de Etrusken

Tijd	Lesonderdeel	Activiteiten studenten	Scaffolding
3 minuten	Talige en inhoudelijke doelstellingen overlopen.		Doelstellingen zichtbaar op het presentatiescherm.
1 minuut	Structuur van de les weergeven: inhoudstafel, die heel de les terugkeert tussen elke lesfase.		
15 minuten	Voorkennis activeren.	Via spelvorm 'high five' met stellingen waar studenten in duo (één student A en de andere student B) moeten spreken	Voorbeeldzinnen worden gegeven: taal wordt aangereikt. Er is duidelijk aangegeven wanneer A of B moet spreken.

15 minuten	Introductie thema: de Etrusken.	In duo's : 1ste keer filmfragment: studenten A en B benoemen om beurt het thema. 2de keer filmfragment: stellingen over de inhoud: akkoord of niet akkoord? Studenten A en B moeten om de beurt hun mening geven.	Filmfragment met ondertiteling in de doeltaal. Powerpoint met één concrete vraag over het thema. Filmfragment wordt een 2de keer bekeken. Daarna voorbeeldzinnen om mening te geven. Woordenlijst met afbeeldingen voor specifieke terminologie.
1 minuut	Introductie probleemstelling.		
15 minuten	Lesfase: legende en wetenschappelijke hypothese.	In duo's: A en B zoeken om de beurt in de tekst en op de kaart en leggen uit aan elkaar.	Vereenvoudigde tekst van de legende in de doeltaal. Ataskaart met vragen voor studenten A en B met voorbeeldzinnen voor het antwoord.
15 minuten	Lesfase: Etruskische creaties.	In duo's: studenten leggen de passende verklaring (zin) bij de juiste foto. Vervolgens verwoorden ze om de beurt aan elkaar wat de creaties zijn met behulp van de voorbeeldzinnen.	Beeldmateriaal: foto's van sites met corresponderende verklarende zin.
20 minuten	Lesfase: verschillende domeinen (politiek, economisch, sociaal, cultureel) bij de Etrusken.	Studenten kiezen uit een voorgestelde lijst wat aan bod kwam in het fragment. Student A en B overleggen met elkaar en duiden aan in de lijst. Studenten luisteren en bekijken de verschillende afbeeldingen. Studenten formuleren conclusie bij elk domein in hoeverre de Romeinen de cultuur van de Etrusken overgenomen hebben. Studenten A en B spreken om beurt.	Filmfragment cultureel domein. Studenten krijgen één vraag bij het fragment. Taal wordt aangeboden onder de vorm van een lijst met mogelijke antwoorden (multiple choice). Woordenlijsten bij afbeeldingen. Voorbeeldzinnen om de conclusie te kunnen formuleren.
3 minuten	Eindconclusie: antwoord op de probleemstelling.	Studenten formuleren de eindconclusie.	Voorbeeldzinnen.
10 minuten	Terugblik: doelstellingen en evaluatie van de CLIL-les.	Studenten reflecteren of de doelstellingen bereikt zijn. Evaluatie: in de vreemde taal of in het Nederlands. Studenten geven aan wat ze (minder) goed begrepen hebben qua taal. Studenten geven weer wat de essentie is van de lesinhoud. Studenten geven suggesties voor volgende CLIL-lessen.	Doelstellingen zichtbaar op het presentatiescherm.