

# CLIL in het hoger onderwijs: naar geïntegreerd taal- en vakleren

E. Struys, E. Consuegra, T. Somers, J. Surmont en M. van den Noort

## Samenvatting

De internationalisering van het hoger onderwijs stelt universitaire docenten voor de specifieke uitdaging om als niet-moedertaalspreker andere niet-moedertaalsprekers in hun leerproces te begeleiden. Instellingen voor hoger onderwijs besteden bijgevolg aandacht aan de taalvaardigheid van de docent én de student in de onderwijstaal. Het taalbeleid van hoger onderwijsinstellingen mag niet uitsluitend inzetten op taaltests, maar moet gepaard gaan met een professionaliseringstraject voor de docent. Daarnaast dient er meer aandacht te komen voor een aangepaste didactiek. Aan de hand van een bespreking van de recente literatuur over geïntegreerd taal- en vakleren (CLIL) en het hoger onderwijs wordt een ontwerponderzoek voorgesteld van een taal-didactisch professionaliseringsprogramma voor docenten hoger onderwijs.

**Kernwoorden:** CLIL, hoger onderwijs, internationalisering, EMI

## 1 Context- en probleemanalyse

Het Bolognaproces heeft een transnationale dynamiek gecreëerd die in maart 2010 leidde tot de oprichting van een Europese Hogeronderwijsruimte. Het Bolognaproces beoogt studenten op te leiden tot wereldburgers met een goede beheersing van ten minste twee vreemde talen (Ramos & Valloria, 2012) wat heeft geresulteerd in de inrichting van een groeiend aantal internationale opleidingen. In Nederland is ongeveer de helft van de universitaire masters Engelstalig, en bij nog eens zes percent wordt een combinatie van Engels en Nederlands gebruikt (Onderwijsraad, 2011). Dit cijfer ligt veel lager in Vlaanderen waar de decreetgever voorschrijft dat maximaal 35 percent van het totale aantal masteropleidingen in een andere taal dan het Nederlands mag worden ingericht (Janssens,

Mamadouh, & Maracz, 2013). De internationalisering van het hoger onderwijs stelt docenten voor de specifieke uitdaging om als niet-moedertaalspreker het leerproces van andere niet-moedertaalsprekers te begeleiden. Hierdoor kan mogelijk ruis in de communicatie ontstaan die niets te maken heeft met een onvoldoende verwerving van de vakkennis maar enkel te wijten is aan een gebrekkige taalvaardigheid.

Om gebrekkige taalvaardigheid in de niet-moedertaal van docenten te voorkomen, schrijft de Vlaamse overheid voor dat elk lid van het onderwijzend personeel (zowel in het secundair als in het hoger onderwijs) de onderwijstaal waarin hij doceert op niveau C1 van het Europees Referentiekader moet beheersen. Het Europees Referentiekader bestaat uit zes niveaus, van A1 tot C2. Niveau C1 is het op één na hoogste niveau en wordt omschreven als 'effectieve operationele vaardigheid' (Europees Referentiekader; Council of Europe, 2001). Dit vereiste beheersingsniveau moet volgens de overheid worden aangetoond met kwalificatiegetuigschriften na het afleggen van een taaltest, zoals de Inter-university Test of Academic English (ITACE) of een portfolio waarin bewijsstukken verzameld zijn rond spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid en luistervaardigheid.

Vanuit taalleertheorieën kunnen echter twee grote lijnen van kritiek op de bestaande tests worden onderscheiden. Ten eerste meten ze éénzijdig de academische taalvaardigheid zonder oog te hebben voor sociale taalcompetenties. Ten tweede wordt er geen expliciete aandacht geschonken aan didactische strategieën om taal- en inhoudsdoelen met elkaar te verbinden. Beide lijnen van kritiek worden hieronder verder geanalyseerd.

### 1.1 Aandacht voor academische én sociale taalcompetenties

Theorieën over taal, leren en het onderwijs maken vaak een onderscheid tussen de sociale

en academische taalverwerving (Cummins, 1991). In sociale situaties wordt eerder gebruik gemaakt van interpersoonlijke communicatievaardigheden (*Basic Interpersonal Communication Skills, BICS*) terwijl academisch succes vaak samenhangt met de ontwikkeling van cognitieve taalvaardigheid (*Cognitive Academic Language Proficiency, CALP*). Universitaire docenten die vaak publiceren en presenteren in een andere taal zoals het Engels hebben ongetwijfeld een sterk ontwikkeld CALP-Engels, maar dat impliceert niet noodzakelijk dat ook hun BICS-Engels van een hoog niveau is. Het ontbreekt anderstalige docenten in Engelstalige opleidingen vaak een rijk en genuanceerd basisvocabularium om sociale relaties uit te drukken (zie Werther, Denver, Jensen, & Mees, 2014). Toch zijn goede BICS ook van belang in een academische context: docenten die lesgeven in hun eigen taal moeten terugvallen op hun BICS om de voorkennis van hun studenten te activeren of om hen te helpen bij de verwerving van moeilijke vakinhoud. Problemen als een gevolg van een gebrek aan BICS in de niet-moedertaal zullen zich dus voornamelijk uiten in onderwijsvormen waar communicatie centraal staat zoals seminars, practica, stagebegeleiding of bij het afnemen en afleggen van examens.

Zowel de ITACE als het portfolio richten zich voornamelijk op de academische taalvaardigheid van de docent. De ITACE onderscheidt zich van de portfoliotest doordat ze breder gaat dan enkel het vakdomein van de docent. Dit maakt de test geschikt om te peilen naar de competentie van de docent om een hoorcollege te doceren. Ze geeft echter weinig inzicht in de communicatieve vaardigheid van de docent om mondelinge examens af te nemen in de andere taal of om leerprocessen te begeleiden in onderwijsvormen met veel mogelijkheid tot interactie en sociale ondersteuning. Het zijn exact die onderwijsvormen die het hoogste leerrendement genereren in heterogene groepen zoals vaak het geval is bij anderstalige opleidingen (Hattie, 2002).

## 1.2 Integratie van vak- én taalleerdoelen

In opleidingen waar het Engels als vehikel gebruikt wordt om vakinhouden over te bren-

gen in een land of regio waar het Engels geen meerderheidstaal is of geen officiële status heeft (Tamtam, Gallagher, Olabi, & Naher, 2012), wordt gesproken over *English-medium instruction* (hierna afgekort tot EMI).

In landen waar EMI sterk in opmars is zoals in Denemarken en Turkije blijkt uit onderzoek dat docenten zich vaak onvoldoende voorbereid voelen om les te geven in het Engels, niet enkel op het gebied van taalvaardigheid, maar ook op het didactische vlak (Basibek, Dolmaci, Cengiz, Bur, Dilek, & Kara, 2014; Werther et al., 2014). In een algemeen overzichtsartikel over EMI in Europa, Azië en Afrika wordt opgemerkt dat de meeste landen die een deel van hun hoger onderwijsaanbod in het Engels aanbieden, te maken krijgen met een aantal problemen waarvan de taalvaardigheid van het onderwijzend personeel en van de studenten de twee belangrijkste zijn (Tamtam et al., 2012).

Internationaal onderzoek naar de effecten van EMI heeft aangetoond dat het voor docenten noodzakelijk is om niet enkel les te geven in het Engels maar ook in taalbegeleiding voor de studenten te voorzien. Uit een studie die peilde naar de voorspellers van academisch succes in een bachelorprogramma in China bleek dat slagen voor de opleiding in grote mate werd bepaald door het startniveau Engels (Lei & Hu, 2014). Het programma zelf bleek echter geen invloed te hebben op de vooruitgang in taalvaardigheid Engels. Uit een kwalitatief onderzoek van dezelfde auteurs bleek verder dat er binnen EMI-programma's een grote kloof bestaat tussen theorie en praktijk; vandaar stellen professoren en studenten zich vragen over de kwaliteit van dergelijke programma's en de implicaties die ze hebben voor het hele hogeronderwijsveld (Hu & Lei, 2014). In een studie naar de effecten van EMI in het Koreaanse hoger onderwijs kwamen de auteurs tot soortgelijke conclusies: de EMI-programma's worden top-down opgelegd en er is weinig aandacht voor de taalvaardigheid van de student (Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2011). Studenten geven zelf aan dat het gebrek aan interactie in het Engels tijdens de lessen mogelijk ten grondslag ligt aan de ervaren problemen (Kim, Tatar, & Choi, 2014). Hieruit wordt

geconcludeerd dat actieve aandacht voor taal tijdens de lessen noodzakelijk is om grote groepen studenten te doen slagen in EMI en niet enkel bestaande verschillen in taalniveau te repliceren (Byun et al., 2011). Deze actieve aandacht voor taalvaardigheid moet volgens vele docenten en studenten worden aangevuld met nieuwe didactische benaderingen en technieken om de specificiteit van niet-moedertaalonderwijs te ondersteunen (Choi, 2013).

De introductie van nieuwe onderwijstalen in het hoger onderwijs zonder expliciete aandacht voor de taalproblematiek van niet-moedertaalsprekers die andere niet-moedertaalsprekers opleiden leidt tot negatieve resultaten, of repliceert enkel bestaande verschillen in taalniveau. Het is daarom van zeer groot belang dat universitaire docenten worden opgeleid om taalbegeleiding te integreren in anderstalige opleidingsonderdelen. De docent dient zich te professionaliseren tot een taalbewuste lesgever. Hiervoor is een basiskennis nodig van hoe taal- en vakleren geïntegreerd kunnen worden (Love, 2009). De didactische principes die hieraan ten grondslag liggen, vallen onder de noemer van *content and language integrated learning* (CLIL).

## 2 CLIL: een aangepaste didactiek voor vakinhouden in een andere taal

Geïntegreerd taal- en vakleren (vertaling van het Engelse CLIL) staat voor een onderwijsvorm waarbij een deel van het onderwijscurriculum in een andere dan de gebruikelijke onderwijstaal wordt gedoceerd. In het leerplichtonderwijs geven leerkrachten bijvoorbeeld algemene vakken zoals aardrijkskunde, fysica of geschiedenis in een andere taal. Toegepast op het hoger onderwijs wil dit zeggen dat CLIL afwijkt van EMI omdat de methode uitgaat van een aangepaste didactiek die de leerlingen in staat moet stellen om als niet-moedertaalsprekers van de onderwijstaal toch vakinhouden te verwerven.

CLIL is een bijzondere vorm van taalgericht vakonderwijs, een pakket van didactische principes waarbij wordt gesteld dat elke

leerkracht ook taalleerkracht is (Hajer & Meestringa, 2009). Taalgericht vakonderwijs is een aanpak die de laatste jaren ingang heeft gevonden in sommige scholen in het leerplichtonderwijs met veel anderstalige leerlingen (Hajer & Meestringa, 2009). De belangrijkste principes hiervan zijn contextrijk onderwijs, vol interactie en met taalsteun. De taalgerichte vakleerkracht bekijkt zijn of haar lesmateriaal dus vanuit een andere invalshoek om de taalvaardigheidsproblematiek op een efficiënte manier aan te pakken. Zonder extra lessen taalvaardigheid beoogt het taalgericht vakonderwijs erin taalbegeleiding zodanig te integreren in de vakles dat er tegelijkertijd taal- en vakleerdoelen bereikt kunnen worden. Deze principes kunnen ook gelden als bouwstenen van een CLIL-didactiek. Omdat de tijd beperkt is, moet het steeds de bedoeling zijn om op een zo efficiënt mogelijke manier taalbegeleiding te integreren in het reguliere lessenspakket. Dit is natuurlijk enkel mogelijk als de student ondersteund wordt in de verwerving van de nieuwe taal en als er momenten worden ingelast om actief aan de slag te gaan met deze taal. Net als taalgericht vakonderwijs wordt het CLIL-onderwijs gekenmerkt door de gezamenlijke aanwezigheid van taal- en vakleerdoelen in de vakles.

De methodiek van het taalgericht vakonderwijs sluit aan bij onderwijskundige theorieën zoals de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978). Deze theorie stelt dat leerprocessen enkel mogelijk zijn als ze zich binnen het bereik van het lerende individu bevinden. Een gebrekkige taalvaardigheid kan dit proces belemmeren. Een toepassing van deze theorie op het gebied van taal stelt dat taalvaardigheid zich enkel kan ontwikkelen als degene die leert blootgesteld wordt aan input die slechts een beetje moeilijker is dan het huidige niveau. Het is enkel door de student onder begeleiding van een taalbewuste vakleerkracht onder te dompelen in een betekenisvolle leerervaring dat taal- en vakleerdoelen gezamenlijk bereikt worden. Een belangrijk hulpmiddel om deze doelen te bereiken en bijvoorbeeld om bepaalde abstracte concepten te introduceren en toe te lichten is het selectieve en doelgerichte

gebruik van de moedertaal van de leerlingen (Lo, 2015).

De effecten van CLIL zijn het object geworden van internationaal onderzoek dat zich voornamelijk toespitst op de volgende domeinen: vaardigheid in de doeltaal en in de moedertaal, attitudes en motivatie, en kennisontwikkeling (Perez-Canado, 2012). Op het gebied van doeltaal werd een positief CLIL-effect vastgesteld, zowel op de vaardigheden, zoals schrijven (Martinez, 2015) en lezen (Perez-Vidal & Roquet, 2015), als op beheersing van het taalsysteem zoals woordenschat (Heras & Lasagabaster, 2015) of grammatica (Perez-Vidal & Roquet, 2015). Positieve effecten van CLIL op de verwerving en vaardigheid in de doeltaal zijn ook vastgesteld in het hoger onderwijs, wat deze aanpak doet verschillen van EMI (Lei & Hu, 2014). Yang (2015) stelde vast dat Taiwanese studenten in een Engelstalig CLIL-programma significante vooruitgang boekten in die taal. Aan het begin van de opleiding konden de academische prestaties van de studenten voorspeld worden door hun startniveau Engels, maar dat was later op het jaar niet langer het geval aangezien hun taalvaardigheid bleef stijgen. Ook op affectief gebied blijkt CLIL bepaalde voordelen met zich mee te brengen, vooral met betrekking tot motivatie om te leren en zelfvertrouwen (Heras & Lasagabaster, 2015) en dit voordeel is merkbaar op verschillende leeftijden (Lasagabaster & Belouqui, 2015). Opmerkelijk is dat deze positieve effecten van CLIL niet ten koste gaat van de kennisontwikkeling of de taalvaardigheid in de moedertaal. De algemene trend die kan worden opgemaakt uit de internationale literatuur is dat CLIL geen negatief effect heeft op de academische prestaties, zelfs al wordt de vakinhoud aangeboden in een taal die de lerende niet goed beheerst (Gandara, 2015). Ook de kennis van de moedertaal ondervindt geen hinder, zelfs al wordt een vijfde van het curriculum in een andere taal aangeboden zoals wat nu het wettelijk maximum is in het Vlaamse secundair onderwijs (Surmont, 2015). Deze positieve resultaten kunnen verklaard worden door de impact die CLIL heeft op het didactisch functioneren van de docent, wat dan weer een effect heeft op de leerpro-

cessen bij leerlingen. Onderzoek in het leerplichtonderwijs lijkt te suggereren dat studenten sneller vooruitgang boeken in mondelinge taalvaardigheid wanneer docenten taalbewuster lesgeven en meer gebruik maken van specifieke onderwijsstrategieën die de mondelinge communicatie bevorderen (Coral & Lleixa, 2016).

### 3 CLIL in het hoger onderwijs

De Vlaamse wetgever is zich bewust van het feit dat Engelstalige opleidingen in het hoger onderwijs aandacht moeten hebben voor zowel vak- als taalleerdoelen. Per decreet werd daarom bepaald dat instellingen van hoger onderwijs aan studenten die een anderstalige opleiding volgen de mogelijkheid moeten geven om hun taalvaardigheid in die taal te testen. Opmerkelijk is dat deze niet-verplichte testmomenten vaak gekoppeld worden aan taalbegeleidingsmaatregelen in de vorm van verplichte opleidingsonderdelen taalvaardigheid. De decreetgever geeft instellingen echter ook de mogelijkheid dat taalbegeleidingsmaatregelen de vorm kunnen hebben van taalbegeleiding die geïntegreerd wordt in anderstalige opleidingsonderdelen (of CLIL). Geïntegreerd taal- en vakleren geeft studenten de mogelijkheid om hun taalvaardigheid te oefenen in betekenisvolle contexten die aansluiten bij hun persoonlijke interesses zonder dat ze aparte taallessen moeten volgen.

CLIL onderscheidt zich dus van andere vormen van leren waarbij vakinhouden worden aangeboden in een andere onderwijstaal. CLIL is dus niet hetzelfde als *Language for Specific Purposes* (of LSP) (Hutchinson & Waters, 1987). In deze onderwijsvorm wordt de onderwijstaal van de vakken bepaald door een analyse van de directe behoeften van de lerende om die taal in het betreffende vakgebied te gebruiken (bv. Medical English, English for Engineering, Management English). Er bestaat dus een rechtstreeks verband tussen de inhoud van het vak en de taal waarin het gedoceerd wordt. De bedoeling van LSP is niet om de student algemene taalvaardigheid bij te brengen, maar om hem of haar in bepaalde contexten een welomlijnde

vorm van specifieke taalvaardigheid mee te geven. In tegenstelling hiermee heeft CLIL wel tot doel de algemene taalvaardigheid van de student te ontwikkelen (Vilkanciene, 2011).

CLIL is ook niet te vergelijken met *Language for Academic Purposes* (LAP). Hiermee wordt vaak bedoeld dat studenten tijdens aparte lesmomenten de kans krijgen hun academische taalvaardigheid in de nieuwe onderwijstaal bij te spijkeren (bv. Academic English). Dit is vooral handig als de student een ontoereikend begrippenapparaat heeft om in die taal academische vaardigheden zoals vergelijken, classificeren, synthetiseren en afleiden uit te drukken. In deze vorm van taalleren kan de motivatie van de student laag liggen doordat de vakinhoud niet aansluit bij de persoonlijke interesses en doordat het vaak als extra vak in een al overladen lessenspakket wordt aangeboden (Vilkanciene, 2011).

Wat CLIL dan wel kan betekenen binnen de context van het hoger onderwijs wordt in het werk van Coonan (2002) geïllustreerd aan de hand van veertien verschillende strategieën die de docent in anderstalige academische opleidingen kan gebruiken om de CLIL-theorie in de praktijk om te zetten.

Deze strategieën omvatten:

- het gebruik van discourse markers: dit zijn talige elementen die commentaar geven op de inhoud van de uiting zonder zelf nog extra inhoud toe te voegen, ze worden vaak gebruikt om de argumentatie kracht bij te zetten (bijvoorbeeld: *Nog veel opmerkelijker* waren de resultaten...).
- de herhaling van nieuwe concepten doorheen de les,
- het gebruik van voorbeelden om nieuwe concepten visueel of tastbaar te maken,
- synopsis en definities,
- een optimale balans tussen functionele (of grammaticale) en lexicale woorden (inhoudswoorden) nastreven aangezien academische teksten vaak worden gekenmerkt door een hoge lexicale dichtheid (hoge ratio lexicale woorden tegenover functionele woorden), wat het begrip belemmert;

- het gebruik van synoniemen en parafrasering,
- herformuleren,
- uitnodigen tot het stellen van vragen,
- de spreeknelheid aanpassen,
- nadruk door intonatie, en
- de woorden juist articuleren.

Een andere auteur die aanbevelingen formuleert in de context van het hoger onderwijs is Costa (2012). Zij onderscheidt de volgende incidentele en impliciete CLIL-praktijken waarbij de docent ongepland aandacht heeft voor vormelijke aspecten van taal:

- versterking van de input: verschillen tussen het nieuwe en de al gekende taalsystemen expliciet onder de aandacht brengen;
- grammaticale focus op taalvormen: grammaticale elementen van het taalsysteem uitleggen wanneer er zich op natuurlijke wijze een mooi voorbeeld aandient;
- codeswitchen: het gericht gebruik van andere taalsystemen dan dat van de instructietaal om specifieke communicatie-doelen te bereiken zoals woorden benadrukken of vervangen, iets zeggen wat niet op een andere manier tot uitdrukking kan worden gebracht, een verzoek bekrachtigen, enz.

De CLIL-didactiek houdt in dat de genoemde strategieën de taalverwerving van de studenten actief kunnen ondersteunen zonder expliciete taaldoelen voorop te stellen. De genoemde strategieën zijn belangrijk in elke onderwijsleercontext waarbij de taalvaardigheid een obstakel kan zijn voor de verwerving van vakinhouden.

#### 4 Ontwerponderzoek: taal-didactisch professionaliseringsprogramma voor docenten hoger onderwijs

Op basis van de besproken literatuur over CLIL-didactiek stellen we een ontwerp voor van de leerdoelen voor een taaldidactisch professionaliseringsprogramma voor docenten in het hoger onderwijs. Aangezien de didactische principes van het taalgericht vakonderwijs niet aan één taal (bijvoorbeeld het

Tabel 1  
Ontwerp van taaldidactisch professionaliseringsprogramma voor CLIL-docenten hoger onderwijs

Leerdoelen	Werkvormen	Evaluatievormen
<p><b>Professionele identiteit</b>            Waarderende visie op taaldiversiteit            Bewustzijn van geïntegreerde rol als vak- en taaldocent            Openheid voor experiment en onderwijsinnovaties</p>	<p>Video-gestimuleerde reflectie waar docenten opnames van hun eigen les herbekijken en bespreken (Brouwer, 2007)</p>	<p>- Kwalitatieve analyses van transcripten van video-gestimuleerde reflectie-interviews</p>
<p><b>Spreekvaardigheid</b>            Aangepaste spreeksnelheid            Nadruk door intonatie            Juist articuleren van woorden</p>	<p>Dictelessen</p>	<p>- Spreekvaardigheidstest</p>
<p><b>Communicatie- en interactievaardigheid</b>            Coachingstechnieken            Parafraseren en gebruik van synoniemen            Herformuleren            Uitnodigen tot vragen stellen            Interculturele communicatievaardigheden            Codeswitchen</p>	<p>Werkcolleges waar begeleidingsgesprekken gesimuleerd worden om coachingsvaardigheden in het Engels te oefenen</p>	<p>- Kwalitatieve analyse van transcripten van rollenspeken van begeleidingsgesprekken van docenten met studenten            - Student-tevredenheidsenquête</p>
<p><b>Taalgerichte vakken</b>            Voldoende herhaling van nieuwe concepten            Gebruik van voorbeelden om nieuwe concepten visueel of tastbaar te maken            Aanbieden van duidelijke synopsen en definities            Balans functionele (grammaticale) en lexicale (inhoudswoorden) woorden            Gebruik van discourse markers: verband tussen zinnen duidelijk maken, cohesie in de tekst brengen, argumentatlijn expliciet maken, ...            Versterking van input            Focus op grammaticale taalvormen</p>	<p>Interviewgroepen waar lesvoorbereiding en lesmateriaal ontwikkeld en geanalyseerd wordt</p>	<p>- Documentanalyse van lesmaterialen (slides, syllabus)</p>

Engels) gebonden zijn, zijn ze ook relevant voor docenten die in hun moedertaal lesgeven aan niet-moedertaalsprekers. We onderscheiden vier grote leerdoelen: spreekvaardigheid, communicatie- en interactievaardigheden, taalgerichte vak kennis en de ontwikkeling van een brede rolopvatting met aandacht voor de rol als taaldocent (zie Tabel 1). De eerste drie leerdoelen zijn afgeleid uit de strategieën die Coonan (2002) en Costa (2012) identificeren. De laatste wijst op het belang van de attitudes van de docent tegenover CLIL en innovaties in het algemeen als conditie om een CLIL-didactiek te implementeren. Voor docenten is het belangrijk taalondersteuning als deel van hun opdracht te zien, maar dat blijkt niet vanzelfsprekend te zijn. Uit een kwalitatieve Oostenrijkse studie (Tatzl, 2011) bij 8 universitaire docenten die in het Engels lesgeven, blijkt dat docenten zich niet tot zeer weinig bewust zijn van taalleerdoelen bij hun studenten. Docenten geven wel aan dat ze de indruk hebben dat de motivatie om het Engels te leren toeneemt, dat studenten hun oriëntatie op de internationale arbeidsmarkt versterkt, dat studenten hun vakspecifiek vocabularium in het Engels uitbouwen of dat ze wat minder angstig worden om het Engels te gebruiken; maar ze geloven niet dat de algemene Engelse taalvaardigheid van de studenten verbetert. Ook leerkrachten in het leerplichtonderwijs blijken sceptisch te staan tegenover de uitbreiding van hun rol van enkel vak- naar geïntegreerd vak- én taalleeraar, en twijfelen aan hun competenties om taal- en vakleerdoelen te bereiken (Prochazkova, 2015).

We stellen voor de effectiviteit van de interventie te evalueren via een mixed-method ontwerponderzoek met hoge ecologische validiteit (Bell, 2004). In dit onderzoek kunnen de effecten van de interventie op meerdere afhankelijke variabelen bestudeerd worden door de perspectieven van verschillende stakeholders te trianguleren (Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004). Op langere termijn stellen we ook voor de effectiviteit van de interventies te evalueren door systematisch onderwijsuitkomsten en studierendement te monitoren.

## 5 Conclusie

Dit artikel poogde duidelijk te maken dat de toepassing van CLIL-didactiek ook in het Vlaams en Nederlands hoger onderwijs significant zou kunnen bijdragen tot het succes van internationalisering in het hoger onderwijs. Een verplichte taaltest is dus een goede manier om de academische taalvaardigheid van de docent in de andere onderwijstaal te objectiveren maar is – zoals uit bovenstaande bronnen blijkt – niet in staat alle taalcompetenties te meten die nodig zijn om leerprocessen in een andere taal te begeleiden. Naast de cognitieve academische taalvaardigheid die wordt ingezet in hoorcolleges omvat dit ook interpersoonlijke communicatievaardigheden die nodig zijn bij bv. het afnemen van examens en het begeleiden van activerende werkvormen zoals werkcolleges, practica en seminarievormen.

Kwaliteitsvolle anderstalige opleidingen laten hun onderwijzend personeel niet enkel verplichte academische taaltests afleggen maar professionaliseren hun docenten ook op het gebied van algemene taalvaardigheid in de doeltaal en op het gebied van een aangepaste CLIL-didactiek. De toepassing van principes uit de CLIL-didactiek hebben in het leerplichtonderwijs goede resultaten opgeleverd, zowel op het gebied van de beheersing van het doeltaal, de kennisverwerving als de attitudes en motivatie tegenover taalleren. Met ons voorstel tot ontwerponderzoek wensen we de discussie rond taaldidactische professionalisering van docenten hoger onderwijs aan te wakkeren.

## Literatuur

- Basibek, N., Dolmaci, M., Cengiz, B., Bur, B., Dilek, Y., & Kara, B. (2014). Lecturers' Perceptions of English Medium Instruction at Engineering Departments of Higher Education: A Study on Partial English Medium Instruction at Some State Universities in Turkey. *Proceedings of the 5<sup>th</sup> World Conference on Educational Sciences*, 116, 1819-1825.
- Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in education. *Educational Psychologist*, 39(4), 243-253.

- Brouwer, N. (2007). *Verbeelden van onderwijs-bekwaamheid. Een literatuurstudie naar het gebruik van digitale video ten behoeve van opleiding en professionele ontwikkeling van leraren*. Ruud De Moor Centrum, Open Universiteit, Nederland.
- Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: policy debates and reality. *Higher Education*, 62(4), 431-449.
- Choi, S. (2013). Issues and Challenges in Offering English-Medium Instruction: A Close Examination of the Classroom Experiences of Professors. *Studies in English Language & Literature*, 39(2), 275-306.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Coonan, C. M. (2002). *La lingua straniera veicolare [De vreemde taal als middel om vakinhoud te verwerven]*. UTET, Turin.
- Costa, F. (2012). Focus on form in ICLHE lectures in Italy. Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian. *AILA Review*, 25, 30-47.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coral, J., & Lleixa, T. (2016). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 108-126.
- Cummins, J. (1991) Language development and academic learning. In L. Malave & G. Duquette (Eds.), *Language, culture and cognition* (pp. 161-175). Clevedon: Multilingual Matters (e-book).
- Europees Referentiekader (Website) (z.j.). Geraadpleegd op 16 december 2015 via <http://www.erk.nl>.
- Gandara, D. (2015). CLIL in Galicia: Repercussions on academic performance. *Latin American Journal of Content & Language Integrated-LACLIL*, 8(1), 13-24.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs (2<sup>de</sup> druk)*. Bussum: Coutinho.
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449-481.
- Heras, A., & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88.
- Hu, G., & Lei, J. (2014). English-medium instruction in Chinese higher education: a case study. *Higher Education*, 67(5), 551-567.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: University Press.
- Janssens, R., Mamadouh, V., & Maracz, L. (2013). Multilingual Higher Education in European Regions. *Acta Universitatis Sapientiae, European and Regional Studies*, 3, 5-23.
- Kim, J., Tatar, B., & Choi, J. (2014). Emerging culture of English-medium instruction in Korea: experiences of Korean and international students. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 441-459.
- Lasagabaster, D., & Belouqui, R. (2015). The Impact of Type of Approach (CLIL Versus EFL) and Methodology (Book-Based Versus Project Work) on Motivation. *Porta Linguarum*, 23, 41-57.
- Lei, J., & Hu, G. (2014). Is English-medium instruction effective in improving Chinese undergraduate students' English competence? *Iran-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(2), 99-126.
- Lo, Y. (2015). How much L1 is too much? Teachers' language use in response to students' abilities and classroom interaction in Content and Language Integrated Learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 270-288.
- Love, K. (2009). Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: Reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*, 23(6), 541-560.
- Martinez, A. (2015). The Written Competence of Spanish Secondary Education Students in Bilingual and Non-Bilingual Programs. *Porta Linguarum*, 24, 47-61.
- Onderwijsraad. (2011). *Weloverwogen gebruik van Engels in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd op 23 september 2016 via <http://www.leroweb.eu/cms/>



wp-content/uploads/2012/11/nationaal\_studiekeuze\_onderzoek\_20111.pdf

- Perez-Canado, M. (2012). CLIL research in Europe: past, present and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Perez-Vidal, C., & Roquet, H. (2015). The linguistic impact of a CLIL Science programme: An analysis measuring relative gains. *System*, 54, 80-90.
- Prochazkova, L. (2015). Overcoming the affective barriers to CLIL in mathematics teacher trainees. *Efficiency and responsibility in education 2015*, 12, 460-467.
- Ramos, A., & Valloria, J. (2012). La enseñanza bilingüe en la Educación Superior. In M. Fernández Fraile & J. Villoria (Eds.), *Enseñanza de la lengua y la literatura en la Universidad: innovación y calidad* (pp. 19-28). Granada: Comares.
- Tatzl, D. (2011). English-medium masters' programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 252-270.
- Tamtam, A., Gallagher, F., Olabi, A., & Naher, S. (2012). Comparative Study of the Implementation of EMI in Europe, Asia and Africa. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1417-1425.
- Vilkanciene, L. (2011). CLIL in Tertiary Education: Does It Have Anything to Offer? *Kalbu Studijos*, 18, 111-116.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werther, C., Denver, L., Jensen, C., & Mees, I. (2014). Using English as a medium of instruction at university level in Denmark: the lecturer's perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(5), 443-462.
- Yang, W. (2015). Content and language integrated learning next in Asia: evidence of learners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 361-382.

## Auteurs

**Esli Struys en Jill Surmont** zijn beiden docent aan de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte van de Vrije Universiteit Brussel

en verbonden aan het Centrum voor Linguïstiek. Esli Struys is ook verbonden aan het Brussels Institute for Applied Linguistics. **Els Consuegra** is docent aan het Interfacultair Departement LerarenOpleiding van de Vrije Universiteit Brussel en gastdocent aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. **Thomas Somers** is onderzoeker aan de UAM-CLIL-onderzoeksgroep van de Universidad Autónoma de Madrid. **Maurits van den Noort** is docent aan de Kyung Hee University in Seoel, Zuid-Korea, en daarnaast ook als gastdocent verbonden aan het Brussels Institute for Applied Linguistics van de Vrije Universiteit Brussel.

*Correspondentieadres:* E. Struys, Centrum voor Linguïstiek, Vrije Universiteit Brussel, Pleinlaan 2, B-1050 Brussel. E-mail: estruys@vub.ac.be.

## Abstract

### **CLIL in higher education: towards content and language integrated learning**

The internationalisation of higher education poses a specific challenge to university lecturers: they are required to teach students in another language than their own mother tongue and that of their students. As a result, institutions of higher education devote much attention to instructional language proficiency of their lecturers. Language tests are often considered a solution to objectively assess language proficiency, but they should be accompanied by a professionalisation trajectory for the lecturer and a remedy trajectory for the student. In addition, special attention should be given to a form of didactics specifically adapted to the situation. Based on a discussion of recent literature on content and language integrated learning (CLIL) and higher education, this article presents a design research aimed at developing and evaluating the effectiveness of a language didactic professionalisation programme for lecturers.

Keywords: CLIL, higher education, internationalisation, EMI

**268**

**PEDAGOGISCHE  
STUDIËN**