



FREMMEDSPRÅKSENTERET

FOKUS PÅ SPRÅK

NR 28 / APRIL 2012

CLIL: Kombinert fag- og engelskopplæring i videregående skole

Britt W. Svenhard (red.)

FOKUS PÅ SPRÅK

CLIL: Kombinert fag- og engelskopplæring i videregående skole

Nettversjon (.pdf)

Ansvarlig redaktør: Dr. R. Steinar Nybøle
Serieredaktør: Dr. Gerard Doetjes
Redaktør for denne utgaven: Britt W. Svenhard

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Fremmedspråksenteret har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i serien FOKUS PÅ SPRÅK.



FOKUS PÅ SPRÅK 28/2012

© Britt W. Svenhard (red.) / Fremmedspråksenteret 2012

ISBN: 978-82-8195-054-2 (trykket), 978-82-8195-055-9 (på nett)

ISSN: 1890-3622

Innholdsfortegnelse

<i>Innledning</i>	<u>3</u>
A Sluttrapportene fra deltakerskolene	<u>11</u>
1 <i>Natur- og kulturgeografi (St. Olav, Stavanger)</i>	<u>11</u>
2 <i>Internasjonale forhold i samfunnsfag (1)(St. Olav, Stavanger)</i>	<u>16</u>
3 <i>Norske samfunnsforhold på engelsk (Nordstrand)</i>	<u>19</u>
4 <i>Genteknologi (Trondheim katedralskole)</i>	<u>25</u>
5 <i>Going green (St. Olav, Stavanger)</i>	<u>31</u>
6 <i>Internasjonale forhold i samfunnsfag (2) (F21, Oslo)</i>	<u>38</u>
7 <i>Historiebok på engelsk?(Kirkeparken, Moss)</i>	<u>45</u>
8 <i>Kildebruk i historie og religion (Spjelkavik)</i>	<u>51</u>
9 <i>Kommunikasjon og kultur (Halden)</i>	<u>62</u>
10 <i>CLIL in Vocational Studies (Nannestad)</i>	<u>72</u>
B Rapportene fra FoU-prosjektene	<u>84</u>
1 <i>Lesing (Glenn Ole Hellekjær, Therese Hopfenbeck)</i>	<u>84</u>
2 <i>Skrivning (Marianne Ruud)</i>	<u>125</u>
3 <i>Vurdering (Lisbeth M. Brevik)</i>	<u>132</u>
4 <i>Organisasjon (Jan Merok Paulsen)</i>	<u>158</u>

Vedleggene er samlet i et eget hefte.

Innledning

v/ Britt W. Svenhard, rådgiver for engelsk og CLIL ved Fremmedspråksenteret

CLIL (Content and Language Integrated Learning) er en metode som integrerer fremmedspråk i undervisningen av andre fag. Læreres motivasjon for å ta i bruk denne metoden kan være veldig forskjellig. Med CLIL kan man øke eksponeringen for målspråket innenfor de rammene og mulighetene norsk skole har. Men det er slett ikke alltid at det først og fremst er språklæringshensyn som ligger til grunn for lærernes valg. Som eksemplene i dette heftet viser, kan man gjennom CLIL-metoden også legge bedre tilrette for differensiering, økt læringstrykk, større fokus på grunnleggende ferdigheter i alle fag og større tilgang til kilder og aktiviteter som kan realisere mål i innholds-faget. Eksemplene viser også at metoden egner seg til praksisretting av teorifag og i forberedelser til internasjonaliseringsprosjekter og elevutveksling.

I strategiplanen *Språk åpner dører* (2005-2009) nevnes CLIL som et tiltak for å styrke fremmedspråk og oppnå større mangfold og bredde i opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2007:39), og Fremmedspråksenteret gikk allerede høsten 2005 i gang med en større satsing på CLIL på barne- og ungdomstrinnet. Prosjektene som denne satsingen involverte kunne etter hvert vise til interessante resultater på flere viktige områder, særlig gjaldt dette elevs leseferdigheter i engelsk og mulighetene for differensiering (Svenhard 2010). Da Fremmedspråksenteret i 2009 fikk en ny tiltaksplan, hvor CLIL med engelsk som målspråk var et prioritert område på videregående nivå, tok vi fatt på et nytt, omfattende prosjekt med forhåpninger om flere positive resultater. I prosjektet deltok etter hvert til sammen ni videregående skoler Tidligere kartlegginger av omfanget av metoden i videregående skole (Bøhn m.fl. 2005, Svenhard m.fl. 2007), har vist at selv om tilbudene har eksistert siden tidlig 1990-tall og fortsatt er populære, rapporterer lærere at strukturelle hindringer og andre ramme-faktorer stopper metoden fra å spres i særlig grad. En viktig målsetting i dette prosjektet har derfor vært å dokumentere variasjoner i praksis og modeller (CLIL på IB-linjer med internasjonale klasser, i studieforberedende program og i yrkesfaglige programmer) og å kartlegge faktorer som enten hindrer eller bidrar til at metoden tas i bruk og blir spredd internt på skolene og videre ut i regionene.

Samtidig ønsket vi, gjennom følgeforskning, å se nærmere på hvordan metoden blir brukt til å styrke de grunnleggende ferdighetene lesing og skrivning i alle fag. For å finne ut i hvor stor grad potensialet i CLIL blir realisert, ønsket vi også å undersøke hvordan lærere følger opp, dokumenterer og vurderer den positive læringseffekten de rapporterer om. Videre ga dette prosjektet oss en mulighet for å sammenligne tidligere resultater fra forskning på CLIL og leseferdigheter i engelsk hos elever på studie-spesialisering (Hellekjær 2005) med tilsvarende resultater fra elever undervist etter Kunnskapsløftet (LK06). Bortsett fra viktig informasjon om lesing i CLIL, ville vi da

også kunne få et bedre grunnlag for å si noe om hvordan CLIL kan benyttes i arbeidet med engelskfagene.

Som med CLIL-prosjektene i barne- og ungdomsskolen, har arbeidet med dette prosjektet ikke bare gitt interessante resultater når det gjelder metodens påvirkning på kvaliteten i undervisningen, men prosjektet har i tillegg gitt større innsikt i hvilke praktiske løsninger og modeller skolene velger for å få CLIL til å fungere innenfor de tradisjonelle rammene for undervisning. Dermed kan vi nå, både med erfaringene fra tidligere prosjekter og med denne samlingen av skoleeksempler og forskningsresultater, presentere mer helhetlige modeller og gi anbefalinger for bruk av CLIL på de fleste nivåer i skolen.

Rapporten er delt inn i to deler. Del A omfatter sluttrapportene fra åtte av de ni opprinnelige deltakerskolene, og del B består av analyser av lesing, skriving, vurdering og organisering som er foretatt på tvers av delprosjektene.

A. Sluttrapportene fra deltakerskolene

CLIL finnes i mange ulike varianter verden over, og ingen enkelt CLIL-metode kan hevdes å være universell (Coyle, Hood og Marsh 2010). Hver skole bør ha sin individuelle tilnærming til CLIL for at metoden skal slå rot og fungere over tid. Men selv om prosjektene presentert her også har vært preget av ulike forutsetninger og rammebetingelser, er det likevel ofte de samme aspektene ved CLIL-undervisningen lærerne har fokus på i artiklene, og mange av skolene har lignende konklusjoner når det gjelder læringsutbytte og valg av aktiviteter i undervisningen. Samtidig skiller de seg fra hverandre med hensyn til hva som vurderes som egnet undervisningsmateriell og i vektleggingen av grunnleggende ferdigheter og vurderingskriterier. Noe alle imidlertid er enige om, er den positive effekten CLIL har på både sterke og svake elevers motivasjon for å ta i bruk engelsk muntlig i timene.

CLIL på studieforberedende utdanningsprogram

Trygve Denstad (St. Olav vgs., Stavanger) er i sin artikkel opptatt av engelsk som kommunikasjonsspråk i muntlige undervisningssituasjoner. Han beskriver hvordan konkrete prosjekter i geografi (Vg1) har styrket den muntlige innlæringen fordi aktivitetene har vært rettet mot samarbeidslæring og dialog. Et annet moment som Denstad tar opp, er hvordan bruk av gode nettkilder bidrar til å utvikle ordforrådet og samtidig aktualisere geografifaget. Tilsvarende vektlegging finner vi i Jorunn Oslands artikkel om CLIL i samfunnsfag på Vg1 (pre-IB) ved St. Olav vgs. Hun rapporterer om en positiv effekt på elevenes muntlige aktivitet i timene og forklarer dette med CLIL-undervisningens muligheter til å skape språklæringssituasjoner som oppleves som trygge for elevene. Artikkelen drøfter videre hvilke temaer i samfunnsfag som egner seg i CLIL-undervisning og stiller spørsmål ved om temaer som tar opp

spesielle norske forhold bør undervises på engelsk. Arne G. Arnesen ved Nordstrand vgs. (Oslo) tar også opp problemstillinger knyttet til parallellspråklighet i samfunnsfag (Vg1), men argumenterer, i motsetning til Osland, for at man i mange tilfeller også kan undervise emner med ”typisk norsk” kulturelt og politisk innhold på engelsk. Hans artikkel fremhever i likhet med de andre de positive resultatene CLIL-undervisningen har hatt på elevenes motivasjon for å ta i bruk språket muntlig i timene.

Disse tre prosjektene har alle utviklet CLIL-modeller hvor motivasjon og muntlig aktivitet har vært i fokus. Særlig i samfunnsfagprosjektene henger denne vektleggingen i stor grad sammen med hva lærerne mener faller naturlig å undervise på engelsk. Andre skoler i CLIL-prosjektet har fagkombinasjoner der metoden åpner for å integrere enda flere læreplanmål og grunnleggende ferdigheter.

Liv C. Grendstad Aune og Solveig Landsverk ved Trondheim katedralskole (naturfag Vg1, internasjonal klasse) har i CLIL-prosjektet videreført sin internasjonale profil. Skolen har spesielt fokus på oppgaven med å forberede elevene på studier og arbeidsliv, og dette gjenspeiles også i CLIL-undervisningen. Her har man vektlagt det kommunikative aspektet gjennom aktiviteter som kombinerer samarbeid og planlegging med grunnleggende ferdigheter. Gjennom formelle muntlige presentasjoner og skriftlige fremstillinger av naturfaglige begreper og fagstoff øves elevene i å kommunisere fagstoff på engelsk på en god måte. De lærer også å gruppevis vurdere hverandres prosjekter. Skolen har samtidig hatt en helhetlig tilnærming hvor både faglærer og engelsklærer har samarbeidet om vurderingen av elevenes muntlige og skriftlige produksjon, og i engelsk har klassen hatt fokus på formell skriving i løpet av hele året. En lignende helhetstenkning finner vi i St. Olavs tredje CLIL-prosjekt. Grethe Mahan, Bente Østevik Ivarson and Anne Mette Raanås beskriver her et tverrfaglig miljøprosjekt i engelsk, naturfag og geografi (Vg1) – *Going Green*. Prosjektet er et godt eksempel på hvordan man kan oppnå en helhetlig og godt strukturert CLIL-satsing også i kortere undervisningsperioder der man henvender seg til og bruker lokalsamfunnet aktivt. Et viktig mål med prosjektet var å utvikle evnen til samarbeid og grunnleggende ferdigheter, og dette lå til grunn for mange av aktivitetene. Også viktige CLIL-prinsipper om integrering av innhold og språk ble ivaretatt gjennom aktiviteter som involverte alle de grunnleggende ferdighetene, blant annet prosjektbeskrivelser og lab-rapporter og gjennom elevenes muntlige presentasjoner av egne prosjekter på en naturfagmesse. Der kunne medelever i tillegg stemme frem det bidraget som var best innholdsmessig og som ble presentert best.

Også i andre fag enn realfag har det vært jobbet mye med å strukturere integreringen av språk og innhold. Monica Bjerke og Miriam Rygh Andersen ved Fyrstikkalléen skole i Oslo skriver om utfordringene i begynnelsen av prosjektperioden med å få elevene til å bruke målspråket både muntlig og skriftlig i samfunnsfag (Vg1) og hvordan de gjennom ulike differensieringstiltak etter hvert utviklet en motivasjon hos

elevne til å ta språket i bruk og forbedre seg i engelsk. De har også jobbet målbevisst med de skriftlige ferdighetene, og elevene har fått trening i å bygge opp saktekster rundt ulike samfunnsfaglige temaer på engelsk. Fokus har blant annet vært på korrekt bruk av begreper, både på norsk og engelsk, og fraser og uttrykk som brukes når man skriver argumenterende og drøftende tekster. Et mål har vært å få elevene til å forstå at det som læres i norsk og språkfag ikke kun er begrenset til disse fagene, men at det også kan overføres til andre fag.

Et annet moment som flere av lærerne er opptatt av og som mange har jobbet mye med i prosjektene, er kildebruk og tekstutvalg. Flere påpeker at metoden har åpnet for et metaperspektiv på lærebøker og materiell som i seg selv hever og kan være et tema i undervisningen. I artikkelen om CLIL-prosjektet ved Kirkeparken vgs. (Moss) drøfter Solveig Olsen Fjærvik kildebruk og engelske læreverk i historiefaget (Vg2 og Vg3) og sammenligner lærebøkens presentasjon av fagstoff og pedagogiske tilrettelegging. Hun viser også hvordan elevene responderer på de ulike læreverkene og argumenterer for at elevenes måloppnåelse ikke begrenses av engelske tekster og at CLIL som metode passer i historiefaget. Deres opplevde læringsutbytte og motivasjon har, i følge henne, heller en klar sammenheng med hvordan de aktuelle engelskspråklige lærebøkene er pedagogisk tilrettelagt. At elevene selv blir oppfordret til å sammenligne fremstillingene i de ulike norsk- og engelskspråklige læreverkene, gir dem en større kritisk forståelse av at det ligger et redaksjonelt arbeid bak alle lærebøker.

Utbytte og utfordringer ved bruk av kilder i CLIL-undervisningen har vært utgangspunkt også for prosjektet ved Spjelkavik vgs., og på samme måte som i Kirkeparkens artikkel fremheves det her hvilke fordeler som tilgang til og anvendelse av engelskspråklige kilder har for elevenes forståelse av innhold. De tre lærerne som har vært involvert, Hårek Sande og Odd Erik Berild i henholdsvis historie Vg2 og historie Vg3 og Solveig Klungsøyr i religion Vg3 (skolens internasjonale klasser), ser også på hvordan parallellspråklighet kan sees i sammenheng med kildebruk. I religionsfaget gjør læreren oss blant annet oppmerksom på at den nye fagplanen i større grad enn før fokuserer på kildebruk, og at bevisst bruk av engelskspråklige kilder gir større muligheter for eleven til å nyttiggjøre seg flere kilder og til å se nyanser i innholdet som ikke en lærebok kan formidle i samme grad. Når det gjelder historiefagene er lærerne her, til forskjell fra Olsen Fjærviks erfaringer med engelskspråklige lærebøker på Kirkeparken, mer positive til norske lærebøkers fremstilling av visse temaer. Men historielærerne fremhever allikevel nødvendigheten av variasjon i kildebruk for å oppnå faglig utbytte og for å nå kompetansemålene i læreplanen. Videre påpeker lærerne at ved å trekke inn ulike kilder basert på andre sjangre med et mer personlig preg skapes det også språklig variasjon, og en større mulighet for elevene til å kunne identifisere seg mer med innholdet og til selvstendig vurdering av kildene. Lærerne konkluderer dermed med at kildegranskningen det legges opp til i CLIL-undervisningen også er spesielt godt egnet til å ivareta viktige dannelsesaspekter ved fagene.

Både kildebruk og dannelsesaspekter har vært naturlige temaer i Halden vgs. sitt CLIL-prosjekt i kommunikasjon og kultur 2 (Vg3). I artikkelen er Ida Cecilie Romejon opptatt av hvordan CLIL kan bidra til at elevene forstår at det er en sammenheng mellom fagene i skolen og på denne måten oppfylle mange av læreplanens dannelses- mål. Den norske skolen har relativt få uttalte retningslinjer når det gjelder den språklige utfordringen ved bruk av engelskspråklige kilder, og Romejon viser hvordan man gjennom CLIL-metoden kan legge opp til en mer bevisst og strukturert bruk av engelskspråklige internettkilder i kommunikasjon og kultur-faget. Når det gjelder integreringen av engelsk i faget, trekker læreren frem at det skjer verdifull språklæring når elevene blir oppmerksomme på nyanser og sosiokulturelle årsaker som ligger bak ulike fremstillinger og valg av begreper i sammenlignbare norske og engelskspråklige kilder. Artikkelen problematiserer også praksisen det legges opp til i faget, med en eksamensform som i stor grad oppmuntrer til bruk av kilder og autentiske tekster på engelsk, uten at lærere samtidig blir presentert for retningslinjer eller anbefalinger for å undervise og vurdere i tråd med dette. Prosjektet ved Halden vgs. er et godt eksempel på hvordan dette kan løses gjennom CLIL-metoden.

CLIL på yrkesfag

Et av CLIL-prosjektene skiller seg fra de andre, ikke bare fordi det involverer yrkesfag, men også fordi det er et sjeldent eksempel på hvordan én lærers innovative bruk av CLIL-metoden kan føre til større grad av helhetstenkning og nye organisatoriske grep ved en skole. Marianne Ruuds og Nannestads CLIL-prosjekt startet som et tiltak for å hindre frafall på yrkesfaglige studieprogrammer der elevene strevde med fellesfag engelsk. For å praksisrette engelskfaget begynte engelsklæreren å delta på arbeidsplassen de dagene elevene hadde programfag og oppmuntret dem der til spontan bruk av engelsk i samtaler både om arbeidsprosessene og det de gjorde i klasserommet. Erfaringene fra praksis dannet så utgangspunkt for undervisningen i språkfaget, hvor resultatene fra samtale ble systematisert skriftlig. Denne bearbeidingen ble så igjen utgangspunkt for neste praksisøkt i programfaget. På denne måten opplevde elevene at innholdet i engelskfaget ble mer relevant for dem og at kunnskaper og ferdigheter kunne overføres mellom de ulike fagene i skolen. Artikkelen inneholder ikke bare lærerens refleksjoner rundt egen praksis i CLIL-prosjektene ved skolen, men også mange detaljerte beskrivelser av aktiviteter, materiell, elevoppgaver og tester, elev- besvarelser, vurderingskriterier og resultater.

B. Rapportene fra FoU-prosjektene

Lesing er på mange måter den viktigste grunnleggende ferdigheten i CLIL, noe lærernes vektlegging av kildebruk og tekstutvalg i mange av CLIL-prosjektene også viser. Glenn Ole Hellekjær (Universitetet i Oslo) og Therese Hopfenbecks (University of Oxford) artikkel *CLIL og lesing* bekrefter imidlertid ikke bare at CLIL har en positiv effekt på elevenes leseferdigheter, men avdekker også at engelskfagene i liten

grad klarer oppgaven med å heve elevenes leseferdigheter i engelsk til et ønskelig studieforberevende nivå. Riktignok viser Hellekjær og Hopfenbeck at elevers generelle leseferdigheter har bedret seg og at skillet mellom CLIL-elevers gode prestasjoner og resultatene til elever i ordinær engelskundervisning har minsket i forhold til tidligere undersøkelser (Hellekjær 2005). Dette er en fremgang og kan sees i sammenheng med resultatene fra PISA 2009 (Kjærnsli og Roe 2010). Resultatene fra sammenligninger mellom ordinære engelskkurs på Vg1 og Vg3 tyder imidlertid på at denne fremgangen ikke kan forklares med økt lesefokus i engelskfagene etter Kunnskapsløftet, noe forskerne beskriver som svært bekymrende. At et enkelt CLIL-kurs med 50% undervisning på engelsk fortsatt ser ut til å ha bedre effekt på elevenes leseferdigheter enn programfagene i engelsk, er resultater Hellekjær og Hopfenbeck mener bør tas på alvor og få konsekvenser i form av endringer i engelskfagene og en større utbredelse av CLIL-undervisning i videregående skole. De anbefaler også at det fokuseres mer på skriving, slik at man får knyttet aktiviteter og kunnskap sammen på en bedre måte både i engelskfagene og i CLIL-fagene.

Marianne Ruud har, i tillegg til sin artikkel om Nannestads CLIL-satsing også gjennomført en kartlegging av omfanget av skriveaktiviteter ved alle de involverte skolene i CLIL-prosjektet. I *Writing in CLIL*, ser hun blant annet på hvilke typer tekster elevene skriver og viser til eksempler på hvordan denne ferdigheten kan integreres og utnyttes bedre i norsk CLIL-undervisning. Hennes funn viser at realfagene ofte har en mer strukturert tilnærming til skriving i CLIL, og at man i de yrkesfaglige programmene knytter skriving i stor grad til erfaringene fra praksis. Studieforberevende programmer integrerer skriving, i følge Ruud, i mindre grad i CLIL-undervisningen.

Lisbeth M. Brevik (Universitetet i Oslo) går i *Feedback: Why it is important and why it is not enough* dypere inn i analysen av skriving i CLIL-prosjektene og ser på hvordan lærerne vurderer elevens skriftlige ferdigheter og produksjon. Hun sammenligner også disse ulike vurderingspraksisene med retningslinjene i Opplæringslova. Undersøkelsen viser blant annet at vurdering av språket i elevers skriftlige tekster i CLIL på studieforberevende program stort sett er frivillig, mens det er obligatorisk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Brevik drøfter også hvordan mangel på tydelige vurderingskriterier for skriving i ikke-språkfag gjør det vanskelig for mange elever å vite hva som forventes av dem når de produserer tekster i CLIL. I følge Brevik gjenspeiles denne praksisen i en mer generell mangel på tydelige nok tilbakemeldinger på grunnleggende ferdigheter i ikke-språkfag.

Jan Merok Paulsens (HiHm) artikkel *Refleksjoner over handlingsgap* er en analyse av de organisatoriske og ressursmessige vilkårene for CLIL ved de ulike deltakerskolene. Her blir den svake spredningen av CLIL beskrevet som et ”strategisk paradoks” og et eksempel på et klassisk ”handlingsgap” mellom kunnskap og handling, der evnen til å

implementere metoden er mangelfull på tross av godt dokumentert kunnskap og gode resultater. Videre drøftes betingelser for at CLIL-metoden skal oppnå høyere status og strategier som kan bidra til større utbredelse av metoden i norsk skole. Merok Paulsen gir blant annet anbefalinger til skoleeiere om ulike modeller for organisering og tilrettelegging for CLIL, som kan rekruttere også faglærere uten formell kompetanse i engelsk. Artikkelen henvender seg også til lærerutdanningsinstitusjoner og andre som kan integrere CLIL i sine ordinære tilbud, og som i tillegg kan utvikle systematiske kompetansehevingstilbud i form av etter- og videreutdanningskurs til faglærere uten formell kompetanse i engelsk.

Veien videre: CLIL i lærerutdanningene

Både skolerapportene og følgeforskningen reflekterer hvordan CLIL er en naturlig del av prioriterte områder i norsk utdanningspolitikk, som differensiering, vurdering for læring, yrkesretting av fellesfag, økt fokus på grunnleggende ferdigheter i alle fag og studieforbereidelse. Samtidig viser følgeforskningen hvordan skolenes praksis varierer når det gjelder å utnytte mulighetene som ligger i metoden til å øke læringstrykket og læringsutbyttet for elevene.

Fremmedspråksenteret avslutter nå satsingen vi har hatt på CLIL siden oppstarten i 2005. Vi er fornøyd med å ha bidratt til å videreutvikle metoden i Norge og for å ha samlet, systematisert og spredd eksempler på ulike modeller for CLIL både på barne-trinnet, ungdomstrinnet og i videregående utdanningsprogrammer (inkludert inter-nasjonale og pre-IB-klasser). Arbeidet har gitt innsyn i hvilke språklige og innholdsmessige utfordringer CLIL-metoden kan bidra til å løse, men også hvilke problemstillinger man må være bevisst på før man går i gang med denne typen tverrfaglig undervisning. CLIL-tilnærmingen i rapporter og forskningsartikler har også avdekket utfordringer for engelskfaget isolert. Disse fortjener å bli viet større oppmerksomhet i tiden fremover.

Et svært gledelig resultat av CLIL-satsingen er de positive erfaringene lærere og elever har hatt med metoden på yrkesfaglige studieprogrammer. Marianne Ruuds og Nannestad videregående skoles arbeid har resultert i en rekke konkrete eksempler på hvordan CLIL kan brukes i undervisningen for å øke motivasjonen for engelsk og innholds-fag hos yrkesfagelever. Resultatene for elevene, særlig med hensyn til grunnleggende ferdigheter som skriving og muntlig, har vært så positive at flere av skolens lærere har involvert seg i arbeidet og utviklet metoden videre. For å følge opp endringene i undervisningsmetoder har disse også valgt å søke fylkeskommunen om å få benytte en alternativ tentamensform våren 2012 for noen av programfagene. Disse elevene vil da kunne ta en både muntlig og skriftlig tentamen på én dag, med innhold som er relevant for arbeidsplassen deres. Slik blir elevene vurdert mer i tråd med praksisrettingen og den tverrfaglige tilnærmingen undervisningen har vært basert på.

Dette er nok et eksempel på hvordan CLIL kan bedre vilkårene for arbeid med grunnleggende ferdigheter og bidra til at flere elever opplever fellesfagene og vurderingsformene som relevante.

Erfaringene fra Fremmedspråksenterets prosjekter blir i disse dager også spredd til andre og større satsingsområder. Innenfor Kunnskapsdepartementets satsing FYR («Fellesfag med yrkesretting og relevans 2011-2013»), blir CLIL brukt som eksempel på hvordan man kan øke gjennomstrømmingen i yrkesfaglige utdanningsprogrammer. At metoden har fungert så godt for elever som er blitt vurdert som svake, som har slitt med grunnleggende ferdigheter og som ikke har sett det å lære seg engelsk som relevant, er svært viktig dokumentasjon, siden det avkrefter en lenge rådende forestilling om at CLIL er en undervisningsmetode best egnet for eliteelever. Dette er også i tråd med og kan sees som en videreføring av resultatene og erfaringene fra Fremmedspråksenterets CLIL-prosjekter i barne- og ungdomsskolen (Svenhard 2010), der vi fant at CLIL har en utjevneffekt og at svake elever har et spesielt stort utbytte av metoden (Moe 2010).

Med Jan Merok Paulsens konklusjon om CLIL som et ”strategisk paradoks” spiller vi herved ballen over til Norges mange lærerutdannere, med håp om at de vil jobbe videre med disse resultatene og formidle CLIL og lignende tverrfaglige metoder til nye generasjoner av lærere. Og sist, men ikke minst, til alle lærere, elever, rektorer og forskere som har bidratt til å utvikle norske CLIL-modeller: tusen takk for innsatsen og lykke til med arbeidet videre!

Referanser

- Bøhn, H. m.fl. (2005). *A survey of Content and Language Integrated Learning in Norwegian schools in the 2004-2005 school year*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Coyle, D., Hood, P. og Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hellekjær, G. O. (2005). *The Acid Test: Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities?* Oslo, Universitetet i Oslo (doktoravhandling).
- Kjærnsli, M. og Roe, A. (2010). *På rett spor*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Moe, E. (2010). CLIL og språkutvikling. Nokre resultat frå eit prosjekt på 7. trinn. I: Svenhard, B. (red.). *CLIL – engelsk og fremmedspråk i andre fag*, s. 38-61. Halden, Fremmedspråksenteret (Fokus på språk, 24).
- Svenhard, B. m.fl. (2007). Norway. I: *Windows on CLIL: content and language integrated learning in the European spotlight*, s. 139-146. Den Haag, Europees Platform.
- Svenhard, B. (red.) (2010). *CLIL – engelsk og fremmedspråk i andre fag*. Halden, Fremmedspråksenteret (Fokus på språk, 24).

A Sluttrapportene fra deltakerskolene

I rapportens første del (A) presenterer vi prosjektene som har blitt gjennomført på de åtte videregående skolene som deltok i CLIL-prosjektene.

1 Natur- og kulturgeografi

Skole	St. Olav vgs., Stavanger
Fag	Geografi, Vg1
Lærer	Trygve Denstad

1.1 Innledning

Den bilingvale geografiundervisningen på St. Olav vgs. i Stavanger er gjennomført i tråd med Kunnskapsløftets vektlegging på engelsk som undervisningsspråk i et ikke-språkfag. Det er blitt tilstrebet å gjennomføre halvparten av undervisningen i faget geografi på engelsk. Prosjektet har gått over to år i henholdsvis to årstrekker. Elevene har vært pre-IB-elever som går videre med engelsk som arbeidsspråk på Vg2 og Vg3. Engelsk som kommunikasjonsspråk i muntlige undervisningssituasjoner har blitt tillagt størst vekt.

Geografifaget er et totimers fag som går over ett år i Vg1, studieforberedende utdanningsprogram. Det blir undervist i natur- og kulturgeografiske emner. Emnene er primært knyttet tematisk til norske forhold, men har også et internasjonalt preg. Det internasjonale aspektet med vekt på amerikansk/engelsk språk kommer tydelig frem i vår multimediale undervisningssituasjon, og dette gjelder også geografifaget. Engelsk som ett av arbeidsspråkene der elever får testet ut ferdighetene sine kan være nyttig for mange elever. De fleste av elevene på pre-IB-linjen har en internasjonal bakgrunn og er derfor tospråklige. Å utvide perspektivet rent språklig i faget har derfor bidratt til å gjøre faget mer variert når det gjelder innhold og metodikk. Samtidig har de elevene som ikke føler de behersker engelsk like bra, hatt noe å strekke seg etter.

1.2 Valg av undervisnings- og læremateriale

Lærematerialet som har vært brukt er i hovedsak skrevet på norsk og basert på norsk-språklige begrepsforklaringer. Dette gjelder særlig tekstgrunnlaget. I emner som har ligget til rette for det, er amerikansk/engelske tekster blitt brukt. Kurset har brukt et standardlæreverk av Sørbel m.fl. (2009), *Geo – geografi, studieforberedende* og støttet seg til Waugh (2000) sin *Geography – An Integrated Approach*. Waugh sin bok er rikt illustrert, og mange av figurene er velegnet til å illustrere fenomener. Boka inneholder også mange gode case studies som språklig ikke er for vanskelige for elevene. Såkalte case studies møter elevene på IB-linjen igjen i det videre skoleløpet,

og dette er en god måte å bli kjent med metoden på. En av de viktigste oppgavene har vært tilrettelegging av stoffet på en best mulig måte. Engelskspråklige tekstbøker kan fortone seg vanskelige for elevene rent språklig, og emnene er ikke direkte relatert til læreplanen.

Bilder, film og animasjoner på engelsk har blitt mye brukt i undervisningen som støttemateriale for foredrag og prosjekter, og her har engelskkunnskaper vært nyttige å inneha og å sette ut i praksis.

Det finnes gode nettkilder i geografifaget skrevet på engelsk som standardlæreverket bruker. Disse har blitt hyppig brukt i den fortløpende pensumgjennomgang, og de er kvalitetssikret og er samtidig lett tilgjengelige for elevene. De er også relatert til teksten i læreverket på en god måte. I tillegg har særlig *Globalis* og *Webgeology* blitt mye brukt i henholdsvis kultur- og naturgeografi. Enkelte emner har gjort det mulig å laste ned nettstedet som kan kaste lys over temaer som blir tatt opp i undervisningen fortløpende. Det store flertall av disse har vært på engelsk og blitt lagt ut til elevene på *It's Learning*. På den måten har elevene bygd seg opp en engelskspråklig tekstbase de kan vende tilbake til og som kan utvikle ordforrådet deres. Ved å samtidig aktualisere geografifaget på denne måten, blir det òg mer spennende å lære språk.

Bruk av nettstedet YouTube har vist seg å bli et nyttig hjelpemiddel gjennom hele skoleåret. Hovedspråket her er amerikansk/engelsk, og elevene har blitt flinke til å bruke illustrasjoner fra YouTube i egne prosjekter som blir fremført på engelsk. Ved bruk av dette nettstedet er det viktig å være kildekritisk, men brukt på rett måte kan det gi formidling av informasjon på engelsk til elevene og gi dem et utvidet perspektiv på geografiske tema knyttet til læreplanen.

1.3 Organisering

Tilpasning av undervisningen i geografi til CLIL-metoden har ikke krevd særskilte fysiske endringer i klasserommet. Når det gjelder utstyr, har internettilgang og bruk av PowerPoint vært nødvendige forutsetninger for arbeid i klasserommet og elevpresentasjoner.

De pedagogiske metodene har vært knyttet til emnene som er blitt undervist og vi har lagt en progressiv læreplangjennomgang til grunn. Ettersom over 50% av vår CLIL-undervisning har vært på engelsk, har det vært naturlig å bruke engelsk som arbeidsspråk gjennom hele undervisningsøkter på 90 minutter for å sørge for best mulig kontinuitet for elevene. Den opprinnelige ideen var å bruke annenhver økt til engelsk, men etter hvert ble engelsk mer naturlig å bruke også utover de femti prosentene. Å avsette en bestemt tidsenhet har òg vært avhengig av emnet det har blitt undervist i.

Følgende metoder har blitt prøvd ut i geografifaget:

- Avgrensning av undervisningen til en bestemt tidsenhet
- Gjennomgang av et bestemt kapittel på norsk med begrepsapparatet oversatt til engelsk
- Bruk av engelsk til å gjøre bestemte oppgaver knyttet til bruk av internettet
- Gjennomgang av deler av kapitlet på engelsk
- Undervisning av bestemte kapitler på engelsk og utforme egne oppgaver
- Korte elevpresentasjoner på engelsk
- To større prosjekter knyttet til natur- og kulturgeografi

De ulike innfallsvinklene har totalt sett bidratt til å gjøre elevene tryggere i bruk av engelsk som arbeidsspråk. Særlig engelskspråklig undervisning har vært utfordrende for elev og lærer, men kan være med på å gi faget en global tilknytning der engelsk som arbeidsspråk kan utvide perspektivet til elevene rent faglig. De større prosjektene gir òg kontinuitet og tid til fordypning i det rent språklige.

1.4 To større prosjektet knyttet til natur- og kulturgeografi

Geographical topics related to the excursion to Viglesdalen

I høstterminen arrangerte skolen felles miljøtur med overnatting for alle Vg1-klassene ved skolen til Viglesdalen i Rogaland. I den forbindelse ble lærer og elever sammen enige om å utvikle et prosjekt som skulle ha engelsk som obligatorisk arbeidsspråk både i forberedelsesdelen og i den ferdige sluttpresentasjonen. Prosjektet ble kalt *Geographical topics related to the excursion to Viglesdalen* og tok utgangspunkt i læreplanens mål om kunnskaper i naturgeografi, herunder kartlære, naturressurser, topografi, iserosjon, bergarter og forvittringsformer. Elevene ble delt i grupper på fem og skulle i forberedelsesdelen gå gjennom hvilket utstyr de trengte til ekskursjonen, hvilke typer kart de ville få bruk for og hvilken terminologi og begrepsbruk de måtte sette seg inn for å kunne gi en presentasjon av de ovenfornevnte læreplanmål. Å finne de engelske korrekte begrepene viste seg å være tidkrevende, derfor ble det satt av god tid til forberedelsesdelen.

De fem elevene arbeidet videre med ett av læreplanmålene på bakgrunn av observasjoner de hadde gjort på ekskursjonen. Fem til ti minutter ble avsatt til presentasjon med bruk av power-point, og dette ble etterfulgt av en kort innlevering på cirka 400 ord på engelsk. Her fikk elevene bruke både muntlige og skriftlige ferdigheter i et prosjekt som hadde sitt utgangspunkt i en miljøtur.

Naturlige ressurser i industriproduksjon

Det andre større prosjektet var knyttet til norsk industri og bruk av forekomster som ressurser i industriproduksjon. Temaet var norsk næringsliv og samme metoden ble fulgt i dette prosjektet. Elevene ble delt inn i grupper på fire og valgte en bedrift som

de skulle studere ut fra fagets læreplanmål. Det ble krevd et muntlig foredrag og en skriftlig innlevering som oppsummerte foredraget. Momenter som ble vektlagt var:

Næringskunnskap

Lokalisering

Produksjon

Ressurser/råvarer i produksjonen

Typebestemmelse av ressurs

Bedriftens bruk av energikilder i produksjonsprosessen

Miljøkunnskap

Bedriftens miljøprofil

Etiske valg med hensyn til miljøspørsmål

Digitale ferdigheter

Tabell- og figurfremstillinger med opphav i nøkkeltall fra bedriften

Engelsk var ikke obligatorisk som arbeidsspråk i dette prosjektet, men flere av gruppene valgte likevel å holde foredraget på engelsk og å levere inn den skriftlige delen på engelsk.

1.5 Vurdering

Elevene har ulike forutsetninger og ulik språklig bakgrunn når det gjelder engelskkunnskaper. For noen er det en høy terskel å bruke engelsk som arbeidsspråk. Gjennom prosjektet har elevene selv valgt om de vil holde foredrag og skriftlige prøver på engelsk som skal utgjøre et karaktergrunnlag. De fleste valgte norsk på de skriftlige prøvene i faget, men et økende antall syntes det var naturlig å bruke engelsk på de muntlige presentasjonene. Kortere oppgaver som «Test deg selv» har blitt lagt inn på *It's learning* og flere har etter hvert skrevet disse på engelsk. Det forligger ikke noen statistisk dokumentasjon på at brukerhyppigheten innenfor ulike oppgavetyper av engelsk som arbeidsspråk har endret seg siden prosjektet startet, men det er tydelig at terskelen for å ta språket i bruk muntlig har blitt senket. Her er det naturlig å vektlegge trygghet i språksituasjonen som en viktig forutsetning og at denne tar tid å opparbeide.

Gjennom spørreundersøkelser med utgangspunkt i engelsk som arbeidsspråk har elevene gitt uttrykk for at det er fagterminologien de sliter mest med. Den er tidkrevende, og det er ikke alltid nok å bare oversette begrepene til norsk eller å skrive begrepene inn i Wikipedia for å få en definisjon. Det er store variasjoner i svarene, men de gode språkbrukerne påpeker den store variasjonen i det engelske språket, og at denne gir den muligheten til å uttrykke seg mer presist. Bruken av internettet har vært

fordelaktig og elevene gir uttrykk for at de har blitt sikrere i engelsk. Ett av synspunktene som går igjen er at kontinuitet er viktig, innlæring går tregere hvis undervisningen blir for oppstykket, det vil si hvis engelsk og norsk blir brukt om hverandre. De lengre og mer tidkrevende oppgavene har gitt størst utbytte.

1.6 Erfaringer fra prosjektet

Oppgaveløsning og innlæring av fagstoff i geografi er i utgangspunktet et ikke-språklig emne. Implementering av CLIL må derfor ikke redusere det faglige innholdet på noen måte, men utgjøre et supplement som kan skape en fortjenestefull språklig situasjon for elevene i fremtidige studier. Å arbeide med skriftlige oppgaver over tid kan styrke den skriftlige delen av språket. De to større prosjektene har særlig styrket den muntlige innlæringen fordi elevene må samarbeide og være i dialog med hverandre. Da er òg sjansen størst for å lære av hverandre og bruke språket.

Kvalitativt å vurdere om elevene blir flinkere i det engelske språk innenfor en strengt faglig tradisjon med fastlagte kriterier, er vanskelig å vurdere ut fra bruken av *Content and Language Integrated Learning* i et ukentlig totimers kurs i geografi. Fremtidige prosjekter med sterkere faglige og pedagogiske bånd til engelskfaget kan gi svar på det. Det som er lett å observere imidlertid er at terskelen for å ta i bruk engelsk som arbeidsspråk er senket, og elevene bruker språket på en mer naturlig måte som vil gjøre overgangen til videre studier lettere.

Bruk av engelsk i en breddekontekst er vanlig for de fleste studier utover videregående skole. Engelsk er det dominerende felles arbeidsspråket i dag, og derfor er det viktig at elevene får en gradvis tilnærming til å bruke språket også i fag som er ikke-språklige. Engelsk blir et viktig redskap i synteseforståelsen av geografi og som redskap til å løse oppgaver i faget.

2 Internasjonale forhold i samfunnsfag (1)

Skule	St. Olav vgs., Stavanger
Fag	Samfunnsfag, Vg1
Lærer	Jorunn Osland

2.1 Innleiing

CLIL-prosjektet har vore gjennomført ved St. Olav vgs. i to skuleår nå. Begge desse åra har prosjektet vore knytt til utdanningsprogram for studiespesialisering. Sidan skulen òg tilbyr International Baccalaureate (IB) i Vg2 og Vg3, har ein ein tradisjon for å samla elevar som ønskjer å gå denne linja i eigne klassar i Vg1. Desse klassane blir gjerne kalt pre-IB internt. CLIL-prosjektet har begge skuleåra vore knytt til pre-IB-klassar. Begge desse skuleåra har CLIL blitt gjennomført blant anna i samfunnsfag. Her har det vore litt utskiftingar i kva lærarar som har vore involverte, av ulike grunnar. Dette har kanskje ikkje lagt grunnlag for den beste kontinuiteten, men det har samtidig ført til at fleire ulike perspektiv har kome inn i arbeidet. Engelsk har blitt brukt både i munnleg undervisning og skriftlege oppgåver og kommunikasjon med elevane.

Samfunnsfag er i vidaregåande eit tretimarsfag, og det er avsluttande fag i Vg1. Læreplanen i faget er del i fem hovudområde: *Individ og samfunn*, *Arbeids- og næringsliv*, *Politikk og demokrati*, *Kultur* og *Internasjonale forhold*. Enkelte av desse emna (*Arbeids- og næringsliv* og *Politikk og demokrati*) er i kompetansemåla tett knytt opp til spesifikt norske forhold, og desse har hovudsakleg blitt underviste i på norsk. (Det fell ikkje naturleg å undervisa i det norske politiske systemet eller Arbeidsmiljølova på engelsk). Andre emne er meir internasjonale (*Internasjonale forhold*) eller allmennmenneskelege (*Individ og samfunn* og *Kultur*), og har derfor heilt eller delvis blitt undervist i på engelsk.

Klassen prosjektet har blitt gjennomført i, er som tidlegare nemnt ein såkalt pre-IB-klasse. Ved skulestart hadde alle elevane eit ønske om å gå vidare på IB, og ved slutten av skuleåret har over 90% av elevane valt å søka på IB-linja. Elevane som vel å søka seg inn i pre-IB-klassen, er som regel svært motiverte for undervisning på engelsk. Fleire av dei har ei eller anna form for internasjonal bakgrunn, dei har kanskje utanlandske foreldre (ein eller begge), eller dei kan ha budd i utlandet og ha gått på utanlandsk skule. For desse elevane fell engelsk ganske naturleg, og dei er stort sett svært motiverte både for å snakka og skriva på engelsk, og dei opplever at engelsk i fagundervisninga skapar variasjon i skulekvardagen.

2.2 Val av undervisnings- og læremateriale

Læreverket som har blitt brukt i samfunnsfag er *Streif: samfunnsfag for videregående* frå Samlaget (Arnesen, Heir og Skøien 2009). Boka er sjølvsagt skriven på norsk, og det har vore ei utfordring å undervisa i dei ulike emna der alt det trykte undervisningsmaterialet me har hatt tilgang til kun finst på norsk. Mykje tid har gått med til å omsetja terminologien til engelsk. Ein kan sjølvsagt velja å ta utgangspunkt i andre trykte kjelder, bøker på engelsk, men då blir det fort eit problem at desse ikkje er baserte på den norske læreplanen, og ein må stadig supplera og endra på innhaldet, for å sikra at ein dekkjer alle kompetansemåla i Kunnskapsløftet.

Utanom det trykte undervisningsmaterialet har det vore naturleg å bruka ein del nettressursar, særleg i arbeidet med å knytta lærestoffet opp mot dagens situasjon og aktuelle saker i media. I bruken av nettet har ein i større grad kunna ta i bruk engelske nettsider, då det ofte finst eit større utval av gode både læringsressursar og generelle informasjonssider på engelsk. Valet av slike nettressursar har både vore lærarstyrt og elevstyrt, etter kva læringsaktivitet det har inngått i. Sist, men ikkje minst, har ein brukt ulike dokumentarfilmar på engelsk for å illustrera dei ulike emna klassen har jobba med. Dette har fungert svært godt, og slike kortare dokumentarar gir eit interessant og godt grunnlag for vidare diskusjon rundt eit emne.

2.3 Organisering

Undervisninga har vore organisert slik at engelsk har blitt knytt til visse emne/hovudområde i læreplanen. På denne måten har undervisninga vore språkleg einsarta i skilde bolkar. Ein har gjerne hatt ein lengre periode (to til fire veker) med eitt emne, og innan denne perioden har stort sett all undervisning foregått på eitt språk. Då har både gjennomgangar og elevoppgåver blitt gjennomførte på til dømes engelsk. Men elevane har stått nokså fritt, og ein del elevar har nokså konsekvent valt å gjera elevarbeid på engelsk, sjølv i bolkar med norsk undervisning. Dette har dei sjølvsagt stått fritt til å gjera, og ved arbeid levert på engelsk har dei fått tilbakemeldingar på engelsk. Det som er interessant å bemerka her, er at ingen elevar har gjort elevarbeid i engelske bolkar på norsk, det ser ikkje ut til at tanken har slått dei ein gong.

2.4 To undervisningsopplegg

I arbeidet med læreplanområdet *Internasjonale forhold* vart undervisninga lagt opp slik at me starta med ein introtime, der emnet og terminologien knytt til det vart introdusert gjennom ein tradisjonell powerpoint-gjennomgang. Her låg fokuset på å få på plass forståing og definisjonar av sentrale omgrep, og å få eit overblikk over kva emnet omfatta. I timane vidare fekk elevane ulike oppgåver dei skulle jobba med, både individuelt og i grupper.

Knytt til kompetansemålet *Eleven skal kunne gjere greie for årsaker til at somme land er fattige og somme rike og drøfte tiltak for å redusere fattigdom i verda* fekk elevane i oppgåve å undersøka og finna svar på ein del spørsmål rundt denne problematikken, årsaker, forklaringsmodellar, sentral terminologi og eksisterande tiltak så vel som egne forslag til tiltak. Denne oppgåva arbeidde elevane med i smågrupper, og dei leverte inn svara sine til slutt. Oppgåva blei gitt på engelsk, og alle gruppene skreiv svara sine på engelsk. Sjølve arbeidsspråket under gruppearbeidet var òg engelsk, og det såg ut til at elevane treivst godt med det.

Vidare fekk elevane i oppgåve å førebu og halda gruppepresentasjonar knytt til læreplanmåla *Eleven skal kunne gje døme på internasjonalt samarbeid og beskrive Noreg som internasjonal aktør, Eleven skal kunne gjere greie for FN's arbeid med fred og menneskerettar og forklare FN's rolle i det internasjonale arbeidet for urfolk og Eleven skal kunne gjere greie for EU sine mål og styringsorgan og diskutere Noreg sitt forhold til EU*. Her vart klassen delt i fem grupper, og gruppene fekk ulike tema for presentasjonane dei skulle ha:

- The UNs work on peace and human rights
- The UNs work with the rights of indigenous peoples
- EU – goals and governance
- Norway's relationship with the EU and EEA
- NATO – goals and governance

Dette var eit litt større prosjekt og presentasjonen inngjekk i vurderingsgrunnlaget i faget. Resultatet var svært grundige og innsiktsfulle presentasjonar frå alle gruppene. Enkelte elevar var svært komfortable med å halda foredraget sitt på engelsk, mens andre var mindre trygge, men alle deltok og gjorde ein god jobb.

2.5 Avslutning

Mot slutten av året kan ein slå fast at elevane er trygge i bruken av engelsk i skule-samanheng. Enkelte elevar blir nok litt mindre munnleg aktive i dei timane der undervisninga skjer på engelsk, men for dei fleste ser det ikkje ut til å bety noko kva språk som blir brukt i klasserommet. Det er òg interessant å observera at stemninga i klasserommet er prega av tryggleik og forståing når undervisninga er på engelsk, det er ingen som blir uthengde om dei ikkje finn rett ord, eller om dei av og til uttrykker seg litt knotete (elevane har til og med stor forståing for at læraren av og til slit med å ordlegga seg). Eit illustrerande bilde er situasjonen som oppstår innimellom, der nokon står litt fast, og ser spørjande ut i rommet: «What's the word? Can someone help me please?»

3 Norske samfunnsforhold på engelsk

Skole	Nordstrand vgs., Oslo
Fag	Samfunnsfag
Lærer	Arne G. Arnesen

3.1 Bakgrunn

Høsten 2009 ble Nordstrand videregående skole med i CLIL-prosjektet. Forholdene lå best til rette for å starte med en Vg1-klasse i samfunnsfag. Som engelsk-, norsk -og samfunnsfaglærer påtok jeg meg oppgaven (i parentes bemerket *med glede*, for etter mange år i skolen var dette en ny og stimulerende utfordring for meg). De elevene som hadde meldt seg på i løpet av sommeren, 15 i tallet, ble plassert i samme klasse, og jeg fikk denne klassen i engelsk. I samfunnsfagtimene ble klassen delt i to; samfunnsfag på engelsk med meg og samfunnsfag på norsk med en annen lærer. I denne artikkelen vil jeg først og fremst vise noen av de undervisningsoppleggene jeg lagde og knytte noen refleksjoner til de erfaringene jeg gjorde.

Første utfordring var å finne en egnet lærebok i faget. Hele klassen hadde fått utdelt *Samfunnsfag* (Haraldsen og Ryssevick 2009), men jeg ønsket å sette en engelskspråklig standard fra første stund og unngå norskspråklige tekster, i hvert fall i innkjøringsfasen. Etter noe søken fant jeg fram til boka *Norway – Society and Culture* (Maagerø og Simonsen 2008), en bok som dekket deler av læreplanmålene. Med engelskspråklige nettsider i tillegg, regnet jeg med at vi hadde tekster nok å ta utgangspunkt i.

3.2 Politikk og demokrati

Høsten 2009 var det stortingsvalg i Norge, og det var naturlig å starte kurset i samfunnsfag med å følge valgkampanjen og valget, et emne svært lite egnet til å behandle på engelsk, vil man tro. Den første oppgaven ble å etablere et ordforråd hos elevene til bruk i samtaler og diskusjoner rundt valget. Jeg gjorde dette ved å snakke om politiske partier i USA og Storbritannia og spørre om elevene visste hva som var de tilsvarende partiene i Norge. (Her brukte vi selvsagt de norske partinavnene.) Etter hvert ble tavla full av norske partinavn med partinavn på engelsk ved siden av, flittig notert ned av elevene til senere bruk, men selv om vi nå hadde engelske partinavn, ble vi enige om at i samtaler om det norske valget var det tillatt å bruke de norske partinavnene. Dermed kunne diskusjonene gå på engelsk, og engelsk ble beholdt som språk gjennom hele valgperioden. Da elevene fikk i oppdrag å velge seg et parti og presentere det for resten av gruppa, tok de det som en morsom utfordring å gjøre dette på engelsk, og å uttale norske politikernavn med engelsk vri skapte litt ekstra munterhet. Før selve

valgdagen delte jeg ut et skjema som skulle fylles ut til første time etter valget (se neste side).

I tillegg til dette skjemaet sendte jeg med noen spørsmål angående valget og valgresultatet, og disse ble grunnlaget for oppsummeringen av valget, eksempelvis:

- Does the number of representatives from a party correspond to the percentage of votes gained by that party?
- How many female parliament (Storting) members were elected?
- How old is the youngest member? The oldest?
- Who is most likely to form a government after this general election?
- Who is most likely to become prime minister?

The Norwegian General Election, September 14, 2009

<i>Turnout (how many per cent of the electorate who voted)</i>	
<i>Results</i>	
Labour (AP)	
Socialists (SV)	
Centre Party (SP)	
<i>'Red-Green Coalition' combined</i>	
Conservative Party (H)	
Progressive Party (Frp)	
Christian Democrats (Krf)	
Liberal Party (V)	
<i>'Non-socialists' combined</i>	
<i>Other parties combined</i>	

Da stortingsvalget var over og ferdig oppsummert, hadde vi lagt fire uker bak oss hvor det knapt var ytret ett ord på norsk i klasserommet. Med et så ”norsk” emne behandlet på engelsk, så jeg optimistisk på gjennomføringen av resten av skoleåret.

3.3 Kriminalitet

Et av læreplanmålene går ut på å bruke digitale verktøy til å finne informasjon om omfanget av kriminalitet i Noreg, grunnge kvifor samfunnet straffar og vurdere korleis kriminalitet kan forebyggjast. Når det gjelder biten om bruk av digitale verktøy og omfanget av kriminalitet i Norge, er det ikke mulig å unngå norske kilder. Vi gjennomførte likevel også temaet kriminalitet hovedsaklig på engelsk. Igjen var det viktig å etablere et ordforråd elevene kunne benytte i samtaler og diskusjoner. Denne gangen tok jeg fram et opplegg jeg bruker i engelskfaget; et oppgaveark om Law and order, crime and punishment, der elevene skal lete fram definisjoner på diverse kriminelle handlinger og terminologi fra rettsapparatet. Vi fikk en forholdsvis lang og innholds-

rik liste over ord og uttrykk knyttet til kriminalitet, og dermed kunne arbeidet videre med dette stoffet foregå nokså uforstyrret på engelsk. Her ligger det jo også nok diskusjonstemaer og venter, og som vel de fleste har erfart: Er det noe elever liker, er det å diskutere. Min erfaring med samfunnsfag på engelsk er at diskusjonene fikk en ny «giv». Det var morsomt å forme tankene og meningene på et annet språk enn norsk. Her skal det skytes inn at når engasjementet ble stort og «feelings were running high», kom det spontane utblåsninger på norsk også.

3.4 Arbeidsliv og økonomi

Som det vel framgår av det ovenstående, har jeg i arbeidet med samfunnsfag på engelsk sett det som den viktigste oppgaven å etablere et godt ordforråd innen de ulike temaene som skal tas opp. I det siste eksemplet fra det første året med CLIL skal jeg vise en annen innfallsvinkel som kan egne seg godt til et tema, nemlig rollespill. Elevene ble delt inn i tre grupper som fikk følgende instruks. (De får ikke vise denne instruksjonen til de andre gruppene.)

1. You are the British/American owners (managing directors) of a hamburger chain planning to open a café in Oslo. You want to employ three or four young people to work for you part time. You are not quite familiar with the level of Norwegian wages. You have called in for an interview some applicants for the job; all students in Oslo. Before the interview, you should plan a strategy with regards to working hours, wages, holidays etc.

2. You are students at an upper secondary school/senior high school in Oslo who have seen jobs advertised by a group of British and Americans planning to open a hamburger chain in the city. You apply for the job and are called in for an interview, one by one. Before the interview you discuss what to expect and accept of working hours, wages, holidays etc. Will you for instance all agree on a minimum wage?

3. You are students at an upper secondary school/senior high in Oslo who have seen jobs advertised by a group of British and Americans planning to open a hamburger chain in the city. You apply for the job and are called in for an interview together. You are all desperate to earn some money (the “russetid” is getting closer!) and may be willing to accept a relatively low paid job. Before the interview you discuss what to expect and accept of working hours, wages, holidays etc.

Intensjonen med rollespillet var å skape en konflikt som skulle bli startskuddet for å ta opp temaer som lønnsforhandlinger, fagforeninger, plikter og rettigheter i arbeidslivet osv. Nå viste det seg, slik rollespillet forløp i akkurat denne klassen, at en slik konflikt

ikke oppsto, men rollespillet kunne likevel tjene som referanse mens vi arbeidet med dette læreplanmålet.

Dette var eksempler på tre undervisningsopplegg som skulle holde faget i gang på engelsk. Engelsk ble godt etablert som det naturlige språket å bruke i klasserommet. Etter hvert gikk vi likevel av ulike årsaker over til noe bruk av norsk. Den ene grunnen var at vi besøkte to institusjoner, *Minitinget* og *Utviklingshuset*, der all aktivitet naturlig nok foregår på norsk. En del fenomen innenfor norsk politisk virksomhet bør elevene uansett kjenne de norske begrepene for (mistillitsforslag, kabinettsspørsmål). En annen grunn til å tillate norsk i klasserommet er den at noen elever, særlig de flinke, blir usikre på om de får vist kunnskapene sine godt nok når de bruker et annet språk enn morsmålet. De skriftlige prøvene vi hadde, var derfor tospråklige med oppgavene formulert på både norsk og engelsk, og elevene kunne selv velge hvilket språk de ville svare på, eventuelt bruke begge.

3.5 Nytt år, nye erfaringer

Dette første året var det spesielt interessant for meg å følge utviklingen hos de samme elevene i faget engelsk. Nå var dette en gruppe elever med jevnt over høyt karakter snitt, altså teoretisk flinke elever, og jeg kunne bare måle dem opp mot den andre halvdel av klassen. Det som var lettest å observere, var at de fikk et ordforråd som nok ligger over gjennomsnittselevens. Dette kom selvsagt spesielt godt til uttrykk når vi arbeidet med det mer politisk orienterte stoffet i engelsk, og det var en fornøyelse å se hvordan CLIL-elevne frydet seg over å beherske politiske termer på engelsk.

Det påfølgende skoleår tilbød vi igjen samfunnsfag på engelsk i vg1 som en fortsettelse av CLIL-prosjektet, og igjen var det 15 elever som hadde meldt seg på. Forskjellen var at denne gangen skulle jeg ikke ha klassen i engelsk. Dette året var jeg enda mer innstilt på å markere at engelsk skulle være det dominerende språket i klasserommet. Med vilje holdt jeg meg vekk fra introduksjonsrunden i vg1 første skoledag, da denne i samlet klasse helt sikkert ville ha gått på norsk. Da det var tid for første samfunnsfagtime, gikk jeg inn i klassen med ordene «Could those who are taking Social Science in English come with me, please!» Reaksjonen var nysgjerrige blikk og mumling. Femten elever reiste seg og ble med. På veien til klasserommet småpratet jeg med dem på engelsk. Dette skulle vise seg å være en vellykket manøver. Her var engelsken «satt» fra første stund, og all kommunikasjon oss imellom foregikk på engelsk, også når vi møttes i gangene eller ute i skolegården. Ja, selv på bussen hendte det at CLIL-elever henvendte seg til meg på engelsk. Med andre ord en ideell situasjon sett fra en engelsklærers ståsted!

Naturlig nok benyttet jeg mange av de samme oppleggene fra året før, med nødvendige justeringer. Dette skulle vise seg å være en gruppe som var enda mer glad i å

diskutere, så ofte og lenge at jeg av og til måtte trekke i bremsene. Selv om de første to månedene forløp så å si utelukkende med engelsk som klasseromspråk, skulle det etter hvert vise seg at behovet for å ta i bruk norsk innimellom vokste, både fordi diskusjonene ble intense og fordi vi i høyere grad tok i bruk den norske læreboka. Under elevpresentasjoner (foredrag) foretrakk noen å snakke norsk, andre holdt seg til engelsk. I gruppepresentasjoner kunne det hende at elevene vekslet språk uten at noen fant det merkelig. Vi var inne i et spor der det syntes like naturlig å bruke det ene språket som det andre. Som lærer holdt jeg meg likevel til engelsk mesteparten av tiden; det ble på en måte det naturlige administrasjonsspråket, selv om mye av timen ellers foregikk på norsk.

Et av spørsmålene jeg stilte meg da jeg skulle gå i gang med CLIL-opplegget, var om jeg ville være mer engelsklærer enn samfunnsfaglærer. Ville jeg la elevenes engelskspråklige ferdigheter påvirke min vurdering av deres måloppnåelse i faget samfunnsfag? Det er vanskelig å gi noe entydig svar på dette. Man lar seg fort blende av et foredrag holdt på et glitrende engelsk, men godt språk er gjerne betinget av godt innhold. Som nevnt ovenfor, ble enkelte av de sterkeste elevene det første året litt bekymret over om de fikk vist hva de kunne. Denne bekymringen ble fjernet ved at vi hadde en skriftlig oppgave på norsk helt på slutten av året. Her kom disse elevenes høye refleksjonsnivå tydelig fram, og to av dem endte på toppkarakter i faget. Dette var to elever med høy kompetanse i engelsk. Det er likevel ikke sikkert om refleksjonsnivået ville ha kommet godt nok fram i bruken av et språk som, tross alt, for dem er et fremmedspråk. Ville de ha vært snytt for en 6-er hvis vi hadde vært helt konsekvente i bruk av engelsk? Spørsmålet blir stående ubesvart, men det er kanskje her min største bekymring ligger med hensyn til bruk av engelsk i et fag: Får vi målt elevens refleksjonsnivå i tilfredsstillende grad?

Engelskferdighetene hos kull nummer to var mer varierende. Enkelte strevde med å få uttrykt det de ville på engelsk, og jeg tillot i økende grad bruk av norsk. Mitt «engelsklærerøre» spisset seg nok litt når intonasjonen ble for norsk, eller når uttrykkene ble preget av norvagismer, men jeg unnlot korrigeringer der og da, og konsentrerte meg om innholdet i det som ble sagt. På slutten av skoleåret ble det snakket mer og mer norsk i timene, mens engelsk nærmest ble benyttet som administrasjonsspråk, det vil si at instruksjer og beskjeder ble gitt på engelsk, som før, mens de faglige samtalene foregikk på norsk. Likevel var det også her snakk om frivillighet; noen elever foretrakk å fortsette å bruke engelsk. I det hele var vi så «innkjørt» i rutinen med at begge språk kunne benyttes, og som beskrevet ovenfor, var det ingen som reagerte når det ble vekslet mellom det ene og det andre.

Ville jeg gjøre noe annerledes om jeg skulle ha dette kurset på engelsk flere ganger? Jeg tror jeg ville være like klar fra dag 1 på at dette er et kurs der engelsk er hovedspråket, men jeg ville kanskje på forhånd blinke ut noen emner eller perioder

FOKUS PÅ SPRÅK

som «norskspråklige». Jeg har i denne toårsperioden gitt elevene muligheten til å velge mellom engelsk og norsk i skriftlige arbeider, og dette er en ordning jeg ville beholde.

Nå som disse to prøveårene er over, vil Nordstrand videregående skole foreløpig ikke lenger tilby samfunnsfag eller andre fag på engelsk, derimot ligger det an til at vi i løpet av to års tid får IB-linje, og det vil selvfølgelig gi oss helt nye muligheter når det gjelder tospråklig undervisning.

4 Genteknologi

Skole	Trondheim Katedralskole
Fag	Naturfag og engelsk, Vg1
Lærere	Liv C. Grendstad Aune og Solveig Landsverk

4.1 Innledning

Trondheim Katedralskole har i perioden 2009-11 vært involvert i et prosjekt sammen med flere skoler og Fremmedspråkssenteret om hvordan andre språk enn norsk kan brukes som undervisningsspråk i forskjellige fag i tråd med rammene for CLIL-opp-læring. Fagene som var involvert var naturfag og engelsk på Vg1, og de to faglærerne har samarbeidet gjennom to skoleår. I denne artikkelen har vi valgt å presentere et undervisningsopplegg som eksempel på hvordan vi har arbeidet sammen, og valget falt på et prosjekt i genteknologi som ble gjennomført i to ulike klasser i mai 2010 og januar 2011.

Trondheim Katedralskole er en skole der mange elever har eller kommer til å ha internasjonal erfaring i forbindelse med utdannelsen sin. Omtrent en hel klasse i året reiser på privat utveksling til andre land, eller til England gjennom vår internasjonale klasse. Skolens ledelse har oppmuntret oss til å gjennomføre prosjektet og ikke minst videreføre det. I tillegg til studiespesialisering tilbyr skolen IB-linje. Dette er forankret i skolens «ethos», der vi ønsker å fremstå som «en skole som viser vilje til å tenke nytt om organisering av læringsarbeid, om arbeidsformer og om tilnæringsmåter til de enkelte fag».

Vi gjennomførte prosjektet i en internasjonal klasse, der 15 elever skal ta Vg2 i Norfolk i England. De andre 15 elevene har på forhånd valgt å ha bilingval undervisning i naturfag. Dette gjorde at alle elevene i utgangspunktet var positive til å ha undervisning på engelsk. Vi har ikke hatt behov for differensiering siden klassen har vært en svært homogen gruppe. De har fått individuell vurdering, men alle har fulgt det samme opplegget. I både naturfag og engelsk er undervisningen fordelt på to økter à to timer ukentlig, og en fire timers fagdag hver fjerde uke. I dette delprosjektet ble timeplanen oppløst slik at elevene fikk benytte alle timene i begge fag.

Vi håpte at prosjektet kunne inspirere elevene på flere måter. Å arbeide med naturfag på engelsk kunne gi elevene lyst til å fortsette å bruke engelske kilder. Mange av elevene som skal tilbringe neste år på skoler i Norfolk vil kunne bruke dette som en forberedelse. For samtlige elever burde dette gi økt kompetanse i engelskfaget samtidig som elevene ville få kjennskap til naturvitenskaplig fagterminologi på engelsk. Mange av elevene ønsker å studere på universitetsnivå og kommer til å møte fagstoff

på engelsk i den forbindelse. Prosjektet ville gi en forsmak på dette, samtidig som det kunne gi elevene mestringsfølelse. Prosjektet skapte også variasjon i skolehverdagen, og stilte krav til samarbeid og planlegging.

4.2 Forankring i læreplaner

Vi arbeidet med grunnleggende ferdigheter på flere måter mens vi holdt på med prosjektet i genteknologi. Elevene brukte uformell muntlig engelsk i prosjektperioden, mens de måtte forberede en formell muntlig presentasjon til slutt. De brukte naturfaglige begreper og skulle presentere fagstoffet sitt på en måte som bidro til god kommunikasjon med tilhørerne. Samtidig som de utviklet ferdighetene sine i engelsk knyttet til et spesifikt fagfelt, øvde de opp evnen til å forstå naturfaglig stoff gjennom engelsk fagterminologi. De lyttet til videoklipp og filmer, og ikke minst til de andre gruppenes presentasjoner. Når man har arbeidet intenst med eget prosjekt, har man samtidig vekket interessen for de andre gruppenes presentasjoner. Prosjektet bidro til at elevene fikk øve seg med en autentisk ramme der de fikk kjennskap til kravene man vil møte senere når det gjelder frister og kommunikasjon.

I engelsk har klassen hatt fokus på formell skriving i løpet av hele året, og fagteksten de leverte på slutten av prosjektet oppsummerte dette arbeidet. Elevene har arbeidet med oppbygning av tekster på forskjellig vis, og arbeidet mye med de tre hovedkategoriene struktur, språk og innhold. Siden dette var et gruppearbeid, ble skrive delen i prosjektet kun en sjekk av at de kunne utføre det som de hadde arbeidet med før. I gruppearbeidet var det i tillegg krav om at teksten skulle være en helhet, og ikke et oppstykket produkt sammensatt av forskjellige skrivestiler og tema.

Tidligere på året arbeidet vi mye med å utvikle elevenes formelle språkregister, både muntlig og skriftlig. Det har vært viktig å arbeide med skriving av formelle tekster, da det ofte er det elevene synes er vanskelig. Det har vært positivt å gjøre dette i forbindelse med naturfag fordi elevene da kunne arbeide med et mer formelt engelsk fagspråk utenfor engelsktimene.

Leseferdighetene var spesielt viktige med tanke på at store deler av faglitteraturen i videre studier er tilgjengelig kun på engelsk. Fagstoff i naturfag er autentiske kilder i form av akademiske tekster som hjelper elevene til å utvikle seg i engelsk gjennom arbeid med et mer formelt fagspråk. Elevene brukte forskjellige lesestrategier i løpet av prosjektet, og det ble både mengdelesing og dybdelesing. Begge fagene stilte krav til refleksjon og innsikt i det man leser slik at lesingen ble krevende og mer lærerik. For naturfag ble språket redskapet som man lærte stoffet med slik at nytteverdien med engelsk framstår tydeligere. For engelskfaget var det utviklende å møte stadig flere fagtekster på engelsk. Elevene utviklet sine leseferdigheter på en naturlig og meningsfylt måte.

FOKUS PÅ SPRÅK

De digitale ferdighetene ble også utfordret i prosjektperioden, spesielt i forbindelse med presentasjonen. Elevene kunne lage videoer, animasjoner og grafiske framstillinger for å visualisere stoffet, og de fleste valgte å samle dette ved hjelp av en PowerPoint-presentasjon.

Det var viktig for oss at samarbeidet mellom naturfag og engelsk kun foregikk der det var en klar tilknytning til kompetansemålene i læreplanene. I naturfag og engelsk arbeidet vi med flere av kompetansemålene der nytteverdien for begge fagene blir direkte knyttet sammen. I naturfag var det flere kompetansemål som omhandlet bioteknologi, og de etiske spørsmålene som kunne knyttes til temaet. I engelsk var det i tillegg til fordypningsemnet et krav om å arbeide med fag og samfunnsmessige temaer. Andre kompetansemål gjaldt hvordan man gikk fram for å utvikle engelsk språkferdighet og hvordan man kommuniserte på en situasjonstilpasset måte.

I tillegg arbeidet elevene med sammensatte tekster, kildekritikk og bruk av teknisk og matematisk informasjon i kommunikasjon. Kildekritikk har vært på programmet tidlig på året for å gjøre elevene klare til å arbeide med og vurdere kilder i begge fag. Elevene måtte kritisk vurdere informasjonen og lære seg å velge kilder av god kvalitet og forskjellig opphav, samt oppgi kildene på riktig måte.

4.3 Gjennomføring av prosjektet

Vi mente at det var viktig å ha en god plan over prosjektet, med frister og retningslinjer. Under viser vi eksempler fra denne prosjektplanen. Innleveringene ble gjort på et felles rom på Classfronten.

Project in Genetic Technology			
Monday	Wednesday	Thursday	Remember to hand in
Preparing for project GATTACA (Part of 5+6)	Science 3+4 English 5+6	English 3+4 (Study Class 5+6) Science 7+8	Topic/Research question Work plan
	Science 3+4 English 5+6	English 3+4 (Study Class 5+6) Science 7+8	
Science/English 1-4 (Part of 5+6)	Science 3+4 English 5+6	English 3+4 (Study Class 5+6) Science 7+8	Written part Log
Oral presentation 1-4 Questions Lunch 5+6			Evaluation of presentation

Elevene fikk alle naturfag- og engelsktimene til egen disposisjon, men lærerne var tilgjengelige. Det betydde at de fikk til sammen omtrent 28 fagtimer i tillegg til fire timer framføringsdagen. De kunne benytte studietimer etter behov.

Elevene fikk beskjed om hvordan de skulle velge tema, samt noen eksempler for å komme i gang (se vedlegg 1). De sto fritt til å velge tema og problemstilling. Som inspirasjon fikk de se filmen GATTACA, som er anbefalt av bioteknologinemnda¹ og ga en spennende start på prosjektet. De måtte levere tema og en egen framdriftsplan i slutten av første uke, og naturfaglæreren godkjente eller ga konstruktiv tilbakemelding på temaet som ble valgt. Slik unngikk man at enkelte grupper kom på feil spor i prosjektet.

Preparing phase

In the preparing phase the group chooses a theme that must be defined and made precise.

Research question

The group must select a research question that allows you to be specific. That means that your research question must be narrow, and focus on something small and specific. Make sure that you choose a question that will let you go beyond reproductions of facts, so that you can draw conclusions based on assessment of facts.

Possible themes

Genetic testing
Gene therapy
Cloning
Genetically modified organism, bacteria, plants, animals
DNA fingerprinting
Human embryonic stemcells

Elevene ble oppfordret til å benytte ulike kildetyper. I prosjektplanen ble det gitt noen eksempler på brukbare kilder for å hjelpe elevene i gang.

Possible sources

www.bion.no
www.viten.no
<http://www.bioteknologiskolen.no/>

Remember to use sources of different kinds.

¹Se <http://www.bion.no/for-skoler/filmtips/>.

FOKUS PÅ SPRÅK

Prosjektet hadde en skriftlig og muntlig del, og felles for begge var at de skulle presentere både metoder og etiske dilemmaer knyttet til temaet. Det kommunikative aspektet var også poengtert slik at elevene brukte et situasjonstilpasset språk og forklarte stoffet på en grei måte. Det var satt av tid i rommet der presentasjonene skulle foregå slik at alle gruppene kunne få testet det tekniske utstyret.

Content

You must include explanation of the methods involved, and discussion of ethical problems involved. All your explanation when presenting your findings must allow your classmates to understand.

Oral presentation (maximum 10 minutes)

All group members must participate. You may use PowerPoint, the blackboard, the overhead projector etc. Reading your manuscript is not adequate. Make sure that your presentation allows everybody to understand. Communicating to your audience is essential. The presentation must proceed even if some group members are absent.

Den skriftlige delen skulle leveres før den muntlige presentasjonen slik at resten av klassen kunne se disse på forhånd (se eksemplene i vedlegg 2). Det gjorde det mulig for de som er litt svakere å forberede seg bedre på hva de andre gruppene skulle snakke om.

Written report

Approximately two written pages that are a summary of your theme. You may add illustrations and sources. All group members have to participate.

Vi ønsket å få elevenes logger inn før presentasjonene, for å få et bedre inntrykk av hvordan gruppearbeidet hadde gått. I tillegg var vi i dialog med elevene under prosjektet, og fikk høre hvordan arbeidet og ikke minst samarbeidet gikk.

Log

All the groups should keep a log and comment on how the project is proceeding.

Vi har begge vært involvert i vurderingen, og elevene var klar over hvordan de ble evaluert. Mens engelsklæreren vurderte språket i artikkelen og den muntlige presentasjonen, vurderte naturfagslæreren innholdet. Begge lærerne vurderte den muntlige framføringen, og benyttet en sjekkliste som elevene hadde fått på forhånd. De forskjellige prosjektgruppene evaluerte framføringen til to andre grupper. I tillegg forberedte de spørsmål til en annen gruppe som ble stilt rett etter presentasjonen. Slik klarte elevene å konsentrere seg bedre om de andre presentasjonene.

4.4 Konklusjon

Vi synes vi har klart å arbeide på en effektiv måte, og det har nok vært fordi prosjektet var godt planlagt og enkelt å organisere. Det ga en trygghet å vite at vi hadde tenkt nøye over hva vi kunne samarbeide om og at vi hele tiden har hatt fokus på det faglige innholdet i prosjektet. Målene vi har satt oss har vært realistiske og vi har stort sett fått gjennomført det vi har hatt på planen.

Elevene har gitt positiv tilbakemelding på prosjektet. Vi tror at det har vært motiverende for elevene å ha naturfag på engelsk. Samarbeidet har satt begge fagene inn i en større helhet. Det var betryggende for elevene å vite at begge faglærerne var involvert. De kunne gå til engelsklæreren med språkspørsmål og til naturfagslæreren med fagspørsmål. Vi har selvfølgelig hele tiden hatt en åpen dialog med elevene slik at de var klar over at vi er fagmennesker på hvert vårt felt. Men for oss faglærere har prosjektet også vært motiverende siden begge har tjent på samarbeidet og lært noe nytt.

Prosjektet ble så godt innarbeidet at vi ønsker å fortsette samarbeidet framover. Det finnes mange muligheter for å videreføre og utvide prosjektet, men vi er opptatt av ikke å overutvikle noe som fungerer fint fra før.

5 Going green

School	St. Olav upper secondary school, Stavanger
Subjects	English, Science and Geography, 11 th grade (Vg1)
Teachers	Grethe Mahan in co-operation with Bente Østevik Ivarson and Anne Mette Raanås

5.1 Introduction

St. Olav upper secondary school is located in Stavanger, Norway. During the 2010-2011 school year, approximately 860 pupils attended the school. Most of the pupils were 16-19 years old, and they were enrolled in General Studies, The International Baccalaureate, or the vocational program Service and Transportation.

Eleventh grade science in the general studies program has been taught in English in at least one class at St. Olav upper secondary school for over twenty years. Students are selected for this course after an application process, and those who have good marks in English from tenth grade and additionally express interest in applying for the International Baccalaureate program at the end of eleventh grade, are prioritized for science taught in English.

From 2009-11, St. Olav upper secondary school participated in the *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) program led by the Center for Foreign Languages in Education in Halden. During this time, in addition to one science group taught 100% in English, the school offered bilingual teaching in several subjects, including geography, science and social studies. The requirement for a subject to be in the CLIL program was that at least 30% of the teaching was to be in English. There were no requirements to assess English written or oral competence goals as they appear in the subject English. In some cases, St. Olav upper secondary school invited students to apply to be placed in a class which was to have CLIL teaching in one or more subjects. In other cases, a group was selected for CLIL teaching without the students having expressed interest in bilingual education.

This paper will look at a cross-curricular project developed cooperatively by three teachers for two classes at St. Olav upper secondary school in the 2010-11 school year. In one class, which we will refer to as the A class, the teacher involved in the project taught both geography and English. In the other class, which we will refer to as the B class, there were two teachers involved, the English teacher and the science teacher. The A class was a general studies class, and the pupils had not asked to be a part of CLIL. The B class was also a general studies class, but pupils in this class had applied to have approximately 30% of the science teaching in English, and a few of

the pupils in this class expressed interest in applying for the International Baccalaureate program for twelfth and thirteenth grade.

After attending an inspiring conference on the complex energy challenge the world faces today, the three authors of this paper discussed how to teach pupils about energy in an engaging way that would also demonstrate to pupils that learning about energy stretches over the traditional boundaries between subjects. *Going Green* was the result of this cooperative effort. By including the five-hour-a-week obligatory English course in the project as well as geography and science, it was possible to not only teach the pupils about energy bilingually, but also assess competence aims in English. This paper will summarize the project, discuss logistics and how the students worked during the project, and finally look at how the project was assessed in the three different school subjects.

5.2 The project: Going Green

The A and B class assembled 1,5 hours in an auditorium for a “kick-off”. The pupils were not told many details about the project before the kick-off. In an attempt to signalize to the pupils that they were going to begin work on a unique and interesting project, popular music was played over the stereo as they entered the auditorium, and a curtain of long strips of green plastic were taped over the door opening so that the pupils had to duck and move the strips aside to enter the room. The teachers all wore green, and all communication with the pupils was in English.

The pupils were told about the energy conference the teachers had attended, and how the teachers had become inspired to try to teach about energy in a new way. They were shown a video clip by Blue Man Group featured on “Earth to America!” about the importance of energy², and a video clip about how much energy it takes to perform a simple task, such as take a shower.³ The pupils were then introduced to the three phases of the Going Green project: *International Earth Hour*, *Climate Hour at St. Olav upper secondary school*, and the *Science Fair*. The pupils were given hand-outs electronically, and these are presented in Appendix 1A and 1B.

Phase one: International Earth Hour

The kick-off was held on the Thursday before “International Earth Hour”. One of the teachers presented the history and goals of Earth Hour, and then the teachers discussed how unfortunate it was that the local newspaper, Stavanger Aftenblad, had never been able to report that there was a measurable decrease in energy usage during Earth Hour. The pupils were shown two video clips about Earth Hour, both the official video clip from the committee that arranges Earth Hour and a humorous clip

² See <http://www.youtube.com/watch?v=QM-mfEMssy8>.

³ See http://www.youtube.com/watch?v=C93cL_zDVIM.

in a foreign language that did not require knowledge of the foreign language to understand.⁴ The pupils were issued a challenge: use social media to encourage friends, fellow pupils, relatives, and acquaintances to take Earth Hour seriously. A few minutes of an English hour was set aside the following day to enable students to use Facebook or another social media to communicate this special message to their contacts (in English only).

Phase two: Climate Hour at St. Olav upper secondary school

Every Tuesday, there are two school hours set aside for meetings. During these two hours, some pupils may have scheduled activities, but many pupils use this time for socializing and working on homework. During the kick-off for Going Green, the pupils were asked to create an event that would cause their fellow pupils to think about the energy challenge, and to try to look at it from a positive angle.

The pupils were divided into groups and were given a large sheet of paper during an English hour to brainstorm about what they could do for the Climate Hour. Each group noted their suggestions on the sheet of paper. After the initial brainstorming, the teachers came together and narrowed down all of the pupil suggestions to seven manageable tasks suggested by at least one group in each class. The pupils were then invited to sign up for the task that most appealed to them. The goal was to have four students from each class assigned to each task.

The work group for each task was given two hours of class time to decide together how they would try to get the attention of the staff and their fellow pupils during the Climate Hour. One group decided to have a bake sale to try to raise money for a national youth environmental organization called “Natur og Ungdom”. Another group created posters to be hung around campus during Climate Hour. A third group made a net-based Going Green event on Facebook and invited their fellow pupils to join the group. One group decided to walk around campus during Climate hour looking for environmentally friendly behaviour (such as reusing water bottles, bicycling to school, etc.) and give their fellow pupils stickers or muffins for their environmentally friendly actions. One group wrote a letter to the teachers telling them about the Going Green project and Climate Hour, and sent it in to the school office to be included in the weekly staff newsletter. A group of students decided to write on the blackboards in the empty classrooms during the Climate Hour, encouraging staff and pupils to think about the environment. The last group created an “energy parade” where the plan was for the group to walk around campus with signs about energy conservation, shouting a slogan, and attracting attention for the Climate Hour.

⁴ See http://www.youtube.com/watch?v=4Mxjbip6y04&feature=player_embedded and <http://www.youtube.com/watch?v=zjNKdUPSnG8>.

Phase three: Science Fair

A Science Fair is an event probably most used in schools in the USA. It is a chance for pupils to show each other and their teachers how they have worked on a particular science topic. It may result in students receiving a grade, but it can also be a competition. The authors of this paper decided that creating a Science Fair could allow pupils to present their project several times, learn from what other groups have worked on, and allow them to practice speaking English. The Science Fair would give them a grade in Science/Geography and in English. For additional motivation, the students would vote on which project they thought was most promising and best presented.

To begin work on the project, the pupils divided themselves into groups of four. The group was to work on a topic linked to sustainable development. They would have to brainstorm, talk to others and finally select a topic that was promising and interesting to them. The pupils were to focus on a specific area in which residents in their county could make a change that could contribute to reducing their carbon footprint. The pupils were required to research their topic using several sources, including an interview. They could look at technology in use today in another part of the world, look at scaling up a technology that is already in use in Rogaland county, or look at alternative solutions and sustainable ways of living not in use today.

After selecting a topic and doing research to learn more about it, the pupils were to create a product that allowed others to visualize their project. The product could be a prototype, a model, a map, or something else, but it had to be a physical product. The project was to be presented in English at the Science Fair. Additionally, the pupils were required to hand in project descriptions at two stages during the project, and pupils in the B class were furthermore required to write a lab report describing how they worked on the project.

During the actual Science Fair, the classes flipped a coin to decide which class would present first. The A class won the coin flip, and they were the first to present their ideas. Each group from the A class stood behind a round table, and the model, map, prototype or other product was placed on the table. The groups had also made posters to help their listeners visualize the group's ideas. The B class was the audience.

On a signal given by the teachers, four pupils from the B class sat down in chairs around the table a particular group from the A class was using to present their project. All of the groups from the A class presented their projects simultaneously. After five minutes, the B class was instructed to go to a new table, and all of the groups from the A class presented their projects again. In order for all of the students in the B class to hear all of the groups in the A class, the projects were presented a total of seven times. This gave the teachers ample time to walk around and listen to all of the groups. After

the A class was finished presenting, the B class presented their projects to groups from the A class.

5.3 Results

For the first time the local newspaper, Stavanger Aftenblad, reported a measurable decrease in energy usage in Stavanger during Earth Hour. The savings in energy was reported to be equivalent to 470,000 light bulbs turned off. There is no way of knowing what effect the pupils' campaign on Facebook and other social media had on local participation in Earth Hour, but the pupils and teachers were greatly encouraged by the fact that there was a noticeable decrease in energy use.

The Climate Hour proceeded as planned. The pupils had used time planning the event, and the groups who were to supply baked goods all delivered as promised. The day raised several hundred Norwegian kroner for the environmental organization "Natur og Ungdom". The pupils appeared to enjoy themselves throughout the hour. The parade was a bit haphazard – this group showed enthusiasm, but lacked the leadership to present an organized parade. The teachers agreed after the Climate Hour that they should have appointed (or let the pupils select) a team leader. This would have made it easier for one pupil to take charge of the parade and other tasks during the Climate Hour. The net event was fully functional on Facebook, a letter from the pupils was published in the teachers' weekly newsletter, and other activities were also in evidence.

The pupils looked forward to the Science Fair, but presenting their project to pupils from another class was daunting for some. It helped that the groups only had to present their project to four pupils at a time. There was a bit of noise while all groups presented simultaneously, but this was made manageable by having the presentations in a 160m² room.

A few of the groups needed help from a teacher to decide on a topic. In the end, all of the groups managed to select a topic and present it. The topics were varied and showed many different ways we can work with reducing energy consumption. One group looked at recycling cooking oil to use for biodiesel (not a new idea, but an idea not used in Stavanger). Another group looked at producing solid shampoo bars instead of liquid shampoo solid in plastic containers. Yet another group looked at using pellets for energy at St. Olav upper secondary school. They had compared the school to another upper secondary school located about 60 km from St. Olav that does use pellets. They created a model using Lego bricks. The last group looked at using a dynamo attached to a bicycle that could be used to recharge a mobile telephone. They produced a fully functional example. Other groups looked at how we transport goods, home insulation, fuel cells, hydropower, and many other topics.

Throughout the Going Green project, pupils were given class time to work on Earth Hour, the Climate Hour and the Science Fair. Some class time was also devoted to working with other aspects of energy. For example, the pupils computed their own Carbon Footprint using a free website from The World Wildlife Fund. They also measured how much energy the appliances they have at home use while on stand-by. In English, they worked on developing their vocabulary for describing energy resources and the energy challenge the world faces today. The pupils played a board game called 'Energy bingo', discussing the positive and negative aspects of renewable versus non-renewable resources. There were further classroom discussions after pupils were shown video clips that use scare tactics to try to influence people to reduce their energy usage. They discussed the various ways one can try to persuade others to change their attitudes and habits about energy. In science, they worked on understanding the term *sustainable development*.

5.4 Assessment

The Earth Hour event was not assessed. It was a minor part of the Going Green project, and designed to get the pupils involved in energy conservation and begin to think about the issues associated with using energy. The Climate Hour was only assessed in terms of participation. The projects varied a lot, and it would have been difficult to design equitable assessment criteria for The Climate Hour. The Science Fair was the last task in the Going Green project, and the pupils were given several school hours to work on the project. Formal assessment of the Science Fair was therefore a natural conclusion of the Going Green project.

The teachers developed assessment criteria based on learning aims within the Science/Geography and English curricula. Pupils were shown the assessment criteria in advance of the Science Fair so that they could keep the assessment criteria in mind while readying their presentations. The pupils were assessed individually. The assessment criteria in Science and English are attached as Appendix B1 and B2.

Pupils were assessed while presenting their projects. In science, the grade also took into account the lab report handed in the day after the oral presentations. Written assessment criteria were very helpful in assessing the presentations and lab reports. Some pupils had poor presentations skills, but showed good understanding of both their project and sustainable development (or vice versa). Written assessment criteria aided the teachers in assessing correctly according to the learning goals of their particular subject.

After the Science Fair, pupils voted for which project from the other class they felt was most original and which group was best able to present their project. Knowing that they were going to be asked about the presentations, made the pupils listen

actively to the presentations, and encouraged them to reflect over which group had an interesting approach and was best able to keep their interest. Voting was an individual net-based secret ballot. Teachers tallied the ballots and announced a winner team from each class. Each member of the winning teams received a movie ticket. The tickets were donated by the local cinema.

5.5 Reflections

Using CLIL in a regular Norwegian science class is both stimulating for the pupils and challenging. At the beginning of the year, the pupils were a bit nervous that having 30% of the science teaching in English might adversely affect their grade in science. This contrasts greatly to having CLIL in a first year science class where the pupils plan to apply for The International Baccalaureate for years two and three. Pupils intent on having all of their subjects in English in years two and three are much more motivated to use English in other subjects, and many initially have more competence in English, than in a class where the pupils are planning to apply for the national Norwegian curriculum for years two and three.

In order to build a positive atmosphere within the regular Norwegian science class that was to participate in CLIL, pupils used a Norwegian science textbook, were allowed to write lab reports in Norwegian, and could even opt for having test questions in Norwegian. The pupils were also told that if they decided to write lab reports or other written work in English, the grading would be based on science content, not English skills. Initially only a few pupils handed in their work in English, but more and more pupils began to hand in lab reports and other work in English as the year progressed. One aspect of The Going Green project was to give pupils added motivation to work on their English skills, and allow their English skills within a science context to be formally assessed.

Going Green was an alternative approach to teaching about energy that encouraged pupils to be active in their own learning process. It was fascinating to see how creative the pupils could be, and many were encouraged by being able to show other skills than those used in traditional school activities in the general studies program. It was also interesting to collaborate with teachers with backgrounds from different subjects.

Assessing the pupils in two subjects for the same project allowed the students to spend more class time on the project than they would have had the project only been in one subject. It also cut down the number of assessments the pupils had to prepare for. The challenge in such a project is to keep the pupils on-task, and to ensure that the project incorporates several learning aims in such a way that they do not have to be taught separately after conclusion of the project.

6 Internasjonale forhold i samfunnsfag (2)

Skole	Fyrstikkalleen skole (F21), Oslo
Fag	Samfunnsfag
Lærere	Miriam Rygh Andersen og Monica Bjerke

6.1 Innledning

Høsten 2010 ble også Fyrstikkalleen skole (F21) del av prosjektet som var igangsatt ved Fremmedspråksenteret i Halden et år tidligere. Ved oppstart av vårt prosjekt var flere andre skoler allerede godt i gang, og vi fikk møte disse og snakke med dem før vi satte i gang med den konkrete planleggingen hos oss. Det var nyttig for oss å høre hvilke erfaringer andre hadde gjort seg. På den måten følte vi oss bedre forberedt til å sette i gang. To personer i skolens ledelse hadde erfaring fra CLIL-undervisning fra sin tidligere skole, og ønsket å videreføre arbeid med dette også ved F21. Det var altså med solid forankring i ledergruppa at vi startet opp arbeidet med å planlegge undervisningen for CLIL-prosjektet. Tidligere hadde vi lest artikler om andre som hadde gjennomført prosjekter gjennom bruk av CLIL, og sett resultater som viste at elevene ikke fikk svakere resultater i innholds-faget selv om undervisningen var på engelsk. Samtidig ble elevenes resultater i engelskfaget bedre. Vi var selvsagt spente på om det ville være resultatet også hos oss.

6.2 Gjennomføring

To av skolens lærere gjennomførte prosjektet over to perioder vårsemesteret 2011, med oppstart av planlegging høsten 2010. Lærerne hadde både engelsk og samfunnsfag som undervisningsfag, og begge underviste i dette på Vg1 studiespesialisering. Det var på dette trinnet at prosjektet ble gjennomført i to klasser. Elevene fikk ikke velge om de ønsket undervisning i engelsk i dette faget eller ikke. Den første perioden varte fra første uka etter juleferien og fram til og med siste uke før vinterferien. Ukene mellom vinterferie og påskeferie utgjorde den andre perioden. Før jul ble det laget en skisse for gjennomføring av opplegget med oversikt over antall timer som skulle brukes til hvert kompetansemål og hvilke typer vurderingsformer som var aktuelle. I tillegg hadde vi funnet fram til nettsteder vi mente var nyttige for å gjennomføre prosjektet. Tankegangen bak utvelgelsen av nettsteder blir omtalt senere i artikkelen.

Prosjektet ble altså gjennomført i to klasser på Vg1, og innholds-faget var samfunnsfag. I Kunnskapsløftet (LK06) er dette faget delt inn i fem hovedmål. Vi valgte å fokusere på to av disse hovedmålene i gjennomføringen av dette prosjektet. Utvelgelsen av hovedmål var delvis tilfeldig fordi vi ikke kom med i prosjektet før etter skolestart, og vi hadde startet undervisningen uten å tenke i forhold til CLIL. Samtidig

mener vi at målene vi valgte naturlig peker seg ut i forbindelse med CLIL-undervisning, og særlig i en startfase. Målene vi fokuserte på var *kultur* og *internasjonale forhold*.

Det at lærerne hadde klassene i både den vanlige engelskundervisningen og samfunnsfag ser vi som en styrke i vår situasjon. Elevene var ved oppstart av CLIL-prosjektet vant til å kommunisere på engelsk med disse lærerne, noe som ga dem trygghet. For oss som lærere ga det å ha engelsk som fag en språklig trygghet som gjorde det lettere å ha størstedelen av fokuset på innholdsdelen i faget.

Elevene hadde selvsagt tilgang til sin norske lærebok, men vi ga ingen lekser fra boka i løpet av perioden vi drev CLIL-undervisning. Samtidig prøvde vi å legge opp temaene slik at elevene skulle kunne kjenne igjen innholdet dersom de valgte å lese i boka i tillegg til det som vi ga dem å fokusere på i timene og i lekser. Vi laget ulike oppgaver på engelsk, vanligvis relatert til lenker vi hadde funnet på forhånd på Internett, men også oppgaver der elevene selv måtte finne fram til gode lenker på målspråket på Internett. I tillegg til Internett brukte vi skolens bøker i faget internasjonal engelsk, særlig i forbindelse med en del kompetansemål innenfor internasjonale forhold. Vi valgte å gjøre dette fremfor å skrive egne tekster på engelsk om temaene.

6.3 Hva observerte vi?

I gjennomføringen av prosjektet har vi både møtt utfordringer og sett muligheter. Vi føler at vi har lært mye av alt som har skjedd, og hvordan ønsker å bruke disse erfaringene videre skal vi komme tilbake til senere.

I oppstarten av prosjektet brukte vi en god del tid på å gjøre elevene kjent med hva CLIL er, og å sette dem inn i hvordan vi så for oss gjennomføringen av prosjektet sammen med dem. Vi hadde også begynt å forberede dem på at undervisning i samfunnsfag ville foregå på engelsk i løpet av ukene før jul. Det var viktig for oss å gjøre dette grundig fordi elevene i disse klassene ikke selv hadde valgt å følge CLIL-undervisning. Vi snakket også med elever om dette prosjektet i elevsamtaler slik at de skulle føle seg mest mulig trygge og best mulig ivaretatt. Ikke minst var det viktig at de følte at de som enkeltelever ble sett selv om de ikke hadde hatt valget om å motta undervisning i samfunnsfag på engelsk eller ikke.

En av utfordringene var å få elevene til å bruke målspråket i både muntlig og skriftlig kommunikasjon i faget. Vi var hele tiden klare på at det var innholdet i det de produserte som ble vurdert, ikke språket. Samtidig er det ikke mulig å skille disse to komponentene fullstendig. Derfor valgte vi å fokusere mye på definisjoner av begreper, bruk av ulike fraser i diskusjoner osv., også på målspråket. Da ble elevene

tryggere i bruken av engelsk, også i skriftlig form, og det at de brukte engelsk gikk ikke utover struktur og logisk oppbygging i oppgaver og svar. Vi påla dem derfor ikke å bruke kun engelsk i elevsvar de produserte.

I begynnelsen valgte en del elever å snakke norsk i diskusjoner i timene, men etter kort tid var det stadig flere som gikk over til å snakke engelsk i klassediskusjoner. De opplevde at lærerne deres kun snakket engelsk selv om de snakket norsk, og dermed gled mange automatisk over i å snakke engelsk. De hørte også at deres klassekamerater turte å uttrykke seg på engelsk, og så at det var lov å ty til norsk dersom det stoppet opp og de følte at de manglet de engelske begrepene.

Muntlig opplevde vi altså at det å bruke engelsk både for lærere og elever etter hvert ble en naturlig del av timene. Skriftlig var det nødvendig med noe mer styring fra vår side for at elevene skulle bruke målspråket. Vi valgte å løse dette ved å si at en viss del av arbeidet skulle være på engelsk. Resten kunne være enten bare på norsk, en blanding av norsk og engelsk, eller kun engelsk. Dette fungerte godt. Elevene kunne velge hvilken del av arbeidet de ønsket å bruke engelsk i, og dermed bruke det i de delene de følte seg mest trygge på.

I samfunnsfag har vi hatt fokus på å diskutere og argumentere rundt ulike emner gjennom å bruke femavsnittsmetoden. Det vil si at man skal ha en innledning med en problemstilling, fulgt av tre hovedavsnitt der man utdyper det man skisserer i introduksjonen, før en konklusjon der man oppsummerer og svarer kort på problemstillingen. Lekser, gitt over en uke eller to, var derfor ofte å se spørsmål fra ulike sider og diskutere disse før man konkluderte med egne meninger. Elevene fikk dermed trening i å bygge opp saktekster rundt ulike samfunnsfaglige temaer både på norsk og engelsk. Typisk så ville de måtte skrive et avsnitt eller to på engelsk. På denne måten opplevde de at de fikk noe mulighet til å velge og ha innflytelse på eget arbeid. Vi så etter hvert at flere og flere valgte å skrive mer enn minstekravet i oppgaver på engelsk.

I vurderingssituasjoner fikk de anledning til å velge hvilket språk de ønsket å bruke. Vi la ingen føringer i forhold til minimumsbruk av engelsk. Likevel valgte flere elever å skrive enten hele eller deler av besvarelsen på engelsk i skriftlige vurderingssituasjoner. Ved muntlige fremføringer valgte også noen å gjøre alt på engelsk, andre valgte en blanding av norsk og engelsk, mens andre igjen kun brukte norsk. Etter hvert i prosjektperioden spurte flere og flere elever om vi også kunne vurdere språket separat for prøver og fremføringer, og gi en tilbakemelding på det dersom de valgte å bruke engelsk. De så altså verdien av å trene engelsk i andre timer enn engelsktimene, og ønsket å utnytte muligheten til å forbedre seg også i engelskfaget gjennom CLIL-undervisningen.

En av de største utfordringene var å finne relevant trykt litteratur på målspråket. En av grunnene til dette var at det som finnes av trykt litteratur ofte er relativt omfattende og at det går mer i detaljer enn vi har anledning til å lese/jobbe med sammen med elevene. For å finne gode tekster ville vi ha måttet bruke mye tid på å velge ut og redigere, og det hadde vi ikke anledning til i denne omgang.

Vårt hovedfokus når det gjaldt litteratur ble derfor å finne fram til gode nettsteder med engelsk innhold. I forbindelse med våre utvalgte hovedmål, *kultur* og *internasjonale forhold*, så finnes mange nettsteder som er relevante og som er til å stole på. Vårt mål var også å unngå å bruke Wikipedia. Vi forsøker å få elevene til å lete andre steder for informasjon, og vil derfor bidra til å vise at god og relevant informasjon kan finnes andre steder. Ved enkelte anledninger ba vi elevene gå inn på startsidene for nettstedet og lete seg fram til informasjon selv slik at de fikk trening i å bruke ulike kilder på en noe mer selvstendig måte. Dette gjaldt i særlig grad nettstedene til store internasjonale organisasjoner i forbindelse med internasjonale forhold, og for eksempel de engelske nettsidene til Statistisk Sentralbyrå når vi jobbet med det flerkulturelle Norge. Andre ganger ga vi dem lenke til enda mer spesifikke steder på nettstedet der de kunne finne informasjon som var relevant for temaet vi hadde fokus på da.

Et annet område vi måtte ha fokus på var begrepsinnlæring. Her var det nødvendig å ikke bare ha som mål at de skulle lære de engelske begrepene, men også de norske. Vi plukket i første omgang ut begreper fra læreplanen og supplerte med begreper vi mente var essensielle innenfor de ulike temaene. Elevene fikk i oppgave å selv finne begrepene betydning på norsk, og å kunne forklare hva de betydde både på norsk og engelsk. Fokuset på begrepsinnlæring og riktig begrepsbruk ble enda større i denne prosjektperioden enn ellers, nettopp fordi vi gjennomførte undervisningen på engelsk, ikke norsk. Foregår undervisningen på norsk så er det ofte lett å tenke at elevene allerede kan begrepene, men slik er det ikke alltid.

Vi gjorde det klart for elevene tidlig at dersom de valgte å bruke målspråket i vurderingssituasjoner så ville ikke stavefeil, grammatiske feil eller lignende trekke karakteren ned. Samtidig er det i samfunnsfag viktig at man er presis og grundig i utgreiinger uavhengig av hvilket språk man bruker. For noen er det lettere å uttrykke seg med presisjon på norsk, mens andre elever også fant at det var en fordel å uttrykke seg på engelsk fordi de da i større grad ble tvunget til å reflektere over ordvalg. Da vi i løpet av høstsemesteret drev undervisning på norsk så oppdaget mange at de ikke hadde full kontroll på begreper, og at de brukte en del ord feil. De så selv at større fokus på begreper, både på norsk og på engelsk, gjorde dem tryggere på betydningen, og gjorde det lettere å bruke begrepene korrekt.

I tillegg til alle utfordringene så gir bruk av CLIL i undervisningen også mange muligheter. Vi opplevde det som svært givende å kunne bruke målspråket på en natur-

lig måte sammen med elevene. Vi hadde ikke fokus på språklige elementer sentrert rundt grammatikk. Det språklige fokuset var på fraser og uttrykk som brukes når man skriver argumenterende og drøftende tekster. Vi presenterte disse frasene og uttrykkene både på norsk og engelsk. Det å kjenne bestemte uttrykk til bruk i diskusjoner/utgreiinger er noe de har nytte av både i språkfag og norskfag, samt samfunnsfag, naturfag, historie og andre innholdsfag. Det som læres i norsk og språkfag er ikke kun til bruk i disse fagene, men bør og skal benyttes i andre fag. At elevene får forståelsen av denne sammenhengen er viktig.

I tillegg til at det ble naturlig bruk av språket fordi vi ikke hadde fokus på grammatikk, så innbød temaene vi hadde valgt til å bruke engelsk som språk når vi snakket om det. Det er temaer om globale emner, og enda lettere å finne oppdaterte nettsteder med informasjon på engelsk enn på norsk. Dette gjelder både aviser som publiseres på engelsk og engelskspråklige sider til store internasjonale organisasjoner. For internasjonale forhold så er globalisering et stikkord, og engelsk er språket man i stor grad bruker ved kommunikasjon på tvers av landegrenser og kulturer. Både internasjonale forhold og kultur inviterer til å bruke engelsk som språk i både muntlig og skriftlig diskusjon.

Et annet punkt vi føler er viktig, og som vi også understreket overfor elevene, er det at de gjennom å bruke engelsk i andre fag enn engelskfaget forberedes til videre studier. Mye pensumlitteratur er på engelsk i studier på universitet og høyskole, så det å bli vant til å forholde seg til engelske tekster som leses med annet formål enn å ha fokus på engelsk som fag er viktig og nyttig.

Vi opplevde også at elevene etter hvert forstod at vi virkelig mente det vi sa om at språket skulle brukes uten at vi skulle kommentere eller vurdere det. Dette førte til at de i stadig større grad deltok i diskusjoner der de brukte engelsk som språk. De valgte også etter hvert å bruke engelsk mer og mer i skriftlige arbeider også når vi ikke krevde det. Vi tolker det som at de følte en trygghet i det å bruke engelsk, og at de ønsket å prøve ut det å bruke språket i mer naturlige situasjoner enn kun innenfor rammene av engelsktimene også på skolen.

Som nevnt tidligere så førte bruken av engelsk som målspråk til at det ble enda større fokus enn vanlig på begrepsforståelse. Med bedre forståelse av begreper så bedres også evnen til å bruke begrepene riktig og naturlig. Vi forventet både utfordringer og muligheter i gjennomføringen av prosjektet, og disse forventningene ble absolutt innfridd. En ting som kanskje var vanskeligere enn vi hadde trodd var å finne trykte tekster som vi kunne bruke i undervisningen. En av grunnene til dette var at det å finne gode tekster ville krevd enda mer tid enn det vi hadde til disposisjon.

Elevenes reaksjoner var i stor grad som forventet. Noen syntes det var helt fint fra starten av, andre brukte mer tid på å bli fortrolige med opplegget. Det var selvsagt også enkelte som aldri helt ble komfortable med det å bruke engelsk utenom engelsktimene. Samtidig er det relativt flinke elever i klassene som i stor grad er trygge på å uttrykke seg på engelsk.

Vi opplevde også det i vårt arbeid med å lage opplegg at vi reflekterte enda mer enn vanlig over hvordan vi la opp timene og undervisningen. Ved å bruke engelsk som undervisningsspråk så måtte vi være enda mer kritiske til vår egen undervisning enn når vi underviser på norsk. Dette har ført til enda mer gjennomtenkte opplegg enn vi tidligere har gjennomført.

Det er et ønske fra vår side om å gjennomføre CLIL-undervisning i samfunnsfag på Vg1 også neste skoleår. Vi har tro på at det å ha gjennomført det en gang for så å videreutvikle det hele i et nytt skoleår vil være veldig positivt. Det vi kunne tenke oss er da å fordele temaene på de to semestrene. Det vil si at vi underviser i en periode på engelsk før jul, og en periode etter jul. Grunnen til dette er at det oppleves som mer intenst å ha undervisning i et innholds-fag på engelsk enn på norsk.

Vi ønsker også å gi elevene muligheten til i større grad å få velge om de ønsker undervisningen på engelsk eller ikke. Det vil si at i de periodene som det gjennomføres CLIL-undervisning så er det også muligheter for å motta undervisning i de samme kompetansemålene, men på norsk i en annen klasse. Vi sa i dette prosjektet at elevene ikke kunne velge. Samtidig snakket vi med alle før jul for å forberede dem på dette, og dersom noen hadde gitt sterkt uttrykk for at de ikke ønsket å delta så ville det vært mulig for dem å følge undervisning på norsk i en annen klasse. Det var ingen som ytret ønske om dette.

En annen ting vi ønsker er å videreføre CLIL-undervisning til andre fag og på andre trinn. I denne omgang har lærerne som har undervist i CLIL også vært engelsklærere, men det er ikke noe i veien for at lærere som ikke har engelsk som fag også kan undervise på engelsk i det som er deres undervisningsfag. Vi har begynt å tenke på konkrete fag og konkrete lærere.

Når det gjelder elevenes opplevelse av prosjektet så er den i stor grad positiv. Noen har uttrykt at de gjerne skulle fortsatt med å ha samfunnsfag på engelsk, og de fleste har i elevsamtaler fortalt at de ser nytten av det å ha samfunnsfag på engelsk i forhold til å bli enda bedre og tryggere i språket. En elev som i hele sin skolekarriere har skrevet fortellende tekster på engelsk i prøvesituasjoner har nå bestemt seg for å i større grad skrive saktekster når han kan velge dette i engelsk. Han sier selv: «Jeg kommer til å velge saktekst på neste heldagsprøve. Jeg skrev en del av samfunnsfag-innleveringen på engelsk, og følte at det gikk bra, så nå vil jeg prøve det også på

engelskstil». Eleven hadde altså opplevd å få mulighet til å prøve ut det å skrive saktekster på engelsk uten at språket ble vurdert og følte en trygghet i dette.

I elevsamtaler har elevene også brukt adjektiv som blant annet *gøy*, *nyttig*, *utfordrende*, *slitsomt*. De understreket også at det ikke nødvendigvis var negativt at det var utfordrende og slitsomt. De følte at de fikk noe å strekke seg mot, og at det gjorde at de måtte yte mer enn til vanlig.

6.4 Oppsummering

Vi synes det har vært positivt å gjennomføre prosjektet, og vi er også fornøyde med at vi har vært to lærere som har kunnet jobbe sammen med planleggingen av undervisningen. Det har vært mer krevende enn vanlig å finne stoff fordi vi ikke brukte læreboka, og måtte gå andre steder for å finne stoff som elevene kunne lese og arbeide med. Man henter alltid inn stoff fra andre kilder, men i dette tilfellet så måtte alt stoff være fra andre kilder. Resultater i vurderingssituasjoner i etterkant av prosjektet viser at ingen av elevene fikk svakere resultater i samfunnsfag, og i engelskfaget skrev de bedre drøftende tekster.

Som nevnt ønsker vi å fortsette med CLIL-undervisning, og å videreutvikle oppleggene vi har jobbet med i år. Ut fra våre opplevelser og elevenes uttalelser så har det vært et vellykket prosjekt, men det er alltid rom for forberdringer.

7 Historiebok på engelsk?

Skole	Kirkeparken vgs., Moss
Fag	Historie Vg2/3
Lærer	Solveig Olsen Fjærvik

7.1 Bakgrunn

Kirkeparken videregående skole ligger midt i Moss sentrum og har røtter tilbake til 1832. Selv om skolen har en lang historie fremstår den i dag som en moderne videregående skole med opplæringstilbud i to yrkesforberedende utdanningsprogram, alle utdanningsprogram som gir studiekompetanse og en tilrettelagt avdeling. Kirkeparken har ca. 900 elever og 100 lærere. Skolen tilbyr historieundervisning på engelsk i Vg2 og Vg3 på studieforberedende programområde. Tilbudet har eksistert siden slutten av 1990-tallet. Hvert år er det oversøkning til kursene. CLIL er populært og interessen blant elevene holder seg høy.

På skolen vår får elevene en engelsk historiebok, og vi bruker engelsk når vi snakker i timene. Tanken er at vi skal øke kompetansen både i historie og engelsk. Spørsmålet er bare om det blir for krevende for elevene. Blir det rett og slett «too much»?

Prosjektet har hatt to hovedmål:

- Sammenligne lærebøkernes presentasjon av fagstoff og pedagogiske tilrettelegging
- Dokumenterer hvordan elevene responderer på de ulike læreverkene og knytte disse funnene til elevenes motivasjon for faget og opplevd læringsutbytte

7.2 Kompetansemålene i læreplanen – noen tanker

Læreplanen i historie er både generell og omfattende, og som historielærere arbeider vi både for å få frem elevenes breddekompetanse og dybdekompetanse. Gjennom opplæringen skal eleven få kunnskaper om sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle forhold i et bestemt land, eller område, innenfor bestemte perioder. Samtidig som elevens evne til å se utviklingslinjer og prosesser over tid skal øves opp. Elevene skal kunne se historiske sammenhenger, sammenligne land og perioder. De skal finne årsaker til og se konsekvenser av endringer og spesielle hendelser.

Kompetansemålene inneholder verb som:

- *vurdere*
- *identifisere*
- *forklare*

- *sammenligne*
- *gjøre rede for*
- *diskutere*
- *utforske*
- *tolke*

Å kunne gjengi fagstoffet i en lærebok er med andre ord ikke nok. I møte med en gjennomsnittlig klasse ved vår skole er det derfor lett å tenke at kompetansemålene er for ambisiøse fordi de forutsetter et modenhetsnivå som de fleste elever ikke når før de er ferdige som elever ved vår skole.

Dersom en i tillegg legger opp til undervisning hvor elevene skal lese tekster på engelsk – blir ikke faget da rett og slett for vanskelig? I det følgende vil jeg argumentere for at elevenes måloppnåelse ikke begrenses av engelske tekster, at elevenes opplevde læringsutbytte og motivasjon heller har en klar sammenheng med hvordan lærebøkene er pedagogisk tilrettelagt og at CLIL som metode passer i historiefaget.

7.3 Sammenligning av lærebøkene

For de fleste historielærere er nok læreboka det beste hjelpemidlet når en skal lede elevene i arbeidet mot kompetansemålene. CLIL-prosjektet ved Kirkeparken har fokusert på lærebøkene og hvordan historien presenteres gjennom ulike tekster. Læreverkene har i tillegg digitale læringsressurser som også benyttes.

Følgende bøker brukes:

- **Verdeshistorie** – *World History. Connections to Today* (Ellis og Esler 2005)
- **Norgeshistorie** – *Historie 2, Vg2. Fra de eldste tider til 1700-tallet*. (Libæk m.fl. 2007) og *Tidslinjer 2. Verden og Norge* (Grimnes m.fl. 2008)

Den amerikanske læreboka brukes for å dekke kompetansemålene knyttet til verdenshistorien for både Vg2 og Vg3. Cappelens verk benyttes for å dekke kompetansemålene for norgeshistorien etter Vg2 og Aschehougs verk for å dekke kompetansemålene etter Vg3. De tre lærebøkene formidler alle historie, men på ulike vis. De norske lærebøkene er utviklet for å dekke kompetansemålene i den norske læreplanen i historie og er tilpasset fagets timetall. De norske historiebøkene må derfor forstås ut fra de rammer som utdanningsdirektoratet setter for fellesfaget historie. Sammenstilt med den amerikanske læreboka fremstår likevel de to norske lærebøkene som forenkla historiske fremstillinger uten kjøtt på beina.

Ved at CLIL-elevne både leser et amerikansk historieverk og to norske historiebøker blir det tydelig for dem at det ligger et redaksjonelt arbeid bak alle lærebøker. Noen

avgjør hvilken historie som skal fortelles og hvordan den skal vinkles og presenteres. Dette gir CLIL-elevne verdifull historieforståelse.

Den amerikanske læreboka er svært omfattende og rik på illustrasjoner, bilder, kart, statistikk og tekst- og oppgavetyper. Det er ikke tid til å arbeide seg gjennom alt stoffet som er tilgjengelig til hvert tema, men det rikholdige kildematerialet gir svært gode muligheter for faglærer til å variere undervisningen og bruke ulike innfalls-vinkler til å belyse historien. Læreboka har dessuten oppgaver tilpasset ulike lærings-stiler og med ulik vanskelighetsnivå, noe som gjør det enklere for faglærer å tilpasse undervisningen den enkelte elev.

Den amerikanske boka kommer også i en egen utgave for læreren som gir utfyllende informasjon til kildene og forslag til ulike undervisningsopplegg. Det legges større vekt på kreative oppgaver i den amerikanske lærerveiledningen enn hva lærervei-ledningen til de norske læreverkene gjør. Lærerveiledningen kommer også med for-slag til hvordan kulturelle uttrykk som f. eks musikk og litteratur kan brukes for å introdusere historiske perioder og hendelser. Faglærer opplever dette som en styrke i forhold til de norske lærerveiledningene som representerer en mer tradisjonell historieformidling.

Læreverket skiller seg også fra de to norske ved at den legger vekt på å øve opp elevenes ferdigheter innenfor samfunnskunnskap som fag og metode. Dette skjer gjennom ulike oppgaver. Ferdigheter som blir oppøvd gjennom boka er blant annet:

- læring via kart
- forståelse av tabeller og grafer
- tolkning av visuelle uttrykk
- analyse av primærkilder
- sammenligning av synspunkt

En annen forskjell er at den amerikanske boken i større grad legger opp til å øve opp elevenes studieteknikk. Før hver del er det f. eks «taking notes activities» som viser elevene hvordan de aktivt kan lese teksten ved å ta notater. Innledningsvis presenteres også noen «reading focus»-spørsmål som fungerer som en leseguide for elevene. Spørsmålene hjelper elevene til å hente ut de vesentligste opplysningene i teksten. Mange elever sliter med å skille ut hva som er viktig og hva som er av mindre be-tydning når de begynner å lese historie.

Den amerikanske læreboka har også flere diagrammer som illustrerer sammenhengen mellom årsaker og virkninger og brudd og kontinuitet i historien. Diagrammer gjør det lettere for mange elever å forstå hva disse begrepene innebærer. Den amerikanske læreboka skiller seg fra de norske også ved måten teksten er organisert på. Den amerikanske boka har gjennomgående ulike farger på overskrifter, undertitler og

nøkkelord i teksten. Dette virker strukturerende og kan være en hjelp for elever som synes det er vanskelig å få oversikt over historien.

Tittelen på den boka reflekterer også måten historien presenteres på: *World History. Connections to Today*. Lærebokforfatterne trekker paralleller til aktuelle temaer og konflikter når historiske hendelser belyses. På den måten skapes det sammenheng mellom historien og samtiden. Dette aktualiserer historien og gjør den mer levende for elevene.

7.4 Hva mener elevene?

I mai 2010 gjennomførte vi en undersøkelse blant elevene. Undersøkelsen tok for seg elevenes opplevelse av bilingval historie. Både Vg2 og Vg3 deltok. Under følger en forkortelse og sammenfatning av hvordan elevene har svart på spørreskjemaet. Først kommer svarene til Vg2 og deretter Vg3. Svarene er angitt i prosent, med absolutte tall i parentes.

Bilingval historie Vg2 – 20 elever til stede

Hvordan likte du den amerikanske læreboka?

Meget godt	30% (6)
Godt	65% (13)
Lite godt	5% (1)
Dårlig	0% (0)

Du har nå lest to lærebøker i historie – en på norsk og en på engelsk. Bortsett fra språket, hvordan er bøkene forskjellige?

Den amerikanske læreboka er mer engasjerende og bedre strukturert (elev 1).

Den norske boka er tynn, og stoffet er lite utdypende. Den engelske boka er mer variert (elev 2).

Den norske har et mye mer forenklet innhold, neste som et sammendrag. Mye mer bilder og mindre tekst (elev 3).

Mer stoff og bedre forklaringer i den amerikanske læreboka (elev 4).

Det står for mye i den amerikanske læreboka (elev 5).

Ville du valgt bilingval historie på nytt?

Når elevene svarer på dette spørsmålet, viser det seg at to av tre ville tatt faget om igjen dersom de kunne velge på nytt. Noen velger å ikke svare, men svært få svarer nei. I begrunnelsene kommer elevene inn på både nytten av å lære engelsk samtidig som de lærer historie, men flere peker på bedre engelskferdigheter som et gode i seg selv. Noen har et målbevisst forhold til egen språkutvikling, gjerne kombinert med planer om studier i utlandet. Av de som svarer at de ikke ville valgt faget en gang til, er det åpenbart arbeidsmengden og utfordringen forbundet med fremmedspråklig informasjon som er avgjørende.

Bilingval historie Vg3 – 17 elever til stede

Hvordan likte du den amerikanske læreboka?

Meget godt	35% (6)
Godt	35% (6)
Lite godt	29% (5)
Dårlig	0% (0)

Du har nå lest to lærebøker i historie – en på norsk og en på engelsk. Bortsett fra språket, hvordan er bøkene forskjellige?

Den amerikanske er mer omfattende og går dypere inn i historien (elev 1).

Den amerikanske boka har mye mer detaljer og inneholder masse info om temaene noe som både er en fordel og en ulempe. Det blir mye stoff å få oversikt over (elev 2).

Det er mer informasjon i den amerikanske læreboka, men det er letter å forstå den norske (elev 3).

De to bøkene er forskjellig satt opp og det er litt vanskelig å finne frem i den engelske (elev 4).

Den amerikanske boka er mer strukturert, har flere overskrifter osv. som gjør det lettere å huske hva man har lest. Det er også flere illustrasjoner og farger, noe som gjør det mer interessant å lese (elev 5).

Den amerikanske er sinnsykt mye større og tung – får vondt i ryggen (elev 6).

Har ikke lagt merke til noen forskjell mellom bøkene – bare at den amerikanske er stor og tung (elev 7).

Ville du valgt bilingval historie på nytt?

Hos Vg3 ser vi en enda større andel som ville tatt faget på nytt dersom de skulle velge. Over fire av fem svarer ja på spørsmålet. I begrunnelsene finner vi svar som tyder på at kombinasjonen historie og engelsk gir en «to fluer i ett smekk»-effekt, selv om de ikke legger skjul på at faget er strevsomt. Blant de får som svarte at de ikke ville valgt faget på nytt er det nettopp vanskelighetsgraden som trekkes fram. «Hadde engelsken min vært bedre ville jeg valgt det på nytt, men når det er vanskelig å forstå det som står i boka ville jeg ikke valgt det igjen», skriver en elev.

7.5 Konklusjon

Prosjektet svarte til forventningene fordi:

- Det har gitt mulighet til å reflektere over egen undervisningspraksis
- Det har gitt muligheten til å se nærmere på ulike måter å fremstille historien på
- Det har vist betydningen av god pedagogisk tilrettelegging av fagboktekster

FOKUS PÅ SPRÅK

Det siste poenget kan ikke undervurderes. Det er åpenbart at når man kan velge lærebøker fra et verdensspråk som engelsk, så kan man også velge blant mer påkostede og grundig utviklede bøker. Når vi ser hvordan dette påvirker lærings situasjonen, ser vi at dette kanskje er et godt argument i seg selv. Altså uavhengig av om elevene oppøver språkferdigheter eller ikke. Så når elevene får en positiv språklig effekt av å bruke den amerikanske boka, har vi nådd to mål samtidig.

8 Kildebruk i historie og religion

Skole	Spjelkavik vgs., Ålesund
Fag	Historie Vg2/3 og religion Vg3
Lærere	Odd Erik Berild, Solveig Klungsøyr og Hårek Sande

8.1 Innledning

Spjelkavik videregående skole har en internasjonal klasse på hvert skoletrinn. Det som skiller internasjonal klasse fra vanlige studiespesialiserende klasser er ekskursjoner til henholdsvis Nederland og Belgia og bilingval undervisning i historie i 2. klasse og historie og religion i 3. klasse. Vi har valgt å se nærmere på bruken av kilder i disse fagene, og det vi har vært spesielt interesserte i har vært i hvilken grad elevene kan ha både språklig og faglig utbytte av denne undervisningen. Problemstillingen vi har tatt utgangspunkt har vært:

Hva slags utbytte og utfordringer kan en ha ved bruk av kilder i CLIL-undervisning?

Som det trente øye ser vektlegger denne problemstillingen ikke bare det eventuelle utbyttet man sitter igjen med, den søker også å peke på det som ikke uten videre fungerer. Vi ønsker å presisere at denne artikkelen ikke på noen måte er å regne som vitenskapelig eller som forskning. Det er imidlertid å håpe at andre CLIL-lærere kan dra nytte av våre beskjedne erfaringer.

8.2 Historie på Vg2

Faget eldre historie er det første historiefaget elevene får undervisning i på videregående. Det faller derfor naturlig at elevene gjør seg kjent med grunnleggende begreper og metoder i faget på dette nivået, det være seg kildebruk og kildekritikk eller arbeid med årsakssammenhenger eller periodisering. Historiefaget i 2. klasse er også elevenes første møte med CLIL-basert undervisning. Som i Nyere historie undervises verdenshistorie på engelsk, mens norsk historie undervises på norsk. Særlig utfordrende er det at faget kun har to uketimer til disposisjon, noe som gir begrenset spillerom for læreren både når det gjelder å legge til rette for språkutbytte og faglig utbytte. Læreboka vi bruker, *World History – Patterns of Civilization* (Beers m.fl. 1993), er noe datert, og dette betyr at vi lærere må supplere med de endringer i historiografien som har kommet de siste tiårene.

Kildebruk i eldre historie

Arbeid med kilder er ikke det første jeg introduserer for elevene i den bilingvale undervisningen. De første par månedene går med til å venne seg til å lese lekser om

relativt utfordrende historiske emner på engelsk og å bruke engelsk i klasserommet, både muntlig og skriftlig. Dette oppleves for mange elever som et sprang sett i forhold til den undervisningen de har vært vant til, men langt de fleste mestrer dette slik at den språklige utviklingen går av seg selv deretter. Etter denne innføringsfasen er elevene modne for å sette i gang med kildebruk. Dette er noe de trenes opp til teoretisk og i praksis. Kildebruken kan være knyttet til to ulike prosjekter hvor de selv finner kildene, eller det kan være snakk om bruk av kilder som læreren deler ut til hele klassen. Det er den siste typen kildebruk som er aktuell her.

Faglig og språklig utbytte

Da vi gikk igjennom middelalderen fikk elevene analysere kilder knyttet til lens-systemet i Europa. I tillegg til at elevene fikk trening i kildekritikk fikk man også historiefaglig utbytte av undervisningen ved at elevene fikk kjennskap til konkrete eksempler på hvordan føydalismen kunne utarte seg. Et tredje poeng var at analysen av kildene ga elevene trening med sentrale begreper i føydalsystemet (*lord vs. vassal, feudal contract* osv.). Et fjerde moment var at elevene kunne gå til læreboka for å lære mer om momenter som kildene kom inn på.

I forbindelse med besøk i skyttergraver og gravsteder på Vestfronten i Belgia fikk elevene utdelt to dikt, altså litterære kilder som illustrerte holdninger under første verdenskrig. Kildene var altså langt fra typiske historiske dokumenter, men bruken av dikt kan nok godt forsvares historiefaglig i og med fagets berettigelse som opplevelsesfag. Diktene, det ene patriotisk, det andre svært kritisk til krigen, kan gi elevene en forståelsesramme rundt holdningsendringer som fant sted under krigen, og er således interessante fra et mentalitetshistorisk og kulturhistorisk perspektiv.

Språklig utbytte kan knyttes til både lesing og analyse av kilden, skriving av svar på analyse spørsmål og den påfølgende diskusjonen av kilden. Det er klart at det spesielle vokabularet som de får kjennskap til gir dem en ekstra nøkkel til det kulturelle.

Lærers og elevers vurdering

Elevene fylte ut et spørreskjema på slutten av året hvor de svarte på syv spørsmål knyttet til kildebruk, språkutbytte og faglig utbytte. Mange av elevene pekte på at kilder fra perioden hjalp dem å forstå forhold som læreboka ikke formidlet, de pekte på at de fikk grundigere kunnskap av for eksempel kulturelle faktorer eller forfatterens synspunkt. Flere av elevene pekte på hvordan krigsdikt ga dem forståelse av hva som hendte på et følelsesmessig nivå, enkelte stilte opplevelsen av diktene opp mot besøk på krigskirkegårdene i Belgia. Utfordringer som elevene pekte på var blant annet vanskelig språk og muligheten for å misforstå og feiltolke kilden. Andre elever ser på språket i kildene som en mulighet til å utvikle et rikere ordforråd og som en mulighet til å trene seg i å sette seg inn i ulike perspektiver.

Elevene ga en poengsum på en skala fra 1 til 10 (1 = svært lett, 10 = svært vanskelig) for hvor vanskelig de mente det hadde vært å bruke engelsk lærebok i inneværende år og hvor vanskelig de mente det ville være å bruke læreboken på Vg3. Her er det selvfølgelig ikke snakk om statistikker som holder vann, men det kan være interessante pekepinner likevel. Elevene hadde god spredning på skalaen og ga i snitt 4.86 poeng for vanskelighetsgraden på Vg2, mens de ga 4.95 i snitt når det gjaldt hvor vanskelig de forventet det ville bli til neste år. Dette var overraskende sett fra et lærerperspektiv, hvorfor hadde ikke elevene forventninger om at det skulle være langt lettere å bruke engelsk lærebok etter at de hadde gjort det i inneværende år? Flere elever viser til at et år med CLIL-trening på Vg2 vil gjøre det lettere på Vg3. Materialet gir imidlertid få svar på hvorfor tendensen er at det vil være vanskeligere å bruke læreboka på Vg3 bortsett fra at to elever indikerer at de tror Vg3-stoffet vil være vanskeligere å forstå.

Mange av elevene peker på at den bilingvale undervisningen oppleves som nyttig for dem. Mange mener også at det vil være ekstra nyttig på Vg3 siden de ikke har engelsk som fag det siste skoleåret. Som lærer ser jeg verdien CLIL-undervisningen har for elevene, og jeg mener at kildebruk tilfører elevene en historiefaglig og språklig kompetanse som ensidig bruk av læreboka ikke kan gi. Med andre ord ser jeg bruk av kilder som et nyttig CLIL-verktøy.

8.3 Historie på Vg3

Nyere historie omfatter 4 timer pr uke og tar for seg perioden fra 1750 til vår tid. I internasjonal klasse undervises det på engelsk i verdenshistorie og på norsk i norges-historie. I motsetning til i religionsfaget har vi i historie en egen engelskspråklig lærebok for verdenshistorie. Undervisningen er basert på læreboken *World History – Patterns of Civilization*, der vi velger ut de emnene som kreves for å dekke norske læreplanmål. Det benyttes selvsagt også en god del annet stoff, særlig under gjennomgangen i timene og også som utdelt tilleggsstoff eller kilder. Klassen kan beskrives som motivert i forhold til å ta i bruk engelsk, selv om dette varierer noe.

Undervisningsopplegg: Kilder i forbindelse med den kalde krigen

Jeg valgte å lage et opplegg som dreier seg om en spesifikk hendelse under den kalde krigen, nemlig Cuba-krisen i 1962. Den kalde krigen er et emne som elevene uansett skulle gjennomgå, men det å arbeide med disse kildene i tillegg gjorde omfanget av emnet større og ga nye perspektiver. Cuba-krisen er en historisk hendelse som er godt belagt med kilder ettersom de fleste rapporter og etterretningsdokumenter nå er frigitt, i alle fall fra amerikansk side. Også dokumenter fra cubansk og russisk side finnes oversatt til engelsk og mange er tilgjengelig på nettet.

Kildene som ble studert var varierte og relativt omfattende. De kan derfor ikke legges ved artikkelen. Her kan nevnes lydopptak av samtaler i Det hvite hus, brev som Kennedy og Khrusjtsjov sendte til hverandre, utdrag fra Khrusjtsjovs memoarer, brevveksling mellom Castro og Khrusjtsjov, offisielle uttalelser («announcements») til pressen om krisen. Det ble også lagt ved en link til Kennedys historiske tv-sendte tale om krisen som elevene kunne se på. I tillegg til selve dokumentene fikk elevene utdelt en tidslinje for å gi bedre oversikt over hendelsen. For å bearbeide stoffet fikk elevene også utdelt en liste med spørsmål sammen med kildene.

Elevene ble først bedt om å lese stoffet i læreboken som omhandler temaet. Det ble påpekt at dette var nødvendig for å forstå hendelsen og kunne sette stoffet inn i en større sammenheng. En del av uttalelsene i kildene refererer til tidligere kald krigs hendelser, slik som Berlin-blokaden, rustningskappløpet generelt og Castros makt- overtagelse på Cuba.

Bakgrunnen for å velge denne kilden er flere. Som nevnt finnes det god kildedekning av episoden. Dernest er det en dramatisk hendelse som kunne fått et katastrofalt utfall. Hendelsen utspant seg over kort tid (noen uker) og er dermed rett og slett spennende lesning om en konflikt som bygger seg opp mot et klimaks. Dette er ikke noen ulempe når en vil holde på elevenes interesse. Hendelsen er på mange måter ideell til kildegransking nettopp fordi en kan studere flere perspektiver. For eksempel ble Cubakrisen i stor grad håndtert og avgjort av kjente personer, noe som gjør det mulig å reflektere rundt enkeltpersoners innvirkning på historien. En kan også diskutere hvilken agenda som skjuler seg bak utspillene til de ulike aktørene.

Læreboken brukes til både eldre og nyere historie. Generelt vil jeg også si at den engelske læreboken inneholder få kildeoppgaver fra nyere tid. Der er nok de fleste norske læringsressurser kommet lenger. Lærebokens dekning av Den kalde krigen er grei nok, men er ganske nøktern og fakta-fokusert i formen. Den gjør få vurderinger og prioriteringer. Boken dekker på en måte alt «like bra». I forhold til denne typen fremstilling har Cubakrisen gjerne mer fremtredende plass i norske lærebøker og stoffet er i større grad preget av vurdering. Det monotone preget i den engelske læreboken gjør det verdifullt å variere ved å ta i bruk kilder.

Faglig utbytte

Hensikten fra min side med dette opplegget var nok at elevene fikk faglig fordypning. Det å av og til kunne stoppe opp i den ordinære gjennomgangen oppleves som viktig ikke minst for å gå inn i noe som man tror gjør et inntrykk på elevene. Språklig var dette et kanskje ett litt utfordrende valg ettersom omfanget var stort og ettersom tekstene avvek veldig fra språket i læreboken. Det er naturlig å se faglig utbytte i forhold til målene i læreplanen, og hvorvidt undervisningsopplegget er egnet til å oppfylle disse. Flere mål kan sees som relevante for disse kildene: Faget skal «gi

innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer», og elevene skal kunne «undersøke en eller flere internasjonale konflikter etter 1945, og vurdere konfliktene, sett fra ulike perspektiver» og «utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling»

Kildesamlinger tilhørende norske lærebøker blir stadig mer omfattende. I selve lærebøkene og også i vår engelskspråklige lærebok finnes innføringer i kilde-tolkninger, men ofte er korte utdrag fra kilder brukt. Disse er like fullt nyttige etter-som de tilbyr noe vesentlig forskjellig fra teksten i læreboka. Ved å gi leseren mulig-heten til å studere et større utvalg av kilder rundt ett tema er det større muligheter for at leseren nettopp vil identifisere seg med eller føle nærhet til noe i fortiden. Dermed blir stoffet også lettere å huske. Kildene som elevene jobbet med ble også trukket inn på den neste prøven som klassen hadde. Der ble følgende spørsmål gitt:

The Cuban Missile Crisis: Explain the significance of the event. Show that there were uncertainties and/or disagreements as to the course of action on both sides during the conflict.

Det er naturligvis et mål å bruke kilder til å illustrere og belyse et større emne (og vice versa). Forhåpentlig vil fordypningen i Cuba-krisen underbygge og forsterke kunnskapen om Den kalde krigen.

CLIL-relevans

CLIL-utbyttet ved å studere kilder ligger i muligheten for å eksponere elevene for nye språklige erfaringer. I denne sammenheng gjelder det en del fagvokabular relatert til politikk og maktforhold. Ordtilfanget innebærer definitivt en utvidelse i forhold til lærebokens ordinære vokabular. I tillegg har en sjangermessige og stilmessige utfordringer. Personlige brev mellom politiske ledere må leses kritisk. Mye er uttalt. Det å forstå diplomatisk språkføring og dets «understatement preg» er utfordrende for norske elever. Oppgavene til kildene ble i noen grad innrettet mot å gjennomskue dette. Ett spørsmål var for eksempel:

Read Khrushchev's description of the events. What message did Robert Kennedy bring to the Russian Ambassador according to Khrushchev? Can this message be trusted you think? Could it be part of a strategy?

Siden de fleste kildene ikke ble skrevet med tanke på offentligheten men for internt bruk for de involverte i saken, blir mye referert til indirekte uten å bli forklart tydelig. Dette var en av utfordringene i de av kildene som er muntlige. En viktig kilde var lydbandopptak fra en skjult bandopptaker i president Kennedys skrivebord. Det finnes

opptak av de fleste rådslagningsmøtene som skjedde under krisen. Utskriften av disse samtalene er nøyaktige gjengivelser og bærer preg av dette:

- JFK: But you're not for the invasion?
 Taylor: I would not at this moment [words unintelligible].
 McNamara: You have to put a blockade in following any limited action.
 RFK: Then we're gonna have to sink Russian ships.
 McNamara: Right.
 RFK: Then we're gonna have to sink Russian submarines. Now whether it wouldn't be, uh, the argument, [...] whether we should just get into it and get it over with and, take our losses, and if we're gonna [...]. If he wants to get into a war over this, uh [...]. Hell, if it's war that's gonna come on this thing, or if he sticks those kinds of missiles in, it's after the warning, and he's gonna, and he's gonna get into a war for, six months from now or a year from now, so [...].

Dette autentiske språket skaper utfordringer, men også en unik nærhet til, og identifikasjon med disse personene. Dette gjør at det blir naturlig å sette seg inn i handlingsalternativer og menneskelige begrensninger.

Lærer og elevers vurderinger

Elevene fikk ikke sjansen til å gi noen skriftlig evaluering at dette kildearbeidet, men vi hadde noen samtaler i klassen underveis og i etterkant. Her ga elevene ga uttrykk for at de likte å arbeide med stoffet. Samtidig oppfattet noen stoffet som krevende ettersom det krevde forkunnskaper om spesifikke hendelser i Den kalde krigen. En kan derfor anta at ikke alle elevene var i stand til å dra like stor faglig nytte av kildene. Det krever tross alt en viss konsentrasjon om stoffet å tenke gjennom betydningen av alle referansene som gis i kildene for å sette stoffet inn i en større sammenheng. I tillegg oppmuntrer stoffet til mange refleksjoner rundt betydningen av det som skjer. Slik sett var muligens kildenes omfang litt i største laget (omtrent ti tettskrevne datasider). Om elevene i varierende grad klarte å knytte de ulike referansene i teksten opp mot konkrete hendelser i læreboken, ga de i alle fall uttrykk for at de forsto selve hendelsen og dens alvor godt. Og på en helt annen måte enn det som læreboka kunne formidle.

Foruten Cuba-krisen som hendelse viste elevene stor interesse for de psykologiske og menneskelige faktorene som skaper og opprettholder konflikter som den kalde krigen. De oppfattet at konflikten ikke dreide seg om rigide politiske systemer, men om et spill som kan bli påvirket av høyst feilbarlige mennesker. Dette til forskjell fra fasa-den som vises utad der alt virker gjennomtenkt. Elevene klarte å generalisere fra en hendelse til konflikter mer generelt, noe som er veldig positivt. Vi har for øvrig brukt lignende kildesamlinger til å studere Midtøsten konflikten. Her skapte kildene stort

engasjement ettersom det var aktuelt stoff og elevene her ble tvunget til å bruke kildene til å forsvare begge sidene i konflikten.

Det muntlige aspektet ved flere av tekstene var ifølge de fleste elevene ikke noe problem. Hvor godt en takler slike tekster har nok å gjøre med elevens øvrige kunnskaper i engelsk, og også med hvilke teksttyper elevene er vant med. Det å lese muntlige tekster og forstå det som er uttalt er noe elevene er vant til fra bl.a. sosiale medier, (også på engelsk) og det kan være nyttig her. Mange elever gir uttrykk for at den engelske læreboka er krevende på sin måte fordi den inneholder mye fortettet informasjon, noe som kanskje ikke stimulerer refleksjon i veldig stor grad. Dette gjør det vanskeligere å bearbeide og huske stoffet. Det er lettere å få med seg innholdet i andre typer tekster som fokuserer på ett tema. Dette en av fordelene med kildearbeid slik jeg ser det.

En annen forventet utfordring var vokabularet. Noen få elever mente det politisk-relaterte vokabularet var vanskelig, mens flertallet mente at dette ikke var uoverkommelig. Noen mente de behersket vokabularet fra før, mens andre viste til at det krever få tastetrykk å slå opp begrep eller personnavn.

Personlig syntes jeg dette ble et bra opplegg selv om det ble noe omfattende og en smule improvisert. Inntrykket er at elevene er takknemlige for å bytte ut boken med andre kilder. Språklig sett skapes variasjon ved å trekke inn ulike kilder basert på andre sjangre med et mer personlig preg. Økt identifikasjon og nærhet til personer og tema blir mulig. Bruk av flere kilder med ulikt ståsted åpner også for muligheten til sammenligning, noe som krever selvstendighet. Det at eleven får uttrykt egne refleksjoner, enten dette skjer skriftlig eller muntlig, er viktig. Ikke minst gjelder dette i historiefaget som kan ha en tendens til å bli et «forelesningsfag» der reproduksjon av fakta står høyt i kurs. Det store kildetilfanget tilgjengelig på engelsk kan slik sett kan bidra til den variasjonen faget fortjener.

8.4 Religion på VG3

Religion i internasjonal klasse på Vg3 i 2010-2011 har hatt ca. en tredjedel av faget på engelsk. Til forskjell fra de fleste CLIL-fag som bruker tekster på engelsk, enten i form av lærebok eller andre tekster på engelsk, har vi hatt læreboka på norsk. Hovedgrunnen til det er at det har vært vanskelig å finne en bok som dekker den norske fagplanen. Boken *GCSE Religious Studies* (Harris 1989) har blitt brukt litt, men den dekker bare en liten del av læreplanen og har et mer praktisk fokus. Derfor har hovedfokuset i religion vært den muntlige formidlingen av faget på engelsk.

I religion skal det læres en god del nye begrep som for de fleste er fremmede også på norsk. Håpet og intensjonen er da at elevene ved å lese det på norsk og høre det på

engelsk, kan få inn nye begrep og nytt vokabular både på norsk og engelsk. Ved å bruke noe skriftlig materiale på engelsk inklusiv en del kilder kan elevene få en liten pekepinn på om de har lyktes i å tilegne seg nytt vokabular.

Undervisningsopplegg

Oppgaven som er hovedgrunnlaget for det som er skrevet her, er å se på hvilken rolle Abraham har i tre forskjellige religioner, primært ut ifra religionens egne hovedkilder, nemlig de hellige bøker Koranen og Bibelen og i tillegg noen kommentarer og tolkningskilder fra internett. Tittelen på oppgaven er «The Role of Abraham in Islam, Judaism and Christianity – A Source Study in the Quran and the Bible».

Skolen har klassesett av både Koranen og Bibelen, men ikke på engelsk og dermed måtte vi gå til internett for å finne disse kildene. Når det gjelder Bibelen var fordelene at vi da kunne finne flere anerkjente oversettelser som gjensidig kunne kaste lys over kildene. Problemet med å bruke Koranen som kilde er jo at uansett hvilken oversettelse en bruker så er ingen av disse formelt godkjent og autoritative. Bare Koranen på arabisk har autoritet som Guds ord. Vi hadde sjølsagt ikke noe annet valg enn å bruke oversettelser. Ingen kunne arabisk, og hensikten var jo å kunne nyttiggjøre seg kilder på engelsk.

Faglig utbytte

Den nye læreplanen i religion fokuserer i mye sterkere grad enn før på kildebruk. Lesing og tolking av utdrag fra religiøse skrifter er et krav. Slik sett er denne oppgaven helt i tråd med intensjonen i faget. I religion er dette spesielt viktig for disse kildene er ikke andres tolkninger eller kommentarer av emner, men det er sjølve basisen for religionen, de hellige bøker. Å gå til disse kildene gir elevene en mulighet til å ha meninger om for eksempel læreboka eller andre tekster er i overensstemmelse med det kildene sier. Det gir et større faglig utbytte og forståelse av religionen ved å studere grunnkildene for religionen og sammenligne forskjellige tolkninger på internett slik som vi gjør i denne oppgaven. At de ser på kildene på engelsk og har mulighet til å sammenligne med norsk utgave gir enda større muligheter til å se nyanser. De som eventuelt skal studere dette videre må gå til kildene, og i mange tilfelle da til språket skriftene opprinnelig er skrevet på, men å ha begynt å se på kilder på et annet språk enn morsmålet kan gi økt interesse og innsikt.

CLIL-utbytte

Helt fra starten fikk elevene vite at språket, i dette tilfelle engelsk, ikke skulle rettes, heller ikke være gjenstand for karaktersetning. Sjøl en blanding av vokabular ville bli godtatt. Dette er til dels en videreføring av slik det også er i religionsfaget på norsk. Prøver og/eller oppgaver blir ikke retta språklig og stave- og skrivefeil vil ikke trekke ned. Det er innholdet som teller. Men sjølsagt vil god språkføring gjøre det lettere å gi en god framstilling av emnet. Likevel er det innholdet og om eleven har fått formidlet

det som er hovedhensikten med oppgaven, i dette tilfelle tolking av tekster, som er grunnlaget for evaluering.

Religion er et muntlig fag og skal ikke ha mange skriftlige oppgaver. Det er ikke noe krav om å ha skriftlige oppgaver i det hele tatt. Det vanlige ved vår skole er likevel to skriftlige prøver per semester, men de kan om en vil, byttes ut med andre muntlige alternativer. Det er frivillig om en vil skrive og/eller snakke på engelsk, det er likevel noen som skriver og mange som snakker på engelsk, og det gleder meg hvor mye spesifikt religionsvokabular de har fått med seg. Elevene i denne klassa er riktignok gode i engelsk fra før. For det første har de høye inntakspoeng fra ungdomsskole, for det andre har de hatt andre fag delvis på engelsk, og i tillegg har de hatt utvekslinger med flere europeiske land og prosjekt sammen med dem på engelsk.

En av hovedhensiktene med CLIL er å forberede elevene på videre studier der mye av litteraturen vil være på engelsk, også her i landet. Å forstå muntlig tale vil være en vesentlig forutsetning for videre studier i utlandet, men også i vårt eget land blir utenlandske gjesteforelesere benyttet. Det tredje og det som gjelder alle er å kunne nyttiggjøre seg språket i dagliglivet i medmenneskelig samhandling. I multikulturelle samfunn er religion en viktig faktor, og det trengs mennesker som har et adekvat vokabular til å føre en samtale om religion. I mange deler av verden er religion på en helt annen måte enn i Norge en integrert del av samfunn og kultur. I vårt fylke, Møre og Romsdal, er det stort behov for engelskkunnskaper i næringslivet. Sjøl om kildebruk i religion ikke har en direkte innflytelse på dette, så er innflytelsen der indirekte ved å gi kultur- og religionskunnskap til bruk i interkulturell samhandling, et område der nordmenn har blitt kritisert for å ha for liten kompetanse.

CLIL-utbyttet av kildebruk for skriftlig produksjon vil ha de samme intensjonene som for muntlig, litt avhengig av hvilke kilder det er snakk om. Utbyttet til skriftlig produksjon er noe begrenset når det gjelder vokabularet i Koranen på engelsk, men nyttig som eksempel på formelt og til dels ”gammeldags” språk. Sammenligning av forskjellige oversettelser av Bibelen gir innblikk i forskjellige stilarter fra eldre oversettelser med formelt språkbruk til mer moderne og til dels uformelt språk.

Elevers vurdering

21 elever i 3 har levert inn svar på oppgaven «The Role of Abraham in Islam, Judaism and Christianity – A Source Study in the Quran and the Bible», som i tillegg hadde noen oppfølgingsspørsmål angående CLIL-delen i religionsfaget. Som nevnt innledningsvis pretenderer vi ikke å gi noen allmenngyldige svar, men bare gjengi noen av elevenes meninger.

De fleste syntes kildetekstene var litt vanskelige å lese. Noen måtte slå opp ord for å finne meningen i tekstene, men fant likevel at det var en stor hjelp å ha forskjellige

oversettelser å sammenligne og på den måten få en klarere forståelse. Halvparten mener at de hadde hatt to måneder med CLIL i religion da denne oppgaven ble gitt, gjorde det lettere å forstå tekstene. Flere kommenterte også at det gjorde det lettere å skrive. Litt under halvparten mente at CLIL i religionsfaget ikke gjorde så stor forskjell, siden det språklige grunnlaget alt var der. En elev mente at det ikke hadde spilt så stor rolle for forståelsen av tekstene, men at «having to think in English a few times a week helped me remember a lot more of the vocabulary».

Ti elever skrev at de mente de ville hatt enda større CLIL-utbytte hvis læreboka hadde vært på engelsk mens andre sier omtrent det samme som en elev: «The fact that we had a Norwegian book and the classes in English made it easier to translate and understand». En annen mener også at utbyttet ville vært enda større med bok på engelsk, men sier videre: «On the other hand I think it was nice to have the book in Norwegian because then we could focus more on content instead of the vocabulary and understanding of the texts.» Sjøl om noen syntes det var vanskelig å lese kildetekstene, til dels fordi språket i noen av kildene var gammeldags og formelt, så sa flere at det ikke var språket, men innholdet som primært gjorde det vanskelig. Ingen gav uttrykk for at det var noe stort problem verken å forstå språket i kildene eller å skrive denne oppgaven på engelsk, men noen sa at språket og ordforrådet ville blitt rikere om de hadde skrevet på norsk. En sa at han uansett skrev kort og enkelt, og slik ble det og på engelsk.

Lærers vurdering

Som nevnt ovenfor er noe av hensikten med CLIL i religion slik vi har lagt det opp, å lære seg et vokabular både på norsk og engelsk som kan brukes til skriftlige oppgaver slik som denne, til bruk i dagliglivet, både nå og i framtida, i studier og i kommunikasjon med mennesker med en annen språklig, kulturell eller religiøs bakgrunn, men med engelsk som kommunikasjonsmiddel. Denne kildeoppgaven, så langt en i det hele tatt kan trekke noen konklusjoner av et så lite materiale, gir i alle fall en liten pekepinn på at dette har lyktes.

Utfordringen med å lese kilder var ikke først og fremst det språklige, men det innholdsmessige, slik det ville vært på norsk. Det viser at engelsken har blitt en normalvariant. De fleste elevene i denne klassen har ikke engelsk som eget fag i VG2 og VG3, men gjennom CLIL i både historie og religion greier de å holde ved like sitt vokabular og sin evne til å bruke det både skriftlig og muntlig. Derfor utgjør heller ikke kildebruk på engelsk de store utfordringene.

8.5 Oppsummering – refleksjon

Kildene som er brukt i disse oppgavene er av svært forskjellig karakter og ulike aspekter er blitt analysert. Som understreket i innledning og underveis gir våre

«resultater» seg ikke ut for å være forskning, men kun tanker og erfaringer elevene våre og vi har gjort oss. Felles formål for alle tre klassene når det gjelder kildebruk er sjølsagt det faglige utbytte, det samme som det ville vært om kildene var på norsk. Så er spørsmålet, hvilke utfordringer og hvilket utbytte har en ved å bruke kilder på engelsk? Positive resultat for alle tre klassene er at elevene sier de gjennom lesing og analyse har tilegnet seg spesialvokabular i faget. Felles utfordringer er at kildepråket til dels er vanskelig, ofte formelt språk, i noen tilfelle det motsatte som i gjengivelsen av samtalen under Cubakrisen brukt i historie Vg3. Disse faktorene kan gjøre det mulig å misforstå og tolke feil. Vi har fokusert på skriftlige kilder men en kunne like gjerne ha analysert muntlige kilder, der slike er tilgjengelige, som utgangspunkt for en oppgave. Det er også blitt gjort uten at dette er analysert videre.

En kan ikke trekke helt entydige konklusjoner fra disse tre klassene. Elevene er individer og opplever vanskegraden forskjellig. Fagene er og ulike og ett av dem, religion, har ikke hatt bok på engelsk. I alt overveiende grad ble imidlertid kildestudiene vurdert som et svært positivt tilskudd av både lærere og elever.

9 Kommunikasjon og kultur

Skole	Halden vgs.
Fag	Kommunikasjon og kultur 2, Vg3 (programfag)
Lærer	Ida Cecilie Romejon

Kultur og dannelses. Verden er min kilde.

Kvart menneske er ei øy, som kjent. Så må det bruer til. Uendeleg mange slags bruer. Naturleg nok har vi lært den bygningskunsten grundig.

Det finst finare bruer enn ord over til andre, men berre i den rette, sjeldne stund. Den lydlause stund når alt står stille for ikkje å gå i stykke, medan den minste rørsle er ei gåve på same tid - då er ord ubrukelege. Eller når ein fingertupp langs ein arm er som springande bruer av gull.

Likevel: tusen gonger oftare er *ordet* bru. Eit under av ei bru.

Aldri kan ein halde opp å hylle den som laga det skrivne ord. Boka, bladet, brevet. Frå øya si har nokon skrivi eitkvart, det slår bru til neste øy, og atter frå øy til øy. Det kjem sendande, og ligg der som ein død ting - men mennesket har lært å tyde det, under eit menneskeauga får det liv, og meir enn liv, kan røre og opprøre og skape om. Det kan stige opp av papiret som lyn og eksplosjonar, som svarte sørgje-fuglar og som blømande kirsebærtre.

Av og til skulle vi tenke over kor merkeleg det er.»

Tarjei Vesaas

Det finnes så mange tekster, så mange ord, så mye visdom. I skoleåret 2008-09 satt jeg noen lange vårkvelder, og skulle samle tekster til et nytt fag: Kommunikasjon og kultur 2. Et fag som befinner seg et sted i grenselandet mellom norsk, samfunnsfag, psykologi og internasjonal engelsk, og som derfor, både på min skole og også i andre fagmiljøer, har fått en god del kritikk. Av samme grunner som kritikken gjenspeiler, fant jeg imidlertid dette faget svært interessant. Jeg har alltid vært av den oppfattelse at skolens fag ikke nødvendigvis eksisterer i et vakuum, og at det beste en lærer kan oppleve er når elevene forstår sammenhengen mellom fagene.

Utfordringene ved å skulle lage en gjennomførbar plan for det neste skoleåret skulle, på tross av sterk interesse for mitt nye ”hjertefag”, ikke bli lett. Ikke fantes det lærebok, og læreplanen danset, som en kollega så fint sa det, «både tango og vals til et uryddig musikkstykk». Da jeg skulle sette i gang med å finne tekster til faget, var det

ikke det å *finne* dem som var vanskelig, men snarere, det å velge ut. Hvilke var de beste, hvor skulle jeg legge nivået og var tekstene i tråd med læreplanen?

Som lærer har jeg alltid hatt et godt fundament i min egen utdanning, og kan fortsatt huske gleden over enkelte tekster jeg brukte tid på å lese og analysere. Etter å ha studert både norsk og engelsk hender det ofte at jeg refererer til litteratur i sin opprinnelige språkdrakt, og forsøker å inspirere elevene til å lese tekster på engelsk. I oversettelser blir ofte nyansene borte, stemmene forsvinner og skildringene blir ikke skildret, bare forklart. Tanken på å ta i bruk engelskspråklige tekster, ikke bare skjønnlitteratur, men også faguttrykk og definisjoner var fristende, men det var vanskelig å skulle finne en mulighet for å benytte seg av engelskspråklige tekster, delvis fordi jeg ikke kunne finne en åpning for det i læreplanen, og delvis fordi jeg bekymret meg for elevenes reaksjon i forhold til vanskelighetsgrad.

Siden oversettelse av både skjønnlitteratur og fagtekster virket uoverkommelig, ga jeg en stund opp å skulle bruke engelskspråklige tekster, satset på å skulle benytte meg kun av norske tekster, og følte meg øyeblikkelig fattig på ressurser. De fleste språk og kulturforskerne jeg så gjerne ville referere til, hadde skrevet og utgitt sine tekster på engelsk, og Norge er dessverre ikke et foregangsland når det gjelder forskning på kommunikasjon og kultur.

Høsten 2009 gjorde en kollega meg oppmerksom på CLIL, og Fremmedspåksenterets prosjekt åpnet dørene for bruken av engelskspråklige tekster også utenfor engelskundervisningen. Med dette prosjektet i ryggen følte jeg meg trygg på at elevene ville oppleve de engelske tekstene som en ressurs, og ikke som et hinder. Innføringen i prosjektet fikk meg til å tenke over alt jeg tidligere hadde lært i didaktiske sammenhenger, bant annet at språklæring ikke bare tar plass i engelskundervisningen på skolen, men på veldig mange andre arenaer, der språklæringen gjerne kommer naturlig gjennom innhold i samtaler og budskap i tekster.

Mange jeg snakket med i forbindelse med innføringen av prosjektet på min skole, var skeptiske til hvordan engelsk i stadig større grad blir et erstatningsspråk for vårt morsmål. Her er det viktig å understreke at engelsk innenfor CLIL ikke fungerer som en erstatning, men snarere et tillegg og en berikelse: I skolehverdagen benytter elevene seg ofte av søkermotorer, de «googler» seg inn i et tekstunivers med, ikke bare norske, men ofte også engelskspråklig litteratur. Så langt har skolen i verste fall ingen og i beste fall en svært kort tradisjon når det gjelder å *bruke* elevenes nettaktivitet i undervisningen. Sider som www.daria.no og andre nettsider der elevene kan kopiere «gode oppgavebesvarelser» har blitt advart mot, men hva med engelskspråklige sider? Hva er av god kvalitet og hva bør man styra unna her? CLIL åpner i stor grad for en bredere kildekritikk hos både elever og lærere, og kan ha en positiv innvirkning på hvordan vi bruker internett, som tross alt er verdens kanskje mest

omfangsrike bibliotek. Ved å benytte seg av mange ulike tekster på både morsmålet og et av verdens *lingua franca*, har elevene i kommunikasjon og kultur 2 blitt presentert en tekstuell virkelighet, som er mer i tråd med de studieteknikker elevene bruker i skolehverdagen.

Kommunikasjon og kultur har som fag vært populært blant elever og *noen* lærere. Enkelte har ment at faget ligger for nært opp til andre fag, og at det derfor ikke er nødvendig. Andre igjen har ment at faget er for utfordrende, og læreplanmålene for diffuse. En introduksjon av CLIL i dette faget kan lett føre til en debatt omkring elitisme, og i hvilken grad skolen kan tillate seg å bruke materiale og studieteknikker som er ment for, og i stor grad benyttes, av studenter ved høyskoler og universitet.

Kommunikasjon og kultur er et fag som tilbys i 2. klasse på studiespesialiserende utdanningsprogram. Navnet studiespesialisering overlater liten tvil om hva vi som lærere har som oppgave, og hva elevene som går der planlegger å gjøre etter tre år på videregående skole. Som lærer handler det om å forberede, inspirere og utvikle elevenes kunnskaper og muligheter til å få mest mulig ut av, ikke bare den treårige utdannelsen de er inne i, men også årene som student. Riktignok møter man et stort mangfold av elever, og det er lærerens oppgave å tilpasse undervisningen, men så snart man snakker om å tilpasse for de som kan klare *mer* enn pensum, kommer man snart inn på farene ved elitisme.

I min Vg3-klasse er det først og fremst elevene som har engelsk programfag, som i stor grad har benyttet seg av CLIL, og de har nok i mange sammenhenger sett på prosjektet som en ekstra ressurs. Dette vil ikke nødvendigvis bety at de elevene som *ikke* har hatt engelsk programfag, ikke har hatt nytte av den bilingvale undervisningen. Som et eksempel på dette har jeg flere ganger opplevd at elever som av flere grunner ikke har valgt engelsk etter vg1, opplever at å bruke engelsk ikke er så skremmende når man ikke vurderer de språklige ferdighetene. Mange har våget å kommunisere på engelsk i klasserommet, til tross for uttalelser som «jeg kan ikke engelsk jeg». Det å skrive engelsk sitter nok litt lenger inne hos de fleste, men også her mange turt å prøve seg selv om de ikke har engelsk som programfag.

Som et eksempel på hvordan CLIL-undervisningen har foregått i min klasse, har jeg valgt ut diskursanalyse som en oppgave innenfor kultur- og kommunikasjonsteori, med disse målene hentet fra læreplanen:

- gjøre rede for ulike teorier om forholdet mellom kultur og tekst
- analysere og drøfte hvordan kulturer utvikles og forandres gjennom kommunikasjon

EKSEMPELOPPGAVE

Ta utgangspunkt i en valgfri tekst. (Kan være utdrag fra samtale hjemme, på skolen, samtale mellom lærer og elev, en roman, en tv-serie, en msn-samtale etc.)

Bestem om personene er deltagere i

- cross cultural encounter (møte på tvers av kulturer)
- equal encounter (personene er i konteksten "likeverdige")
- unequal encounter (i konteksten ikke "likeverdige" personer) eller om dette er
- hidden power (skjult makt) i media

Forklar hvordan "makt" kommer frem gjennom samtalen, og bruk gjerne retoriske begreper til å forklare personenes rolle og funksjon i samtalen.

Ca. to sider, leveres 8/2. Dere velger selv om dere vil skrive på norsk eller engelsk.

I teksten ovenfor har jeg tatt utgangspunkt i undervisningsmaterialet fra Kommunikasjon og kultur 2, et kompendium som baserer seg på ulike typer fagbøker og websider, samt en stor samling skjønnlitterære tekster. Tekstene i kompendiet er både i norsk og engelsk språkdrakt. Kompendiet er satt sammen av undertegnede i 2009. Det finnes per dags dato ingen lærebok i faget.

Enkelte av elevene skriver på engelsk når de jobber med denne oppgaven, mens andre skriver på norsk. De som skriver på norsk bruker gjerne engelske faguttrykk når de skal beskrive fenomenene de har observert. Dette kan nok skyldes at det enkelte ganger ikke eksisterer en god og anvendelig oversettelse av begrepene. Diskursanalysen vi bruker er blant annet basert på Michel Foucaults teorier, og enkelte ganger har det vist seg å være lettere å bruke engelskspråklig materiale, fordi de norske forklaringene i stor grad blir for kompliserte. Dette kan ses i sammenheng med at det i liten grad eksisterer et «klasseskille» som gjør det mulig, og ikke minst nødvendig å sette norske ord på begrep som «equal» eller «unequal encounter». Det kan også selvsagt argumenteres for at man i liten grad *ønsker* å sette ord på maktforhold mellom mennesker i et utpreget demokrati. Eksempler på elevbesvarelser og tilbakemeldinger er samlet i vedlegget til denne artikkelen.

Besvarelsene viser, i stor grad, at elevene velger engelskspråklige tekster som utgangspunkt for sitt arbeid. Dette er i i flere tilfeller tekster vi har arbeidet med i faget, men der elevene har gått utenom «pensum» er 100% av tekstene på engelsk! Dette sier en hel del, språklig sett, om hva slags tekster elevene benytter seg av i hverdagen. Jeg har ikke, i vurderingen, tatt hensyn til om elevene velger å skrive på engelsk eller norsk. Fokuset er heller ikke å påpeke språklige utfordringer når elevene velger å

skrive på engelsk. Det er langt mer interessant å se på om elevene har forstått begrepene både på norsk og engelsk, og at de dessuten klarer å benytte seg av begrepene i en faglig, relevant sammenheng. I kommentarene benytter jeg engelsk eller norsk, ettersom hvilket arbeidsspråk elevene har valgt, mest fordi det føles naturlig å kommentere ved å bruke de samme begrepene som elevene benytter seg av.

Det er ikke bare de sterkeste elevene som skriver på engelsk, selv om det nok gjerne er slik at de som også har engelsk programfag, benytter CLIL som en ekstra ressurs og dermed i større grad benytter seg av muligheten til å skrive engelsk. Det at de som skriver på norsk, også bruker engelske uttrykk, ser jeg på som en styrke, så lenge de vet å benytte seg av ordene i en faglig kontekst. Selvsagt kan det argumenteres med at elevene bør lære å bruke gode norske erstatningsord, men igjen, på dette fagfeltet, er de norske "faguttrykkene" redusert til vanskelige omskrivninger av fremmede kulturelle fenomener. I så måte må engelsk sies å være et godt arbeidsspråk på de områder der norsk og nordisk forskning ikke er utgangspunktet for undervisningen.

Fra mitt perspektiv handler Content and Language Integrated Learning om språklæring, men også om danning, en langsom modning av elevenes evne til å se sammenheng mellom ulike fag, læren om å bruke og forkaste ulike typer tekster; evnen til å vurdere, analysere og kritisere egne og andres arbeid. Dannelse er beskrevet, og ligger i stor grad til grunn, for flere punkter i den generelle delen av læreplanen:

Det allmenndannede menneske

Opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjønne arbeid med kompetanse, ansvar og omhu.

God allmenndannelse vil si tilegnelse av

- konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv
- kyndighet og modenhet for å møte livet - praktisk, sosialt og personlig
- egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen

Opplæringen må gi overblikk over hvordan prosesser på ett felt slår over på andre – som når produksjon virker tilbake på natur og miljø. Mennesker kan utløse krefter de ikke kontrollerer, eller forvolde virkninger de ikke overskuer.

Dette tydeliggjør at den kunnskap vi anvender, ofte er utilstrekkelig, og understreker behovet for mer helhetlig kunnskap. Men tverrfaglig samarbeid krever faglig soliditet om det ikke skal bli overfladisk og useriøst.

Mange «dannelsesmål» står også beskrevet i Kommunikasjon og kultur 2-læreplanen:

- forklare hvordan sjangermønstre i tekster utvikles og endres over tid
- drøfte forholdet mellom tekst og virkelighet i fiksjonstekster og sakprosatetekster
- velge ut og bruke egnede analysemetoder fra ulike tekstteorier på forskjellige typer tekster
- tolke tekster fra et bredt spekter av epoker og kulturer
- gjøre rede for samspillet mellom ulike uttrykksformer, som språk, bilde, musikk og grafikk i sammensatte tekster fra ulike medier

Som i resten av Kunnskapsløftet er det vanskelig, slik jeg ser det, å finne veiene til denne dannelsen, og enda vanskeligere å finne måter å vurdere dannelse på. Læreplanen åpner for undervisning på tvers av fag, men gir lærerne få redskaper for å skulle lykkes. Noe av problemet ligger også i utvalget av kilder til undervisningen. Læreboka, som i enkelte uheldige tilfeller blir ensbetydende med pensum, er på mange måter fattigmannskost når det gjelder å skulle «tolke tekster fra et bredt spekter av epoker og kulturer» Vi må finne oss i at ikke alt er oversatt til norsk, og at ikke alt *kan* oversettes til norsk. I læreplaner som tillater det og i grupper der det er mulig (som i all hovedsak vil bety alle elever), vil elevene ha stort utbytte av tekster på engelsk, ikke bare fordi mye står skrevet på engelsk, men også fordi elevene her får en gylden mulighet til å studere tekster fra andre kulturer, skrevet på originalspråket!

I forberedelsesmaterialet til eksamen i Kommunikasjon og kultur 2, datert 10. november 2009⁵, er det blant annet vedlagt en rekke tekster der det engelske språket ikke bare er dominerende, men i enkelte tilfeller enerådende:

- Canadas regjering: <http://www.gc.ca/home.html>
- Canada Travel: <http://www.canada.travel/splash.en.html>
- Det japanske utanriksdepartementet sin nettsted på engelsk: www.mofa.go.jp
- Japan National Tourism Organization: <http://www.jnto.go.jp>
- Det italienske utanriksdepartementet (engelsk: www.esteri.it/mae/en)
- The Italian Government Tourist Board: www.italiantourism.com

⁵ http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere_gitte_eksoppg_Kunnskapsl/Programfag_studieforberedende/V09/SPR3015_Kommunikasjon_og_kultur_2_forberedelse_V09.pdf

Oppgaven på nevnte eksamen lyder som følger:

EKSEMPEL PÅ EKSAMENSOPPGAVE

I forberedelsestiden har du studert en annonse der stereotypier og klisjeer er viktige elementer. Du har også sett på noen nettsteder som inneholder tekster med ulike funksjoner/oppgaver.

Skriv en informativ tekst der du sammenlikner de tekstene du har lest. Hvilke oppgaver har disse tekstene, og hvilke konsekvenser har tekstenes oppgave for valg av form og innhold? Trekk inn kommunikasjons- og kultursammenheng. Bruk gjerne kunnskap du har om de kulturene disse tekstene relaterer seg til.

Her legges det altså opp til at elevene skal lese engelskspråklige tekster i forberedelsestiden, men bruken og nytten av engelskspråklige tekster i undervisningen er ikke beskrevet verken under kompetansemål eller vurdering i læreplanen!

I vedleggene til eksamen i Kommunikasjon og kultur 2, datert 28. mai 2009, finner vi et lignende eksempel på litterære tekster som elevene kan bruke til besvarelsene:

1. Utdrag frå starten av romanen *The Color Purple* (norsk tittel *Fargen bortenfor*) av Alice Walker (på engelsk og norsk)
2. Utdrag frå starten av romanen *Londonstani* (norsk tittel *Londonstaner*) av Gautam Malkani (på engelsk og norsk)
3. Utdrag frå starten av novella «*The Third and Final Continent*» (norsk tittel «*Det tredje og siste kontinentet*») frå samlinga *Interpreter of Maladies* (*Lidelsenes tolk*) av Jhumpa Lahiri (på engelsk og norsk)
4. Utdrag frå starten av romanen *Poppy Shakespeare* av Clare Allan (på engelsk og norsk)
5. Utdrag frå starten av romanen *Jentene fra Riyadh* (original tittel *Banát al-Riyadh*) av Rajaa Alsanea (på norsk)

Her ser vi at samtlige tekster, med unntak av en, er vedlagt på både norsk og engelsk, men det er altså ingen «tradisjon for» eller «krav om» å introdusere engelskspråklige tekster i undervisningen. Her vil det nødvendigvis være store variasjoner mellom klasser og skoler, i forhold til hva som blir presentert elevene, gjerne på bakgrunn av lærerens egne kunnskaper og erfaringer omkring språk og språklæring.

Ved å bruke CLIL som utgangspunkt i undervisningen vil det å bruke engelskspråklige tekster bli både begrunnet og satt i system, og elevenes sterke ønske om å få vite hvorfor de blir presentert for nettopp dette innholdet, kan lett besvares. CLIL som prosjekt kan, i tillegg til å være nyttig innenfor språklæring, også være et viktig

verktøy i forhold til eksamen slik den allerede ser ut i dag. Den store avstanden mellom innhold i undervisningen og eksamensoppgaver vil også krympe betraktelig, og kanskje man også, gjennom å kombinere innhold og fagområder, faktisk får mulighet til å måle og vurdere en dannelsesprosess, i et utdanningssystem der så mange blir «veiet og funnet for lett».

I forbindelse med CLIL-prosjektet har Fremmedspråksenteret bevilget midler til Halden vgs. og Kommunikasjon og kultur 2. Siden jeg allerede hadde satt sammen et kompendium med engelsk og norskspråklige tekster til bruk i undervisningen, valgte min skole å blant annet å benytte pengene til en lengre skoletur og en mindre utflukt, som et ledd i den bilingviale undervisningen. Klasseseturen gikk 12. mars 2011 til Roma der vi benyttet alle mulige sjanser til å studere både kommunikasjon og kultur, ved hjelp av engelsk, kroppsspråk og interkulturell kompetanse. Vi besøkte Det norske instituttet i Roma og Den norske ambassaden, der vi fikk nøye innføring i hvordan vi skulle «Fara una bella figura» («å gjøre en god figur»), noe som er svært viktig for de fleste italienerne. Vi fikk oppleve at det var stor forskjell på å kommunisere med mennesker under 30, der engelskkunnskapene var forholdsvis gode, og det å kommunisere med eldre generasjoner, der kommunikasjonen ofte foregikk på et helt annet plan. Elevene fikk erfare at det å bruke engelsk i Italia ikke er det samme som å snakke engelsk i mitt klasserom i Halden. Elevene viste at de ble mer bevisste på å bruke de faglige uttrykkene på engelsk, både gjennom kommunikasjonen med studenter fra La Sapienza, universitetet i Roma, og gjennom en tentamensoppgave som ble skrevet i etterkant av oppholdet. Diskusjonene om blant annet politikk i Italia og Norge foregikk på engelsk gjennom Facebook i lang tid i etterkant av besøket. En av elevene skrev i sin oppgave:

Da vi var på klasseseturen til Roma så vi også bevis på dette. Tradisjonell «street art» har blitt kjærlig omfavnet av restaurant-, bar- og butikkeiere, som lar gatekunstnerne tagge på eiendommen sin, for å få graffiti vekk fra vandalismens stempel til å bli en anerkjent form for kreative uttrykk i student-/ arbeiderklassestrøk som for eksempel San Lorenzo, hvor vi bodde. Tradisjonen med street art i Roma skyldes ikke bare byens høye kunst og kultur verdier, men også til den romerske ånd dissens og opprør.

Finanskrisen hadde en stor virkning på Italias økonomi og de kom ut av den som et av de verste landene i Europa. Dette hadde stor påvirkning på arbeidsplasser og boligmarkedet, som gjorde det enda vanskeligere for italienerne og leve. Italias finansminister Giulio Tremonti har derfor foretatt mange kutt i fond som omfatter forskning og universitetene i Italia, som forårsaker mye sinne og frustrasjon blant den italienske befolkningen. Statsministeren Silvio Berlusconi er også et problem i seg selv, ved at han «bruker offentligheten for sin egen

vinning og vi bør bli kvitt ham så fort vi kan» som Ernesto Cicchitelli sier, som studerer politikk på Universitetet i Roma.

Eleven som har skrevet dette oppgir som kilde en av studentene de ble kjent med under studieoppholdet. Selv om oppgaven er skrevet på norsk, viser kildene til en diskusjon som begynte under oppholdet i Roma, og som fortsatte på Facebook etter hjemkomsten.

I Roma var mange opptatte av å forklare hva faget vi arbeidet med handlet om, og hva som var formålet med oppholdet vårt. Jeg observerte ved flere anledninger at elevene lett kunne gjøre rede for faget, og til og med bruke faglige uttrykk i diskusjoner. Her kom virkelig måten vi, gjennom CLIL, hadde arbeidet med faget på tydelig frem. Fordi mange italienere er lette å få kontakt med, og fordi anledningen ofte bød seg ble mange faglige samtaler med personer vi møtte en viktig del av oppholdet. Jeg har valgt å ta med noen flere sitater fra elevenes oppgaver i forbindelse med oppholdet i Roma:

Elev 1: Under oppholdet i Roma lærte vi at menn ikke er opptatt av personlighet i første hånd, men figuren. Jeg lærte et uttrykk «fare una bella figura» som betyr “å gjøre en god figur”.

Elev 2: Da jeg og klassen min var på klassesur til Roma i mars så vi svært mye graffiti. Spesielt i det strøket som vi bodde som italieneren så på som «slummen» i Roma. De dagene vi tok turene inn til sentrum av Roma så vi ingen graffiti. Det blir dermed feil å si at de unge ødelegger kunst og skulpturer i byene. En av de siste dagene vi var i Roma snakket vi med flere unge mennesker, og spurte hva de mente om graffiti. Flere av dem vi snakket mente at dette var en bra måte og uttrykke seg på, så lenge de holdt seg unna kulturhistoriske steder.

Flere av dem vi traff mente også at unge mennesker tagger og lager graffiti fordi de ikke er fornøyd med de politiske beslutningene som blir tatt de stedene de bor. I dette tilfellet i Roma kan vi jo da trekke fram statsministeren Silvio Berlusconi som har fått lov til å gjøre mer enn han egentlig burde. Han har i det siste vært innblandet i samvær med mindreårige jenter, og han har svært mye makt over media i Roma, og ellers hele Italia. De unge vi snakket med mente det var rart at ikke Vatikanet og Paven har grepet inn i denne situasjonen. Men her har vi da igjen den skjulte makten eller «hidden power» som både Berlusconi og media sitter på. Han styrer all form for presse og media i Italia, og kan dermed gjøre hva han vil uten at det får for store konsekvenser for hans omdømme. Alt han kanskje sier kan gå til hans egen vinning, og media vrir slik på det at det fort blir som Berlusconi vil. Media skriver svært sjeldent noe negativt om han, og da blir det dermed liten protest fra folket. De mente at folk

ikke hadde noen makt til å si i fra siden Berlusconi styrer alt av media og presse i landet.

Italienerne sa også at folk ikke lenger å reagere på måten han oppfører seg på. De er nå blitt så vant til det, at det ikke lenger sjokkerer dem. Her kan media igjen ha hatt innvirkning i sannheten. Man kan jo aldri vite at de forteller alt som egentlig har foregått.

Men dette kan også ha en annen virkning. Det at folk tagger for å ytre sine meninger kan også få konsekvenser. I det siste har Berlusconi gått ut i media og vil rydde opp i gatene i Roma. Dette fordi han vil fjerne all taggingen som foregår overalt i byen. Han har slått hard ned på dette og mener at de som tagger burde få straff for det. Dette ødelegger det kulturelle Roma som vi kjenner det, mener han. Roma skal ta seg godt ut for turistene, og de som flyr rundt og tagger skal bli straffet med heftige bøter. Sånn som situasjonen er nå mener han at vi kan sammenlikne Roma med et av de afrikanske landene i verden i utseende.

Selv om myndigheten i Roma har gått hardt inn for å fjerne graffitien i byen, tror de ikke at det kommer til å hjelpe med det første. De sier at folk som vil uttrykke sine meninger er det umulig å stoppe. Taggingen foregår uansett på natten også, og dette gjør forsøket mot forbud at graffiti ennå vanskeligere.

Elev 3: Under oppholdet vi hadde til Roma med klassen ble vi fortalt at det er lov å drive med graffiti på visse steder som er angitt. Det vil bli sett på som hærverk om det hadde vært på turistattraksjoner som for eksempel Fontana De Trevi eller Colosseum.

I tillegg til samtaler vi hadde med italienerne, foregikk all undervisning på engelsk. Ved forskjellige turistattraksjoner hadde jeg en liten innledende forelesning om attraksjonen, og reaksjonene fra elevene var at det slett ikke var vanskelig å sette seg inn i deler av den romerske historie på engelsk. Sitatene jeg har valgt ut er på norsk, men igjen ble det i selve situasjonene og diskusjonene de var vitne til og aktører i, benyttet engelsk som et lingua franca mellom de norske elevene og de italienske studentene.

Alle meningsbærende tekster som kommer til oss gjennom livet, enten det er Tolstoj, Brontë eller kanskje bare en liten gul post it-lapp fra en ung amorøs italiener, bærer noe i seg som fortjener å bli lest, en melding eller beskjed fra et menneske til et annet. Noen ganger kan ikke beskjeden oversettes eller forandres uten å skifte mening, noen ganger er meningen i akkurat de ordene som står der. Kanskje burde vi *tenke* over hvor merkelig det er.

10 CLIL in Vocational Studies

School	Nannestad vgs.
Subjects	Different subjects from Vocational Studies
Teacher	Marianne Ruud

Does the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method put vocational students who are already potentially weak and apathetic towards learning English in a position of conflict with the English curriculum (LK06) as well as the oral and written English exams, or has CLIL enhanced vocational students' insight, morale and attitudes towards them?

10.1 Introduction

My name is Marianne Ruud and I am a teacher (lector) of English at Nannestad vgs, an upper secondary high school located in the community of Nannestad which is about 5 kilometers west of the Oslo Airport. I teach English to students taking General Studies in preparation for higher education and to vocational students who have the ambition of getting an apprenticeship in their field of study and coming out into the working world. I hold various workshops for teachers needing new and innovative methods and strategies to use in the classroom. At one of these workshops I held for teachers of the upper secondary schools in the Hedmark district (Hedmark fylke), I was trying to explain how students' motivation for English increased when it was integrated into their program field of study using the CLIL method. I had a teacher in the audience raise her hand and say to me, "I'm not here to teach students their program field of study. I'm here to teach them English and prepare them for the potential written and oral exams."

I thought to myself later on that evening that many teachers don't see that it is possible to combine content and language instruction in a way that increases students' motivation in both subjects. When I introduce them to CLIL, they rather see it as something extra to have to do, something in addition to what they are already doing. I have found during my two years working with CLIL that this is a general attitude amongst many of the language teachers. CLIL is something extra to have to do. They don't realize that they have to change what they are already doing and look at new and innovative ways of teaching English and preparing students for the exams. It is this change which is very difficult for many. It puts them in a position of insecurity and vulnerability. It forces them to think and work inductively. Jan M. Paulsen wrote in his report (Paulsen 2010: 26-27)⁶ that in the case of English integration in the

⁶ Paulsen, J.M. (2010). *Hvilke faktorer har betydning for implementering og spredning av CLIL? Analyse av CLIL i videregående skole 2009-2010* (del 2). Hamar, Høgskolen i Hedmark.

vocational fields of study, a teacher must think inductively. The teacher's role in this concept is more complex than the traditional instruction for vocational students. The teacher must integrate knowledge and competence between two arenas. The theoretical needs in the mandatory subjects like English induce the inductive aspect in the workplace where the teacher observes and plans the agenda for conversation and discussion. The results from this instruction and interaction at the workplace will according to Paulsen in turn determine the content and processes of instruction which will take place at a later date in the classroom where theory and texts dominate.

The current curriculum (LK06) does not state methods; it only supplies teachers with competence objectives for each of the subjects. Methods and strategies for teaching these competence objectives and helping students achieve them are left up to the teachers to decide. Why, then, is CLIL a viable and possible method? It is a method that connects students to the content they are learning. It creates awareness towards learning which in turn gives students motivation to want to learn the language. The motivation and awareness that CLIL promotes, helps students understand what the English curriculum is asking of them in terms of competence goals and objectives. The CLIL method does alter preconceived, negative attitudes towards learning another language, however, let me take the liberty to pose the following question: Does the CLIL method put students in conflict with the exams and with the English curriculum (LK06)? I will address these statements and try to answer this question in this article and show some of the interesting outcomes of oral and writing production both in the classroom setting, during midterm tests and during the oral exams.

Focusing on the effect of students' connection to the content they are learning, as well as enhanced motivation and awareness, Mehisto et al. (2008:211)⁷ mention the "four verbs that fuse much of the methodology and give a feel for the essence of CLIL: Connect, Inspire, Deliver, Advance." I feel that through the two years I have worked with the CLIL method at Nannestad vgs, my journey with the students involved has traveled from one verb, or place, to another. We started out with the connection when I started to work with groups in the school kitchen conversing with them in their field using English as the target language. This led to inspiration for all of us and students felt at home in the kitchen where they were in their element. It gave them a feeling of accomplishment to be able to talk in English and have something to talk about. Then the unexpected took place when students started to deliver in the writing production. This deliverance has had many interesting outcomes. The most interesting of them all has been students' ability to transfer their oral conversations in the kitchen into written dialogues about their workplace. We are currently in the advance stage, namely, spreading CLIL to others both internally at our school through peer sharing and cross-curricular activities and externally through information and courses.

⁷ Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford, McMillan.

10.2 Connecting students and content

During the school year 2008–2009 I was teaching a class of International English. The curriculum is quite demanding and difficult for this subject and this school year the administration also allowed third year vocational students (“påbygging”) to take this course if they wished. Many of them were not equipped with the language skills needed to cover the material and the textbook for the class was quite difficult for some of them to understand. There was a group of male students who were quite vulnerable to the situation and all of them were failing my class. They gave up early on in the semester and were resigned to the fact that they would probably fail. This is when I decided to take International English out of the classroom and place it in the school kitchen. Our school has a separate school kitchen which is administered by the Health and Social Services program. For the rest of the semester the school kitchen became the home for these boys when they had International English. One of the competence objectives for this subject states that students shall be able to look deeper into a research topic connected to International English or another subject for that matter and connect the material from it to another program field of study:

[Elevene skal] presentere et større fordypningsarbeid med emne fra internasjonal engelsk eller et annet fag innen eget programområde og vurdere prosessen.⁸ (K06 læreplan i Internasjonal engelsk).

The objectives for the English language curriculum among other things state the following:

The programme subject is wide and shall therefore provide multidisciplinary skills, in addition to language skills. The programme subject is unified; the various skills are integrated and are part of a context. A necessary part of the work with developing one’s English skills is to define one’s own language skills and develop learning strategies that can provide a platform for life-long language learning.⁹

With these factors from the English curriculum in mind, we embarked on an exciting semester filled with new learning experiences and situations. The boys became fascinated with food and culture. They were very tactile in their learning experience and loved cutting up radishes into exquisite sculptures. Some of them were quite talented with their hands. I let the students generate the basis for the instruction. When a topic came up or a question, we decided we would make this the focus of the instruction to find out more about it. For example, I put the students into small groups

⁸ Utdanningsdirektoratet (2012). *Læreplan i engelsk* (Kunnskapsløftet, LK06). Oslo.

⁹ Idem, engelskspråklig versjon.

and gave them NOK 100 each. We had previously looked at raw materials like the potato. We found out which countries were exporting potatoes and what this product made up of a country's GNP (BNP). We then studied general aspects of establishing a company with an idea, product development, marketing and information. (Try to keep in mind that these students come from various program fields of study. Some of them were from Service and Logistics where such a task fit in well with what they had previously learned.) Then the students had to choose a recipe where the potato was used and buy the ingredients in the store staying within the budgeted NOK 100.

Another example took place during Easter time. The students learned about coloring Easter eggs in other countries and we looked at the tradition practiced in the USA. The instruction actually incorporated a science lesson where students learned what the egg shell is made of and how acetic acid found in vinegar reacts when it comes in contact with calcium carbonate found in the egg shell. This combined with food coloring allows the coloring process of the egg shell to take place. Three of the boys who were failing my class came up in the oral exam for International English that spring. Two of the boys received a 4 as their grade from the censor and the other boy received a 3. The boys were able to pass the course with the help of CLIL. The integrated content and language instruction provided them with subject material to talk about and it also gave them something to write about. Although their written grades were poor, they were nevertheless passing grades. The oral grades were quite positive as there are two final grades after completing International English. The main topic for the oral exam was Multicultural Societies. We studied many cultures while out in the kitchen and through the use of CLIL, the boys were able to connect their interest for cooking as well as their capabilities in practical skills with the material from the curriculum.

10.3 Awareness and motivation

I read with great interest an article Streitlien (2010)¹⁰ wrote about Ørskog vgs and how they motivate their students who are studying to be chefs and work in a restaurant to learn a language. Streitlien stresses in her article that students are best motivated when they see a reason for having to learn a language. They will learn it because they know that they will need it. The school sends their students abroad through an apprenticeship program to experience working with their field in another country. Language and language competence are an important part of the whole program. I have been working now for two years with the program field of study preparing students to be chefs, waiters and butchers. I have taken English into the butcher shop and into the kitchen and restaurant every Wednesday. Results from oral competence showed a positive upswing already during the first year as well as

¹⁰ Streitlien, M. (2010). Hva motiverer (best) for å lære språk? In: Svenhard, B. (ed.): *CLIL – engelsk og fremmedspråk i andre fag*, pp. 7-11. Halden, Fremmedspråksenteret.

increased motivation for writing dialogues from the kitchen to the classroom setting has taken place. Students have given priority to writing dialogues about their workstations including visual pictures and illustrations of their work. They have demonstrated how the Communicative Approach not only results in oral competence but in written competence as well. The motivation provided by the CLIL method assisted me, in the role as the teacher, in collecting a wider variety of written text from their oral activity in the kitchen and the butcher shop, providing reliable criteria for evaluation and grading. Please refer to the appendix booklet under sample 1 where a student on the English midterm test during the spring of 2010 spent more time and effort on a written dialogue from her workplace than she did on the generic task which counted for more overall on the test. The generic task was taken from a nationally administered English written exam given at an earlier date.

However, the most interesting results have come this year. Very weak students have found strategies in the CLIL program that have helped them overcome the enormous obstacles they face in written language production. They have been motivated enough through the implementation of CLIL in their workplace to give the task another try. One student who worked in the butcher shop was already on his fourth year at our school. He had problems passing English and he had to take it over again. I worked closely with him in the butcher shop all year. During his midterm test he managed to write a text about his work, his uniform and even made a list of vocabulary words he had learned. His work, by permission, is to be found in the appendix booklet as sample 2. Another student set the table for me during his oral test. This student had an individual learning plan (IOP). He had practiced setting the table numerous times in English. He then wrote about this for his midterm text. He did quite well in producing a text because of his oral training with the CLIL method. His work is to be found in the appendix booklet as sample 3. There are many examples of these types of accomplishments, however, there is not enough room in this paper to do them all the justice they deserve. Does CLIL promote awareness? According to Coyle (2010:10-11)¹¹, “CLIL not only promotes linguistic competence, is also serves to stimulate cognitive flexibility.” When students are allowed other options to use as strategies for learning a language, it strengthens their understanding of concepts and resources. When students develop an awareness of the whole learning process, they can move forward in developing strategies in better understanding what they view as very complicated material.

I noticed that as students became more aware of strategies to use in understanding the material, it motivated them to want to try new things or things that they were afraid of due to failure in the past. This awareness generated a motivation which both they and I got caught up in. It was almost like a drug. We all became enthusiastic about what

¹¹ Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

we were doing. Further in Coyle et al. (2010) there is a section focusing on emotions. The authors say that emotions and learning go together. There cannot be learning without some sort of emotion the learner experiences whether it has a positive connotation or is negative in nature. One very good example was a media student who loved photography and was very clever in using the English language. She was, however, very bored and needed to experience the language and her love for photography in another setting. The school managed to finance her trip to Italy through various efforts, CLIL being one of them. She accompanied the second year restaurant and catering students on a school trip to Italy. She was in charge of writing a diary in English and taking all the pictures during the week-long trip. Another example of this is a practice one of my second year Service and Logistics students went out in for 5 weeks as a student in the ICT section of this program field of study. He did not do well in the traditional classroom setting and when he came out into his practice he blossomed. He demonstrated a very high competence in his English skills when he was allowed to write about his practice session. His work is included as sample 4 in the appendix booklet.

Very weak students started to feel some worth about themselves and at this point I integrated a good character project with my Service and Logistics students (Vg1 Service og samferdsel). The project was based on the internet site www.goodcharacter.com. It was inspired by what I read in Mehisto (2008:186) about “Connecting classrooms to the local community”. The authors say that by connecting students to community projects, they have the opportunity of experiencing the language of everyday life. We looked at the whole aspect of community-centered projects and decided to become a Big Brother to an SOS Barneby (SOS Kinderdorf-International) in Nigeria. The students both received and sent letters to the children. At Christmas time they made Christmas cards. They sent pictures of themselves. The students felt a sense of worth and they felt very important helping someone else even weaker than them. It gave them a sense of importance and a feeling of being needed.¹²

Otherwise, a surprising and impressive outcome of this effort showed itself in the written midterm test held for these students in the spring. One of them wrote about “Personal Values in a Grocery Store”. The essay task was taken from an earlier English written exam (national exam) held the 1.12.2008 for “privatister”. More details as to the task and the essay can be found in the appendix booklet as sample 5. The student demonstrated that he was not weak in his language competence. On the contrary, there were very few language mistakes. He also demonstrated a high degree of critical thinking and reflection which was missing from his daily participation in the classroom setting. He did not respond to the usual tasks given to him.

¹² There is more information about this and other CLIL work off the homepage for Nannestad vgs. under the section, “Slik jobber vi”. <http://www.nannestad.vgs.no/slik-jobber-vi/satsing/clil-prosjekt/>

Furthermore, when we started with the SOS Barneby project, he showed increased interest for social issues and the living conditions of youth his age or younger living around the world. He also demonstrated a greater awareness for social values and how people treat each other.

10.4 Understanding the curriculum

The motivation and awareness that CLIL promotes, helps students understand what the English curriculum is asking of them in terms of competence goals and objectives. I experienced an “ah ha” feeling last spring during the oral exams in English. I had a group of Vg2 Media and Communication students come up in the oral exam. One of the boys was failing my class and during the school year I invested, with CLIL project money, in a venture he had together with two other boys in the class. All of the boys were really interested in twin-tip skiing and that was all they thought about day and night. With the money they received they started a youth company and established a webpage in English where they published films they produced with English subtitles as well as English as the spoken language in some of them. They had a blog going in English. Last year they won 1st place for best advertising film at an exhibition in Eidsvoll.¹³ The students’ work improved in the class and the boy who was failing my class came up in the oral exam. He received a 5 from the censor for his work. He had created a topic question, “Is the technology necessary to make a good film?” He presented his company’s development from the beginnings and how he had invested the CLIL money given to him. He had purchased various camera equipment and props for filming and showed how this technology enhanced possibilities in executing various film techniques which would have been impossible without the CLIL investment. You will find part of the presentation in the appendix booklet as sample 6. The student is finished with school and has turned his venture into a very lucrative and successful business that he is running today.

Another media student, a female, loved fashion and was not fondly interested of having to take mandatory subjects such as math and languages in addition to her program field of study. She loved design and clothes and spent much of her time drawing. I connected during the school year her love for design to the CLIL project so she could work in an alternative manner. She came up in the oral exam and received as her topic South Africa. After some moaning and groaning I told her that it was possible to connect her love for fashion to the South African theme. This was right before the FIFA World Cup which was held in South Africa in June of 2010 and South Africa was marketing itself as the “Rainbow Nation”. She started looking through the material when she stumbled upon The United Colors of Benetton and

¹³ See http://www.rb.no/lokale_nyheter/article4829879.ece?start=5.

The students’ company, Wordup Media, is still in business today and quite successful: <http://vimeo.com/wordupmedia>.

their business engagement in this country. She found a picture of a black model wearing a Benetton sweater and holding up his right arm with the famous black power salute. She was not familiar with this and I explained how it dated back to the Black Panther Movement in the United States. She started doing research and was deeply engrossed in her work. The next day when she showed up for her oral, she overwhelmed both the censor and me with her presentation. She had the rainbow colors of the flag and the nation as a background drop for her PowerPoint. She went through the Black Panther Movement, showed pictures from the 1968 Olympic games when two American track runners displaying the black power salute were banned from the games and further future participation. She then talked about Apartheid and concluded by presenting President Zuma as a poor role model for the nation in light of the AIDS epidemic in the country. She designed a special condom suit for him in the colors of the South African flag. She received a 6 from the censor for her work. She was able to connect general curriculum from two years of study in English and integrate this material into her interest for and knowledge of fashion which she was learning in her program field of study.

10.5 Exam regulations

The CLIL method does alter preconceived, negative attitudes towards learning another language. However, an important question must be posed: Does CLIL put students in conflict with the exams and with the English curriculum (LK06), or does this method put students more in touch with them?

Preparation regarding the exam seems to be the one area that causes the greatest worry for both students and teachers. Many teachers and students alike feel that if they don't stick to the assigned curriculum, they may encounter problems when taking the exam. During the Fall semester I introduced CLIL to my skincare students. I had two classes with about 22 students altogether (all girls except for one boy). Most of these students are tired of regular school. They want to get an education in the field of their choice, complete the requirements, acquire an apprenticeship and start working. For many of them subjects like English and Social Studies and Norwegian are irrelevant and often boring. I decided to start out the school year with these students letting English become a part of what they were studying during most of their week at school. These students were learning about aromatherapy, massage, facials, skincare products, how to greet and treat their clients and establishing good and safe HMS procedures in their work. I knew that if I was to succeed I had to have the support of their skincare teachers and work closely with them so as to follow the program. I met on planning day with them and they were just as enthusiastic as I was to work in this manner and during the course of the Fall semester they sent me their PowerPoint presentations on the various aspects of the program the students were learning. The students were using the Declor line which has its headquarters in France. I attended a

meeting held at the school by a sales representative for Decleor so that I could learn first-hand about the products. I received a catalogue as well as a workbook that the students used during the year for their study and I used much of the class time having students translate texts from the workbook into English. We also spent class time learning about aromatherapy in English, how to give a massage, how to conduct a client analysis and carry out a facial. In order for students to really understand the products, we studied the whole process of distillation as the essential oils used in the Decleor line are extracted from plants and seeds by this method. Thus we were able to bring science into the class and the students could then understand why the oils cost NOK 500 to 600 for a small bottle! They realized that the process for extracting oils from the plants is very time consuming and painstaking work. They learned as well all of the vocational terms in English they needed to be able to talk and write about their subject. This knowledge will be used further when they deal with clients and explain the Decleor line.

In December of last year I decided to try something new. I wanted to get the students to write and write enough so that evaluation and grading would give a broad picture of their actual skills. We had been through a whole semester of learning about the skincare program, learning new vocabulary words, understanding the principles behind the making of the products as well as being able to explain the processes involved in skincare and massage, all in the target language, English. In order to set up the midterm test in keeping with the material the students had been studying, I acquired early on their midterm task they had to do for their skincare program. I incorporated the oral midterm test on the same day as the written midterm. I asked the classroom monitors to watch the students as I took students out, two at a time, to the skincare salon where they had to demonstrate for me in English how to greet a customer, do a customer analysis and then carry out a facial. Some of these aspects were asked of each student as we did not have time to carry out all of the processes, thus, students did not know which area they would be tested on so they had to prepare everything parallel to the content of the written test. While students were being taken out for their orals, the others were writing. On test day the students were required to write six various texts of various kinds in addition to performing their oral test for me. This was the first time I actually experienced vocational students staying five whole hours to take their midterm! Enclosed in the Appendix section is preparation information for the oral and written midterms, the essay tasks from the written midterm test, the evaluation criteria used for both the oral and the written tests and students' written examples showing the outcome. You will find this as sample 7 in the appendix booklet.¹⁴ It is worthy to note that every student completed all of the texts. There were six texts where students were required to write in different genres with

¹⁴ I have not included the entire test of the students' examples shown in the appendix. Only those parts of the test are included which give a clear and detailed impression of the outcomes from the test.

topics ranging from aromatherapy, to the company, Decleor, their founders, the Decleor products, greeting a customer, carrying out a customer analysis and giving a facial. At the end of the test was a free text where each student could write about him or herself. There was more than enough text to extract a representative evaluation of each of the student's writing competence. This is the first time I have experienced this luxury from vocational students after midterm tests are completed.

The administration was very satisfied with the procedure and the outcome of midterm results from the skincare students. Many of them did well. There were no 2s for the semester. There were some 3s, quite a number of students who received a 4 and a couple of students who received a 5. In spite of this, I was told by the administration (person in charge of the exam) that I had to teach to the exam during the spring semester and that the spring test had to parallel the structure and content expected on the upcoming exam. I experienced during the course of the spring semester that students became more apathetic to the material. I used more of the texts from the textbook, stuck to the traditional translation and grammar exercises, had students watch a film and then write a film summary and brief analysis afterwards. Many of them stopped turning in their assignments. In the appendix booklet you will find some of the responses to the film summary to illustrate my point. These are included as sample 8. The greatest disappointment came during the midterm written test held in May. Students produced very little writing on the spring test when the content of the tasks changed. One student who had shown the ability to reflect and explain her program in her own words committed 69% plagiarism. View the essay tasks and the sample student work in the appendix booklet as sample 9. Eight students received a "standpunkt" grade of 1. I cannot say that this is due to the change in content during the spring semester and the change in the methods used. However, I can say with conviction that the CLIL method had an important effect in influencing motivation amongst students to work well and systematically with the subject of English when they could relate it to their program field of study.

If I may be open and honest here I would like to say that it is not that the students have a problem preparing for the exam, it is the content of the exam itself which is the problem. If the exam would appeal more to the students' needs and what they are learning, then students would gladly perform. There are many examples in the writing here to show this. Perhaps it is time for a change in terms of what kind of exam or exams we are giving our young people. Perhaps we should ask ourselves what it is we really are testing on the exam and are we asking the right kinds of questions to get the answers we need?

10.6 Time for reflection

At the time of writing this article, there has also been a lot of press in the paper about the current curriculum, Kunnskapsløftet. Coyle et al. (2010) talk about social interaction and social competence. They refer to the work of Cummins (social-constructivist learning) and the work of Vygotsky (“zone of proximal development”). They impress upon us the need for social interaction between teachers and learners and other learners or resources. Expert peers are needed to develop the thinking processes of other peers with learning which is challenging and still within the understanding and reach of those students who are not as advanced in their critical thinking skills as their stronger peers. Through scaffolding and guidance by teachers and other learners, potentially weaker learners build up their cognitive skills and are able to tackle much more challenging tasks. In *Aftenposten*, Saturday, May 7, 2011, it states on page 4:

Students who are failing in school apply for vocational studies. Almost half of the student population from lower secondary schools with grades of 3 or lower are applying for the vocational studies at upper secondary level. There is an enormous gap between the various program fields of study. While 45 percent of the students taking Building and carpentry have an average grade of under 3, students of the same age applying for general studies show only a 3 percent average under 3 (own translation, MR).

This shows that vocational studies are becoming “dumping grounds” for students who have no other options. Another article in *Aftenposten* from Sunday, June 19, 2011, says that Norwegian schools are not providing fair education. One of the most important goals of LK06 is to provide students with the same possibilities and foundations for a fair and solid education regardless of their race, background or ability. Education is to provide the same fair schooling for vocational students as it does for students pursuing general studies. Unfortunately, according to the article, this is not the case. The differences between schools and where they are located is becoming more and more apparent. Students going to schools in the west section of Oslo are doing much better than students attending schools in the east section of the city. Last but not least the article in *Aftenposten* from Thursday, June 16, 2011 (Nyheter p. 2 and Debatt, p. 4), says that more students are applying for general studies because they are not equipped with the skills needed in the industry when they complete the vocational study programs. They are also dropping out of vocational studies because the name is starting to drag with it a negative connotation and receiving a bad reputation which worries students when they come out into the working world and find out that they will not be marketable.

We as teachers and administrators must be more open for cross-curricular studies of the arena of program fields offered in our upper secondary schools. We should be

including our vocational studies students in projects that involve subjects taken by general studies students. For example, why not carry out a project on human rights where the Health and Social Services are involved with students taking second year law (rettslære) and the other Social Sciences such as Economics (macroeconomics) and International English. Cummins (2005) (as quoted in Coyle et al. 2010) writes about “Using information technology to create a zone of proximal development for academic language learning: A critical perspective on trends and possibilities.” Why not include second year Service and Logistic students who are specializing in ICT to hook up with a project in English with other program fields of study to look at just this? We have to open the doors and become ONE school. What is school? Is it a school for everyone? If so, we must start to look at how students learn. Coyle et al. (2010:29-30) continue to say:

Young people not only need a knowledge base which is continually growing and changing, they also need to know how to use it throughout life, They need to know how to think, to reason, to make informed choices and to respond creatively to challenges and opportunities. They need to be skilled in problem solving and high-order, creative thinking, in order to construct a framework through which to interpret meaning and understanding [...].

I have learned a great deal myself as a teacher. When I decided “to go out there” and think and teach inductively, I found a whole new world of students and untapped knowledge. I believe CLIL as a method, along with other similar methods and approaches, is the answer to many of the problems we face today in upper secondary schools with tired and resigned students who search our vocational studies as a place of refuge and find nothing but more confusion and more apathy once they arrive. I hope that some of the work I have presented here will enlighten you as a teacher or an administrator or maybe just the general public, whoever reads this publication.

B Rapportene fra FoU-prosjektene

I denne delen av rapporten presenterer vi resultatene fra de fire FoU-prosjektene som har vært knyttet til CLIL-satsingen. Vi har invitert fem personer, tre forskere og to lærere, til å granske følgende temaer *på tvers av* skoleprosjektene: Glenn Ole Hellekjær og Therese Hopfenbeck (begge UiO) har analysert **lesing** i CLIL, Marianne Ruud (Nannestad vgs.) har sett på **skrivning**, Lisbeth M. Brevik (Fyrstikkalleen skole, Oslo, nå UiO) har studert **vurdering** og Jan Merok Paulsen (HiHm) har laget en analyse av **organisatoriske aspekter** ved CLIL.

1 Lesing

v/ Glenn Ole Hellekjær (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo) og Therese Hopfenbeck (University of Oxford, tidligere Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo)

CLIL og lesing

En sammenligning av Vg3-elevens leseferdigheter og lesestrategibruk i 2002 og 2011.

Innledning

Det å utvikle elevenes reelle studiekompetanse, det vil si å forberede elevene på kravene og utfordringene de vil møte i høyere utdanning, er et overordnet mål for studiespesialiserende utdanningsprogram i videregående skole. Blant de viktigste ferdighetene i så måte er evnen til kunne lese og lære fra norsk og engelsk studielitteratur, og til å forstå norske og engelskspråklige forelesninger. Behovet for å kunne lese og lære på engelsk som på norsk skyldes at det ikke er praktisk eller økonomisk mulig å skaffe til veie all studielitteratur på norsk (Dahl 1998, Hatlevik og Norgård 2001, Schwach og Dalseng 2011). Behovet for å forstå og lære fra engelskspråklige forelesninger og annen undervisning kommer av at en stadig større del av undervisningen på universiteter og høyskoler nå foregår på engelsk (Brandt og Schwach 2005, Schwach 2009, Simonsen 2004). Omfanget av undervisning på engelsk ventes å øke ytterligere på grunn av den pågående internasjonaliseringen av høyere utdanning.

For studiespesialiserende utdanningsprogram betyr dette at et viktig mål for engelskundervisningen er å utvikle elevenes evner til å kunne lese engelsk faglitteratur, og til å forstå og ha utbytte av engelskspråklig undervisning. Dessverre er det et åpent spørsmål i hvor stor grad engelsklærere i den videregående skole er bevisst eller forberedt på denne oppgaven. Faktisk vil en klarere vektlegging av dette målet by på en rekke utfordringer for både skoler og lærere på studiespesialiserende utdanningsprogram. Denne situasjonen er utgangspunktet for denne artikkelen. Vårt mål er å

bruke data fra følgeforskning i forbindelse med Fremmedspråksenterets toårige prosjekt Content and Language Integrated Learning (CLIL) , til å belyse utfordringene som engelskfaget står ovenfor med hensyn til å utvikle reell studiekompetanse i engelsk. Deretter vil vi skissere mulige løsninger, hvorav den viktigste er økt bruk av CLIL-opplæring.

I det følgende vil vi, etter å ha presentert teori om lesing og lesestrategier samt metode-seksjonen, legge frem funnene fra tre undersøkelser. I den første sammenligner vi de engelske leseferdighetene til to grupper avgangselever i studiespesialiserende utdanningsprogram som har hatt vanlig engelskundervisning, den ene i henhold til Reform 94 (R94) og den andre Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06). Til det bruker vi testdata fra 2002 og 2011. I den andre undersøkelsen sammenligner vi leseskårene til CLIL-elevens leseferdigheter i henholdsvis 2002 og 2011. I den siste gruppen har vi også med elever fra Internasjonal Baccalaureat-linjen (IB). Til slutt undersøker vi lesestrategibruken til respondentene fra 2011-utvalget, og sammenligner bruken av lesestrategier mellom respondentene som har vanlig engelskundervisning, de som har CLIL-fag og de som går på International Baccalaureat. Vi avslutter med å diskutere funnene våre og gi anbefalinger for engelskundervisningen og CLIL-opplæringen på studiespesialiserende utdanningsprogram i den videregående skolen.

Noen relevante studier

Forskning om lesing

Siden 2001 har PISA-undersøkelsene satt søkelys på norske 10. klassingers leseferdigheter i norsk (Hopfenbeck 2007, Kjærnsli m.fl. 2004, Lie m.fl. 2001). De viste en klar svikt i det som Roe (2008) kaller ”den andre leseopplæringen”, nærmere bestemt i undervisningen og treningen i å lese for å lære. Andre studier bekrefter også at undervisningen i lese- og læringsstrategier er lavt prioritert både i skolens norskundervisning (Anmarkrud 2009) og i andre fag (Thuland og Heskestad 2009). Videre har Fjeldbraaten (1999) og Bråten og Olaussen (1999) vist at sviktende eller u-hensiktsmessig bruk av lese- og lærestrategier som studenter har med seg fra grunn- og videregående skole vedvarer blant studenter i høyere utdanning og er svært vanskelig å endre. Disse og andre studier danner en del av bakgrunnen til at dagens Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) gjør lesing til en grunnleggende ferdighet som skal følges opp av samtlige lærere i alle fag.

For å vende tilbake til lesestrategier, har flere studier vist en sammenheng mellom leseforståelse og effektiv bruk av lese- og læringsstrategier (Artelt, Schiefele og Schneider 2001, Brown m.fl. 1983, Shiefele 2001). Det vil si at ekspertlesere ofte har et repertoar av ulike lesestrategier som de bruker på en effektiv måte når de leser ulike tekster og tilegner seg kunnskap gjennom lesing (Pressley 2002a). Det blir ofte påpekt

at dyktige lesere kjennetegnes av at de vet om ulike strategier, og ikke minst klarer de å avgjøre hvilke strategier som egner seg best i ulike sammenhenger (Chamot m.fl. 1999). Det er videre funnet at gode lesere ikke bare er bedre til å lese og forstå tekster, de er også mye mer strategiske og bevisste på de ulike lesesituasjonene, i tillegg til at de reflekterer over egne lesestrategier mens de leser (Pearson, Cervetti og Tilson 2008).

I Norge har lese- og læringsstrategier blitt undersøkt i forbindelse med PISA-undersøkelsene, og i vår studie av lesing på engelsk valgte vi å ta med de samme spørsmålene om strategibruk som ble gitt i PISA 2009. De siste årene har man hatt en omfattende metodisk diskusjon knyttet til i hvilken grad man kan måle elevenes strategibruk gjennom spørreskjema (Hopfenbeck 2009, Hopfenbeck og Maul 2011, Samuelstuen og Bråten 2007). En av bekymringene knyttes til hvorvidt elever er i stand til å rapportere om strategibruk når spørsmålene er generelle, og elever må tenke på tvers av situasjoner og oppgaver. Det blir derfor i økende grad brukt spørsmål som knyttes til spesifikke situasjoner for å få et valid bilde av elevers strategibruk. I PISA har dette ført til at man nå både inkluderer generelle målinger, men også har videreutviklet nye, mer situasjonsspesifikke mål. Vi har valgt å gjøre det samme i denne studien. Med utgangspunkt i spørsmål fra den internasjonale PISA-undersøkelsen fra 2009¹⁵, har vi tilpasset et instrument for bruk også når man måler engelsk som fremmedspråk. Se for øvrig den norske PISA-rapporten for nærmere informasjon på norsk om de nye strategiene (Hopfenbeck og Roe 2010).

Lesing på engelsk

En rekke undersøkelser har vist at leseferdigheter i engelsk er et problematisk område i norsk skole og i høyere utdanning. I høyere utdanning fant Hellekjær (2005, 2009) at nærmere 35% av universitetsstudentene har vanskeligheter med å lese engelsk studielitteratur. Videre fant Hellekjær (2005, 2008) at disse problemene stammet fra grunn- og videregående skole, ettersom to tredjedeler av avgangselevne (N=178) med vanlig engelskundervisning på ulike nivåer på studiespesialiserende utdanningsprogram fra syv videregående skoler hadde for svake engelske leseferdigheter til å klare opptaksprøvene i lesing som brukes ved engelskspråklige universiteter. Han fant også at 39 elever med et enkelt CLIL-fag oppnådde langt bedre leseskåre enn de med vanlig engelskundervisning. I tillegg ble det klart at fullført fordypning i engelsk, i dag betegnet som «programfag» i engelsk, til tross for større timetall enn CLIL-opp-læringen, ikke ga noen som helst bedring i leseskåre. Nærmere analyse ga en forklaring på dette: Det viste seg at elevene hadde lest ganske lite engelsk, at de

¹⁵ PISA står for Programme for International Student Assessment og er en internasjonal komparativ undersøkelse som måler elevenes kompetanse i lesing, matematikk og naturfag, i tillegg til bakgrunnsfaktorer som motivasjon, strategibruk og selvoppfatning.

manglet evnen til å variere måten de leste på etter formålet med lesingen, og at de håndterte ukjente ord på en måte som forstyrret leseprosessen unødige.

Hellekjær (2005, 2008) undersøkelse fra den videregående skole fant sted i 2002, med elever som hadde blitt undervist i henhold til R94. Dagens læreplan stiller imidlertid langt klarere krav enn R94 til den systematiske utviklingen av leseferdigheter i norsk og engelsk. Læreplanen i engelsk for elever på Vg1, som gir formell studiekompetanse i engelsk, krever for eksempel at elevene skal kunne «velge og bruke egnede lese- og lyttestrategier til å finne informasjon i muntlige og skriftlige tekster». Den adresserer dermed en av de viktigste svakhetene som Hellekjær (2005, 2008, 2009) fant. Det samme kompetansemålet er også relevant for utviklingen av elevenes evne til å forstå engelskspråklige forelesninger.

Forelesningsforståelse i engelskspråklig undervisning i høyere utdanning

Som allerede nevnt foregår stadig mer av undervisningen ved norske høyskoler og universiteter på engelsk (Brandt og Schwach 2005, Schwach 2009, Simonsen 2004). Bare ved Universitetet i Oslo omfatter dette mellom 800 og 900 ulike kurs og programmer. De aller fleste av disse er beregnet på internasjonale studenter, andre er på engelsk fordi foreleserne er engelskspråklige, og i andre tilfeller er engelsk forelesningsspråk for å tiltrekke seg norske så vel som internasjonale studenter (Hellekjær 2007). Det finnes en rekke ulike studier av i hvor stor grad studenter med et annet førstespråk (L1) enn engelsk har utbytte av forelesninger og annen undervisning på engelsk, men vi har bare plass til å nevne noen få.

Klassen (2001) fant at nederlandske studenter på engelskspråklige programmer slet en del det første året, men at de etter hvert lyktes med å tilpasse seg situasjonen. Hun fant også at god forelesningspedagogikk langt på vei kunne oppveie for bruken av engelsk. Faktisk kunne studentenes utbytte fra disse bli minst like god eller bedre enn for forelesninger på nederlandsk. I Sverige fant Airey (2006) at svenske fysikkstudenter i utgangspunktet følte at det ikke hadde noen som helst betydning om undervisningen var på engelsk eller ikke. Nærmere observasjon viste at dette ikke stemte helt, da studentene ofte slet med å ta notater, hadde behov for å stille ekstra avklarende spørsmål, og kompenserte for bruken av engelsk ved å forberede seg ekstra på forhånd og/eller ved hjelp av oppfølgende diskusjoner eller kollokvier.

I en norsk studie undersøkte Hellekjær (2010) hvordan 364 norske og utenlandske studenter på UiO, Handelshøyskolen BI og Høyskolen i Oslo, forstod forelesninger på engelsk sammenlignet med forelesninger på sitt førstespråk. Han fant at inntil 42% hadde vansker av ulik grad med engelsk, på samme tid som så mange som 24% hadde omtrent de samme vanskelighetene med forelesninger på sitt førstespråk. Det kunne faktisk virke som om bruken av engelsk forsterket allerede eksisterende problemer blant mange studenter. Dette bør ha konsekvenser for den studieforberedende siden ved

undervisningen på så vel norsk og engelsk i den videregående skolen, og ikke minst for undervisningen på universiteter og høyskoler uavhengig av språk. Bortsett fra å hevde at CLIL-opplæring i den videregående skolen er en god forberedelse til engelskspråklig undervisning i høyere utdanning, vil vi i det følgende ikke komme nærmere inn på dette, da vårt fokus er på leseforståelse.

Lesing på et fremmedspråk

Lesing kan beskrives som en prosess som skaper mening idet informasjonen i en tekst møter kunnskapene hos leseren (Bråten 1997). Dette foregår som en interaksjon mellom innholdet i teksten, leserens kunnskaper om emnet og teksttypen samt leserens bruk av lesestrategier (Alderson 2000, Bråten 2007, Grabe 2009, Koda 2005).

De rådende modellene fremstiller lesing som en interaktiv prosess hvor leseren veksler mellom «bottom-up»- og «top-down»-bearbeiding av teksten Grabe (2009). Det førstnevnte regnes som det viktigste, ettersom gjenkjenning av ord i teksten sammen med relevant grammatisk informasjon brukes til å konstruere mening på høyere nivå. Denne gjenkjenningsprosessen må foregå raskt og flytende på grunn av arbeidsminnets begrensinger, fordi dette kun kan håndtere en begrenset mengde informasjon i omkring 30 sekunder. Hvis prosessen stadig avbrytes, for eksempel for å gruble på eller slå opp et ukjent ord, glemmer man hva man leste og må lese det en gang til.

Nyere forskning fremhever at leseprosessen stort sett er den samme på L1 som på et andrespråk eller fremmedspråk (L2), bortsett fra at L2-leseren møter det Grabe (2009: 11) beskriver som «a number of additional constraints on reading and its development». Den sannsynligvis viktigste av disse begrensningene er et begrenset ordforråd, som Grabe (1988:66) hevder ”may be the greatest single impediment to the fluent reading by ESL students”.

For øvrig bruker leserne både sine L2- og L1-kunnskaper når de nærmer seg en fremmedspråklig tekst (Koda 2005, 2007). Faktisk vil lesere på et fremmedspråk trekke fordeler av å ha utviklet sine leseferdigheter og et godt vokabular på førstespråket. Cummins kaller dette for *the interdependence hypothesis*. Han hevder at [...] *academic proficiency transfers across languages such that students who have developed literacy in their first language will tend to make stronger progress in acquiring literacy in their second language* (Cummins 2000:173). Også Bernhardt (2005:138) fremhever dette: «The question is not if language and literacy skills transfer. The question is how much transfers, under what conditions, and in which context». Hennes *compensatory model* for lesing på et fremmedspråk beskriver prosessen som et samspill mellom *L1 literacy*, kunnskaper i fremmedspråket (L2) og det hun kaller «uforklart varians». Det sistnevnte omfatter faktorer som innhold, interesse, motivasjon og lesestrategier. Ifølge Bernhardt kan svakheter innenfor det ene området, for eksempel L2-ferdighetene, et stykke på vei kompenseres for ved

hjelp av kunnskaper fra et av de andre områdene. Koda (2007) har også sett nærmere på forholdene som må oppfylles for at en slik overføring kan kunne skje. Et eksempel vil være å bruke sine kunnskaper til å gjette betydning av et ukjent ord.

Det man imidlertid må være klar over er at det er grenser for i hvor stor grad for eksempel norske studenter kan overføre sine ferdigheter og strategier fra lesing på norsk til lesing på for eksempel engelsk. Dette er avhengig av deres språklige forutsetninger, og er kjent som *the linguistic threshold level*. Det betyr i praksis at engelskferdigheter under et visst nivå vil ”kortslutte” overføring av leseferdigheter og lesestrategier til L2, selv om vedkommende er en dyktig leser på førstespråket (Alderson 2000, Bernhardt og Kamil 1995, Carrell 1991, Laufer 1997). Videre fremhever Alderson (2000:39) at denne språkterskelen ikkeer statisk, men varierer etter vanskeligheten i oppgaven: «The more demanding the task, the higher the linguistic threshold». Med andre ord kan det å stige over «the linguistic threshold level» være ekstra krevende ved akademisk lesing av engelsk i høyere utdanning.

Når studenter leser engelsk faglitteratur, vil forståelsen derfor avhenge av engelskferdighetene deres på den ene siden, spesielt av ordforrådet, og på den andre siden av deres evne til å lese strategisk. Det sistnevnte innebærer å kunne tilpasse lese måten til formålet med lesingen, det vil si å bruke kunnskaper om emnet for teksten og teksttypen til å forstå tekstinnholdet og trekke slutninger om det man leser, og å bruke metakognitive strategier, blant annet for å sjekke om man har forstått riktig. Hvis leserne må gjøre det bevisst, er det snakk om en lesestrategi. Gjør de det automatisk, som erfarne lesere ofte gjør, er det en ferdighet (*skill*). I det følgende vil vi imidlertid bruke betegnelsen strategier også når det kan være snakk om automatiserte ferdigheter.

Litt mer om lesestrategier i et PISA-perspektiv

Rammeverket i PISA har valgt tre kategorier med lese- og læringsstrategier, nemlig elaborering, memorering og kontrollstrategier. Disse kategoriene er godt kjent fra tidligere forskning og har vist seg å gi en hensiktsmessig inndeling (Baumert, Heyn og Köller 1992, Pintrich m.fl. 1991, Weinstein, Goetz og Alexander 1988). De to første kategoriene blir gjerne omtalt som kognitive strategier, mens kontrollstrategier beskrives som metakognitive strategier. Når det gjelder elaborerende strategier, som på norsk ofte også omtales som utdypende strategier, blir bruken av disse ofte framhevet som en særlig god måte for å tilegne seg ny kunnskap gjennom lesing. Leseforskere har blant annet anbefalt at elevene øver seg i å bruke utdypende strategier for å øke tekstforståelsen (Pressley 2002b). Utdypende strategier er noe dyktige lesere bruker når de forsøker å finne mening i tekst, ved at de knytter ny kunnskap til det de vet fra før, og ved at de kritisk leser og tilegner seg stoff. Mange elever vil her forsøke å danne seg et bilde av det de leser og relatere til noe de kjenner fra tidligere, og slik søke mening i det de leser. Det blir også ofte framhevet at elaborerende strategier er en forutsetning for det som omtales som «dybdelæring», eller det å utvikle en dypere

forståelse for et emne. I PISA-sammenheng har man funnet positive, men svake sammenhenger mellom elaboreringsstrategier og leseskår, med henholdsvis $r = 0.16$ i 2000 og $r = 0.18$ i 2009. Årsaken til de relativt svake sammenhengene er sammensatte, men strategiforskere er opptatt av at elevenes kunnskaper om strategier og strategibruk, sammen med andre variabler som motivasjon, også virker inn på resultatene.

Den andre gruppen kognitive strategier er memorering. Dette omfatter strategier som å lære seg nøkkelord utenat, lese materialet høyt flere ganger eller på andre måter pugge tekstbiter for å huske noe. I mange sammenhenger kan dette være nyttig, men når det gjelder leseforståelse fører denne strategien ofte til at man kun repeterer informasjon uten at man får en dypere forståelse for det innholdet man leser (OECD 2010). Dersom oppgaven er å hente ut informasjon nærmest ordrett, slik den opprinnelig er presentert, kan det være formålstjenlig. I situasjoner hvor leseren blir bedt om å forklare underliggende meninger i tekst, vil denne strategien derimot ikke hjelpe i særlig stor grad. Flere forskere anbefaler at man heller bruker memoreringsstrategier i kombinasjon med andre strategier for å få en bedre forståelse av det man leser (Weinstein, Bråten og Andreassen 2006). I PISA-undersøkelsen ser vi at mange oppgaver ber elevene forklare, reflektere eller utdype noe som står i tekster, noe man ikke automatisk kan pugge seg til. Slik sett er det kanskje naturlig at elaborerende strategier korrelerer høyere med PISA-skårene enn memoreringsstrategiene gjør. Faktisk var det både i 2000 og 2009 en tilnærmet nullkorrelasjon mellom memoreringsstrategier og leseskår i PISA for norske elever, noe som betyr at det er liten sammenheng mellom memorering og det å prestere godt på leseoppgaverne i PISA.

Strategiene som ofte trekkes fram som særlig viktige, er de metakognitive kontrollstrategiene som handler om å kunne tenke og reflektere over egen tenkning og læring. I PISA-sammenheng er disse knyttet til selvregulering, det vil si elevenes evne til å planlegge og gjennomføre egen læring, samtidig som de sjekker at de lærer det de har tenkt de skal lære. På den måten kontrollerer elevene sin egen læringsprosess, noe som vi kaller kontrollstrategier. Elever som har metakognitiv kompetanse om strategibruk har et bevisst forhold til de prosessene som involverer å kontrollere og overvåke egen tenkning (Flavell 1979). Elever som overvåker det de gjør, og som merker at den lesestrategien de har startet med ikke fungerer, vil som oftest forsøke å bruke en annen strategi og tilnærming til stoffet. Dyktige lesere vil også bruke kontrollstrategier for å sjekke om de forstår det de leser, og kan stoppe og vurdere om det er begreper eller ord de ikke forstår, eller noe de trenger å finne ut av for å forstå helheten. De dyktige elevene har med andre ord et blikk også på egen læringsprosess og slik passer de på at egen strategibruk til en hver tid passer oppgavene de forsøker å løse. I den første PISA-undersøkelsen var det også kontrollstrategiene som korrelerte høyest med leseresultatene, med $r = 0.21$ i Norge (Lie m.fl. 2001). Dette funnet ble bekreftet i 2009, da kontrollstrategier korrelerte med $r = 0.27$, og igjen var den strategien som viste sterkest sammenheng med leseskår (Hopfenbeck og Roe 2010).

Det vil derfor være interessant å undersøke i hvilken grad disse metakognitive strategiene også korrelerer med leseskåren i IELTS-testen, og da målt blant 18-åringene istedenfor istedenfor 15-åringene i PISA undersøkelsene. I hvilken grad avgangselevne på studiespesialiserende programområde er forberedt til høyere utdanning, vil med andre ord avhenge på den ene siden av hvor godt de er øvet i å lese for å lære, dvs. strategiske lesere, og på den andre av deres språkferdigheter i engelsk.

Metode

Litt mer om prosjektet

Som allerede nevnt bør man kunne forvente at den langt klarere vektleggingen av lesing og lesestrategier i LK06 sammenlignet med R94, vil gi utslag i form av bedre leseferdigheter i engelsk på studiespesialiserende utdanningsprogram i den videregående skole. Undersøkelsen vi presenterer har som mål å undersøke om dette er tilfellet blant respondenter med vanlig engelskundervisning. Deretter sammenlignes deres prestasjoner med resultatene fra respondenter med CLIL-opplæring i ett fag, og med respondenter på Internasjonal Baccalaureat-linjen (IB), hvor de fleste fagene blir undervist på engelsk.

Som allerede nevnt ble 2011 undersøkelsen planlagt som en oppfølger av den fra 2002 (se Hellekjær 2005, 2008), og sammenligningen av leseferdigheter over tid ble gjort mulig ved å bruke den samme versjonen av en IELTS Academic Reading Module (heretter kalt lesemodul) som også ble brukt i 2002 (se UCLES 2001a, 2001b). Dette er en lesemodul fra *International English Language Testing System* (IELTS) som brukes som en del av opptaksprøven i engelsk til britiske og australske universiteter, mens amerikanske universiteter som oftest benytter seg av konkurrenten TOEFL. Dessuten inkluderer den nye undersøkelsen mange av de samme kartleggingsspørsmålene som i 2002, blant annet om lesevaner og ordhåndteringsstrategier. Dette gjør det også mulig å gjennomføre mange av de samme statistiske analysene. For 2011-utvalget tas det også med en rekke spørsmål som har blitt brukt i PISA-undersøkelsene om testmotivasjon og bruken av lesestrategier.

Nok et tiltak for å sikre sammenlignbarhet var å ha samme type respondenter i 2011 som i 2002, det vil si avgangselever på studiespesialiserende utdanningsprogram. Testene ble også gjennomført på samme tid på året, fra februar til april, og på omtrent samme måte. I 2002 som i 2011 hadde det selvsagt vært ønskelig med tilfeldig trukne, representative utvalg for å sikre en mest mulig holdbar sammenligning, men det var dessverre ikke mulig. I sammenligningen må man derfor ta høyde for at utvalgene varierer en del med hensyn til antall elever og skoler samt inntaksnivå på skolene. I det følgende vil vi presentere forskningsdesignet i de to undersøkelsene nærmere.

Forskningsdesign og gjennomføring

De to kvantitative undersøkelsene som presenteres i denne artikkelen, bruker et «quasi experimental, one-group post-test»-forskningsdesign (Shadish, Cook og Campbell 2002:106-107). Det vil si at de består av en studie av et utvalg som varierer med hensyn til den avhengige variabelen, i dette tilfellet elevenes bakgrunn i engelsk. Som nevnt har undersøkelsen fra 2002 et utvalg på i alt 217 avgangselever på studie-spesialiserende utdanningsprogram (i 2002 kjent som allmennfaglig studieretning), fra syv ulike skoler. 178 av disse elevene har vanlig engelskundervisning og 39 med et CLIL-fag over ett eller to år. Oppfølgerundersøkelsen i 2011 omfatter 467 avgangselever fra syv ulike skoler, også på studiespesialiserende program. Av disse har 324 elever hatt vanlig engelskundervisning med ulike kurs og timetall, 75 elever har hatt et CLIL-fag og 68 elever går på IB.¹⁶

Undersøkelsene ble utført på litt ulik måte. I den første kontakten vi tidlig på våren 2002 ti ulike videregående skoler hvor vi kjente lærere som vi kunne henvende oss til. Syv av disse, fra henholdsvis Østfold, Vest-Agder, Hordaland, Møre og Romsdal og Sør-Trøndelag, deltok med en eller flere klasser hver. Kontaktpersonene fikk oversendt materialet, og i perioden mars-april gjennomførte lærerne ved de ulike skolene undersøkelsen og testen i tilgjengelige dobbelttimer. Undersøkelsen inkluderte et spørreskjema med 75 ulike spørsmål i tillegg til en IELTS-lesemodul. I praksis viste det seg at noen av elevene fikk mer enn de anbefalte 60 minuttene til å arbeide med selve lesetesten. Spørreskjemaet og testen fra 2002 finnes i Hellekjær (2005:280-299).

I 2011-undersøkelsen skulle opprinnelig alle skolene med studiespesialiserende utdanningsprogram som var med i Fremmedspråksenterets CLIL-prosjekt, delta med samtlige Vg3-elever på dette utdanningsprogrammet. Dette skulle skje i samme periode som sist, altså mars-april. Av ulike eksterne årsaker falt en rekke skoler fra, slik at kun tre skoler deltok med samtlige elever, og en annen med tre klasser. Vi måtte derfor kontakte andre skoler for å utvide utvalget, og til slutt bidro ytterligere to skoler med en klasse hver. Resultatet ble 467 respondenter fra syv skoler i henholdsvis Oslo, Akershus, Oppland, Østfold og Rogaland. Denne gangen hadde vi også en klarere testprosedyre enn i 2002. Etter 65 minutter ba nemlig enten en forskningsassistent eller klassens lærer elevene om avslutte arbeidet med lesetesten og gå videre til spørreskjemaet. Sammenlignet med 2002-undersøkelsen kan dette ha gitt noe lavere IELTS-skår.

Utvalgene i begge undersøkelsene omfatter, som nevnt ovenfor, kun respondenter fra studiespesialiserende utdanningsprogram. Vi valgte å ikke ta med klasser fra allmennfaglig påbygning, et årskurs som kvalifiserer elever på yrkesfaglige studieprogram til

¹⁶ Vi vil her benytte anledningen til å takke professor Svein Lie (UiO) for verdifulle kommentarer i forbindelse med utviklingen av undersøkelsen for 2011.

generell studiekompetanse. Erfaringsmessig får også elever fra allmennfaglig påbygning dårligere eksamensresultat på det obligatoriske femtimers engelskkurset det første året. Det ble heller ikke valgt ut elever fra alternative studiespesialiserende utdanningsprogram innen kunst eller idrett fordi disse elevene bare får undervisning i det obligatoriske engelskkurset over to år. En oversikt over utvalgene finnes i tabell 1. Vi bruker EFL for å betegne gruppen med vanlig engelskundervisning, og CLIL/IB for de med et CLIL-fag eller IB.

Tabell 1. Respondenter i 2002 og 2011. Fylkesbetegnelsene brukes istedenfor skole-navn for å sikre anonymitet. $N = 216$ (2002), $N = 467$ (2011).

Respondenter 2002				Respondenter 2011			
Skoler	EFL	CLIL	%	Skoler	EFL	CLIL el. IB	%
Hordaland	41	0	19%	Oppland*	22	25	10%
Møre og Rm.	37	0	16%	Oslo 1	47	7	22%
Oppland	17	6	11%	Oslo 2	13	0	4%
Sør-Trøndelag	17	4	10%	Rogaland	112	56	35%
Vest-Agder	27	0	12%	Østfold 1*	52	11	16%
Østfold 1	20	16	14%	Østfold 2*	0	27	6%
Østfold 2	18	13	17%	Østfold 3	78	12	24%
Totalt	177	39	100%	Totalt	324	138	100%

* Skolene deltok også i 2002.

Lesetesten som ble brukt sammen med spørreskjemaet i 2011, var som nevnt identisk med den som ble brukt i 2002, en lesemodul fra en prøveutgave av en IELTS-test (UCLES 2001a, 2001b). Modulen omfattet tre ulike tekster på omkring 900 ord og 38 flervalgsoppgaver. En relativt omfattende tekstmengde og antall spørsmål sammen med tidsbegrensingen på 60 minutter fordrer at testtakerne må kunne lese forholdsvis raskt og flytende for å oppnå en høy skår. Det betyr også at leserne må kunne tilpasse lese måten etter hva slags informasjon de skal finne. Dessuten må de kunne bruke ulike metakognitive strategier for å trekke slutninger og kontrollere at disse er korrekte. Helt til slutt, bør det presiseres at en høy IELTS-skår ikke er noen garanti for at man vil lykkes som student, det viser kun at man har de språk- og leseferdigheter som trenges for å kunne mestre studier på engelsk. For en nærmere diskusjon av testens konstruktvaliditet, se for eksempel Clapham (1996), Feast (2002), Fulcher (1999) og Lee og Greene (2007).

Testskårene sammenfattes på en skala som IELTS kaller *Bands 1-9*, hvor Band 1 er det laveste nivået og 9 det høyeste. Opptakskravene ved ulike universiteter varierer fra Band 5 til 7, men det vanligste er 6. For den aktuelle testen mangler opplysninger om hvordan de 38 spørsmålene vektet, og hvordan svarene omregnes til Bands, utover at

24 av 38 poeng tilsvarer Band 6. I det følgende slås derfor svarene på de 38 flervalgsoppgavene sammen til en sumskår, også kjent som en additiv indeks (se Hellevik 1999:303-310). Denne sumskåren brukes her som et mål på respondentenes leseferdigheter, som en avhengig variabel i den statistiske analysen, og ikke minst til å sammenligne leseferdighetene i utvalgene.

Som nevnt ble en rekke av spørsmålene om bakgrunn og indikatorer på uavhengige variabler fra 2002 tatt med i 2011. Det gjaldt blant annet standpunkt karakterer i engelsk på Vg1, lesevaner og ordhåndteringsstrategier, i tillegg til en rekke nye spørsmål om testmotivasjon og lese-/lærestrategibruk fra PISA.¹⁷

Analyse

Spørreskjemaer og testdata for begge undersøkelsene analyseres ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS. Det kan nevnes at reliabilitetstesting av IELTS-skårene, det vil si om de ulike spørsmålene måler samme konstrukt, ga en ganske høy Cronbachs alfa på $\alpha = 0.95$ for 38 spørsmål ($N=177$) for 2002-utvalget, og 2011 en koeffisient på $\alpha = 0.94$ ($N=323$).

Den eksterne validiteten i begge studiene begrenses av at verken utvalget fra 2002 eller 2011 er tilfeldig trukket ut eller representative for referansepopulasjonen, som i dette tilfellet er avgangselever på studiespesialiserende utdanningsprogram i videregående skole i de aktuelle årene. I begge undersøkelsene var det forholdsvis vanskelig å få skoler til å delta. Det kan skyldes undersøkelsenes omfang og at de ble gjennomført det siste året i videregående skole, når arbeidspresset allerede er stort. Det kan nevnes at det alltid er krevende å sette sammen representative utvalg i utdanningsforskning, og de to utvalgene man endte opp med, kan derfor best beskrives som forholdsvis små, strategiske utvalg (*purposive samples*). Det begrenser den eksterne validiteten (Ary, Jacobs og Razavieh 1996, Shadish m.fl. 2002). Ettersom den samme lesetesten ble brukt begge gangene, vil skårene likevel gi nyttig informasjon om leseferdighetene til elever i studiespesialiserende utdanningsprogram i de to utvalgene, og en nyttig dog begrenset sammenligning av utviklingen fra 2002 til 2011. Nedenfor legger vi frem resultater fra undersøkelsen.

¹⁷ Spørreskjema og test for 2011-undersøkelsen kan fås ved henvendelse til forfatterne.

Undersøkelse 1

En sammenligning av leseskårene til elever med vanlig engelskundervisning i 2002 og 2011

Innledning

I denne seksjonen begynner vi med å sammenligne IELTS-leseskårene til elever med vanlig engelskundervisning fra 2002 med skårene fra 2011, det vil si 177 elever i 2002 og 324 i 2011 (se Tabell 1). Deretter undersøkes eventuelle forskjeller i skårene mellom elever med fordypning i engelsk og de som kun har grunnkurs. Til slutt drøftes eventuelle endringer i respondentenes lesevaner og ordhåndteringsstrategier. CLIL- og IB-respondentene omtales i neste seksjon.

Resultater og analyse

Mer om utvalgene

I 2002 og 2011 måtte elever på studiespesialiserende utdanningsprogram fullføre et obligatorisk grunnkurs i engelsk på fem timer i uken det første studieåret (GK/Vg1), mens ytterligere engelskkurs var valgfrie. Noen av respondentene vil derfor også ha et valgfritt kurs i det andre året (VK1/Vg2), mens andre igjen også har et kurs det tredje året (VK2/Vg3).¹⁸ Alle kurs i 2011 er på fem uketimer, men noen få Vg2-elever fra 2002 vil kunne ha hatt et tretimerskurs. I de to utvalgene er fordelingen av elevene på de ulike kursene som følger:

Tabell 2. Fordelingen av elever på ulike engelskkurs i% og antall i 2002 og 2011.

Under-søkelsene	Fordelingen av elever på ulike engelskkurs i prosent og antall			Totalt
	GK/Vg1	VK1/Vg2	VK2/Vg3	
2002	25% (45)	*17% (30)	56% (103)	100% (177)
2011	51% (165)	13% (42)	36% (117)	100% (324)

* Dette kunne være et tretimers eller et femtimers kurs.

Som man kan se er det i utvalget fra 2011 en høyere andel elever med kun Vg1-engelsk og færre med engelsk på Vg2 eller Vg3 enn i 2002. I sin masteroppgave fant Skarpaas (2011:20) at det i 2009-10 i gjennomsnitt var 26% av elevene som tok Vg3-engelsk. Til sammenligning var andelen 23% i 2002 (Hellekjær 2005:57). Det vil si at vi i begge utvalgene har en høyere andel elever med Vg3-kurs i engelsk enn det som er gjennomsnittet for årskullene.

Alle elever i 2002 og 2011 måtte fullføre engelsk på Vg1. Det gjør det mulig å sammenligne nivået på de ulike gruppene ved hjelp av deres avgangskarakter i engelsk på Vg1, noe begge spørreskjemaene inneholdt spørsmål om. Tabell 3 gir en oversikt over

¹⁸ I det følgende bruker vi Vg1, Vg2 og Vg3 for å betegne de ulike trinnene.

karakterene samlet, for de respondentene som kun har Vg1 eller Vg2, og til slutt for de som har fullført Vg3.

Tabell 3. En oversikt over Vg1-engelskkarakterer gjennomsnitt (\bar{X}) med standardavvik (SD) for respondentene (N) fra 2002 og 2011.

Utvalg og under- utvalg	En oversikt over standpunktkarakterene i Vg1 engelsk					
	2002-utvalget			2011-utvalget		
	Karakter- \bar{X}	SD	N	Karakter- \bar{X}	SD	N
Samtlige	4.2	0.76	176	4.4	0.81	321
Vg1	4.2	0.74	45	4.3	0.84	164
Vg2	4.1	0.71	30	4.4	0.77	42
Vg3	4.2	0.79	99	4.5	0.76	116

Denne sammenligningen viser at gjennomsnittskarakterene for begge utvalgene er forholdsvis sammenlignbare. Dessuten kan et karaktergjennomsnitt på $\bar{X}=4.4$ for 2011-utvalget regnes som forholdsvis høyt. Det kan nevnes at gjennomsnittlig standpunktkarakter for 2011-elevene i hele Norge, det vil si Vg1-karakteren for 2008-09, var $\bar{X}=4.1$. Standpunktkaraktergjennomsnittet fra 1998-99 har vi ikke lyktes å få tak i. Dette kan tyde på at karaktergjennomsnittet til elevene, og da spesielt for 2011-utvalget, ligger noe over gjennomsnittet for kullet. Dette kan muligens forklare noen av forskjellene.

Videre viser en sammenligning av Vg1-karakterene for elevene med henholdsvis Vg1- og Vg3-engelsk ubetydelige forskjeller innen 2002-utvalget, men en noe høyere karakter for Vg3-gruppen i 2011-utvalget. Det kan tyde på at det i dette utvalget ikke nødvendigvis er svakere elever som har valgt fordypning i engelsk, noe som ofte hevdes. Videre er karakterene for gruppene med Vg2-engelsk litt lavere enn for Vg3-gruppen. Det stemmer med funnene hos Skarpaas (2011), som viste at det på dette trinnet er en del elever som slutter med engelsk fordi de ikke føler at de lykkes med faget, og at andre gjør det fordi det ikke er rom for faget i deres timeplan på Vg3. Det kan også nevnes at et stort flertall av respondentene i begge utvalgene planla å fortsette med høyere utdanning. I 2002 omfattet dette hele 95%, i 2011 var det en noe lavere andel på 88%.

Med andre ord har de to utvalgene altså forholdsvis like og forholdsvis høye karakterer på engelsk Vg1. Det kan tyde på at det muligens er en skjevfordeling til fordel for «bedre enn gjennomsnittet»-elever i begge utvalgene. Det vil bety at eventuelle lesetestskårer kan forventes å være høyere enn hva som ville ha vært tilfellet med et representativt utvalg.

Leseskårene i 2002 og 2011

Som nevnt i metodeseksjonen kan respondentene oppnå inntil 38 poeng på denne versjonen av IELTS lesemodul mens 24 poeng på denne tilsvarer Band 6, som er det vanligste opptakskravet ved ulike engelskspråklige universiteter. I Tabell 4 presenteres gjennomsnittskårer for de to utvalgene, først samlet, deretter for de ulike trinnene. Det gis også en oversikt over hvor mange respondenter som ikke oppnår Band 6 i de ulike gruppene, med grenseverdien satt til 24 IELTS-poeng.

Tabell 4. En oversikt over gjennomsnittlige IELTS-skårer, standardavvik og andel respondenter under Band 6 for 2002- og 2011-utvalgene, samlet og for gruppene med Vg1-, Vg2- og Vg3-kurs i engelsk.

År	Utvalg og Underutvalg	Resultater			
		Gjennomsnittlig IELTS-skår (\bar{X})	N	SD	Andel som oppnår Band 6 eller over (>24 poeng)
2002	Samtlige	20.9	177	9.03	33%
	Vg1	22.3	45	9.36	47%
	Vg2	18.7	30	9.17	33%
	Vg3	21.1	99	8.92	29%
2011	Samtlige	24.5	324	8.20	57%
	Vg1	25.5	165	7.99	62%
	Vg2	22.4	42	7.72	52%
	Vg3	23.9	117	8.52	54%

Tabellen viser at det har vært en positiv utvikling i avgangselevenes testskårer fra 2002 til 2011 med en økning fra $\bar{X}=20.9$ i 2002 til $\bar{X}=24.5$ i 2011. Andelen som oppnådde Band 6, økte fra 33% i 2002 til 57% i 2011. I begge utvalgene viste det seg at elever som kun har engelsk på Vg1-nivå skårer klart høyere enn elever med Vg3-engelsk. Dessuten skiller elever som kun har Vg2-engelsk seg ut med noe lavere leseskårer enn de to andre gruppene. Det kan tyde på at akkurat denne gruppen omfatter flere elever som velger å ikke fortsette med engelsk fordi de ikke opplever å lykkes med faget (Skarpaas 2011).

Et annet, nesten dramatisk funn er at to år med ekstra engelskundervisning med fem timer i uken *ikke* bidrar til høyere leseskårer, verken i 2002 eller i 2011. Ettersom en sammenligning av engelskarakterene for elevene på Vg1 og Vg3 i tabell 3 viser helt minimale forskjeller, gir ikke en eventuell negativ seleksjon til engelskfaget på Vg3 tilstrekkelig forklaring. Faktisk har 2011-elevene med engelsk programfag på Vg3 kun et litt høyere karakternivå enn de som har Vg1 engelsk. Uansett er det ganske betenkelig at undersøkelsen viser at to års undervisning med fem timer per uke ikke gir bedre leseskår for elever med fullført Vg3 med programfag i engelsk, fremfor de

med kun Vg1. For om mulig å finne en forklaring vil vi i det følgende undersøke om det har skjedd endringer i hvor mye respondentene har lest på engelsk, eller i ordhåndteringsstrategiene de bruker.

Større vekt på lesing?

En mulig forklaring på de bedre leseskårene på IELTS-testen i 2011 kan være at man i engelskfaget har fulgt opp LK06 ved å legge større vekt på lesing enn ble gjort for 2002-utvalget. En måte å undersøke dette på er å spørre om hvor mange engelske bøker elevene har lest i tillegg til læreboken. Det ble tatt med et likelydende spørsmål om dette i begge undersøkelsene, noe som gjør det mulig å sammenligne svarene fra 2002 og 2011. I tabell 5 presenteres en oversikt over disse, for utvalgene samlet og deretter for respondentene med henholdsvis Vg1-, Vg2- og Vg3-engelsk.

Tabell 5. Oversikt over antallet engelske bøker elevene har lest i 2002 og 2011, for respondentene med vanlig engelskundervisning samlet og deretter for respondenter med engelsk på Vg1 og Vg3.

	Ingen	1-5	6-10	11-15	16-20	21-50	>51	Totalt
2002, samtlige respondenter	3%	51%	21%	8%	6%	8%	1%	176
Vg1	11%	60%	11%	2%	7%	7%	2%	45
Vg2	0%	67%	23%	3%	3%	3%	3%	30
Vg3	1%	42%	24%	13%	6%	11%	1%	99
2011, samtlige respondenter	4%	47%	21%	10	6%	6%	5%	323
Vg1	5%	48%	21%	9%	5%	7%	3%	164
Vg2	0%	55%	21%	9%	9%	2%	2%	42
Vg3	4%	42%	20%	13%	6%	6%	8%	110

Svarene viser at det har blitt lest forholdsvis lite, og at antallet leste bøker blant Vg2- og Vg3-elevne er nærmest uforandret fra 2002 til 2011. For Vg1 og Vg2, har det derimot vært en viss økning i antallet respondenter som har lest 6-10 og 11-15 bøker (tallene er markert med fete typer). Dette kan ha bidratt noe til de bedre leseskårene

blant 2011-respondentene med Vg1. Imidlertid er korrelasjonene mellom sumskåren for IELTS-testen og antallet leste bøker forholdsvis lave, for 2002-utvalget $r = 0.21$, $p > 0.01$, $N = 176$ og for 2011-respondentene litt høyere, $r = 0.32$, $p > 0.01$, $N = 323$. Dette tyder på at andre faktorer enn boklesing også har betydning for forbedringen i skårene. En nærliggende mulighet er at lesing på Internett har ført til en økning i lesemengden og dermed leseskårene i forhold til i 2002 da langt færre enn i dag hadde tilgang til internett i hjem og skole. I 2011-undersøkelsen ble det dessverre ikke tatt med noe spørsmål om dette. I 2002 var korrelasjonen mellom hyppigheten av lesing på Internett og IELTS-skåren $r = 0.21$, $p > 0.01$, $N = 178$.

Ordhåndteringsstrategier

I gjennomgangen av testskjemaene og resultatene for IELTS-svarene fra 2002 viste det seg at respondentene ofte lot den siste halvdel av testen stå ubesvart, selv om de fleste svarene frem til da kunne være korrekte. Dette tydet på at de leste og arbeidet på en måte som er typisk for skolelesning, langsomt og nøyaktig, med stor vekt på å få med seg og forstå alle detaljer slik at de ikke fikk tid til den siste halvparten av oppgavene (Urquhart og Weir 1998). Dessuten viste det seg at mange strevde med å håndtere ukjente ord mens de leste, og brukte strategier som til stadighet avbrøt leseprosessen. I tabell 5 presenteres en sammenligning av hvordan de ulike spørsmålene om håndtering av ukjente ord for de to utvalgene korrelerer med sumskåren for IELTS-testen.

Tabell 5. Spørsmål om håndtering av ukjente ord korrelert (Pearsons r) med sumskåren for IELTS-testen for 2002- og 2011. I 2002 er $N = 176$, i 2011 er $N = 317$.

Spørsmål om håndtering av ukjente ord korrelert med sumskåren for IELTS testen	2002	2011
Hvor ofte slår du opp i en engelsk ordbok?	-0.00	** -0.18
Hvor ofte gjetter du hva ordet betyr ut fra dine kunnskaper om det du leser?	-0.03	** 0.15
Hvor ofte gjetter du hva ordet betyr ut fra sammenhengen?	0.10	0.10
Hvor ofte spør du læreren?	** -0.20	** -0.20
Hvor ofte spør du foreldrene eller andre voksne i familien?	** -0.24	** -0.17
Hvor ofte spør du venner eller medelever?	** -0.31	** -0.18
Hvor ofte overser du bare ordet og fortsetter å lese?	-0.11	* -0.12
Hvor ofte gir du helt opp å lese?	** -0.28	** -0.33

** $p > 0.01$, * $p > 0.05$

Som man kan se er det gjennomgående lave korrelasjoner for de ulike måtene å håndtere ukjente ord på i begge utvalgene. Det gjør at det er vanskelig å trekke klare slutninger om hvilken betydning ordhåndtering har for leseskårene. Respondentene kan ha et såpass godt ordforråd at det har liten betydning, eller det kan være at de sjelden stilles overfor krevende tekster som inneholder mange ukjente ord, eller det kan være andre variabler som har større betydning. For øvrig viser tallene i tabell 5 minimale endringer fra 2002 til 2011 i hvordan respondentene håndterer ukjente ord. Dessuten viser tabellen mange, om enn svake, negative korrelasjoner for handlinger som avbryter leseprosessen, slik som å slå opp i ordbøker eller å spørre andre. Det viser også negative korrelasjoner for disse, det vil si jo oftere respondentene oppgir å bruke disse ordhåndteringsstrategiene, desto lavere skår oppnår de på lesetesten. De ubetydelige forskjellene fra 2002 til 2011 bekreftes av multipl regressjon, som viser at den forklarte variasjonen i IELTS-skårene for disse spørsmålene samlet var $R^2 = 0.22$ i 2002 og en litt lavere $R^2 = 0.18$ i 2011. Det vil si at henholdsvis 22% og 18% av variasjonen i skårene kan tilskrives måten respondentene håndterer ukjente ord, hvilket betyr at andre variabler også har påvirkning på skårene.

Oppsummering undersøkelse 1

I denne seksjonen dreiet analysen seg om å undersøke om det har skjedd noen forbedring av de leseferdighetene i akademisk engelsk fra 2002 til 2011 hos avgangselever med vanlig engelskundervisning på studiespesialiserende utdanningsprogram i den videregående skolen. Dessuten skulle den undersøke eventuelle forskjeller i skårene mellom elever med Vg3-engelsk og elever med kun Vg1-engelsk i de to utvalgene, i tillegg til eventuelle endringer i lesevaner og ordhåndteringsstrategier med bakgrunn i at elevene hadde fått engelskundervisning før og etter Kunnskapsløftet 2006, en reform som la stor vekt på lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag.

Sammenligningen av IELTS-testskårene fra 2002 og 2011 (se tabell 4) viser at det har skjedd en klar forbedring i leseskårene, med det forbehold at det også kan skyldes endringer i utvalgene og andre eksterne faktorer, noe vi kommer tilbake til i diskusjonen. I 2002 var gjennomsnittlig IELTS-skår $\bar{X}=20.9$, og kun 33% av respondentene nådde opp til Band 6-nivået. I 2011 hadde dette bedret seg betraktelig, med en IELTS gjennomsnittsskår på $\bar{X}=24.5$ og en klart høyere andel på 57% som oppnådde Band 6-nivået.

Imidlertid viste analysen av de øvrige variablene kun ubetydelige endringer. Heller ikke i 2011 skåret elever med fullført programfag i engelsk på Vg3-nivå høyere enn de som kun hadde Vg1. Av tabell 4 kan man lese at 2011-elevene med kun engelsk på Vg1 $\bar{X}= 25.5$ ($N = 165$) oppnår en høyere skår enn de med Vg3-engelsk programfag $\bar{X}= 23.9$ ($N=117$). Dette var også tilfellet i 2002. For Vg1-elevene viste det seg at lesingen av engelske bøker hadde økt noe (se tabell 5), men at dette ikke var tilfellet for Vg3-elevene. Videre viser en sammenligning av karakterene på disse nivåene (se

tabell 3) at det vil være for enkelt å utelukkende skyldte på negativ seleksjon av elever med Vg3-engelsk. Det har heller ikke, vært noen nevneverdige utvikling, som vist i eventuelle endringer i korrelasjonene, for hvordan elevene håndterte ukjente ord mellom de ulike undersøkelsene (se tabell 5).

De mest nærliggende forklaringene på de høyere leseskårene i 2011 fremfor i 2002 er at 2011- elevene er mer selekterte slik karaktergjennomsnittene i tabell 3 viser, har fått økt påvirkning fra engelsk i miljøet (Rindal 2010), og muligens økt erfaring med flervalgsprøver som følge av innføringen av de nasjonale prøvene i engelsk og norsk for 5.- og 8.-klassinger. Det kan heller ikke utelukkes at satsingen på å bedre leseferdigheter i norsk har blitt overført til engelsk. Vi vil komme tilbake til og drøfte disse funnene etter de to neste seksjonen, som tar for seg først hvordan CLIL- og IB- elever skårer på lesetesten, og deretter bruk av lesestrategier.

Undersøkelse 2

En sammenligning av CLIL-elevers leseferdigheter i 2002 og 2011

Innledning

Content and Language Integrated Learning (CLIL), i Norge også kjent som bilingval undervisning, er undervisning i et ikke-språkfag med læring av faget så vel som undervisningsspråket som mål. CLIL varierer i omfang, formål og hvem elevene er. I sin mest beskjedne form kan det dreie seg om å undervise et enkelt emne eller prosjekt, innen et enkelt fag eller på tvers av flere («topic-based instruction»). Videre kan det dreie seg om hele eller deler av undervisningen for en klasse i et fag, for eksempel historie eller naturfag på engelsk («sheltered instruction»). I andre sammenhenger kan man knytte sammen to eller flere fag, la oss si engelsk og et yrkesfag, gjerne men ikke nødvendigvis med samme lærer («adjunct instruction»). Dette ble på 1990-tallet prøvd i tysk og fransk i noen norske videregående skoler, hvor man koblet sammen fransk eller tysk fordypning sammen med historie for å få til CLIL-opplæring i disse språkene. Hvis minst 50% av undervisningen skjer på målspråket kan det defineres som *immersion*. Et eksempel på dette i Norge er IB-linjen, hvor nesten all undervisning kan være på engelsk. I Norge er det vanligste formen for CLIL et forholdsvis begrenset antall enkeltfag («sheltered classes») på ungdomsskole- eller videregående nivå, samt IB-linjen («immersion»). Det mest brukte språket i CLIL er engelsk.

I vår analyse undersøker vi først om det er noen forskjell i leseferdighetene mellom respondenter med vanlig engelskundervisning og med CLIL i de to utvalgene. Deretter undersøker vi om det har skjedd noen endring i leseferdighetene til respondentene med CLIL-opplæring fra 2002 til 2011. Deretter sammenligner vi resultatene med skårene til respondenter fra IB-linjen.

CLIL i 2002 og 2011-resultater

Mer om utvalgene

Vi viser til oversikten over utvalget og underutvalgene som finnes i tabell 1. Den viser at det i 2002 utvalget var i alt 217 respondenter fra syv ulike skoler hvorav 39 elever med CLIL fra fire skoler. Av de i alt 467 respondentene i 2011 var det 73 CLIL-elever fra fem skoler. I tillegg kommer 68 respondenter fra IB-linjen på to ulike skoler.

Før vi går videre kan det om CLIL-respondentene nevnes at i 2002 hadde alle disse hatt undervisning i enten religion, historie eller fysikk på Vg3, mens en av historie-klassene også hadde hatt CLIL-opplæring på Vg2. Det var også en klar vektlegging av bruken av engelske lærebøker og læremateriell, og minst halvparten av undervisningen fant sted på engelsk. Min egen erfaring som CLIL-lærer på denne tiden, som er presentert i Hellekjær (1996), var at det var spesielt viktig å fokusere på bruken av ulike lese- og ordhåndteringsstrategier for å få elevene til å mestre lesingen av de engelske lærebøkene. I 2011-utvalget er bildet mer sammensatt, med CLIL-klasser i flere fag og på Vg1, Vg2 og Vg3. Det viste seg å ha vært ganske ulik fokus på hvor mye av undervisningen som skjedde på engelsk. For IB-elevne derimot, skal nærmest all undervisning ha vært på engelsk. I tabell 6 nedenfor sammenligner vi IELTS-skårene til disse gruppene, i 2002 og i 2011.

Tabell 6 . En sammenligning av skårer på IELTS lese-testen for fra 2002 og 2011 for respondenter med vanlig engelskundervisning, med CLIL fag og på IB. N = 217 (2002) og N = 365 (2011).

År	Underutvalg	Antall	Resultater		
			Gjennomsnittlig IELTS-skår (\bar{X})	SD	Andel som oppnår Band 6 eller over (> 24 poeng)
2002	Vanlig engelskundervisning	178	20.9	9.0	33%
	CLIL	39	28.0	7.9	74%
2011	Vanlig engelskundervisning	324	24.5	8.2	57%
	CLIL	73	25.2	8.5	60%
	IB	68	31.9	4.1	94%

Det mest i øyenfallende resultatet i denne oppstillingen er skårene til de 68 elevene fra IB-linjen i 2011-utvalget. Ikke bare er det høyt, $\bar{X}=31.9$, det er også et ganske lavt standardavvik ($SD=4.1$) sett i forhold til de andre underutvalgene. Videre oppnår hele 94% av disse Band 6 nivået.

I 2002-utvalget er det også en ganske i øyenfallende forskjell mellom elevene med vanlig engelsk og med CLIL (se Hellekjær 2005, 2008). Nærmere analyse av forskjellene viste at elevene med vanlig engelskundervisning hadde en tendens til å lese langsomt og nøyaktig, og ofte lot seg hefte av ukjente ord. På IELTS-testen slo dette ut ved at mange kun rakk å svare på omkring halvparten av spørsmålene, men da som oftest med korrekte svar. Den siste halvparten ble som oftest stående ubesvart. CLIL-elevenes langt bedre resultater kunne forklares ved at disse i langt større grad klarte å tilpasse lese måten til hva som ble krevd for å kunne fullføre testen innen fristen. Dette er fordi en del av testspørsmålene fordrer at man skumleser («skimming») eller søker raskt igjennom teksten («scanning») for å finne eller avkrefte for eksempel årstall, andre ganger må det leses nøye for å finne en detalj, og andre ganger må man bruke metakognitive strategier for å utlede et svar eller for å sjekke hvilket svaralternativ er det riktige. I tillegg må man lese forholdsvis raskt og flytende og i minst mulig grad la leseprosessen stoppe opp på av ukjente ord. CLIL-respondentene behersket dette langt bedre enn de med vanlig engelskundervisning gjorde.

Som omtalt i Hellekjær (1996) tvinger CLIL-opplæring frem behovet for å øve opp elevenes leseferdigheter. Dette er fordi når mange elever prøver å lese lærebøkene sine på samme måte som de leser læreboken i engelsk, langsomt og nøyaktig, kjører de seg fast. Dette byr imidlertid på en ypperlig mulighet til å lære opp elevene i bruken av tjenlige lese- og ordhandteringsstrategier. I 2011 brukte vi derfor en del spørsmål fra PISA-undersøkelsene for å undersøke respondentenes bruk av lesestrategier nærmere. I tillegg gjorde vi noen oppfølgende intervjuer om dette, se neste seksjon.

I 2011-utvalget er det – interessant nok – i tillegg til høyere skårer for alle respondentene, klart mindre forskjeller mellom skårene for elevene med vanlig engelskundervisning og de med CLIL-opplæring enn det er i 2002. Ikke bare er skårene for CLIL-gruppen klart lavere enn i 2002 utvalget, i tillegg er standardavviket for CLIL-respondentene samlet sett faktisk litt høyere enn for engelskelevnene. Dette var såpass uventet at det måtte undersøkes nærmere. En mulig forklaring, som nevnt ovenfor, var at flere i 2002 hadde CLIL-opplæringen på Vg3 enn tilfellet var i 2011. Det viste seg imidlertid at de 43 respondentene som hadde CLIL på Vg3 i 2011 ikke hadde noen spesielt høyere skår, $\bar{X}=25.9$, $SD = 8.08$, og 65% som oppnådde Band 6. En annen mulighet, som selvsagt er vanskelig å få svar på ut fra tilgjengelige data, er i hvor stor grad lærerne som underviste CLIL-klassene i 2011 arbeidet med lesing og lesestrategier som del av undervisningen, sammenlignet med i 2002. Dette vil vi komme tilbake til i neste seksjon, men vi vil foregripe fremstillingen litt ved å si at analysen viser at CLIL-elevnene fra 2011 skiller seg positivt ut med hensyn til lesestrategibruk sammenlignet med de med vanlig engelskundervisning og IB-elevnene. Vi vil komme tilbake til dette avslutningsvis. En tredje forklaring er at leseskåren samvarierer med hvor mye av CLIL-undervisningen som faktisk skjedde på engelsk. For å kunne

kontrollere for dette ble derfor CLIL-elevene bedt om å svare på hvor mange prosent av CLIL-opplæringen foregikk på engelsk. Hvordan svarene fordeler seg presenteres i tabell 7 nedenfor.

Tabell 7. Hvor mye av undervisningen i CLIL-faget var på engelsk. $N=66$.

Andel i%	1-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%	Totalt
Antall svar	9	12	21	30	13	66

Som man kan se har det vært en ganske varierende andel av undervisningen som har skjedd på engelsk. Dette trenger ikke bety at undervisningen har vært av lav kvalitet, men en sterk vektlegging av å bruke engelsk kan nok tyde på et mer gjennomført kurs og et høyere læringstrykk. Det er uansett interessant at hvis man korrelerer andelen av undervisningen som har foregått på engelsk mot IELTS skårene fra lesetesten får man en korrelasjon på $r = 0.47$, $p < 0.01$, $N = 66$. Denne statistiske signifikante og forholdsvis høye positive korrelasjonen tyder på at jo mer av undervisningen i CLIL-klassen har vært på engelsk, desto høyere er IELTS-skårene. Dette kan illustreres på en annen måte, hvis man plukker ut alle respondenter som oppgir at 50% av CLIL undervisningen eller mer har foregått på engelsk, finner man at IELTS-skåren for denne gruppen er forholdsvis høy, $\bar{X}=28.5$, $SD = 6.21$, $N= 43$ – mens skårene for de øvrige er på gjennomsnittet. Videre oppnår 79% av disse 43 respondentene Band 6 eller bedre. Faktisk er dette sammenlignbart med, og endatil bedre enn 2002-resultatene for CLIL-respondentene, spesielt på grunn av en lavere spredning i skårene. Med andre ord er det mye som tyder på at CLIL-opplæring bør legge vekt på mest mulig bruk av engelsk i undervisningen og andre aktiviteter i et konsekvent gjennomført opplegg. Min erfaring (Hellekjær 1996) sier at det også er viktig med aktiv bruk av engelsk undervisningsmaterieell koblet sammen med undervisning i lese- og ordhånderingsstrategier.

Oppsummering undersøkelse 2

I denne seksjonen sammenlignet vi leseskårene til respondenter med vanlig engelskundervisning med de med et CLIL-fag fra utvalg fra 2002 og 2011. I det sistnevnte utvalget hadde man også muligheten til å sammenligne med en gruppe fra IB-linjen, hvor nesten hele undervisningen er på engelsk.

Som man kan se i tabell 6, viste analysen at respondentene fra IB-linjen ikke uventet skiller seg, svært positivt ut når det gjelder leseskår, og ikke minst med en andel på 94% som oppnår Band 6 på IELTS sin lesetest. Videre viste sammenligningen mellom respondenter med vanlig engelskundervisning og CLIL i ett eller to fag, langt mer varierende resultater. I 2002-utvalget skilte CLIL-utvalget seg meget positivt ut med en klart høyere IELTS-skår, lavere spredning i resultatene, og høyere andel som

oppnådde Band 6 enn tilfellet var for utvalget med vanlig engelskundervisning. I første omgang var ikke dette tilfellet for CLIL-utvalget fra 2011. Men, nærmere analyse viste at det var stor variasjon i hvor mye som ble undervist på engelsk – se tabell 7. Det viste også at det var en rimelig høy, signifikant korrelasjon mellom hvor mye av undervisningen som var på engelsk, og leseskårene fra IELTS ($r = 0.47$, $N = 66$). Videre, hvis man plukker ut respondentene hvor minst 50% av undervisningen var på engelsk, får man resultater som er bedre enn de til CLIL elevene fra 2002, $\bar{X}=28.5$, $SD = 6.2$, $N = 43$ sammenlignet med $\bar{X}=28.0$, $SD = 7.9$, $N = 39$ i 2002. Andelene som oppnådde Band 6 var også ganske høy: 79% i 2011 og 74% i 2002.

Hvis disse resultatene sammenlignes med resultatene for engelsk programfag (se tabell 4), hvor en ikke kan spore bedring i leseferdighetene etter to års engelskundervisning med fem uketimer, er det nærliggende å konkludere med at CLIL er en langt bedre måte å utvikle reell studiekompetanse i engelsk, i dette tilfellet engelskspråklige leseferdigheter. Men analysen viser at en del av CLIL-opplæringen i 2011 ikke førte til noen bedring i leseskårene, vel å merke i klassene hvor mindre enn 50% av undervisningen skjedde på engelsk. Dette tilsier at CLIL-opplæringen bør forutsette at engelsk blir brukt i minst 50% av undervisningen og andre aktiviteter. Videre bør CLIL-undervisningen kobles sammen med en aktiv integrering i undervisning i lesestrategier og ordhåndtering sammen med bruken av egnet undervisningsmaterieell på engelsk (se Hellekjær 1996). Dette vil vi komme tilbake til etter neste seksjon.

Undersøkelse 3 **Lesestrategibruken i deltakergruppene**

Innledning

For å forsøke å belyse elevenes bruk av lesestrategier bedre, valgte vi å undersøke respondentene fra 2011-utvalget ved bruk av spørreskjema og intervju av et utvalg elever. Vi har her sammenlignet respondentene som har vanlig engelskundervisning med de som har CLIL-fag og de som går på International Baccalaureat. Et hovedspørsmål er i hvilken grad vi finner ulikheter mellom elevenes rapporterte bruk av lesestrategier, og ikke minst, hvordan elevene selv forklarer sin egen bruk av lesestrategier på engelsk. Først beskriver vi de ulike spørsmålene som elevene svarer på om strategibruk i spørreskjemaet, deretter presenterer vi resultatene fra de tre ulike elevgruppene. Til slutt beskriver vi noen hovedfunn fra intervjuene med elevene om deres strategibruk. Disse funnene kan ikke generaliseres, men brukes i stedet for å beskrive og belyse enkelte funn som det er viktig å forfølge i videre studier. I disse analysene har det vært lagt vekt på å trekke fram hva som kjennetegner de dyktige leserne, for slik å kunne si noe om hvordan de bruker strategier, og hva de selv tenker om egen bruk av lesestrategier på engelsk. Dette er kunnskap som ikke minst er viktig å drøfte i en videre fagdidaktisk sammenheng.

Spørsmålene om lesestrategibruk

For å sammenligne lesestrategibruken mellom EFL-, CLIL- og IB-respondentene i 2011-utvalget, har vi lagt inn to ulike strategimål i spørreundersøkelsen som elevene svarte på sammen med lesetesten. De første strategimålene er tatt fra den opprinnelige PISA-undersøkelsen i 2000, slik det er beskrevet tidligere i artikkelen. Elevene svarte på 13 spørsmål fordelt på de tre kategoriene *elaborering*, *memorering* og *kontrollstrategier*. Spørsmålene var fagspesifikke, det vil si at de er direkte knyttet til det å lese engelske tekster og de startet alle med samme formulering: «Når vi leser engelske fagtekster...». I tillegg til disse 13 spørsmålene har vi i vår undersøkelse også med spørsmål som ber elevene vurdere hvilke strategier de mener er mest hensiktsmessige når de leser engelsk.

Lignende spørsmål har vært gitt i PISA 2009. Selv om elevene som deltar i PISA-undersøkelsen er 15 år, og altså yngre enn elevene i vår studie, er det interessant å se i hvilken grad vi finner noen overenstemmelse mellom funnene i PISA og vår studie når det gjelder hvordan elevene vurderer nytten av de ulike strategiene ved lesing. Før PISA 2009 ble disse målene utviklet ved at leseeksperter fra de ulike deltakerlandene rangerte nytteverdien av strategiene, og elevenes vurdering blir i PISA 2009 sammenlignet med leseeksperternes vurderinger. De nye spørsmålene inngår i to nye konstrukt¹⁹ som ble tatt med i PISA 2009: *strategier for å forstå og huske informasjon* og *strategier for å kunne skrive et sammendrag*. Elevene blir bedt om å rangere hvilke strategier de tror er best å bruke ved å krysse av på en skala fra 1, «Ikke nyttig i det hele tatt», til 6, «Veldig nyttig».

I den første situasjonen skal elevene rangere ulike strategier i forhold til hvor nyttige de er når de skal *forstå og huske* innholdet i en tekst. Her rangerte de internasjonale leseeksperterne strategiene *c*, *d*, og *e* som de beste (markert med fet skrift i eksempelet nedenfor), deretter kom *a*, *b* og *f*, mens i den andre oppgaven rangerte de strategiene *d* og *e* som de beste, deretter *a* og *c*, og til slutt *b* (Hopfenbeck og Roe 2010, OECD 2010). Når det gjaldt situasjonen med å forstå og huske, inngikk følgende strategier i konstruktet:

- a) Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.
- b) Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.
- c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.**
- d) Jeg setter strek under viktige deler av teksten.**
- e) Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.**

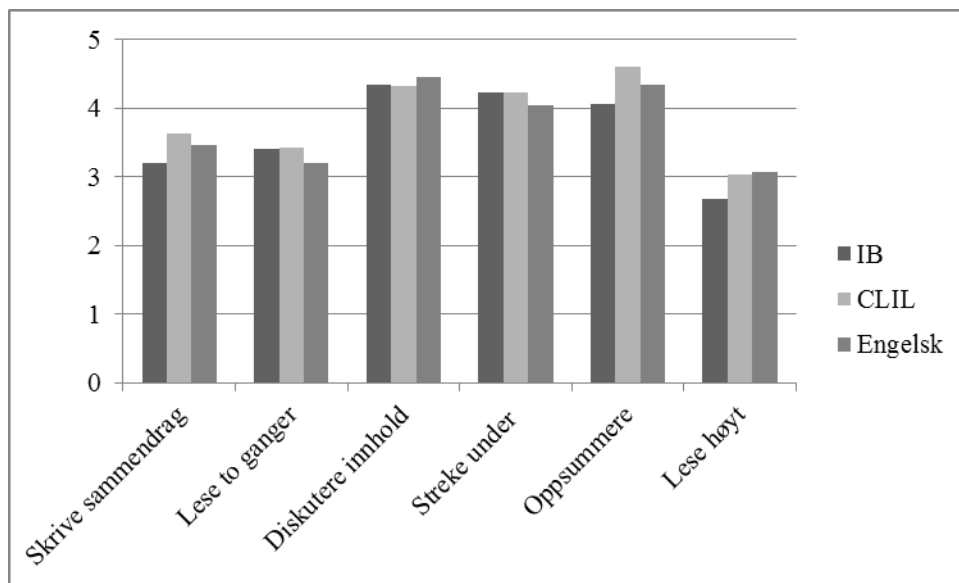
¹⁹ Spørreskjemaet vårt inneholder en rekke enkeltvariabler som kjønn, fag og karakterer, og disse er ment å fungere separat. Andre variabler inngår i en samlevariabel, og skåreverdien for en slik samlevariabel, som i vårt tilfelle er ulike lesestrategier, kalles et konstrukt. Kontrollstrategier, elaborering og memorering er slike konstrukt, og vi gjengir derfor gjennomsnittsverdier for disse strategiene i denne undersøkelsen.

- f) Jeg leser teksten høyt for en annen person.

Den neste strategien ba elevene om å lage et sammendrag, og følgende påstander inngikk i konstruktet:

- a) **Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.**
- b) Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.
- c) Før jeg skriver sammendraget, leser vi teksten så mange ganger som mulig.
- d) **Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.**
- e) **Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.**

Spørsmålet er i hvilken grad vi finner ulikheter mellom strategibruk blant elever med vanlig engelskundervisning, CLIL-opplæring eller IB. Først presenteres resultatene fra de statistiske analysene av lesestrategier, deretter presenteres noen glimt fra elevintervjuene. Vi ser på lesestrategiene hvor elevene ble bedt om å rangere hvilke strategier de mener er mest nyttige å bruke. Den første kategorien var strategier for å huske og forstå når man leser en engelsk tekst. I figur 1 viser vi elevsvarene fra CLIL-elevne sammenlignet med IB-elever og elever med vanlig engelskundervisning.



Figur 1. Elevenes gjennomsnittlige rangering av nytten av strategier for å forstå og huske en tekst.

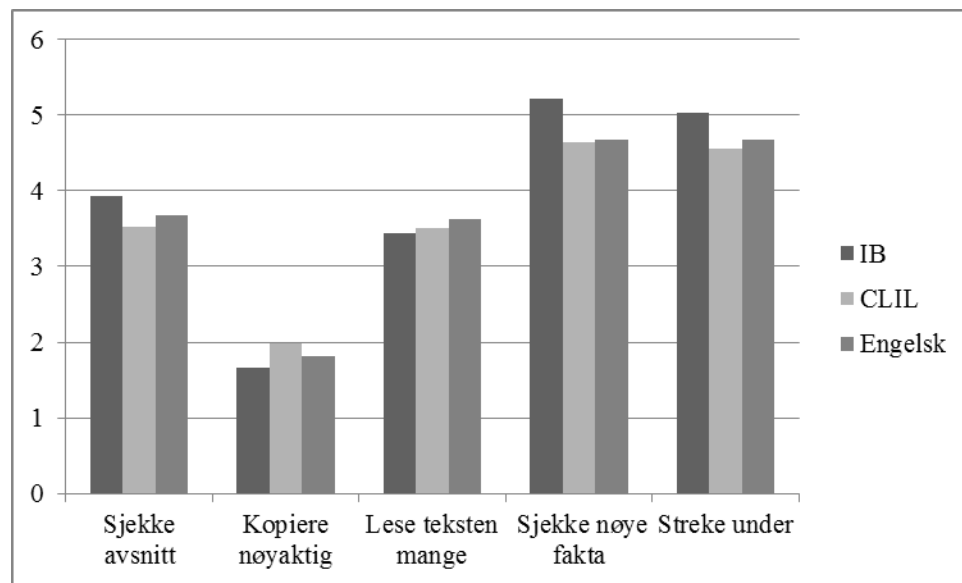
Vi minner om at elevene skulle rangere de ulike strategiene på en 6-punkts skala fra «ikke nyttig i det hele tatt» (1) til «veldig nyttig» (6). Som vi ser av søylediagrammet, har alle tre elevgrupper rangert de tre beste strategiene over de tre mindre gode strategiene. Her er de med andre ord på linje med leseeksperter som har utviklet rangeringen. Særlig interessant er det kanskje å se at CLIL-elevne skårer høyest på stra-

tegien om å oppsummere, og dette er også i tråd med leseeksperterens råd. Tilsvarende er det klart at IB-elevne rangerer strategien «å lese høyt for noen andre» som den minst hensiktsmessige strategien, og de rangerer den lavere enn CLIL-elevne og de med vanlig engelskundervisning. Dette er også i tråd med ekspertenes rangering, da dette er lite hensiktsmessig. Nedenfor presenteres denne sammenligningen i tabell 8, med fet skrift for de strategier som ekspertene anser som mest hensiktsmessige.

Tabell 8. Elevenes gjennomsnittlige rangering av nytten av strategier for å forstå og huske en tekst.

	Lett å forstå	Leser to ganger	Diskuterer innhold	Streker under	Oppsummerer	Leser høyt
IB	3.21	3.41	4.35	4.24	4.07	2.68
CLIL	3.63	3.42	4.32	4.23	4.60	3.03
Engelsk	3.47	3.20	4.46	4.04	4.35	3.07

Når det gjelder strategiene for å skrive sammendrag, har vi følgende analyse av elevsvarene:



Figur 2. Elevenes gjennomsnittlige rangering av nytten av å skrive et sammendrag av en tekst.

Vi minner igjen om at det er de siste strategiene som rangeres høyest av leseeksperter, og som regnes for å være mest nyttig. Selv om alle tre elevgruppene rangerer disse strategiene høyt er det igjen IB -elevne som peker seg ut ved å rangere disse strategiene klart høyest. Vi ser videre at strategi nr. 2, som sier at man forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig når man skriver et sammendrag, er den strategien som alle elevgruppene rangerer lavest. Hvorfor CLIL-elevne er mest positive til denne strategien av de tre elevgruppene, vet vi ikke, men det er ikke store forskjeller, noe tabell 9 også viser:

Tabell 9. Elevenes gjennomsnittlige rangering av nytten av strategier for å skrive et sammendrag. IB: N = 68, CLIL: N = 71, vanlig engelsk: N = 317.

	Sjekker avsnitt	Kopierer	Lese mange ganger	Sjekke fakta	Sette strek
IB	3.94	1.66	3.44	5.22	5.04
CLIL	3.53	1.99	3.50	4.64	4.56
Engelsk	3.68	1.82	3.63	4.67	4.68

Analyser av elaborering, memorering og kontrollstrategier

De 13 spørsmålene som elevene svarte på angående deres lesestrategier på engelsk, ble målt på en fire punkts skala, med svarkategorier «nesten aldri» (1), «av og til» (2), «ofte» (3) og «nesten alltid» (4). Vi presenterer her gjennomsnittsverdier for elevenes rapporterte bruk av strategier for de ulike lesestrategiene. Vi har slått de ulike spørsmålene sammen, slik at et gjennomsnitt gis for hver sumskår av de fire eller fem spørsmålene som inngikk i de ulike konstruktene.

Tabell 10. Elevenes gjennomsnittsverdier for bruk av de tre elaborering, memorering og kontrollstrategier.

Undervisning	N	Elaborering	Memorering	Kontroll
Engelsk	311	2.3	1.9	2.4
CLIL	70	2.5	2.5	2.6
IB	67	2.2	1.8	2.3

Disse resultatene viser altså i hvilken grad elevene bruker de ulike strategiene. CLIL-elevne peker seg her ut ved at de hevder de bruker memoreringsstrategier i større grad enn øvrige elever. Dette er kanskje noe overraskende i og med at dette er en strategi som ikke sees på som særlig hensiktsmessig når man leser tekster. Dette er for øvrig et funn som gjerne skulle vært fulgt opp med en studie med et større antall CLIL-elever.

Når vi ser på i hvilken grad disse strategiene korrelerer med skåren på lesetesten, får vi også noen interessante resultater. Det viser seg at vi finner de mest positive korrelasjonene mellom bruk av elaborerende strategier og leseskår blant CLIL-elevne: $r = 0.36$, se tabell 11. Dessverre er elevtallet lavt, så alle disse korrelasjonene må behandles med varsomhet, og de øvrige resultatene er heller ikke statistisk signifikante. Blant øvrige elever som har hatt vanlig engelskundervisning, ser vi imidlertid at det er svake negative korrelasjoner mellom memorering, kontrollstrategier og leseskåren, og det er nesten ikke mulig å se sammenheng mellom elaborering og skår. Dette funnet trenger nærmere analyser, men det er åpenbart at det finnes forskjeller mellom CLIL-

og IB-elevene på den ene siden og de øvrige elevene på den andre siden med hensyn til deres bruk av lesestrategier.

Tabell 11. Korrelasjoner mellom strategier og skårer på lese-testen (IELTS).

Undervisning	N	Elaborering	Memorering	Kontroll
Engelsk	324	0.03	-0.05	-0.05
CLIL	73	**0.36	0.22	0.22
IB	68	0.02	0.20	0.19

** p < 0.01

Ut fra teorien vil man forvente høyere korrelasjoner for kontrollstrategier og elaboreringsstrategier. Som vi kan se i tabell 11 er det derfor særlig overraskende at vi finner svake, negative korrelasjoner mellom kontrollstrategier og skårene på IELTS-testen blant elever med vanlig engelskundervisning. Vi trenger derfor flere analyser for å forstå hva som ligger bak dette funnet. Det er også viktig å påpeke at det lave antall elever i IB-gruppen og CLIL-gruppen medfører en større usikkerhet rundt resultatene for disse elevene, enn de som har hatt vanlig engelsk. Noen har påpekt at studenter som er særlig dyktige, har automatisert mange av strategiene sine, slik at de i mindre grad tenker over hvilke strategier de bruker når de løser oppgaver. Det er først når de utfordres på vanskelige tekster at de tar strategiene bevisst i bruk (Scardamalia og Bereiter 1985). I og med at IB-elevene er vant til at all undervisning foregår på engelsk, er det nærliggende å tro at elevene her tenker annerledes om det å lese på engelsk enn de øvrige elevene. Dette vil vi komme tilbake til i intervjudataene.

CLIL-elevene derimot, har ett eller noen få fag på engelsk, og er seg kanskje derfor i større grad bevisst at de bruker ulike strategier for å forstå det de leser. I og med at IB-elevene har en såpass mye høyere skår på IELTS-testen enn CLIL-elevene, er det også grunn til å tro at CLIL-elever i større grad har brukt elaborerende strategier for å forstå tekstene i testen. Samtidig er det interessant å observere at de strategiene som sies å være best fra teoretiske studier, er de som korrelerer med resultatene til CLIL-elevene. I den neste seksjonen vil vi trekke fram noen resultater fra elevintervjuene for å belyse noe av det som ligger bak elevenes bruk av strategier.

Foreløpig analyse av elevintervjuene

Innledning og metode

I forbindelse med gjennomføringen av IELTS-testen, inviterte vi elever til å delta i en oppfølgende intervjuundersøkelse for å kartlegge deres bruk av lesestrategier med hensyn til engelske tekster og deres innsikt i egen strategibruk. Tilsammen har vi intervjuet 25 elever fra skolene som deltok, hvorav syv elever hadde vanlig engelskundervisning, syv elever gikk på IB og elleve elever deltok i CLIL-opplæring. Dette

er et lite utvalg, og medfører naturlig nok usikre resultater, men intervjustudier i forlengelse av kvantitative undersøkelser kan likevel gi verdifull innsikt om det fenomenet som studeres. Selv om intervjuene ikke kan generaliseres til hele elevgruppa, kan elevenes svar gi innsikt og forståelse til de statistiske analysene vi har gjennomført og de kan peke på viktige aspekter ved lesing på engelsk.

Intervjuene ble gjennomført på skolen samme dag som undersøkelsen hadde funnet sted, og ble utført av en av forfatterne og en forskerassistent som hadde fått opplæring i intervjuteknikk. Intervjuene, som har en varighet fra 30 til 45 minutter, ble tatt opp på bånd og transkribert, og materialet inneholder tilsammen 550 sider med transkripsjon. Deler av intervjuene som omhandlet strategispørsmålene ble gjennomført ved hjelp av teknikker fra såkalte kognitive intervjuer, det vil si at intervjueren forsøker å få tak i respondentenes forståelse av spørsmål de har svart på i spørreskjema ved å be dem forklare hvert enkelt spørsmål (Desimone og Carlson 2004, Hopfenbeck 2009). Dette ble gjort både for å sjekke at elevene faktisk forstår strategispørsmålene, men også for å kunne få elever til å reflektere over egen strategibruk etter at de har besvart spørsmålene. Denne intervjumåten viste seg å gi nyttig informasjon om strategibruk, og om hvordan elevene tenker om måter de leser engelske tekster på. Elevene ble videre bedt om å forklare hvordan de selv tilnærmer seg lesing på engelsk, og hvilke strategier de selv mener er viktige og nyttige å bruke.

Det ble utviklet en egen kodeguide for å fange opp elevenes beskrivelser og forståelse av lesestrategier. Denne bygger i sin helhet på tidligere arbeid med å sjekke ut elevers forståelse av strategispørsmål, slik disse ble undersøkt i forbindelse med doktorgradsarbeidet til Hopfenbeck (2009). I tillegg ble det gjennomført en reliabilitets sjekk på kodingen av tre av intervjuene, ved at to uavhengige kodere kodet tre intervjuer etter først å ha kodet ett intervju sammen. Det viste seg at koderne hadde en overensstemmelse på koding av elevintervjuene om strategier på interreliabilitet på 0.87, som er regnet som "betydelig" i forskningssammenheng (Shrout og Fleiss 1979). Det er med andre ord grunn til å anta at de kvalitative analysene av elevintervjuene som her presenteres, viser et godt mål for elevenes rapporterte bruk av lesestrategier på engelsk.²⁰

I og med at deltakelse er basert på frivillighet, er det grunn til å tro at dette førte til at elever med lavere karakterer ikke meldte seg. Vårt utvalg omfatter høy gjennomsnittsskår på elevenes oppgitte engelskkarakter – ingen elever som ble intervjuet oppgav at de hadde karakteren 2 eller 3. I denne intervjustudien vil vi derfor ikke kunne si noe om svakere elevers strategibruk. I stedet fokuserer vi på hva som

²⁰ Takk til Anne-Inger Rage som kodet elevintervjuer og gjennomførte interrater-reliabilitets sjekk sammen med andre-forfatter av denne artikkelen. Takk også til Birgit Nerheim for transkribering av alle intervjuene.

kjennetegner dyktige lesere på engelsk, og ser i hvilken grad det er ulikheter mellom elever som har CLIL og vanlig engelsk undervisning eller IB.

Data fra intervjuene

Vi vil her presentere noen utvalgte funn fra elevintervjuene, med utgangspunkt i spørsmålet: *Hva kjennetegner dyktige lesere på engelsk i studiespesialiserende studieretning, CLIL og IB, med tanke på lesestrategier?*

CLIL-elever og lesestrategier

Elevene som har CLIL er fra linjer både med realfag og med språk, økonomi og samfunnskunnskap. En av guttene forteller om hvordan han håndterer ukjente ord:

...i engelsk så... jeg forstår det meste, og da stopper jeg ikke opp. (når han leser) Men hvis det blir ofte flere vanskelige ord etter hverandre (...) så har jeg en tendens til å stoppe opp når jeg tenker at: Oi, her er det noe jeg ikke helt har forstått (...) og så ser jeg tilbake og leser det flere ganger igjennom (...) jeg prøver å forstå mer ved å lese det flere ganger og se sammenhengen.

Denne eleven forklarer videre at han kan bruke sine kunnskaper i et fremmedspråk når han ikke forstår ord. Av og til synes han å kunne kjenne igjen ord fra ulike språk. Han bruker også en strategi som går på å bytte inn lignende ord med de ordene han er usikker på, og slik gjetter han sammenhengen om det er ord han er usikker på. Når det gjelder ulike strategier, påpeker denne gutten at han liker kontrollspørsmål etter tekster, slik som i IELTS-testen. Det gjør at han kan sjekke om han har forstått innholdet. Han er derimot ikke så glad i memoreringsstrategier:

Jeg er ikke så ”fan” av å lese teksten så mange ganger så jeg kan gjenta den... men jeg er veldig god på å dra ut nyttig kunnskap av en tekst.

Et hovedinntrykk fra intervjuene med CLIL-elevene er at de leser for å forstå helhet og sammenheng i tekstene. Om prøvesituasjonen med IELTS-testen sier en jente:

Jeg hadde jo ikke akkurat tilgang til noen ordbok, så jeg måtte egentlig bare tenke at: Ja, det betyr sikkert det, og så... jeg måtte se ordet i...i sammenheng, liksom...

Flere av CLIL-elevene påpeker også at de velger å forsøke å forstå ord de ikke kjenner ut i fra sammenhengen, fordi de mener det tar for mye tid å slå opp i ordbøker, og det forsinker dem i arbeidet når de må stoppe opp. I stedet påpeker noen av CLIL-elevene at de blir bevisste på ord de ikke kan, og forsøker å finne betydningen ved hjelp av sammenhengen. Flere av CLIL-elevene trekker også fram strategien med å drøfte med andre elever hvordan de opplever en tekst, for å fremme egen forståelse. En jente forteller:

Fordi da får du reflektert litt over innholdet og hørt litt...får litt ehm...viss du har en ide om hva det handler om, så får du snakka med noen andre, så kan du se om de tenker likt eller litt annerledes...

Det kan se ut som om flere CLIL-elever bruker strategien å diskutere tekster med hverandre for å sjekke ut forståelse. I hvilken grad dette skyldes CLIL-opplæring, eller at vi har intervjuet spesielt dyktige elever, vet vi ikke noe om. Det hadde vært nyttig å følge opp et større utvalg elever med tanke på dette, i og med at mye av nyere leseforskning peker på muligheter for å organisere læring i grupper og par for å fremme både bedre leseforståelse og metakognitiv bevissthet.

IB-elever og lesestrategier

Som vist tidligere, er det IB-elevene som har skåret klart høyest på lesetesten. Det viste seg også at IB-elevene gjennom intervjuene påpekte at de tre tekstene i lesemodulen ikke var særlig vanskelige. Ved strategibruk er det ofte slik at man tar i bruk elaborerende strategier når det er særlig vanskelige tekster, og slik sett kan det bety at denne testen ikke i tilstrekkelig grad har utfordret de flinkeste elevene. De har i stedet brukt automatiserte ferdigheter ved lesing og kjapt løst oppgavene. Hadde tekstene vært vanskeligere, er det større sannsynlighet for at de hadde tatt i bruk ulike strategier for å løse oppgavene, slik ekspertlesere ofte gjør i møte med vanskeligere tekster. Vi vil komme tilbake til dette punktet i drøftingen under.

Et annet funn som kjennetegner IB-elevene, er at de uttrykker at de har diskutert spørsmålene om strategier som skulle måle elaborering, memorering og kontrollstrategier og mener at disse spørsmålene var for lite presise. Blant annet kommenterte IB-elevene at de ble bedt om å fortelle om strategier når de leser engelsk, men de var usikre på om spørsmålene dreiet seg om å lese engelske fagtekster, eller engelske skjønnlitterære tekster. Som en av IB-jentene sa: «For det er jo helt forskjellig hvordan man leser det». Bevisstheten om at man leser ulikt er avhengig av om det er fagtekster eller skjønnlitterære tekster ble bekreftet av flere IB-elever. Flere av IB-elevene har også et bevisst forhold til strategibruk ved at de også kommenterer tidsbruken knyttet til de ulike strategiene. En jente forklarer at det å lese teksten om og om igjen ikke er like hensiktsmessig om man for eksempel har 25 minutter på å skrive et sammendrag. Det er også flere av IB-elevene som kommenterer at de gjennom IB har fått struktur på arbeidet sitt, at de må jobbe jevnt og ikke lenger kan ta skippertak som de sier de kunne før.

Et annet trekk ved IB-elevene som ble intervjuet, er at de reagerte på instruksjonen som ble gitt i tilknytning til de metakognitive strategiene. Her skulle elevene forestille seg at de hadde lest en lang og relativt vanskelig tekst når de svarte på spørsmålene.

IB-elevene påpekte derimot at de ikke synes tekstene var vanskelige, og da lurte de på hva de skulle svare. En gutt fra IB forklarte det slik:

...det var (...) eh...når jeg leste, så tenkte jeg at det var (...) sånn som (...) ofte ville regnes som vanskelig, men som (...) jeg synes ikke det er vanskelig, men eh (...) for jeg har vært borti mye tekst som er mye vanskeligere, siden jeg har vært borti ehm (...) det var når jeg leste Kant.

Denne gutten fra IB forklarer at han ikke spør læreren om hjelp fordi han faktisk kan mer enn læreren, og slik har han erfart at også medelever heller spør ham enn læreren.²¹

G: ...har eh... (...) i flere fag så er det jeg som blir spurt av læreren hva ord betyr, så det er litt sånn (...)

I: Ja vel?

G: ...ja, i fysikk og (...) eh...kjemi til tider, så er det jeg som blir spurt i stedet for at jeg spør læreren, så den...

I: (*Avbryter*) Men hvorfor det?

G: Eh..fordi selv om lærerne her skal undervise på engelsk, så er det ikke..altså de er jo nordmenn som har hatt et par år med engelsk på skolen, så de er 'ke no'... (...) de er ikke flytende i engelsk selv.

I: Nei.

G: Mens jeg...og jeg har jo (...) eh...alltid vært god i engelsk. Jeg har...begynte å lese tyngre bøker da jeg var i 7. klasse eller noe sånt...

I: Ja.

G: ...og har liksom dratt fra gjennomsnittet..

I: Mhm.

Denne gutten er bare en av flere av IB-elevene som utmerket seg ved at de leste til dels tunge tidsskriftartikler, politiske arbeider og filosofiske verk. IB-elevene i vårt utvalg kjennetegnes generelt av at de har et bevisst forhold til eget arbeid, og bruker like gjerne dyktige medelever i klassen som å spørre læreren. Videre, når IB-elever påpeker at noe er tungt å lese, viser det seg at det er fordi stoffet ikke er interessant for dem. Språkmessig hadde de ikke problemer med å lese tekstene. Det var særlig oppgaven om økonomi, tekst B i IELTS-testen, som ble trukket fram som tyngre å lese, blant annet på grunn av manglende interesse fra noen av elevene: «Ja, det var den jeg synes var tyngst å lese også fordi det var uinteressant for min del» (jente, IB – eleven ler). Som vi påpekte i teoridelen om lesing, er det økende grad påpekt at leseforståelse henger sammen med motivasjon og interesse. Det er enklere for elevene å engasjere seg i lesing, når de vurderer stoffet som interessant. Det som kjennetegner IB-

²¹ I = intervjuer, G = gutt.

elevenes svar, er at de har påpekt at de gjør en innsats og leser, på tross av at noen av tekstene i oppgaven ikke interesserer dem.

IB-elevene peker seg også ut på et annet område, de fleste har vært et år i et engelsktalende land eller på en internasjonal skole i et asiatiske land hvor engelsk har vært opplæringspråk. I tillegg sier mange at de ofte eller daglig har kontakt med engelsktalende venner, og de kommuniserer ofte på engelsk via nettet. En av guttene forteller at han har publisert en artikkel på nett om teamwork, og han bruker sosiale medier til å jobbe og skrive sammen med andre på engelsk, blant annet en søknad han jobber med for å komme inn på Harvard. Han uttrykker at han misliker å ikke forstå enkelte ord når han leser engelsk, og har utviklet egne systemer for å lære seg ordene. Før brukte han Oxford Dictionary, men omtaler denne ordboken som “stor og trøblete”. Derfor bruker han heller *google define*-funksjonen²² når han leser, fordi han mener at dette er mer effektivt. Når vi diskuterer strategier, har han ofte en kommentar til det som er gitt i spørreskjemaet:

Leser gjennom teksten og setter strek under viktigste setningene... Jeg pleier ikke å sette strek under de viktigste setningene. Jeg pleier å streke under sånn viktige poenger, sånn som setninger som da er...hva skal vi si? De mest vesentlige for å faktisk...*convey* budskapet i teksten.

Elever med vanlig engelskundervisning og lesestrategier

Blant elevene med vanlig engelskundervisning viser det seg at de dyktige elevene også ser ut til å ha et bevisst forhold til lesing på engelsk. Det vil si at de dyktige leserne, på tvers av linjene, uttrykker samme bruk av strategier knyttet til det å se etter helheter, mening og kontrollere det de har lest og sjekke egen forståelse. De påpeker at det å lære utenat ikke er en god strategi for dem når de leser engelske tekster. I stedet oppgir flere å aktivt bruke medelever til å sjekke ut egen forståelse når de leser. Her er et utdrag fra intervjuprotokollen²³:

I: Når du da leser disse engelske fagtekstene hender det at du sjekker om du har forstått det du har lest?

G: *Nesten alltid.*

I: (...) Alltid?

G: *Nesten alltid, ja.*

I: ...og hvorfor er det nesten alltid?

²² Flere av elevene henviser til at de bruker online verktøy som *google define* og lignende når de leser, i stedet for å bruke tradisjonelle ordbøker. Det kan synes som om de foretrekker de elektroniske ordbøkene fordi de er raskere og lett tilgjengelig for dem (se f.eks: www.googleguide.com/dictionary.html).

²³ I = intervjuer, G = gutt.

- G: Eh...for meg er det viktig å få en helhetlig forståelse. Og (...) eh...hvis jeg skal (...) “lese noe jeg ikke forstår da” (*litt uklart*), så går det jo veldig fort ut igjen...
- I: Mhm?
- G: ...at jeg ikke husker no’. “Da er det veldig viktig å ha forstått innholdet” (*litt uklart*).
- I: Hvordan sjekker du det at du har... (...) har forstått det?
- G: Ehm... (...) “gjærne snakke med andre” (*litt uklart*)...

Et annet eksempel er en jente på vanlig engelskundervisning som i likhet med IB-elever og CLIL-elever trekker fram viktigheten av å diskutere tekster med andre for å forstå innholdet:

Fordi da får du reflektert litt over innholdet og hørt litt..få litt ehm.. hvis du har en ide om hva det handler om, så får du snakka med noen andre, så kan du se om de tenker likt eller litt annerledes...

Denne jenta er derimot ikke særlig representativ for utvalget, da hun har 6 i engelsk og oppgir at engelsk er dagligspråket hjemme med foreldrene. I stedet er hun et eksempel på at dyktige lesere ofte diskuterer med andre dyktige lesere, for å sjekke ut egen forståelse og lære mer.

Det kan se ut som om flere av de intervjuede CLIL- og IB-elevene oppgir at de snakker mye med medelever om forståelse av det de leser på engelsk, og henviser til dette som en viktig strategi. Flere påpeker at de kan mer enn foreldrene, og derfor er dyktige medelever en viktigere kilde til kunnskap enn de fleste foresatte. Flere elever sier også at de heller sjekker nettet enn å spørre lærere om ordforklaringer. Når det gjelder hva elevene leser på engelsk og hvordan dette påvirker dem, viser intervjuene et stort spenn, med fokus på mye engelske spenningsbøker og krimbøker om for eksempel karakteren Jason Bourne, populærvitenskapelige tidsskrift, artikler om klimakrisen, ulike nettsteder og engelske blogger. Det neste eksempelet fra intervju-protokollen viser hva en jente forteller om egen lesing:²⁴

- J: Vi leser en del på internett, blogger og sånne ting som kan være på engelsk.
- I: Ok. Eh...kan du utdype det litt...
- J: Mmm.
- I: ...hva slags blogger og...
- J: Moteblogger og kjendisblogger og sånne ting.
- I: Ja?

²⁴ I = intervjuer, J = jente.

J: Det er en blogg som heter perezhillton.com som er som ...han er amerikansk og skriver om kjendiser. Den leser jeg...

For å oppsummere våre intervjudata, viser analysene så langt at elevene som ble intervjuet er overgjennomsnittlig bevisst på strategibruk, mens IB-elevne peker seg positivt ut. Tatt i betraktning at IB-elevne skårer så høyt i vårt utvalg, er ikke dette særlig overraskende. I og med at intervjuene preges av elever med karakterer på 5 og 6, fører det til at vi nå vet en del om dyktige elevers lesing på engelsk. På den andre siden, trenger vi også oppfølgende intervjustudier av elever med lavere karakterer, og da særlig med tanke på å studere forskjeller blant elever med CLIL-opplæring og øvrige elever. Det lille utvalget som har blitt presentert her, kan gi oss en indikasjon på at CLIL-elevne har god kunnskap om strategier, men vi vet ikke om dette skyldes at det gjennomføres undervisning om strategibruk, eller fordi disse elevene er dyktigere og bevisste på egen strategibruk fra før av.

Sammen med analysene fra strategimålene har disse intervjuene likevel gitt et viktig bidrag til å forstå mer av hvordan dyktige elever resonnerer rundt sin egen strategibruk. Dette kan danne et godt utgangspunkt når man skal drøfte hva som kan gjøres for elever som ikke lykkes med lesing på engelsk i like stor grad.

Oppsummering og diskusjon av de tre undersøkelsene

Denne undersøkelsen har tatt for seg den reelle studiekompetansen til avgangselever på studiespesialiserende utdanningsprogram, her definert som deres evne til å lese engelsk på det nivået som vil kreves i høyere utdanning. Vi begynte med å undersøke de engelske leseferdighetene til dagens avgangselever i studiespesialiserende utdanningsprogram som har blitt undervist i henhold til LK06. Deretter sammenlignet vi skårene deres med de til elever fra 2002 som ble undervist etter R94 og med lese-skårene til CLIL-elever fra henholdsvis 2002 og 2011. I den siste gruppen har vi også med elever fra IB. Til slutt undersøkte vi lesestrategibruken til respondentene fra 2011-utvalget, og sammenlignet respondentene som har vanlig engelskundervisning med de som har CLIL samt de som går på IB.

Det første funnet vårt er at det har vært en klar bedring i de akademiske leseferdighetene i engelsk fra 2002 til 2011, ettersom andelen elever som oppnådde Band 6 på samme IELTS test har økt fra 33% i 2002 til 57% i 2011. Det er imidlertid vanskelig å forklare dette ut fra endringer i undervisningen. På den ene siden kan vi slå fast at det var en økning i hvor mye respondentene med Vg1-engelsk i 2011 hadde lest i forhold til i 2002, men denne økningen har ikke vært spesielt stor. På den andre siden er det en del mindre undersøkelser som viser at lesing heller ikke i dag prioriteres i nevneverdig grad som del av engelskundervisningen (Faye-Schöll 2009, Bakke 2010, Merchan 2010). Blant andre mulige forklaringer finner vi økt seleksjon av 2011-

respondentene, økt påvirkning fra engelsk i elevenes nærmiljø (Rindal 2010), og en overføring av ferdigheter fra lesing på norsk. En annen mulighet er at de nasjonale prøvene i engelsk på 5. og 8. trinn har påvirket undervisningen og/eller gitt økt test-erfaring. Videre kan man nevne at engelske lærebøker på ungdomstrinnet har fått med øvelser i bruk av lesestrategier eller at bruken av internett har ført til mer og mer variert lesing på engelsk.

Det andre, og ganske forstemmende funnet, er at verken i 2002 eller i 2011 bidro fullført programfag i engelsk på Vg3 til bedring av IELTS-leseskårene. Faktisk hadde elever med kun Vg1 engelsk noe høyere skår enn de på Vg3. Det var tilfellet både i 2002 og 2011. I 2011-utvalget skjedde dette til tross for at Vg3-elevne hadde en noe høyere karaktergjennomsnitt på Vg1 engelsk enn de som kun hadde faget på Vg1. Det tilsier at en eventuell negativ utvelgelse av elever ikke nødvendigvis gjelder deres engelskferdigheter. Uansett er det ganske betenkelig at to år med programfag i engelsk, altså fem timer i uken over to år, ikke gir noen bedring i leseskårer, verken i R94 eller LK06, – spesielt når en lavere timeinnsats i CLIL-fag har en effekt.

I 2002 viste det seg at elever med et CLIL-fag over ett eller to år skåret merkbart høyere på IELTS testen enn de med vanlig engelskundervisning. Faktisk klarte 74% av CLIL-elevne Band 6, sammenlignet med kun 33% for de med vanlig engelsk. For 2011-utvalget var ikke dette tilfellet. Nærmere analyse ga imidlertid et mer nyansert bilde, ettersom CLIL-elever som hadde hatt minst 50% av undervisningen på engelsk, skåret vel så høyt som 2002-gruppen, med en andel på 79% som klarte Band 6 – selv om det fortsatt står litt igjen til IB elevenes høye IELTS-skår med 94% på Band 6 eller bedre. **Men, skårene tyder på at CLIL-opplæring, i motsetning til de engelske programfagene, er en god og effektiv måte å bedre leseferdigheter i engelsk på.** På samme tid, viser analysen at CLIL-opplæringen må være av rimelig kvalitet og omfang. Det må legges sterk vekt på å bruke engelsk i et gjennomført opplegg med et klart læringstrykk, og det bør være et en forutsetning at språket brukes i minst 50% av undervisningen og andre aktiviteter. Tidligere erfaringer viser også at det bør brukes egnet engelsk undervisningsmateriell, og undervisning i lese- og ordhåndteringsstrategier må gjøres til en integrert del av undervisningen.

Vår undersøkelse av de ulike respondentgruppene bruk av lesestrategier bekrefter også at CLIL og IB-elever skiller seg positivt ut med hensyn til sin bruk av tjenlige lesestrategier. Oppfølgende intervjuer bekrefter også at disse respondentene er ganske bevisste i sin bruk av lese- og læringsstrategier. Men også respondenter med høye IELTS-skårer og vanlig engelskundervisning skiller seg positivt ut i så måte.

Våre anbefalinger

På grunnlag av vår undersøkelse kommer vi med følgende anbefalinger:

- Selv om undersøkelsen som er presentert ovenfor viser at norske elevers leseferdigheter i engelsk har blitt bedre siden 2002, er det ingen grunn til å hvile på sine laurbær. Alle bør ha i mente at behovet for gode engelskferdigheter har økt, ikke minsket i denne perioden. Uavhengig av denne økningen i leseferdigheter på engelsk, bør man i engelskundervisningen fortsatt arbeide for at det skal legges større vekt på lesing, og det på alle nivåer. En viktig del av dette vil være å styrke undervisningen i bruken av lesestrategier, og kanskje særlig med tanke på elever med svakere leseforståelse i engelsk.
- Undervisningen og innholdet i de engelske programfagene, sammen med læreplanene og eksamenene, bør vurderes kritisk. Det er mye som tyder på at programfagenes fremtidige berettigelse avhenger av at kvaliteten og ambisjonsnivået, og da spesielt leseundervisningsdelen, styrkes vesentlig. I denne prosessen bør man vurdere å skjerpe progresjonen i undervisningen over hele linjen og ha mer ambisiøse mål for fagene og økte krav til eksamen.
- CLIL bør brukes systematisk for å styrke norske elevers leseferdigheter på engelsk. Vår anbefaling er at alle elever på studiespesialiserende programområde bør få tilbud om et CLIL-fag. Men, det må på samme tid stilles klare krav til kvalitet, innhold og ikke minst læringstrykk i CLIL-opplæringen. Det vil si at mest mulig, og minst 50% av undervisningen og ulike aktiviteter, bør være på engelsk. Det bør brukes egnet engelsk undervisningsmaterieil, og undervisningen i lesestrategier bør integreres i faget, og undervisningen må gjennomføres av lærere som har høy språklig kompetanse.
- Skrivning i CLIL er omtalt i et annet kapittel, men erfaringen viser at det ofte er lite tid for oppfølging av dette. Man bør derfor vurdere å koble sammen CLIL-fag og engelsk programfag for å gi tid og rom til å styrke skriveferdighetene. Dette vil kunne bidra til en høyst tiltrengt fornyelse av innholdet og undervisningen i programfagene.

Konklusjon

Denne undersøkelsen tyder på at de engelske leseferdighetene til elever på studiespesialiserende programområde har bedret seg etter innføringen av LK06, men uten at vi har grunnlag til å kunne forklare hvorfor. Dette er gledelig, og man kan håpe at økt fokus på grunnleggende ferdigheter og lesestrategier over tid vil påvirke leseferdighetene i engelsk i positiv retning. Studien har på samme tid satt et kritisk lys på kvaliteten og innholdet på de valgfrie engelske programfagene på studiespesialiserende studieretning. Søkelyset på disse fagene har nok blitt ekstra skarpt og ubehagelig ettersom det kan virke som om CLIL-fag gir en bedre forberedelse til høyere utdanning. Faktisk er det mye som tyder på at både elever og skoler hadde hatt

mye å tjene på mer systematisk bruk av CLIL. Dette bør selvsagt følges opp i en større undersøkelse som først og fremst omfatter et større og tilfeldig utvalg klasser med respondenter med vanlig engelskundervisning. En viktig del av dette vil være å lære mer om ulike elevgruppers bruk av lesestrategier.

Sist, men ikke minst, håper vi at denne undersøkelsen kan bidra til utviklingen av norske elevers reelle studiekompetanse. Hva slags kunnskaper, og hva slags ferdigheter som trengs for at man skal bli en vellykket student, er kanskje et av de viktigste spørsmål som lærere, elever og andre ansvarlige for studiespesialiserende studieretning bør stille seg. Reell studiekompetanse kan nemlig ikke vedtas, selv på høyeste hold, den må omhyggelig utvikles i de tusen klasserom.

Referanser

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Airey, J. (2009). *Science, language and literacy. Case studies of learning in Swedish university physics*. Uppsala, Uppsala universitet (doktoravhandling).
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet*. Oslo, Universitetet i Oslo (doktoravhandling).
- Artelt, C., Schiefele, U. og Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. I: *European Journal of Psychology of Education*, XVI, 3, s. 363-383.
- Ary, D., Jacobs, L.C. og Razavieh, A. (1996). *Introduction to research in education*. Fort Worth, Harcourt Brace College.
- Bakke, M.H. (2010). *Teaching reading in EFL-instruction*. Oslo, Universitetet i Oslo (masteroppgave). <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26077>
- Baumert, J., Heyn, S. og Köller, O. (1992). *Das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI)*. Kiel, Universität Kiel
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. I: *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, s. 133-155.
- Bernhardt, E. og Kamil, M.L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. I: *Applied Linguistics*, 16, 1, s. 15-34.
- Brandt, S.S. og Swach, V. (2005). Norsk, engelsk og tospråklighet i høyere utdanning. Oslo, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Brown, A.L. m.fl. (1983). Learning, remembering, and understanding. I: Mussen, P., Flavell, J. & Markman, E. (red.), *Handbok of child psychology*, 3, s. 77-166. New York, Wiley.
- Bråten, I. (1997). Leseforståelse. I: *Nordisk Pedagogikk*, 17, 2, s. 95-110.
- Bråten, I. og Olaussen, B.S. (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo, Cappelen.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse*. Oslo, Cappelen.
- Carrell, P.L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency? I: *Applied Linguistics*, 12, 2, s. 159-179.

- Chamot, A.U. m.fl. (1999). *The learning strategies handbook*. New York, Addison Wesley Longman.
- Clapham, C. (1996). *The development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*, 23. Clevedon, Multilingual Matters.
- Dahl, J. (1998). *Pensumlitteratur i høyere utdanning – en undersøkelse av forholdet mellom norsk- og engelskspråklig pensumlitteratur i fire grunnfag*. Oslo, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Desimone, L.M. og Carlson, K.L.F. (2004). Are we asking the right questions? Using cognitive interviews to improve surveys in education research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 1, s. 1-22.
- Faye-Schjøll, L.H. (2009). *Reading in upper secondary*. Oslo, Universitetet i Oslo (masteroppgave). <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-22873>
- Feast, V. (2002). The impact of IELTS scores on performance at university. I: *International Education Journal*, 3, 4, s. 70-85.
- Fjeldbraaten, A.-L. (1999). Undervisning i lærings- og studiestrategier i sammenheng med allmennlærerutdanningens pedagogikkundervisning. I: Bråten, I. og Olaussen, B.S. (red.), *Strategisk læring*, s. 122-138. Oslo, Cappelen.
- Fulcher, G. (1999). Assessment in English for academic purposes: Putting content validity in its place. I: *Applied Linguistics*, 20, 2, s. 221-236.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. I: *American Psychologist*, 34, 10, s. 906-911.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the word interactive. I: Carrell, P.L., Devine, J. og Eskey, D.E. (red.), *Interactive approaches to second language reading*, s. 56-70. Cambridge, Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hatlevik, I.K.R. og Norgård, J.D. (2001). *Myter og fakta om språk*. Oslo, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Hellekjær, G.O. (1996). Easy does it: Introducing pupils to bilingual instruction. *Språk og språkundervisning*, 3, s. 9-14.
- Hellekjær, G.O. (2005). *The Acid Test: Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities*. Oslo, Universitetet i Oslo (doktoravhandling).
- Hellekjær, G.O. (2007). The implementation of undergraduate level English medium programs in Norway: An explorative case study. I: Wilkinson, R. og Zegers, V. (red.), *Researching content and language integration in higher education*. Nijmegen/Maastricht, Valkhof Pers/Maastricht University.
- Hellekjær, G.O. (2008). A case for improved reading instruction for academic English reading proficiency. I: *Acta Didactica Norge*, 2, 1, s. 1-17.

- Hellekjær, G.O. (2009). Academic English reading proficiency at the university level: A Norwegian case study. I: *Reading in a Foreign Language*, 21, 2, s. 198-222.
- Hellekjær, G.O. (2010). Language matters: Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education. I: Dalton-Puffer, C., Nikula, T. og Smit, U., *Language use and language learning in CLIL classrooms*, s. 233-258. Amsterdam, John Benjamins.
- Hellevik, O. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (6. utgave). Oslo, Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T.N. (2007). Læringsstrategier i PISA. I: Kjærnsli m.fl. (red.), *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*, s. 121-127). Oslo, Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T.N. (2009). *Learning about students' learning strategies. An empirical and theoretical investigation of self-regulation and learning strategy questionnaires in PISA*. Oslo, Universitetet i Oslo (doktoravhandling).
- Hopfenbeck, T.N. og Maul, A. (2011). Examining evidence for the validity of PISA learning strategy scales based on student response processes. I: *International Journal of Testing*, 11, 2, s. 95-121.
- Hopfenbeck, T.N. og Roe, A. (2010). Lese- og læringsstrategier. I: Kjærnsli, M. og Roe, A. (red.), *På rett spor*, s. 118- 137). Oslo, Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. m.fl. (2004). *Rett spor eller ville veier?* Oslo, Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. og Roe, A. (2010). *På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Klaassen, R. (2001). *The international university curriculum: Challenges in English-medium engineering education*. Delft, Delft University of Technology.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. I: *Language Learning*, 57, 1, s. 1-44.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading. I: Coady, J. og Huckin, T. (red.), *Second language vocabulary acquisition*, s. 20-34. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lee, Y.-J. og Greene, J. (2007). The predictive validity of an ESL placement test: A mixed methods approach. I: *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 4, s. 366-389.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesning og realfag i et internasjonalt perspektiv*, 4. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Merchan, F.C. (2010). *Reading strategies in English Vg1*. Oslo, Universitetet i Oslo (masteroppgave). <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26076>
- OECD (2010). *Learning to learn*. Paris.

- Pearson, D.P., Cervetti, G.N. og Tilson, J.L. (2008). Reading for understanding. I: Darling-Hammond, L. (red.), *Powerful learning. What we know about teaching for understanding*, s. 71 - 112. San Francisco, Jossey-Bass.
- Pintrich, P. m.fl. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, University of Michigan.
- Pressley, M. (2002a). Improving comprehension instruction: A path for the future. I: Block, C.C., Gambrell, L.B. og Pressley, M. (red.), *Improving comprehension instruction*, s. 385-399). San Francisco, Jossey-Bass.
- Pressley, M. (2002b). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching* (2. utgave). New York, The Guildford Press.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Rindal, U. (2010). Constructing identity with L2: Pronunciation and attitudes among Norwegian learners of English. I: *Journal of Sociolinguistics*, 14, 2, s. 240-261.
- Samuelstuen, M., og Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77, s. 351 - 378.
- Scardamalia, M. og Bereiter, C. (1985). Fostering the development of self-regulation in children knowledge processing. I: Chipman, S.F., Segal, J.W. og Glaser, R. (red.), *Thinking and learning skills: Research and open questions*, s. 563-577). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwach, V. (2009). *Masterprogrammer på engelsk i Norge. I bredde og nisjer*. Oslo, Norsk insitutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Schwach, V. og Dalseng, C.F. (2011). *Språk i pensumlitteratur*. Oslo, NIFU.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. og Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, Houghton Mifflin.
- Shiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. I: Collis, J.M. og Messick, S. (red.), *Intelligence and personality bridging the gap in theory and measurement*, s. 175-194. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Shrout, P.E. og Fleiss, J.L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. I: *Psychological Bulletin*, 86, s. 420-428.
- Simonsen, D.F. (2004). *Språk i kunnskapssamfunnet: engelsk - elitenes nye latin?*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Skarpaas, K.G. (2011). *Subject choice and the English programme subjects in Norwegian upper secondary school*. Oslo, Universitetet i Oslo (masteroppgave).
- Thuland, E.T.G. og Heskestad, C.S. (2009). *Undervisning i lesestrategier*. Oslo, Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-22895>
- UCLES (2001a). *IELTS specimen materials handbook*. Cambridge.
- UCLES (2001b). *IELTS specimen materials test texts*. Cambridge.
- Urquhart, S. og Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. London, Longman.

-Weinstein, C.E., Bråten, I. og Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I: Elstad, E. og Turmo, A. (red.), *Læringsstrategier*. Oslo, Universitetsforlaget.

-Weinstein, C.E., Goetz, E.T. og Alexander, P.A. (red.) (1988). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.

2 Skrivning

v/ Marianne Ruud (engelsklektor, Nannestad vgs.)

Writing in CLIL

When Fremmedspråksenteret's CLIL (Content and Language Integrated Learning) project started up in the fall of 2009, eight high schools in various parts of Norway were given support and money to implement and develop the method over a two year period. At some of the schools, CLIL had been offered for a number of years, while others were trying it out for the first time. Another high school joined later on making nine schools involved in the project. Each school was incorporating the principles of CLIL in their teaching in one or more of its subjects. Fremmedspråksenteret had already had a few projects going on at the lower secondary level resulting in improved reading abilities among students involved in the CLIL program. The research showed that there were greater possibilities of looking deeper into language and content in other subjects (Svenhard 2010).

With previous projects focusing mainly on reading and oral proficiency, the centre wanted this time, among other things, to try to map out the extent of written production by the students, and to examine whether there is a greater potential for developing written proficiency within the scope of existing CLIL courses. There is an abundance of literature available regarding CLIL, nevertheless, the literature regarding writing in CLIL is sparse. This article will look at examples of student output over the past two years from high schools involved in the CLIL project. The article will look at the various types of texts students at these schools produced during the project, and some comments regarding text types and teacher feedback will also be included. Unfortunately, not all schools have responded when asked to make student texts available to this survey. Nevertheless, the examples cited in this article, do give some valuable insight into the practice of writing in CLIL at the upper secondary level in Norway.

All sample texts are located in a separate appendix booklet.

At **Halden vgs.**, CLIL has been integrated into the subject of Communication and Culture 2. The course lacked a student textbook; therefore, the teaching was based on a collection of texts from various literary sources and media. Using CLIL in this class opened up possibilities for choosing from a wide range of literary texts and this choice proved to be beneficial. Students have been motivated to present group work in English and write English texts. Throughout the course of the year students have been given the opportunity to choose how they wish to express themselves, either in Norwegian or English orally and written. About 50% of the instruction in the class is

English based. The areas of spelling and vocabulary have not been given priority resulting in the weaker students finding the courage to engage themselves in the English instruction.

In the appendix booklet as sample 1, the reader will find texts produced by students in this class. The task allowed the student to choose a text of his or her own. It could even be from a conversation held at home, at school, a book, a TV series or an MSN chat for that matter. They then had to determine if the people involved were cross cultural, persons of equal value in the context, unequal or if there was hidden power in the media. They had to explain how the status of power developed in the conversation and had to make use of rhetorical elements to explain how the persons were presented in the conversation. The task had to be delivered in as two written pages of text and the student could decide whether or not he or she wished to use English or Norwegian as the target language. Some students wrote in English and some students in Norwegian. Those students who chose to write in Norwegian used English words and phrases when writing technical vocabulary. They have also used the target language to explain some of the English material as Norwegian would have made the explanations too vague. The texts enclosed in the Appendix show that students chose English texts as the basis for their work. This trend demonstrates that the kinds of texts students were using in their daily work in this subject were dominated by the English language.

At Kirkeparken vgs. in Moss, CLIL has been integrated into second and third year History and the school has offered this subject in English since the end of the 1990s. CLIL is very popular at this school and each year there is an over abundance of students applying for these courses. In general, World History is taught in English and Norway's history is taught in Norwegian. However, this is not always the case as the students' abilities in the English language have been the main factor determining which target language is used. Both Norwegian and English are used in the classroom and one third of the content on the exam is in English. The cooperation between Fremmedspråksenteret and Kirkeparken vgs. for the CLIL project has concentrated on the textbooks used and how the subject of history has been presented through the various texts chosen. Most of the focus in the classroom using CLIL has been in oral settings. Writing has had a minor role. Most of the writing portion in the class takes place in the form of notes in English from lectures held.

Enclosed in the appendix booklet as sample 2, are texts from students as the result of a test given on various aspects of World War II. Each task required a short text answer. Students' writing production ranged from very short, brief answers of one to two sentences up to one and two paragraphs to explain an aspect. The length and quality of answers vary based upon the students' effective use of preparation time to learn the material and their ability to utilize a wide vocabulary and have a secure feeling of

their command in using the written language. However, it is important to point out that the length of the texts does not determine the quality of content.

In November 2010, one of the history classes traveled to Istanbul, Turkey, and upon their return presented for the other students PowerPoint presentations both in Norwegian and English about their experiences. Although students wrote key words and phrases on the PowerPoint presentations in the target language, some groups used the Norwegian language for their oral presentations in front of the class. It should be noted that these history classes have not had as their goal to create elite groups with the best students. Weaker students have also been given the opportunity to take these classes. Nevertheless, the students' work was of a high caliber. They used an advanced and mature vocabulary and the texts consisted of only key words and phrases. The quality of the content was excellent.

St. Olav vgs. in Stavanger has integrated their CLIL projects into their international classes in Vg1 Science, Social Studies and Geography and into a regular Vg1 Science class. The science class met six hours each week, one hour reserved for lab. The textbook was in Norwegian, but the main goal was to get students to have a command of the subject in the target language both in written as well as in oral form. Apart from the science classes, there were two classes that focused on a combination with the subject English. One class was a Social Studies/English class and the other class was Geography in English. Both classes were offered to students majoring in the General Studies program. The Social Studies/English class met three hours each week which comprised one third of the students' instruction in English. Some of the students in the Geography in English class have an international background so the class was bilingual. For those students with an international background, the use of English in the class was very beneficial while those who struggled with the language strengthened their capabilities when they had goals to strive for. The Social Studies/English class used a textbook in the target language while the Geography in English class used a textbook in the Norwegian language with supplementary books in the target language.

One of the tasks was a Power Point presentation about Norsk Hydro. The three students who presented this wrote the texts in English. The presentation looked at an overview of production by and employment in the company during the years of 2007-11. Apart from this, the teacher who has shared this task has not specified what the basis for the task was, what aspects of the curriculum this task was meant to cover and what the criteria were for evaluation. Therefore, it is difficult to explain much more than what is mentioned here. The students produced a nice Power Point with key words and phrases as well as visuals and used a good vocabulary and correct spelling and grammar.

The other task was a portion of a longer test given to students using the target language in one of the two classes discussed above. This is the task:

In your opinion, is it true that culture changes over time, and that culture differs from one place to another? Give reasons for your answer. Write a maximum of two paragraphs.

The student wrote two paragraphs. Apart from a few spelling and grammatical errors, the student managed to provide support for the statements made because of his/her capabilities in the target language. The student used a good vocabulary which allowed for expression of thoughts and reflection. In the teacher's comments to the student, she mentioned that the student could give more specific details. The student gave a general answer to the task which is often all one can do in two paragraphs. It is somewhat confusing that the teacher requires more detailed support in such a short answer which is specified in the instructions for the task. For more details, see sample 3 in the appendix booklet.

Trondheim katedralskole was one of the schools which worked consistently throughout the project with writing as a basic skill in CLIL. During the CLIL project the school initiated a collaboration between a science teacher and an English teacher for first year upper secondary students. The project was carried out in an international class where fifteen students would later continue their studies in Norfolk, England. The remaining fifteen students chose to have bilingual instruction in Science and were prepared to use the target language. The class met twice a week for two hours each time. The ability to be familiar with the science terminology in the target language was an important goal set by the teachers at the start of the project with a four hour workshop (fagdag) every fourth week. In addition to bilingual instruction in the science class, common projects were carried out in both subjects.

Students wrote both lab reports and excursion reports. They took a full day written test in science using the target language. They also worked with statistics in the target language and made use of English textbooks in science.

Sample 4 is a collaboration task between Science and English. The written portion of the task was a research question in genetic technology. The task was organized in groups and each group's research question had to be delivered in for approval. The groups had to explain the methods used, discuss the ethical problems involved and the findings presented had to be produced in an understandable manner for everyone. The written report had to be approximately two pages summarizing the group's theme. Illustrations and sources were additions and all group members had to participate. The students had been working systematically in writing formal texts so that they already

knew what they would be evaluated on in this area. Groups chose such subjects as: genetically modified plants and food, DNA profiling, human embryonic stem cells.

Sample 5 is a compilation of lab reports on blood glucose monitoring carried out by the students. At the beginning of the school year students were given guidelines for writing a lab report. The following elements were to be included in the research task: Results and observation where the students had to fill in a table and draw a graph showing the blood sugar level on the y axis and the number of minutes on the x axis, Conclusion and discussion, Sources of errors and Sources. No grades were given on this task, only whether or not the task was approved or disapproved and evaluation concentrated only on content in the target language, not on the structure, spelling or grammar.

Also at **Fyrstikkalleen skole**, the students received training in building up formal texts in both Norwegian and English. The school opened in the Fall of 2010 and is comprised of grade levels 8–13, where most of the teachers are working on both lower and upper secondary levels. The school provides study programs in Media and Communication and General Studies. Two of the school's teachers carried out the CLIL project which started up in the Fall of 2010. Both teachers had English and Social Studies as their fields of teaching and both taught these subjects to the two classes of VG1 students in General Studies. In both classes content was based on Social Studies with English being the target language used. Students had access to a Norwegian textbook, however, no homework or tasks were taken out of this book during the period CLIL was used in instruction. Various tasks were made in English from internet links the teachers had found. No Social Studies textbook in English was available. The lack of a representative book in English posed a great challenge for the teachers. The teachers found major internet sites of international organizations connected to international relations. The teachers experienced that the students accepted the fact that they had to use the target language in their Social Studies class, whether it be an oral or written task, however, the main challenge was getting them to use the target language. It was made clear that content was being evaluated and not the language. Focus on language was used in producing phrases and expressions when dealing with argumentative and persuasive texts. It was also natural to use the target language when the focus on grammar was gone. The teachers discovered that both international relations and culture invited students to use English both as an oral and a written language in their work.

In writing production students were instructed in the five-paragraph method for writing essays and in Social Studies students focused on discussion and argumentation of various topics. When they were being evaluated the students could choose the language they wished to be graded in. It was interesting that in spite of the fact that students could write in Norwegian during an evaluation phase, many chose to write

large parts or the entire essay in English. One student who had always written stories and adventures in English during a test, decided to, more than ever, write formal texts in English when he was allowed to choose. When students knew that their language was not a part of the grade, they were more free and willing to write their tasks in English. Sample 6 shows a student's essay on Globalization, Challenges and Benefits.

Motivating students to write has also been the rationale behind many of the CLIL projects I have initiated at **Nannestad vgs**. In the last couple of years, quite a few of our students who have been in danger of failing English, have improved their grades as a consequence of taking part in various CLIL courses. For instance, focusing on food in the teaching of International English, allowed me to bring students into the kitchen and give them practical tasks that would later motivate them to write about what they had learned and improve their writing skills. Results from oral and written competence in Restaurant and Food Processing showed a positive upswing already during the first year of the project. As students became more actively involved in using the target language for speaking and conversations while out at their workplace, results also started to show up in their writing tasks. The motivation provided by the CLIL method assisted me, in the role as the teacher, in collecting a wider variety of written text from their oral activity in the kitchen and the butcher shop, providing reliable criteria for evaluation and grading.

However, the most interesting results have come this year. Very weak students have found strategies in the CLIL program that have helped them overcome the enormous obstacles they face in written language production. One student who worked in the butcher shop was already on his fourth year at our school. He had problems passing English and he had to take it over again. I worked closely with him in the butcher shop all year. During his midterm test he managed to write a text about his work, his uniform and even made a list of vocabulary words he had learned. His work, by permission, is to be found in the appendix booklet as sample 7. Another student set the table for me during his oral test. He had practiced setting the table and explaining the process numerous times in oral English. He then wrote about this for his midterm text. He did quite well in producing a text because of his oral training with the CLIL method. His work is to be found in the appendix booklet as sample 8. Another example is the Service and Communication students (VG1) who by becoming a Big Brother to an SOS Barneby in Nigeria, felt a sense of worth that inspired them to write letters and Christmas cards in English to the children.

In December of last year I decided to try something new. I wanted my skin care students to write, and write enough so that evaluation and grading would give a broad picture of their actual skills. I incorporated the oral midterm test on the same day as the written midterm, so that when some of the students were being taken out for their orals, the others were writing. On test day, the students were required to write six

texts in addition to performing their oral test for me. This was the first time I actually experienced vocational students staying five whole hours to take their midterm! It is worthy to note that every student completed all of the texts. There were six texts where students were required to write in different genres with topics ranging from aromatherapy, facts about companies, producers, and founders of the products in question, the actual products, greeting a customer, carrying out a customer analysis, and giving a facial. At the end of the test was a free text where each student could write about him or herself. I have included answers from one student on her midterm test along with three student answers to a regular exam question to illustrate the increased amount of text that most students produce as a result of the change in test type(s)/introducing this type of test (sample 9 in appendix). There was more than enough text to extract a representative evaluation of each of the student's writing competence and I can say with conviction that the CLIL method had an important effect in influencing motivation amongst students to work well and systematically with the subject of English when they could relate it to their program field of study.

During my two year experience with the CLIL method at Nannestad vgs., I found out that the method best benefitted the very weak students, the students who were tired and bored with school. Nevertheless, the very intelligent and advanced students who were not getting enough challenge from the traditional classroom content also found that by combining the target language with other subjects they were taking helped them build up vocabulary skills and reading strategies they need when they enter college life. This year we have actively carried out cross-curriculum activities during our workshops (fagdag). One such workshop included a macroeconomics session in the morning with a guest speaker from Aksje Norge who talked about investments and personal economy and an afternoon session in Technology and Research (ToF) which culminated in a written science project about alternative energy sources. Sample 10 shows students' work based on the content and instruction from this activity. Vocational students were able to produce great quantities of writing samples, provide enough criteria for proper evaluation and grading and they were given the chance to show their true language abilities in their writing. A more detailed analysis of our work with the CLIL project at Nannestad is to be found in part A (1st article) in this publication.

Other examples of student writing cited in this article, suggest that compared to the more theoretical subjects, CLIL instruction in the science projects seems to elicit a more focused attention to writing. As in the vocational programs at Nannestad, the science students are producing texts based on their practical experiences in the lab or from excursions. However, instructors of General Studies may be equally successful in motivating their students through explicit training in the writing of formal texts, as seen at Fyrstikalléen vgs. Ultimately, although every approach will require subject specific measures, it is clear that in most of the CLIL projects, there is a need for a more comprehensive and consistent integration of writing in English.

3 Vurdering

v/ Lisbeth M. Brevik (nå Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo; tidligere Fyrstikkalleen skole, Oslo)

Feedback: Why it is important and why it is not enough

An analysis of assessment practice at nine upper secondary CLIL schools

This article presents a study initiated by The Norwegian Centre for Foreign Languages in Education. The purpose of the study was to analyse assessment practices of written texts in Norwegian upper secondary education and to compare these practices to the assessment regulations in the Education Act (Ministry of Education and Research 2009). The study is based on data collected from nine upper secondary schools participating in a CLIL project from 2009 to 2011. The analysis shows, first, that the assessment of language use in the texts is optional for students in programme for general studies; while it is mandatory for students in vocational educational programmes. Second, that aims and criteria are presented at some schools and in some subjects only, making it difficult for students that are not given aims and criteria to understand what is expected of them when writing a text. Third, that the assessment practices studied are in accordance with the Education Act in terms of feedback on the student's knowledge and task performance, but leave something to be desired regarding feedback on skills, and on promoting pupil learning, so-called «feed forward» practices of formal assessment, including self-assessment.

Key words: CLIL, assessment, feedback, writing, language competence

Introduction

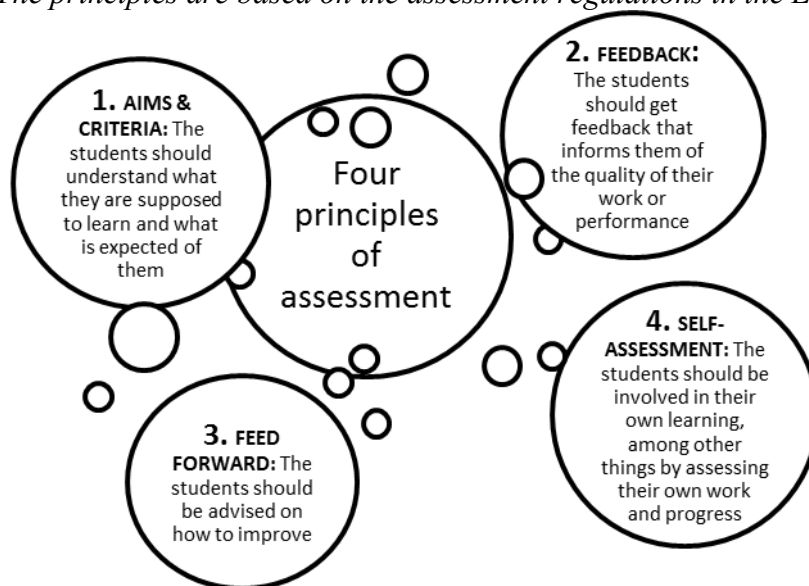
According to Black et al., «assessment is not a simple or innocent term» (Black et al 2003:2). However, it is critical to successful teaching and learning. This article provides an overview of the various forms of assessment of written texts at nine upper secondary schools participating in a CLIL project from 2009 to 2011, and investigates their practises related to assessment. In the article I comment on how assessment is useful to the teachers and their students, and how learning might be shaped by the ways the teachers invite their students into assessment practices. «Assessment» is used to refer to judgments on individual student performance and achievement of goals, and the competence aims provide the basis for assessment (OECD 2011:24-27). The Knowledge Promotion reform (Ministry of Education and Research 2006) defines competence aims in all subjects for each year of upper secondary education. It also includes goals for basic skills that are to be embedded in all subjects. Consequently, competence is understood as a combination of knowledge and skills.

Recent initiatives by the Norwegian Directorate for Education and Training suggest the need for renewed attention to assessment. The Education Act makes a distinction between assessment *for* learning and assessment *of* learning, where assessment for learning shows what a learner can do, while assessment of learning measures what a learner knows. In the context of this study, the purpose is *assessment for learning* – the gathering of information about learners’ progress to promote students’ learning (Black et al. 2003, Black & Wiliam 1998). Assessment for learning is usually informal; it can be given orally or in writing, it is conducted by teachers as part of their instruction, as peer assessment and as self-assessment. The Education Act states that the students have the right to

- know the aims of the instruction; competence aims from the subject curriculum (LK06) and specified learning aims
- know the assessment criteria
- receive reasoned information about their competence in each subject (feedback)
- get information about what they need to master in order to improve their skills and competence in each subject (feed forward)
- assess their own competence, their own work and their own development (self-assessment)

This means that the intention of the assessment is to give the students information they can use in their own learning. The student rights are suggested as four principles of assessment, and are displayed in Figure 1 below.

Figure 1. Principles of assessment to improve student learning in secondary school. The principles are based on the assessment regulations in the Education Act.



Feedback is important, but it is not enough. To be effective, feedback needs to be clear and meaningful to the students and build on assessment that is useful to the teachers and the students they teach. It needs to build on specific and clear aims and criteria, to give the students feedback on their task performance and the processes they have used, and to give the students feed forward information that they can use in the future. Hopefully, practices will foster self-assessment that allows the students to learn from their mistakes and improve. The question is how the four principles can be applied to assessment in CLIL.

1 Assessment

1.1 Assessment in CLIL

«CLIL is an umbrella term describing the teaching of non-language subjects – such as history, geography or physics – in a foreign language, with both language learning and content learning as goals» (Hellekjær 2010). CLIL instruction can alternate between the foreign language and the learners' mother tongue, which is why the term *bilingual instruction* is often used. The aim is to give pupils the better of two worlds – to learn subject matter as well as language; or to learn subject matter through a foreign language (Brevik & Moe 2012). The idea is that students who take part in CLIL instruction learn the content subject at least as well as those who do not take part in such instruction, and that the CLIL students get language «in the bargain».

One of the ideas behind CLIL instruction in Norway is that the use of a foreign language in a content subject should be at least 30%²⁵ and at the same time «risk free», meaning that the pupils can choose how they want to use the language, and how often (Brevik & Moe 2012). The pupils typically choose which sources to read or listen to in Norwegian (L1) and the foreign language (L2). They can choose how much L2 they want to speak in class and whether or not to write texts in L1 or L2. This Norwegian attitude to language use in CLIL seems to differ somewhat from CLIL in other countries, where content and language to a greater extent go hand in hand (Dale et al. 2010, Moore 2011), based on the idea that it is impossible to separate the content from the language. Since this article covers assessment of written texts, the question is *how* and *to what extent* writing is assessed in a CLIL context.

1.2 Assessing CLIL writing

CLIL has been taught in Norway since 1993, for the most part in so-called oral subjects, that is subjects with an oral exam as final assessment. Consequently, one would expect oral assessment within CLIL. However, the competence aims in the Norwegian curriculum include aims that focus on writing in the content subjects as well. Therefore, we would expect that the writing of texts is employed in CLIL

²⁵ See www.fremmedspraksenteret.no/clil.

instruction. In addition, in English as a language subject both oral and written exams are used as final assessment in Norwegian upper secondary schools and since English is the language subject in all the CLIL projects in this study, written assessment would be relevant in English as well as in the content subjects. Consequently, writing is a basic skill across subjects and all teachers need to assess their students' writing abilities.

Text writing as an assessment situation in CLIL is used to show the students' ability to produce a text based on their knowledge and skills. For example, if the students are asked to write a persuasive article, the student is successful if the reader is persuaded. Then, language knowledge may be only partly responsible for successful task completion. However, if the language is the primary goal of the writing task, the student is successful if he or she uses persuasive language in the text, even if the article genre is not followed (Weigle 2002:46-47). This points to the importance of providing the students with aims and criteria for the text, and to assess the text according to the criteria. Writing in a first language is a complex process by itself and writing in a second language like English is even more complex. When CLIL students write in English, they may need to focus on language rather than content (Weigle 2002:35). This is important to consider when assessing CLIL writing, and it is what I will analyze in the following.

1.3 Assessing language: the responsibility of the content or language teacher?

The idea within CLIL in Norway is to let the students choose when they want to use Norwegian and when to use English when reading, speaking and writing. The teachers build on an attitude of encouraging the students to use English as much as possible. Still, the teachers do not insist on the use of English and particularly not when it comes to text writing (Hellekjær 2010). The question is who should be responsible for teaching writing to the CLIL students? And when the students do use English, who will assess their language use – the language teachers or the content area teachers?

The content area teachers are usually educated in their mother tongue and not necessarily trained in using English in their instruction or in the assessment of English texts. Moje (2008) points to this dilemma, in a more general school context of teaching saying that, «It is not uncommon, for example, to hear teachers in such subject areas argue that they should not be expected to assess a student's ability to construct a well-argued essay for their class: «What matters is the content,» they say, «I'm not the English teacher.» By contrast, English language arts teachers [...] might argue that their discipline revolves around understanding themes in literature or rhetorical devices in composition, not around acts of reading and writing in other disciplines» (Moje 2008:98). In CLIL the motivation is to combine language and content, making literacy an integral part of the CLIL instruction. The teachers make decisions about classroom practices and assessment in interaction with students,

concerning which sources to read and what to assess. Such decisions typically concern which language to use in reading and writing, Norwegian (L1) or English (L2), and whether to assess language use or subject content only. This points to collaboration between content and language teachers within CLIL, or letting the CLIL teacher be one who has competence in both the content and the language subjects; for example one who is a teacher of English *and* social studies.

2 Method

This article is based on a qualitative analysis, with data from collected documents on CLIL assessment practices at nine schools, from interviews with teachers at three of the schools and e-mails from teachers at five of the schools. Geographically, the nine upper-secondary schools are located in cities across Norway. All nine schools offer CLIL as part of programme for general studies, and in addition one of the schools offers CLIL as part of vocational educational programmes.

Table 1. Subjects and data at nine schools, all the schools used English as the target language.

School	Content subjects	Data collected and analyzed
1	Social studies	3 teacher e-mails, 3 teacher interviews, student texts, assessment criteria, teacher assessment, final report to the Centre 2011
2	Communication and culture History	2 teacher e-mails, student texts, teacher assessment, report to the Centre 2010
3	History	Student texts, teacher assessment, report to the Centre 2010
4	History	Report to the Centre 2010
5	Science Vocational studies	3 teacher interviews, student texts, assessment criteria, teacher assessment, final report to the Centre 2011
6	Social studies	Report to the Centre 2010
7	History Religion	1 teacher e-mail, report to the Centre 2010
8	Science Geography	1 teacher e-mail, 1 teacher interview, student texts, student self-assessment criteria, 3 reports to the Centre 2010
9	Science	Student texts, assessment criteria, teacher assessment, report to the Centre 2010

The classroom was the primary area of analysis, more specifically the assessment of texts written in the subjects of English, history, social studies, geography, religion, communication and culture, science, health and social services, service and logistics, and restaurant and food processing. The documents collected comprise writing tasks

given to the students, assessment criteria linked to the task, student texts written on the basis of these tasks, teachers' written feedback on the texts and teachers' reports to The Norwegian Centre for Foreign languages in Education. The texts cover assessment of texts such as articles, science reports, power point slides, explanation of procedures, descriptions, discussions and tests. Table 1 gives an overview of the subjects and data analyzed.

2.1 Data analysis

In the data analysis I have searched for five categories of information:

1. Whether the assessment is related to content or language
2. Whether the students were informed about what they were supposed to learn and what were expected of them (aims & criteria)
3. To what extent the students received comments from the teacher that informed them of the quality of their work (feedback)
4. To what extent the students received advice on how to improve (feed forward)
5. To what extent the students assessed their own texts (self-assessment)

Category 1: When trying to identify whether the assessment is related to content or language, it is obvious to some extent, but there is a certain overlap related to vocabulary. In content subjects such as social studies, science, history and vocational studies it is important that the students use precise and thorough language to convey the content in the texts. This suggests that the students' vocabulary is relevant to assess within both content and language. When the teachers have assessed the students' use of vocabulary – should it be considered as part of the content subject or in the language? This will be commented on in the results section.

Category 2: The students may have been informed of aims and criteria for assessment in two ways; orally by the teacher before the writing task is distributed, or written as part of the task. If the teachers have not given aims and criteria in writing – are the students informed about aims and/or criteria then, or are they left without information of what they are supposed to learn and what is expected of them when writing?

Category 3 and 4: The distinction between feedback and feed forward is not necessarily straight forward. In this study I use the categories suggested in the Education Act, namely that feedback informs the students of the quality of the work they *have done*, while feed forward is comments that advise the students on how to improve their competence when writing *future* texts. Feedback – and feed forward – from the teacher are given in two ways in the documents analyzed; as hand written comments in the students' texts and as concluding remarks in a separate document.

Category 5: Self-assessment practices in this study concern whether or not the students have assessed their own CLIL texts. This is considered as something else than for example if the students assess the idea of taking part in CLIL instruction in general.

The question is to what extent these five categories are valid in relation to the assessment practices in CLIL.

2.2 Validity

In qualitative research, validity means that the researcher checks for accuracy of the findings (Creswell 2009:190). In this study, validity refers to whether or not the analysis gives an accurate and trustworthy picture of the CLIL assessment practices, from the standpoint of the teachers involved. Several validity strategies can be used, and I have chosen the three strategies *triangulation*, *rich description* and *contradictory information* to check for validity (Creswell 2009:191-192). First, I triangulate different data sources; teacher interviews, student texts and teacher assessment, in addition to reports from the teachers sent to the *Centre*. Second, I convey rich description of the criteria and feedback process in each subject, providing detailed examples in sections 3.2–3.6. Third, I present contradictory information on the assessment practices, by contrasting practices between the schools. I claim that this process add to the validity of the findings, by building a coherent and realistic justification for the assessment practices I describe.

In terms of validity, there is one further limitation of this study, because the data were collected only a few times during a school year:

- Two of the schools were interviewed three times each, and documents were presented in the interviews and by mail immediately afterwards
- One school presented documents in an interview and by mail immediately after the interview
- Four of the schools sent documents by mail once
- The last two schools sent their report, including comments on their assessment practises, to the *Centre* once or twice

This means that the data are «snapshots» into assessment practises; they do not give a complete picture of the assessment practises at these schools, or of the assessment done by the teachers involved. The external validity is limited, since they cannot be considered a valid picture of assessment practices outside these schools. However, they are valid as an analysis of the specific data gathered at these nine schools during this year, even though they are not necessarily representative of these teachers' assessment practices in general.

3 Results

The results are presented in five subsections; 3.1 What is assessed – content or language? 3.2 Aims & Criteria. 3.3–3.6 Feedback per subject. 3.7 Feed forward. 3.8 Self-assessment practices.

3.1 What is assessed – content or language?

In this section I comment on what is assessed in the CLIL texts; the content, the language, or both. The science, social studies and history teachers in this project do not reject the idea that they can assess language in their subjects, in addition to assessing content. This might be because some of them are language teachers as well, or that they collaborate with language teachers. The analysis shows that all the schools assess the texts on content, while the choice of language is optional for most of the students involved. This is line with the principles of CLIL, as well as the idea behind pupil participation, which in general means to increase pupil satisfaction and improve learning outcomes (Brevik & Moe 2012). In this study, there were no examples of L1 being assessed in terms of linguistic features such as grammar or spelling. Furthermore, most of the CLIL students were only assessed in L2 when they specifically asked for assessment on language. Based on the findings, the assessment practise concerning content and language in CLIL writing can be divided into two areas; one practise applies to the students in the general studies programme, while a different practise applies to the students in vocational education. This is described in more detail below.

The assessment of language in CLIL writing is optional for most students involved

At all nine schools, the students were encouraged to write notes in English, to answer written tasks and tests in English, to write their texts in English and to use English when writing key words and sentences on power point slides. However, six of the schools in the programme for general studies, let the students choose whether or not they wanted to write in English, and if they chose to do so, it was optional whether they wanted to be assessed on their language use. In contrast, at two of the schools it was mandatory to write in English on certain tasks; one of these schools required the students to write lab reports in English and the other school suggested that two of the paragraphs in a five-paragraph essay should be in English. Even though the students were required to write in English, they could state whether they wanted assessment on the language.

The assessment of language in CLIL writing is mandatory in vocational studies

The option described above, of whether or not the students wanted to be assessed on their English language use applies only to the students in programme for general studies. It is mandatory for the students in vocational educational programmes to write in English on certain tasks, *and* to receive assessment on their language use. The

reason for this is basically that the CLIL teacher is an English teacher, who has chosen to apply the competence aims in the English curricula to the vocational studies. The idea was to motivate the students through enhanced language content that was relevant to the vocation they were learning. CLIL was integrated by asking the students to write about their vocational studies and using English while doing so.

The findings show that there is variation among the schools concerning what is assessed in the CLIL texts. While all the schools assess the content of the texts, the assessment of language is relative, depending on the school and the subject.

3.2 Aims & criteria

If the teachers are to give valid assessment to the students, both the teachers and the students need to know the aims and include information about the criteria related to the task. The Education Act states that the students should understand what they are supposed to learn and what is expected of them. In order to understand this, the aims for the assessment situation need to be presented to the students, including the criteria for the task at hand.

To what extent were aims presented?

Aims were specified in three of the subjects. In *social studies* competence aims accompanied the tasks at one of the schools, while two of the schools specified learning aims as part of the task, and the fourth school included both competence aims and learning aims in the task. The tasks in question were written texts that the students were to work with at home over a period of time and then hand in to the content teacher. Both the competence aims and the learning aims were related to the content subject, not to English as a language subject. Examples of the specified learning aims are:

- be able to describe Norway as an international operator
- be able to account for the UN's work for peace and human rights
- explain the different types of power
- discuss positive and negative consequences of globalisation
- know the history of immigration to Norway from 1965 and until today

In *vocational studies*, competence aims accompanied the tasks. In *science*, competence aims accompanied the tasks at one school, and learning aims were specified as part of a lab report task at a second school. Examples of the specified learning aims are:

- to observe how different nutrients affect our blood sugar level
- learn how to make an investigation where the purpose is measuring blood sugar level after food intake

The third school did not provide aims with the writing task in science. Some of the teachers stated that competence aims have been focused on in the classroom, during lessons. This indicates that the students may be acquainted with the competence aims through the CLIL instruction, even when aims were not specified in the tasks. This is however, an area of improvement for tasks given as part of CLIL instruction.

How were assessment criteria specified?

In this study, assessment criteria were presented in *science, vocational studies* and *social studies*. In science, the content teacher and the language teacher at two of the schools collaborated in designing the assessment criteria relating to the writing tasks. In social science, the content teacher at two of the schools was also the language teacher, and the criteria for the writing tasks presented were therefore designed by the same teacher. In vocational studies, the language teacher designed the criteria. Where assessment criteria were given, they were presented as part of the tasks, so the students could relate their texts to a given set of criteria for the content and/or the language, for example as a list of bullet points:

- content
- order
- time
- creativity
- task performance
- pictures

There was one exception to the criteria being part of the task, and this was in a class where the language teacher and the students had worked with formal writing throughout the year. In this case, the criteria were not specified in the writing task, since the students were well acquainted with the language criteria for any CLIL writing task. In the documents received, three practices emerge; some assessment criteria are content specific, some are language specific, and some balance on the border between content and language. This balancing, or overlap, of content and language criteria is not unexpected, considering that the choice between L1 and L2 is what differentiates CLIL from ordinary second language learning (Brevik & Moe 2012) and where content and language to some extent go hand in hand (Dale et al. 2010, Moore 2011). Two of the schools in this study provided examples that illustrate this overlap between content and language. The overlapping criterion is underlined:

Example A: Criterion given in a social studies task

There is an introduction with a thesis statement or a topic question. The conclusion is linked to the introduction and where the contents of the text are briefly summed up.

In example A, the criterion states that the conclusion should be linked to the introduction. This linking is a form of coherence, to make the text logical and easy to

understand. Coherence is a linguistic feature of a text, for example signaled by linking words, as in the opening line of the conclusion in one of the student texts presented, «*In the end I would say that globalization is essential for human development, and in the future countries will cooperate even more with each other*». The coherence signaled here by the linking words also relates to the content, by creating a connection between the content in the conclusion and the introduction, where the student wrote, «*I will also include how globalization can affect the future*». This exemplifies the overlap of coherence related to language and content.

Figure 2. Extract from a social studies task at one of the schools in this study, the related assessment criteria, the student's text (introduction and conclusion) and the teacher's feedback on assessment of the content (Example A).

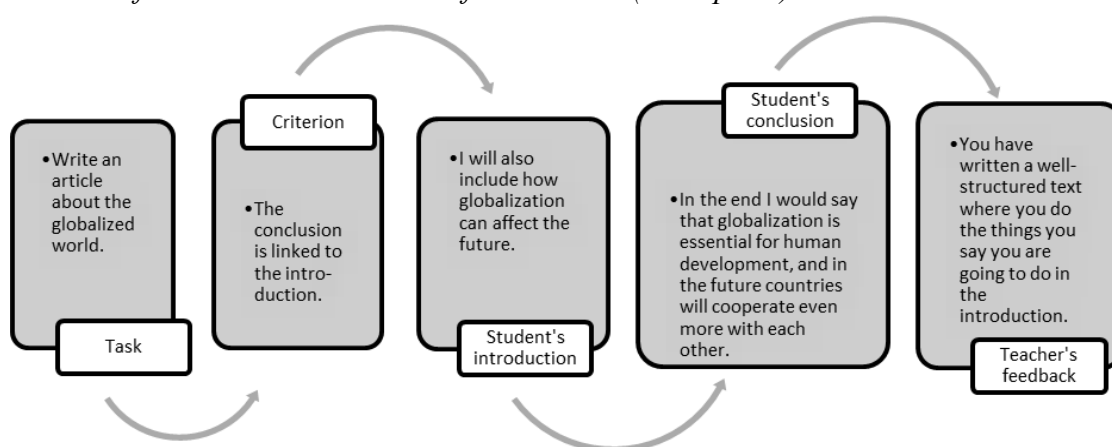


Figure 2 illustrates the assessment process from task via criterion and student text (introduction and conclusion) to feedback at one school in the study. This extract of the feedback shows how the teacher observes the overlap between content and language: «I have not made any comments / corrections regarding your English since you did not specify that you wanted the language to be assessed [...] You have written a well-structured text where you do the things you say you say you are going to do in the introduction.»

In example B below, the underlined criterion focuses on logic and coherence in a science text. In a similar manner as Example A, this could point to linguistic and/or content features of the text, which is something the teacher needs to consider in the assessment.

Example B: Criterion given in a science task

Presents easy-to-follow steps which are logical and adequately detailed.

In addition to the content/language dimensions of assessment, another aspect of the assessment criteria provided in this study is how specific they are concerning the type of text the students are expected to write, the topic, the purpose of the text and the intended audience.

Figure 3. Assessment criteria specified with respect to type of text, topic, intended audience and purpose (holistic assessment) in science [my italics].

Project in Genetic Technology
 A cross-curricular project in English and science

Research question
 The group must select a research question that allows you to be specific. That means that your research question must be narrow, and focus on something small and specific. Make sure that you choose a question that will let you go beyond reproduction of facts, so that you can *draw conclusions* based on assessment of facts.

Content
 You must include *explanation* of the methods involved, and *discussion* of ethical problems involved. All your explanation when presenting your findings must *allow your classmates to understand*. *Written report* should be approximately two written pages that are a summary of your theme. You may add illustrations and sources. All group members have to participate.

Figure 3 is an example of criteria from one of the schools, which specify these four aspects of assessment in a *science* text. The type of text is a written report, the topic is genetic technology; the intended audience is the classmates; and the purpose of the text is to draw conclusions, explain and discuss. Figure 3 is an example of holistic criteria, which provide the teachers and the students with an overall description of the text (Chvala & Graedler 2010). Holistic criteria assume that all relevant aspects of the student's writing skills can be captured by assessing the text as a whole (Weigle 2002:121). Figure 4 is another example of this, also in *science*, but a different school.

Figure 4. Extract from a holistic assessment in science, specifying the writing task in three steps [my italics].

Emerging Technologies
 Firstly, *explain* one of the experiments your group did on **Fagdag**: either the *wet battery*, *bio ethanol* (bio-fuel) or the *hydrogen fuel cell*. This *explanation* will be done on the same manner you do when you write a lab report. (How did you carry out the experiment, materials used, what happened, conclusion).
 Secondly, explain some of the advantages and disadvantages of each of the three technologies (wet battery, bio ethanol and hydrogen fuel cell).
 Thirdly, your group will explain your thoughts on which country will lead in the fight in reducing greenhouse emissions and why.

Holistic descriptions can be incredibly useful for teachers and students in terms of knowing what is expected. From an *assessment for learning* standpoint, however, it can be difficult for students themselves to process all of this information in order to

target areas of improvement (Chvala & Graedler 2010). An alternative to the holistic criteria is the analytical approach, where the teachers give criteria for parts of the text, for example by using a rubric. Table 2 is an example of an analytic assessment criteria rubric provided by one of the schools in this study, where specific content and language criteria are given separately.

Table 2. Extract from an assessment criteria rubric (analytic assessment) that combines content (research) and language (grammar and spelling) in vocational studies.

	1/2	3/4	5	6	points
Research	Does not answer any questions suggested.	Answers some questions.	Answers some questions and includes a few other interesting facts.	Answers most questions and includes many other interesting facts.	
Grammar & Spelling	Very frequent grammar and/or spelling errors.	More than two errors.	Only one or two errors.	All grammar and spelling are correct.	

It's important to note that the four proficiency levels above – 1/2, 3/4, 5, 6 – are just four possible categories. This rubric might help the students understand what they are supposed to learn and what are expected of them at various levels of achievement. To include assessment criteria seems to be part of assessment practices at some of the schools in this study, while it is an area of development for the other schools. In the following sections the feedback practices in each of the four subject categories are presented, some of the feedback being based on goals and criteria, and some based on the teacher's previous assessment practice.

3.3 Feedback on writing in CLIL: Science and English

In *science*, a practice in upper secondary school is that the students write science reports based on experiments, as evidence of the phenomena they have observed and claims they have made during the experiments. In this project, three schools have applied CLIL to science, all of which have used science reports as CLIL writing tasks. Another writing task was an article, where the science teacher and the English teacher collaborated in designing it as a cross curricular writing task.

Feedback on content: The science teachers at all three schools assessed the content of the texts. At two of the schools, assessment criteria on content accompanied the task; one of them used holistic criteria and one used a rubric as an analytic approach to the assessment criteria. The teachers at these two schools referred to the criteria in their feedback on content. They wrote comments in the texts on what each student had mastered and what was missing. The feedback was extensive, with many comments

on the students' task performance, for example that, «The introduction gives a good lead-in to the report», and «Very good introduction and explanation of the PCR method». Such detailed feedback informs the students of the quality of their work in terms of what aspects of the task they have mastered.

In addition, there were general comments of praise, like «Great!», «Good points» and «Nice report». Explanations on specific details in the students' texts would have been helpful, like why it is great, why the points are good and why it is a nice report. Negative feedback might be equally difficult to understand, for example comments like «lacking in information», «need more work» and «not organized enough». These types of negative feedback do not specify what kind of information the teachers believe should have been included, what needs more work and what kind of organization the text could profit from.

Feedback on language: Most CLIL subject teachers have less practice in assessing language use than English language teachers, and collaboration between content and language teachers is often considered necessary. This was done at two of the schools, where the language in the science reports and the articles was assessed by the English teacher. One of these schools used holistic language criteria and one used an analytic rubric for language assessment.

In the science class that used the rubric, the squares that had a description that matched the student's text achievement were circled by the teacher to show what the student had mastered in terms of language. In addition, mistakes in structure, grammar and vocabulary were highlighted and corrected in the text. At the end, each text was given a mark for language and the students received a list of comments on what was missing according to the criteria. In the science class that used holistic criteria, the students received brief written feedback on a separate sheet on the language in the texts, like «The text is generally well written and structured», «The text has a logical structure and generally a nice language» and «Many language mistakes».

One kind of feedback that is informative for CLIL students is comments like this one given in one of the science reports, «You are transferring knowledge from English into the other subjects». This feedback was written next to a paragraph that had been circled by the teacher to show the student where in the text this knowledge across the subjects was written. Such feedback informs the students of the process they have used when writing the report, which is helpful in learning what kind of process to use in a future report.

3.4 Feedback of writing in CLIL: Social studies and English

Teachers of *social studies* engage in various practices of text assessment. A common practice for the students is to write a rather «open» text based on information from

sources related to topics and contexts discussed in class. Another assessment practice in social studies is oral presentations, where the pupils typically write power point slides to use in their presentation. This presentation task is similar to the oral exam in social studies. In this project, five schools have applied CLIL to social studies, including geography, religion, and communications and culture. At these schools, the social studies teacher was also the English teacher.

Feedback on content: The social studies teachers at the five schools assessed the content of the texts. At two of the schools, assessment criteria on content accompanied the tasks; one school used holistic criteria and one used a rubric as analytic assessment criteria. The teachers at these two schools referred to the criteria in their feedback on content. They wrote comments in the texts and concluding feedback was placed after the texts. This was general feedback on what each student had mastered well in the task, for example «You give a very good description of the scene. Maybe you could have gone even further in analyzing the different characters and their communication in this situation?». This corrective information might inform the student of the quality of the text. By asking a question, the teacher also helps the student think about their own writing, which may motivate the student to deal with the feedback information more actively than when the feedback is given as statements. A third school assessed power point slides as a writing task by giving oral feedback on the students' learning related to the content. The teacher expressed a belief in oral feedback, because it initiated a dialogue with the students which made it easier for the teacher to give relevant explanations, helping the students to use the feedback in their next text writing situation. Such a feedback situation may also initiate a metacognitive process where the student is motivated to use the feedback actively.

The assessment practices in social studies show a relative lack of negative feedback, with more focus on positive feedback on the texts. However, there are some examples of pure praise; «I like the way you use humor and irony», «Good!», «I agree» and «Good observation!». Some of the praise were followed by a piece of highlighted text, showing which part of the text the teacher found to be good. Here, it would have been helpful for the students to learn *why* the humor and irony worked in the text, *why* the information was good, *why* the teacher agreed with the text and *what* made the observations good.

Feedback on language: Since the CLIL teachers of social studies are also the English teachers; they have experience in assessing language use. All five schools asked the students to specify whether they wanted language assessment of the CLIL texts. Two of the schools presented student texts that had been assessed on the language; one of them used holistic language criteria, the other one used analytic criteria. The teacher who assessed according to holistic criteria gave feedback on the students' use of vocabulary, content and structure, like «Your language is clear and expressive, and I

like the way you avoid paraphrasing the text too much. There is a good flow in your text». The other teacher assessed the language according to criteria on style, as shown in Table 3.

Table 3. Extract from an analytic assessment criteria rubric for language (style) in social studies.

	Low	Medium	High
Style	The writing has a rather informal style.	The writing varies between a formal and more informal writing style. Some terminology is used correctly.	The writing is argumentative and quite formal in style. You use terminology correctly.

The three proficiency levels above – low, medium, high – are just three possible combinations. One example of feedback provided in the study, based on this rubric, is «The style of language (level of formality) is suitable for this type of text». However, for the student it is not necessarily easy to understand which level of competence he/she has shown based on this feedback. Is this student on a medium or a high level of competence? The criteria may be too vague to help the student’s learning, or the feedback could have been more specific, so that the students more easily can understand how they were successful.

3.5 Feedback on writing in CLIL: History and English

In *history*, the students in upper secondary school engage in various text practices. Since history is an oral subject mainly involved in oral examinations, the teachers report that the students are seldom asked to write longer texts. The text practices are review tasks and tasks requiring brief answers, with assessment mainly on correct or incorrect answers, or oral presentations. Similar to social studies, the pupils typically write power point slides to use in their presentations – rather key words than full sentences. In this project, four schools have applied CLIL to history instruction. Some of the history teachers were also the English teacher, while others collaborated with language teachers.

Feedback on content: The history teachers at all four schools assessed history tests in terms of content. No school presented assessment criteria for the tests, which might be explained by the fact that most of the questions were typically «closed», requiring a short answer that would be correct or incorrect. There were some «open» questions in the test as well, starting with «Why...?» and «How...?» At one of the schools, the teacher corrected the written tests, signaling what was incorrect by a ‘-’ and what was correct by an ‘R’ or ‘OK’ and a few ‘Good!’. In addition, the teacher wrote feedback in the texts next to the students’ answers.

Correct answers received feedback on how the students could have elaborated on certain issues, for example when a student wrote that «The Marshall Plan was a plan to give aid to countries that needed to reestablish their governments and economy». The teacher gave two comments; first, the words «give aid» were circled and the teacher added «financial and also food and equipment». Second, the teacher drew an arrow from the word «reestablish» and added «after the war». Some correct answers also received feedback questions like, «What about the other republics?» and «Why was this necessary?»

Imprecise answers received comments on the students' task performance, for example «Be more precise. New republics struggle to achieve democratic reforms», «OK – but you should have mentioned the EU – European Union > the common market and the single currency > the EURO», and «+ ethnic and nationalist movements > demonstrations in Baltic states + Gorbachev's rise in power > glasnost», giving detailed information about what kind of additional information could have been included. When an answer was *incorrect*, the teacher provided the page number in the textbook where the correct answer could be found, or information like this one about the Berlin Wall, «It was built to prevent people from East Berlin to escape to West Berlin».

Feedback on language: The history tests at one school were not assessed specifically on language, but the students received feedback on their use of vocabulary. One example is when a student wrote an expression in L1 even though the rest of the text was in L2, and the teacher provided the expression in L2. Another example is that the teacher crossed out the word «also» when it was unnecessary in the sentence. A third example is when the teacher provided the student with a different expression, and suggested «other minority groups» to replace «people with mental disorders». As commented on earlier in the article, corrective information on vocabulary could be relevant for content as well as language.

3.6 Feedback on writing in CLIL: Vocational studies and English

In the *vocational studies*, the English teacher collaborates with the content subject teachers in planning the CLIL instruction and the writing tasks. The language teacher follows the principles of Clay (1993), New Zealand, on reading recovery, suggesting that if writing follows immediately after reading or oral activity; students can establish cognitive abilities and strategies on how to use the language. Learning aims and assessment criteria were included as part of the writing tasks.

Feedback on language: The students are assessed on their language use when writing texts, explaining procedures within their vocational subject. Examples are how to set a table, how to do a facial, and texts relating to other topics relevant for the vocational

studies. The writing followed immediately after a practical task like doing a facial while explaining orally every step of what is being done. Another writing task was a test that was divided into three parts; part one was a translation of sentences into English; part two consisted of short questions to be answered in full sentences; and part three included two writing tasks. Similar to the history test, part one and two in the vocational studies test were corrected by signaling what was incorrect by a ‘v’ and what was correct by an ‘R’ or ‘OK’. In parts one, two and three, incorrect language was corrected in spelling, grammar and choice of words, with corrective information offered by the teacher. Additional feedback was given on the students’ language and structure, for example «This is not good English language» and «Your text should be continuous».

Feedback on content: In the writing test mentioned above, the students were assessed on content in the two writing tasks in part three. *Imprecise and incorrect answers* received comments on the students’ lack of task performance, for example «What alternatives to animal testing can be used?» and «This text is generally about animal testing. The task asked you to write facts about one of the species that are used for animal testing». Such detailed comments give the students feedback about how well they have accomplished the task.

The feedback practices presented above show a relative variability. In the following section, I will present the feed forward practices of assessment related to the writing tasks.

3.7 Feed forward practices

Feedback often focuses on task performance of what the student *have already done*, as we have seen in the previous sections. In some cases, it is difficult to separate feedback and feed forward. One example is this comment given in *science*; «When you explain how a DNA profile is made, I miss a figure. This would have been helpful for many readers, since this is very theoretical» [my translation]. Is this purely feedback because it informs the students of the quality of the work they have done, or could it be considered feed forward in terms of advising the student on how to improve in a future science text?

In this study, the written assessment from the teachers give several examples of this border between feedback on a task that *is performed* and feed forward information to be used in solving *future* tasks. Examples A-H below show how difficult it is to understand whether a comment from the teacher is intended as feedback or feed forward:

- A. *Science*: «You should always write something about sources. I suppose you have used some sources, for example the textbook?»
- B. *Science*: «I miss information on what could have gone wrong. This point should always be included because it tells whether or not you have understood what might have happened.»
- C. *Science*: «You could have written more in the conclusion, for example cause and effect.»
- D. *Social studies*: «Future. More facts could be presented, also as a person per country statistic.»
- E. *Social studies*: «My only comment when it comes to improvement would perhaps be to include Charlotte's position in the conversation. Does she follow or break any rules? Being silent can also be a way of communicating a message!»
- F. *Vocational studies*: «This is not an answer to the question.»
- G. *History*: «Be more precise.»
- H. *History*: «Read the instruction well.»

The teacher comments above may be interpreted as implicit or more explicit feed forward practice of assessment. *Explicit feed forward*: This refers to teacher assessment that more clearly points to the future. A and B above; «You should always write something about / this point should always be included» provide examples of assessment that explicitly states something the teacher suggests should be included in all the students' texts. Example D above: «Future. More facts could be presented» shows how the teacher gives feed forward assessment to be used in the «future». *Implicit feed forward*: This refers to teacher assessment that needs to be interpreted if it is going to be understood as feed forward. Consider example C above: «You could have written more in the conclusion, for example cause and effect» needs to be interpreted as, «In future texts, try to write more in the conclusion, for example about cause and effect». Examples F, G and H are equally implicit in terms of whether it is intended as feedback or feed forward. Example E above is not quite as implicit: «My only comment when it comes to improvement....» suggests that a word like «improvement» implicitly suggests that the assessment could be used to improve not only the text that has received feedback, but also future texts.

The examples from this study suggest that it is not necessarily clear-cut or easy to understand whether the assessment given by the teacher is intended as feedback on the work already done, or as advice on what to do in the future. This is basically a question of words used, or even verbs and verb tense. The examples indicate how difficult it is to understand whether assessment informs the students of the quality of their work, or whether it is intended as advice on how to improve.

In addition, myriad questions arise when the feed forward practices in this study show that not all students in a class received feed forward on the same writing task. It seems

to be two reasons for this practice. *First*, it seems that the teachers assessed texts according to the assessment criteria and when a criterion was not met, the student received feed forward comment on this specific point. This was typically found in texts where the use of sources was a criterion. The students that had referred to sources did not get feed forward, while those who had not included their sources received feed forward comments like A, B and C above. The *second* reason points to missing information in the text, whether or not criteria were included in the task, comments like D, E, F, G and H above, which could be interpreted as «remember next time to answer the question», «remember to be precise next time» or «remember to always read the instructions well.»

The examples suggest that in this study, feed forward practices are not as developed as the feedback practices. If the teachers are to provide the students with information on how to improve their work, the feed forward practices could profit from being focused on more directly. The same could be said for self-assessment, which will be commented on below.

3.8 Self-assessment practices

Two of the CLIL schools in this study assigned a self-assessment task to the students on their use of English in the content subjects and their participation in CLIL in general. At another school, the students were given a self-assessment task relating to the usefulness of textbooks in CLIL instruction. All three schools asked their students to participate in an evaluation of what CLIL means to them. However, in the collected data, no self-assessment practice emerges related to text writing. None of the teachers invited their students to assess their own written work in terms of what they felt they mastered or how they could progress in the content or language related to CLIL.

4 Discussion

The goal for this article was to analyse how written texts were assessed in CLIL and to consider whether the assessment was in accordance with the assessment regulations in the Education Act. In this section I discuss the findings related to what was assessed, whether aims and criteria were provided and how feedback and feed forward were given.

4.1 What was assessed – content or language?

The first finding in this study is that the assessment of language use in the texts was optional for students in programme for general studies; while it was mandatory for students in vocational educational programmes to receive assessment on the language use in their texts. Content was assessed at all the schools and in all subjects. What are the implications of this variation in language assessment?

On the one hand, if it is optional whether or not to assess English in CLIL text writing, it might be easier to recruit teachers and students to CLIL projects, especially if the content teacher does not have formal competence in English. Moreover, research has shown that CLIL teachers and students experience the choice of *how* to use the language, and *how often* as «risk free» in a CLIL context (Brevik & Moe 2012). These factors might be used to argue that the assessment of English should be optional in CLIL text writing.

On the other hand, this study shows that when the CLIL teacher is not an English teacher, they collaborate with one, which suggests that the language might not be a problem when assessing the language in CLIL texts. Another argument for assessing the language in CLIL writing is research indicating that the students improve their competence in English when using the language in content subjects in addition to the language classes (Brevik & Moe 2012, Moore 2011, Dale et al 2010). This is also suggested by the teachers in this study. If the students profit from more exposure to language, might not this by itself motivate for assessing English in CLIL texts? In this study the use of English was mandatory for the vocational students and some of the students in general studies. Maybe the use of English should be less optional in writing and assessing CLIL texts in the future?

Vocabulary is yet another area pointing to the relevance of assessing language in CLIL texts. Teachers in this study have pointed out that it is important in content subjects that the students use precise and thorough language to convey the content in the texts, especially regarding vocabulary. The idea of subject specific vocabulary instruction is supported by researchers (Lee & Spratley 2010; Moje 2008). Assessing the students' L2 vocabulary is somewhat more relevant in CLIL texts if the students read sources in English. Then they would profit from the opportunity of applying the L2 vocabulary to their CLIL texts.

This discussion points to the relevance of assessing vocabulary and other linguistic features in student texts. However, this calls for a conscious use of aims and criteria, which includes linguistic features. This will be discussed below.

4.2 Were aims and criteria provided?

The second finding in this study shows that aims and criteria are presented at some schools and some subjects, making it clearer for the students to understand what are expected of them when writing a text. The Education Act clearly states that the students should be made aware of the aims and criteria in assessment situations. This calls for a greater consciousness in providing aims and criteria. It is not enough that aims for the topic are known; the students need to know which aims they will be assessed on in a specific text writing task. By receiving the criteria as part of the task,

the students can see which content and linguistic features will be assessed, and if vocabulary is one of them.

Where is the transition between language and content? From an assessment perspective, it is interesting to consider whether there are separate criteria for content and language, or whether the same criteria refer to language *and* content. Teachers in this study have pointed out that it is important for the students to use precise and thorough language in their explanations, whether they use L1 or L2. This suggests that the students' use of language is relevant to assess in CLIL writing, but not necessarily grammar or spelling, rather the words and phrases used to convey the content in the texts. As mentioned in section 3.2, when a criterion is specified as «The conclusion is linked to the introduction», it could be considered a criterion for assessment of language as well as content, which is something the teacher needs to consider in the development of assessment criteria.

When language is to be assessed in texts, analytic criteria might be more effective than holistic criteria. An analytic criteria rubric might show the students what are expected of them in terms of both language and content. Analytic criteria might require more effort in designing, but could prove more reliable as an assessment tool for the teacher, since precise criteria are expressed. Moreover, in a CLIL context the language and content teacher could collaborate in making the criteria. In terms of *assessment for learning*, a variation of the holistic and analytic assessment criteria may prove to be effective, for example by using the holistic approach during a semester, and the analytic approach at the end of a semester or when the text writing cover a larger part of the curricula. The crucial point, however, is the assessment practice – that the teacher refers to the criteria in a manner that makes the assessment useful to the teachers and the students they teach. This is relevant in relation to how feedback and feed forward is provided, which will be discussed below.

4.3 How are feedback and feed forward provided?

In this study, the third finding is that the assessment practices are in accordance with the Education Act in terms of feedback on the student's knowledge and task performance, but leave something to be desired regarding feedback on skills, and on promoting pupil learning, so-called «feed forward» practices of formal assessment. In all the subjects, feedback was provided on the students' task performance, especially concerning their knowledge, but in a few cases also related to the students' writing skills. Feed forward practices were relatively scarce, but might have been intended even when it was expressed implicitly (see section 3.7).

The findings show that negative and positive feedback was frequently used, even though this might not have the intended effect on learning or student improvement. «Praise for task performance appears to be ineffective, which is hardly surprising

because it contains such little learning related information» (Hattie & Timperley 2007:84). Negative feedback might be equally difficult to understand, for example comments like «lacking in information», «need more work» and «not organized enough». These types of negative feedback do not specify what kind of information the teachers believe should have been included, what needs more work and what kind of organization the text could profit from. By contrast, positive and negative feedback on how the students have solved a writing task can be powerful, especially when the students are learning new skills (Hattie & Timperley 2007), for example how to write a science report. However, it is more effective when the teacher adds corrective information, like this example from the study; comments on a student's choice of words, «*world population* is better than *the population of the world*». According to Hattie & Timperley (2007) this type of feedback is very common and is often called corrective feedback or knowledge of results. They suggest that, «having correct information is a pedestal on which the processing and self-regulation is effectively built». Feedback is less effective without such corrective information, for example «Many language mistakes», because it does not provide the student with any information regarding how to write a future text.

Feedback often focuses on task performance of what the student *have already done*, as we have seen in the previous examples. This is effective to a certain extent. «Feedback by itself may not have the power to initiate further action» (Hattie & Timperley 2007:80). This suggests that «feed forward» might be a more productive term and concept, providing the students with information on how to improve. The student should not do «more of the same», but rather get information about strategies and processes they can use in their *future* text writing; information that can be transferred to other writing tasks as well. When teachers give such feed forward information to the students, it «can have some of the most powerful impacts on learning» (Hattie & Timperley 2007:90). *Where to next? What activities need to be undertaken to make better progress?*

The findings in this study indicate that teachers correct texts more than actually assessing them. By using assessment criteria, the teachers might be more conscious of what kind of feedback to provide and how to give feed forward advice to their students. When assessing texts and providing feedback and feed forward, they should do so in accordance with the criteria. According to Hattie & Timperley (2007), effective feedback must focus on the goals for the task, the progress that is being made towards the goal and what the students should undertake in order to make progress. To do so, they must give feedback that informs them of the quality of their work according to the aims and the criteria. Feedback and feed forward should preferably be aimed at providing advice for future text writing.

4.4 What about self-assessment?

«Self-assessment is essential to learning» according to Black et al. (2003:49). The students are expected to assess their own work, their own development in subjects and their own competence (Education Act 2010). However, in this study, no self-assessment was related to the text writing. It is difficult for students to achieve a learning aim unless they understand that aim and can assess what they need to do to reach it (Black et al. 2003:49). This implies that CLIL students should be able to evaluate their own levels of understanding of the writing task, the process they use when writing and the quality of their own work – when they are trained in such metacognitive awareness. Through self-assessment they can consider how to improve based on the aims and criteria set for the writing task. Most important, the students know how and when to seek and receive feedback from the teacher and others (Hattie & Timperley 2007). If the teacher provides analytic assessment criteria, they could be used for self-assessment as well. The students could assess their own text based on the criteria, for example by circling criteria they believe they have mastered in the text, and areas for improvement. They might also learn how to compare their self-assessment to the teacher's assessment. Where the student and the teacher disagree on the assessment, an area for dialogue appears which can only contribute positively to the student's text writing.

The practices in this study show that students were trained in self-assessment practices related to CLIL, but not in assessing their own process and work with text writing. This might be an interesting area of future CLIL projects, in order to improve the students' metacognitive awareness on their text writing strategies and skills. By using self-assessment in addition to teacher assessment of student texts, the learning might improve, considering Hattie's comment (2009) that «feedback is most powerful when it is from the student to the teacher». By being involved in and reflecting on their work and the learning aims, the students experience how to govern their own learning process (Education Act 2010).

5 Conclusion

The above findings and discussions suggest that the CLIL teachers need to consider what kind of informative practices create student motivation and allow them to progress and improve. This means more than feedback; all students have the right to know the aims and criteria related to the assessment situation, to get feedback and feed forward from the teacher and to be involved in self-assessment. Teachers hold the key responsibility for student assessment at all levels. The role of the teacher has shifted in such a way that the teacher's role becomes that of the «coach» and the «mentor» to an equal or greater degree than that of the «judge».

Based on these findings, the main dilemma seem to be whether to assess English in CLIL text writing, since this is an option for CLIL students and teachers. There is in reality no choice regarding aims, criteria, feedback, feed forward and self-assessment practices of CLIL, since the Education Act clearly states that these should be included in any assessment situation. Even so, it seems to be an area of development in assessing CLIL writing. The Norwegian Directorate for Education and Training refers to surveys showing that less than half of all students report that they get advice on how to improve in subjects, suggesting that this is an area for development not only in CLIL, but also across subjects.

My recommendation is to use the four principles of assessment more consciously in CLIL writing and the assessment of CLIL texts. This calls for in-service courses on assessing writing, possibly for teachers in general, and specifically for teachers taking part in CLIL projects. Even teachers that are proficient assessors could probably profit from more conscious use of the assessment principles as expressed in the Education Act.

Acknowledgements

I would like to thank the Norwegian Centre for Foreign Languages in Education, for funding this project. A special thanks to the teachers for their collaboration in this project. I would also like to thank Associate Professor Glenn Ole Hellekjær for helpful comments on the content and language in the article.

References

- Black, P. et al. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Maidenhead, Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. In: *Phi Delta Kappan*, 80, 2, pp. 139-48.
- Brevik, L.M. & Moe, E. (2012). Effects of CLIL teaching on language outcomes. In: Tsagari, D. & Csepes, I. (eds.), *Collaboration in Language Testing and Assessment*. Frankfurt, Peter Lang.
- Chvala, L. & Graedler, A-L. (2010). Assessment in English. In: Dobson, S. & Engh, R. (eds.), *Vurdering for læring i fag*, pp. 75-89. Oslo, Høyskoleforlaget.
- Clay, M. (1993). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd edition). Los Angeles, SAGE.
- Dale, L., Van der Es, W. & Tanner, R. (2010). *CLIL Skills*. Leiden, Expertisecentrum mvt.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*, 77, 1, 81-112. <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81>

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Milton Park, Routledge.
- Hellekjær, G.O. (2010). *Engelsk som undervisningspråk i andre fag - teori, empiri, historie*. Presentation at CLIL seminar, Nannestad upper secondary school.
- Lee, C.D. & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York, Carnegie.
- Ministry of Education and Research (2006). *Knowledge Promotion*. Oslo.
- Ministry of Education and Research (2009). *Forskrift til opplæringslova (FOR 2006-06-23 nr 724)*. Oslo.
- Moje, E.B. (2008). Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 2, pp. 96-107
- Moore, P. (2011). Collaborative interaction in turn-taking: a comparative study of European bilingual (CLIL) and mainstream (MS) foreign language learning in early secondary education. In: *International Journal of Education and Bilingualism*.
- OECD (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Norway*. Paris. http://www.udir.no/Upload/5/OECD_evaluering.pdf?epslanguage=no
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge, Cambridge University Press.

4 Organisasjon

v/ Jan Merok Paulsen (Høgskolen i Hedmark)

Refleksjoner over handlingsgap

Fremtidsutsiktene til CLIL-prosjektet i videregående skole

Sammendrag

Den foreliggende rapporten har som formål å belyse videre vekstmuligheter for CLIL i norsk videregående skole etter at prosjektperioden ble avsluttet i 2011. Implisitt i dette ligger en avklaring av hvilke konsekvenser det får at stimuleringstilskudd til skolene og lærerne opphørte i 2011. Gjennom fokusgruppeintervjuer med de sentrale aktørene forsøker denne utredningen å destillere ut hva som er barrierene for ytterligere spredning av CLIL i norsk videregående skole: Hvilke strategier som kan bidra til intern diffusjon på de skolene hvor minst en lærer anvender CLIL samt hvordan en kan lykkes med rekruttering av nye skoler og fagmiljøer. Bakgrunnen er at CLIL har en høyst moderat utbredelse i dag, og for en utenforstående fremstår dette som et strategisk paradoks, gitt de mulige synergieffektene som metoden kan gi elevenes læring og faglig utbytte. Undringen over dette store handlingsgapet forsterkes av at det er læreren som tar kostnaden i form av ukompensert merarbeid i implementeringsfasen, og det er da naturlig å spørre hvorfor CLIL som pedagogisk metode ikke får større gjennomslag.

Fokusgruppemetoden er valgt som intervjumetode fordi den har et problemløsningsfokus, og deltakerne har brukt sine erfaringer med CLIL til å diskutere på et fritt grunnlag hvilke tiltak og strategier som kan bidra til en større utbredelse. Fokusgruppeintervjuene dokumenterer at den nåværende aktiviteten vil fortsette uavhengig av de økonomiske tilskuddene. Samtidig konkretiserer fokusgruppeintervjuene en rekke mulighetsområder med hensyn til nye fag i studiespesialiserende retninger: kulturfag, kommunikasjonsfag og entreprenørskap. Likeledes er det demonstrert at CLIL kan fungere effektivt som strategi for yrkesretting av teorifag og således gi et signifikant bidrag mot frafall og forsinket kompetanseoppnåelse i yrkesopplæringen.

Enkeltlærere har små muligheter til å endre sine arbeidsomgivelser på egen skole gjennom strategiske initiativ. Lærernes individuelle autonomi er fremdeles et fremtredende trekk i skolens organisasjonslogikk. Og det er også åpenbart at å gå fra norsk til engelsk som arbeidsspråk i egen undervisning er en relativt bratt læringskurve for mange lærere, hvilket i praksis gjør dette til et motivasjonsbetinget prosjekt på individnivå. Til tross for denne observasjonen fremhever fokusgruppene at aktiv og støttende ledelse vil være en sterkt stimulerende faktor for videre spredning av CLIL. I likhet med utredningen som ble publisert i 2010, beskriver informantene liten eller i

høyden moderat interesse for prosjektet fra deres egen ledelse. Med denne etterspørselen etter mer aktiv og synlig ledelse i bunn diskuterer fokusgruppene områder hvor formelle ledere kan gi et vesentlig bidrag til spredning av CLIL-metoden. Drøftingen munner ut i noen områder der sentrale institusjoner som Fremmedspråksenteret eller de fylkeskommunale skoleeierne kan sette agendaen.

Mellomledere, det vil si avdelingsledere eller fagledere, har det fortrinn at de gjerne har dybdeinnsikt i den faglige og pedagogiske kontekst som aktuelle lærere står i, og mellomlederne står dessuten i en direkte relasjon til den enkelte lærer som personalansvarlige. De er følgelig de best posisjonerte endringslederne i det pedagogiske nærmiljøet, hvilket er godt dokumentert i norsk og internasjonal ledelsesforskning. Rektorsjiktet og toppledergruppene spiller i første rekke en viktig rolle i forhold til å etablere gode rammebetingelser og fjerning av barrierer. For eksempel kan dette ledelsesnivået legge en struktur som gjør det mulig å implementere mer effektiv yrkesretting av teorifagene.

Det er lite bevissthet om CLIL i den norske skoledebatten, til tross for at metodikken utvilsomt støtter en prioritert satsing på fremmedspråk slik det er uttrykt i styringsdokumenter. Det foreslås derfor at Fremmedspråksenteret tar initiativ overfor skoleeiere samt at senteret opprettholder en nodefunksjon i et nasjonalt nettverk. Det er også mulig å alliere seg med NHO som tradisjonelt har en vesentlig argumentasjonskraft overfor yrkesopplæringen. Samtidig foreslås det å ta opp spørsmål om kompetsegivende kurs i CLIL metodikk med høyskoler og universiteter. Her er ILS ved Universitetet i Oslo og lærerutdanningsinstitusjonene sentrale aktører, men også andre høyskoler kan være aktuelle tilbydere.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og problembeskrivelse

Høgskolen i Hedmark gjennomførte i 2010 en utredning av CLIL i norsk videregående skole, der hovedfokus var å gi forklaring på hvorfor lærere implementerer og opprettholder CLIL-metoden og hvordan metoden tilpasses egne pedagogiske preferanser (Paulsen 2010b). Videre analyserte utredningen hvilke organisatoriske faktorer som påvirker den enkelte lærers initiering, valg og opprettholdelse av metoden (Paulsen 2010a). Formålet med den foreliggende utredningen er følgelig å gå et steg videre i form av å analysere betingelser for videre spredning av CLIL som metode, og dette formålet er strukturert i to problemstillinger. Den første problemstillingen refererer seg til intern diffusjon av CLIL-metoden på de skolene der minst en lærer alt har implementert den. Inkludert i denne problemstillingen var også en avklaring av hvordan aktørene i CLIL-nettverket ville handle etter at det sentrale tilskuddet opphørte høsten 2011: Ville fraværet av et sentralt tilskudd svekke den eksisterende aktiviteten? Den andre problemstillingen har fokus på ekstern diffusjon, nærmere

bestemt hvordan Fremmedspråksenteret som sentral kompetanseinstitusjon kan arbeide strategisk for å øke tilslutningen til CLIL gjennom søking og rekruttering av nye skoler og fagmiljøer. Det primære analysenivået i denne utredningen har vært lærernes perspektiv. Det betyr at utredningen analyserer og drøfter diffusjonsstrategier som de aktive lærerne har gitt sin tilslutning til og har tro på. Det betyr ikke nødvendigvis at disse strategiene er implementert, fordi makt og myndighet ligger på et annet nivå enn hos lærerne. Men lærerne har førstehåndsekspertise i hvilke organisasjonsstrategier som kan influere deres valg og motivasjon, og dette analytiske grepet utgjør den viktigste metodiske rammebetingelsen. Begrunnelsen er nærmest triviell, av den enkle grunn at det er påvist myriader av eksempler på endringsstrategier som har stor tilslutning blant formelle ledere og skoleeiere, men som de involverte lærerne ikke har særlig tiltro til. Resultatet er følgelig manglende implementering, hvilket er et velbeskrevet scenario i internasjonal forskning (Ball 1994, Hargreaves og Goodson 2006, Meyer 1992). På den annen side eksisterer det også en rikholdig forskningslitteratur som gir innsyn i hvilke faktorer som stimulerer diffusjon og implementering av ny pedagogikk (Fullan og Starratt 2009, Hargreaves og Goodson 2006, Hargreaves og Shriley 2009, Printy 2008). Denne litteraturen blir brukt som et supplement til de utvalgte lærernes erfaringsbaserte perspektiv. Avslutningsvis drøftes betingelser for at CLIL-metoden skal oppnå høyere status i det aktuelle utdanningsfeltet i lys av forskning på innovasjon i nettverk av skoleorganisasjoner (Hansen 1999, Paulsen og Hjertø 2010, Song og Miskel 2005).

1.2 Datagrunnlag og metode

Primærdataene som er samlet inn særskilt for denne utredningen er fem fokusgruppeintervjuer, der hovedtemaet har vært problemløsning, i form av diskusjoner om strategier og tiltak. I tillegg trekkes det veksler på de dataene som ble samlet inn i 2009-2010 og som alt er rapportert (Paulsen 2010a og 2010b). I tre av fokusgruppeintervjuene har også deler av skolens ledelse vært representert, i den ene casen sågar hele skolens ledelse. Fokusgruppeintervjuene er supplert med e-postkorrespondanse, der et utvalg av spørsmål er utdypet. Min rolle i fokusgruppeintervjuene har vært forskjellig fra mer konvensjonell kvalitativ forskning. I fokusgruppeintervjuene har jeg vært moderator og påvirker for å drive frem diskusjoner. Analytisk har disse fokusgruppeobservasjonene vært strukturert som tre typologiske caser, der fellestrekk og forskjeller har blitt destillert ut og drøftet i lys av forskningslitteratur.

2 CLIL-prosjektet i norsk videregående skole

Begrunnelsene for integrasjon av målfag²⁶ og engelsk, eller et fremmespråk, omfatter både utdanningspolitiske og pedagogiske argumenter. Lærerplanreformen Kunnskapsløftet (2006) legger økt vekt på leseferdigheter som kompetansemål både for grunn-

²⁶ Målfag brukes som betegnelse på det faget der læreren underviser bilingvalt. For eksempel samfunnsfag, historie, religion, medie- og kommunikasjonsfag og naturfag.

skole og videregående skole. Bakteppet for Kunnskapsløftets fokus på grunnleggende kompetanse var de relativt svake resultatene som ble avdekket i PISA-studiene, gjennomført i henholdsvis 2000 og 2003 (Kjærnsli m.fl. 2004, Välijärvi m.fl. 2006). I disse studiene klassifiseres en fjerdedel av norske 15-åringer på laveste kompetansenivå i lesing, mens tilsvarende score for PIRLS er 22% (Dale og Øzerk 2009:32). Utover utilfredsstillende leseferdigheter i morsmålet er det også avdekket svake leseferdigheter i engelsk (Hellekjær 2005). Dette er Kunnskapsløftets (2006) realitetsforståelse, og læreplanverket legger betydelig vekt på trening av ferdighetskomponenten i engelsk gjennom mengdelesing av tekster som er frikoblet fra selve engelskfaget:

Å kunne lese i engelsk er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer at en kan lese med forståelse, utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt. Å utvikle leseferdighet på engelsk vil også bidra til å styrke leseferdigheten generelt” (Læreplan i engelsk, Kunnskapsløftet, 2006)

I tillegg til de utdanningspolitiske argumentene finnes en ren didaktisk begrunnelse for at CLIL som metode gir en mulig synergieffekt i elevenes læring. Hellekjær (2007) hevder at det eksisterer en *lingvistisk terskel*, det vil si det laveste ferdighetsnivå som gjør leseren i stand til å overføre strategier fra primærspåket til et språk nummer to som eleven må overstige for at kompetanse skal være overførbart fra førstespråket til andrespråket (Hellekjær 2007b:2). Videre hevder Hellekjær at for å utvikle kompetanse i engelsk som andrespråk kreves en annen type didaktikk enn den tradisjonelle (Hellekjær 2005). Hans argument er at de svake resultatene i engelskferdigheter kan forklares med at elever anvender uproduktive måter å lese engelsk på: Sakte lesning av detaljert tekst, der leseren kontinuerlig blir avbrutt av ukjente ord og termer (Hellekjær 2005). Her byr CLIL på en mulig merverdi, ved at lærer og elever arbeider med en stor andel av målfaget på engelsk (Hellekjær 2008, Maljers, Marsh og Wolff 2007, Simensen 2008). Hestnes hevder eksempelvis at ”forsøkene med CLIL har vist at leseferdigheten bedres, og at perspektivet rommer muligheter for både språklig og innholdsmessig fordypning, uansett utdanningsprogram, ved at elever hadde utbytte av den økte variasjonen som CLIL tilførte fagene” (Hestnes 2006:24). Enkeltstående empiriske studier gir støtte til dette synet ved påvisning av at undervisning på engelsk ikke hadde noen negativ effekt for elevenes læringsutbytte i faget. Dessuten indikerer disse studiene at positive effekter i engelsk er vel så store for elevgrupper som presterer lavt på forhånd som for gruppen av høyt presterende elever (Moe 2010, Svenhard og Cherubini 2010).

I norsk målestokk er CLIL et småskalaprojekt, i den forstand at det kun er et begrenset antall skoler, klasser og lærere som anvender metodikken på en systematisk måte. Sammenholdt med et veldokumentert behov for å styrke norske elevers

kompetanse i engelsk (Hellekjær 2005, 2007b), behovsanalyser med data fra norsk arbeidsliv (Hellekjær 2007a, 2009) samt de dokumenterte fortrinn som metoden åpner for, fremstår dette som et strategisk paradoks av dimensjoner. Argumentet støttes videre av at CLIL-metodikken er en generell pedagogisk metode med et bredt anvendelsesområde på alle tre trinn i studiespesialiserende utdanningsprogram i videregående skole (Paulsen 2010b). I tillegg dokumenterte rapportene fra 2010 en svært vellykket implementering av CLIL i yrkesopplæringen. Det er dermed i liten grad dokumentert fagspesifikke hindringer for å implementere CLIL i relativt stor skala. Men de samme observasjonene viser også at implementering av CLIL er et individuelt, motivasjonsdrevet prosjekt. Det kreves ekstra innsats og engasjement fra den enkelte lærer for å lykkes med CLIL, og både initiering og implementering er derfor betinget av den enkelte lærers individuelle motivasjon og opplevde kompetanse i engelsk (Paulsen 2010a). Disse psykologiske faktorene er i teorien selvforsterkende (Bandura 1986), ved at erfarte positive resultater øker motivasjonsbasen og bidrar til videre utprøving og investering i metodene. Fagkolleger på egen skole påvirker i liten grad den enkelte lærers beslutning om å initiere CLIL. Derimot fremstår en internasjonalt orientert skolekultur og eksterne internasjonale nettverk som positive drivere, og Fremmedspråksenterets rolle som node i et nasjonalt CLIL-nettverk er åpenbart viktig. Strukturelle faktorer rundt timeplan og gruppedelinger fremstår på den annen side som barrierer i flere av casene. Ett av de områdene der ledelsen kan påvirke spredning av denne type innovasjoner er følgelig gjennom å fjerne strukturelle barrierer. Ved å etablere egne internasjonale klasser vil de fleste av de flaskehalsene som er rapportert i denne studien fjernes. Et signifikant ledelsesbidrag vil videre være å videreutvikle skolens satsinger mot en helhetlig internasjonal strategi.

Det observerte mønsteret knyttet til utbredelsen av CLIL representerer et klassisk handlingsgap (Pfeffer og Sutton 1999). I korte trekk beskriver dette organisatoriske fenomenet at selv i miljøer som har tilnærmet perfekt kunnskap om potensialet til innovasjoner og forbedringer er kapasiteten til å implementere disse svært mangelfull. Både næringsliv og offentlige forvaltning har behov for bedre kompetanse i engelsk blant sine medarbeidere (Hellekjær 2007a, 2009), og behovet for engelskkunnskaper i høyere utdanning er også økende. På tross av dette finner vi et mønster med svak implementering. Dette er imidlertid ikke noe særsyn ved norsk videregående skole. Sosiologen John W. Meyer og kolleger fant det samme mønsteret i studier av det amerikanske skolesystemet på 1980-tallet, og de omtalte dette systematiske gapet mellom kunnskap og handling som ”underskudd på implementering” (Meyer, Scott, og Deal 1992).

3 De tre casetyperne i CLIL-prosjektet

Når det gjelder utbredelse og implementering på de skolene som har deltatt i CLIL-prosjektet, bekrefter fokusgruppeintervjuene fra høsten 2010 hovedinntrykket som er

rapportert tidligere (Paulsen 2010a, 2010b). For det første er metoden fremdeles et individuelt basert småskalaprojekt ved de fleste av skolene som deltar i CLIL-nettverket. På den annen side vil ikke frafallet av stimuleringstilskuddet få noen negativ effekt. Fokusgruppeintervjuene dokumenterer at den virksomheten som er etablert i all hovedsak vil fortsette som tidligere. Det går dels på at det finansielle incentivet, tilskuddet, ikke er av en slik størrelsesorden at det gir noen frikjøpseffekt for læreren. Uavhengig av tilskuddet har lærerne allerede tatt den tidsmessige merkostnaden som ligger i initiering og førstegangs implementering av metoden: Utprøving, seleksjon av materiell og tekster og oppbygging av et pedagogisk repertoar. Dette følger også av at vellykket implementering er en funksjon av motivasjon, interesse og opplevd kompetanse. Likevel fremhever mange av lærerne at tilskuddet har hatt en positiv og stimulerende effekt, ved å finansiere personlig kompetanseutvikling, og at de ønsker at Fremmedspråksenteret fremdeles skal ha en rolle som node i et nettverk av CLIL-lærere.

Fokusgruppeintervjuene, støttet av observasjonene fra 2009-2010, illustrerer et heterogent utvalg av skoler som er engasjert i CLIL-prosjektet. Denne heterogeniteten speiler dels demografiske og sosioøkonomiske variabler i skolens omgivelser, dels speiler dette mønsteret interne forhold. Jeg har valgt å systematisere materialet i tre casetyper. Den første representeres av den typisk internasjonale skolen med IB-linje²⁷ og internasjonal klasse som rekrutteringsbasis. Den andre casen, som er eksponert i yrkesopplæringen, er mindre påvirket av forhold i omgivelsene, men har vokst frem som et resultat av individuelt motivert innovasjon med støtte fra Fremmedspråksenteret. Den tredje casen er det arketypiske mønsteret med en enkeltlærer eller to lærere som praktiserer CLIL-metoden i sine målfag.

3.1 Internasjonal case med oppnådd kritisk masse

Tre av skolene i utvalget opererer i en omgivelseskontekst med ytre press og etterspørsmål etter undervisningstilbud på engelsk, fordi de omgis av et internasjonalt orientert næringsliv og internasjonalt orientert universitetsmiljø. I tillegg har de samme skolene et tilbudsfortrinn i form av mange lærere som kan undervise på engelsk. Dette siste fremstår som en funksjon av at en del utenlandsk personell med høy faglig kompetanse er innflyttere til områdene med høy internasjonal aktivitet. Videre beskriver informanter at når man oppnår en kritisk masse av engelskspråklige kurs, påvirkes kulturen av det. En av informantene uttrykker det på denne måten:

Det har blitt ufarlig å undervise på engelsk, fordi vi har så mange lærere som har holdt på med det. Vi har hatt IB siden 1987, og det har bygd en kapasitet i engelsk. De føler seg

²⁷Termen IB står for International Baccalaureate og er en 2-årig internasjonal skole der all undervisning foregår på engelsk. I Norge godkjennes IB som Vg2 og Vg3 studie-spesialiserende. IB er også en standardisert læreplan på global basis, der eksamen også er standardisert og gjennomføres på samme dag i alle land.

trygge nok i engelsk. Og det at vi har hatt IB har vært helt essensielt. Når vi sier at til høsten skal vi undervise geografi i engelsk, så er det greit, fordi det er så mange som har vært inne i IB-klassene, at skolen har tilstrekkelig kapasitet til å tilby kurset på engelsk.

Denne typecasen finner vi i Stavanger, Trondheim og Ålesund²⁸ Alle disse tre byene omgis av et næringsliv som er sterkt internasjonalt orientert. Det gjelder i særdeleshet petroleumssektoren i Stavanger samt de maritime næringene i og rundt Ålesund, men også Trondheim. Dette gir seg utslag i ytre forventninger om et tilbud av engelskspråklig undervisning i en viss skala, for å betjene bedrifters behov for internasjonale undervisningstilbud til sine ansatte. Dette har gitt seg utslag i beslutninger der en har valgt å satse på internasjonale tilbud, i første rekke gjennom egen IB-linje, men også internasjonale klasser på første trinnet. En tredje faktor er et variert tilbud av internasjonale utvekslingsordninger for elevene strukturert gjennom samarbeidsavtaler med utenlandske institusjoner. Det fremste kjennetegnet ved denne typen er et vesentlig volum av enkeltfag der CLIL-metoden anvendes. På det første året er gjerne CLIL-tilbudene formalisert som en såkalt internasjonal klasse, som i hovedsak betyr at skolen står fritt til å tilby undervisning i målfagene på engelsk. Eleven er gjort kjent med dette i søknadsprosessen, og må faktisk godkjenne dette valget eksplisitt gjennom sin søknad. På disse skolene vil en befinne seg i en gunstig posisjon sett fra et bilingvalt perspektiv, og ikke overraskende er det relativt overkommelig å opprettholde kontinuitet i tilbudet av engelskspråklig undervisning.

3.2 Yrkesfaglig case basert på situert yrkesretting

Denne casen eksponerer en genuin pedagogisk innovasjon innenfor yrkesfagene, der komponentene i modellen spenner over tilpasset opplæring, verkstedmetodikk og yrkesretting av teorifag, og CLIL er integrert i alle disse elementene. Videre representerer denne CLIL-casen en svært vellykket form for tilpasset opplæring samt det som pedagogisk teori betegner som *vurdering for læring*²⁹ (Dobson, Eggen og Smith 2009). Disse to strategiene representerer i seg selv prioriterte områder i norsk utdanningspolitikk, og de reflekterer mye av det som pedagogikkforskningen anbefaler som strategi mot variasjonsproblemer i norsk skole (Haug og Bachmann 2007). Samlet sett er den metodikken som er utviklet ved Nannestad videregående skole en spesifikk måte å koble programfag i verksted med teorifagene i klasserommet. Denne type verkstedmetodikk er krevende ut fra tradisjonell strukturtenkning, der lærerne organiseres i rene fagavdelinger, samt at fagene i liten grad

²⁸ Spjelkavik videregående skole er blitt akseptert som kandidatskole for IBs Diploma Programme. Det betyr at skolen får hjelp fra IB i den videre søknadsprosessen, og en planlegger for godkjenning og oppstart som IB-skole fra høsten 2012. Det betyr at elevene kan søke seg inn på "the Diploma Programme" i stedet for vanlig Vg2.

²⁹ Vurdering for læring er en betegnelse som brukes om formative vurderingsstrategier som har som formål å gi eleven feedback på faktiske prestasjoner, samtidig som læreren gir "feed forward" om hvordan eleven bør arbeide for å heve sin prestasjonssyklus

integreres i hverandre timeplanmessig. Metodikken fordrer blant annet at læreren i fellesfag (teorifag) også er involvert i undervisningen i det aktuelle programfaget (yrkesfaget). Videre vil det være påkrevd at programfag og fellesfag timeplanlegges med dette formålet for øye. For å oppnå fleksibilitet, og kunne styre innretningen på teorifagene, er det også påkrevd å gjøre noe med organisasjonsstrukturen, nærmere bestemt hvordan allmennfaglærerne er organisert. Skal de være organisert i egne fagavdelinger (engelsk, norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag), eller skal de være koblet organisatorisk til yrkesfagene? Disse tre rammebetingelsene i korthet nevnt ovenfor er åpenbart viktige barrierer som må løses på en eller annen måte for å oppnå en spredningseffekt innenfor yrkesopplæringen.

3.3 Stabile småskalamiljøer med potensial

Den tredje casetypen beskriver den virkeligheten som er observert ved de fleste skolene i CLIL-prosjektet. Den kjennetegnes av at CLIL som metode er implementert av *en* lærer mer eller mindre i isolasjon innenfor studiespesialiserende retninger eller *to* samarbeidende lærere. I forhold til en enkeltstående lærer gir to lærere en vesentlig synergi utover den additive effekten av å øke fra en til to. Det går dels på at man får en større bredde i didaktiske metoder, og en kollegial motivasjonsdriver. Felles for begge kategoriene er at de ikke har fått gjennomslag for bilingval undervisning innenfor sitt fagmiljø og studieretning, og metoden blir da et tilbud for spesielt interesserte elever. Videre følger tilbudet læreren, bokstavelig talt, med all den person-avhengige sårbarhet som det medfører. Skifter læreren skole, faller gjerne tilbudet sammen, av den enkle grunn at det ikke er personer til å fortsette arbeidet. I tillegg kjennetegnes denne casen av lite aktiv støtte fra ledelsesmiljøene. Informantene uttrykker at man får positiv respons for å ha bygd opp denne spesifikke kompetansen, og at det er positivt at elevene får tilbudet, men det er ikke på noen måte inkorporert i skolens strategi eller satsingsområder. Denne typen av case kjennetegnes også av laber støtte og interesse fra kolleger som har engelskspråklig kompetanse, og som opererer i det samme fagmiljøet som lærerne som anvender CLIL som didaktikk. Videre er det et typisk mønster at bilingval engelskundervisning tilbys av lærere som har universitetsutdanning i engelsk, og som tar med CLIL-metoden inn i noen av sine øvrige fag.

Dette fenomenet eksponerer således to systematiske mønstre. For det første blir det gjerne litt tilfeldig og personavhengig hvilke målfag som kan tilbys bilingvalt. For det andre sementeres gjerne et mønster som isolerer CLIL metoden til lærere som har formalkompetanse i engelsk, hvilket er en høyst begrensende faktor ved de fleste videregående skoler.

3.4 Strategisk paradoks konkretisert

Fokusgruppeintervjuene konkretiserer det jeg har kalt et strategisk paradoks, et gap mellom CLIL-metodens potensial og dens utbredelse i norsk skole. Dette paradokset kan sammenfattes i form av tre kategorier. Den første kategorien vil jeg kalle et *tilbudsproblem*, tydelig konkretisert i de miljøene der en eller to lærere har implementert CLIL. I fokusgruppeintervjuene forklarer nøkkelpersonene at dersom det hadde vært flere lærere som utnyttet sin språklige kompetanse i engelsk og tilbød CLIL i sine målfag, så ville det vært kurant å rekruttere elever til kursene. De beskriver med andre ord at det har et rekrutteringspotensial i skolens elevmasse, mens flaskehalsen er på tilbudssiden i form av lærere som føler seg kompetent og er motivert for å tilby målfaget på engelsk.

Min analyse av tilbudsproblemet er at en må løse opp bindingen mellom CLIL-metoden og lærernes formelle kompetanse i engelsk. Det synes relativt åpenbart at dersom bilingval undervisning i engelsk forblir begrenset til lærere som har engelsk som fag, er det risiko for at CLIL blir sementert som et ”menighetsprosjekt” innenfor store deler av studiespesialiserende videregående skole. En av informantene uttrykker dette dilemmaet på følgende måte:

Vi har også *tenkt* alternativt, i retning av at andre faglærere også kan undervise bilingvalt. Det kan eksempelvis være en mattelærer som har studert i utlandet, eller lært noe engelsk på andre måter. Men dette er en ny diskusjon.

Den andre kategorien som eksponeres i caseanalysen har jeg kalt et *kritisk masseproblem*. Kritisk masse denoterer at når en skole har nådd et betydelig omfang av engelskspråklig undervisning i målfag, blir det lettere å gjennomføre denne type innovasjoner i nye klasserom. En får en positiv implementeringssyklus, der barrierer reduseres som følge av felles kollegiale erfaringer. I motsatt fall vil mangel på slik kritisk masse utgjøre en barriere for spredning. Fokusgruppeintervjuene fra den internasjonale casetypen illustrerer at dersom man over tid lykkes i å bygge opp et visst volum av enkeltkurs der lærere underviser på engelsk, så sammenfaller denne utviklingen med en kulturendring. Dette beskrives som at de psykologiske barrierene for den enkelte lærer gradvis reduseres videre ved at engelskspråklig undervisning blir såkalt «ufarliggjort». Disse casene karakteriseres også av en mer heterogen lærerkompetanse. Dette består i at metoden blir implementert, utprøvd og tilpasset et bredere utvalg av målfag. I tillegg er det også et viktig poeng at målfagene undervises på engelsk både av lærere med og uten formell engelskkompetanse.

Den tredje kategorien er knyttet til interne barrierer i yrkesopplæringens struktur, i denne utredningen eksponert gjennom casen ved Nannestad videregående skole. I denne casen er CLIL kun en av flere didaktiske komponenter, men poenget er at læreren underviser hovedsakelig på engelsk i programfag og tilhørende teoriemner. I

tillegg er denne opplæringen situert i praksismiljøet. Rent konkret underviser læreren teoriemner på engelsk på kjøkkenet, i slakteriet, i restauranten og i kundemottaket, og observasjonen viser to pedagogiske koblinger. Den ene består i at det meste av teoriopplæringen er situert til den praktiske arbeidskonteksten. Den andre koblingen består av CLIL-elementet: Lærerens og elevens arbeid med teoretiske emner (instruksjon, arbeidsoppgaver og dialog) foregår for en stor del på engelsk. Flere observasjoner av denne casen tyder på at dette designet for yrkesopplæring, der CLIL er en av komponentene, gir en målbar synergieffekt for elevene. Observasjonen forsterkes ved at denne innovasjonen foregår i en kontekst der en tradisjonelt har mange teorisvake elever og betydelig frafall.

Samtidig viser casen barrierer når det gjelder videre diffusjon eller spredning. Den interne timeplanstrukturen er en potensiell barriere, av den enkle grunn at metoden krever en høy grad av synkronisering av teoriemner og programfag. Videre bryter metoden med tradisjonell formidlingspedagogikk i teorifagene, ved at den betinger en relativt velutviklet form for situert læring (Hansen 2000, Lave og Wenger 1991). For mange lærere i allmennfag vil dette representere en kompetansebarriere ved at læreren må knytte teoretiske emner til den aktuelle arbeidskonteksten som elevene står i på verkstedet. I tillegg er selve organiseringen av allmennfaglærerne en mulig barriere for intern diffusjon av denne metoden. Dersom allmennfaglærerne er organisert i egne teoriavdelinger innenfor skolens organisasjonsdesign, vil dette utgjøre en potensiell barriere for en slik integrasjon av teori og praktisk opplæring. Derimot viser observasjoner og analyser fra andre norske yrkesfagmiljøer at en organisering av lærere i yrkesfag og allmennfag innenfor samme avdeling stimulerer denne type situert læring (Paulsen 2008).

4 Betingelser for intern diffusjon

Både denne utredningen og de forrige observasjonene dokumenterer at det er lærerne som er innovatørene i implementering av CLIL. Det vil si at hele implementerings-syklusen drives frem av den enkelte lærer, og det er læreren som tar hele kostnaden, i og med at det med få unntak ikke gis egen tidsressurs i form av nedsatt lesetid eller lønnsincentiver. Og hovedinntrykket er også at det er en relativt utholdende gruppe lærere, som opprettholder virksomheten på tross av laper anerkjennelse og støtte fra toppnivået. Det positive aspektet ved dette er at det er mulig for enkeltlærere å opprettholde en foretrukket pedagogikk på tross av laper interesse og liten støtte fra organisasjonen. I diskusjonene i fokusgruppene om hvilke strategier som kan øke innslaget av CLIL på den enkelte skole, argumenterer lærerne for påvirkning på flere nivåer: lærere, mellomledere, rektorer og ledergrupper. Nedenfor har jeg derfor systematisert argumenter og ideer fra fokusgruppeintervjuene. Poenget er at dersom CLIL skal få en større utbredelse, vil det ta for lang tid å basere det på at enkeltlærere

skal adoptere ideen fra kolleger eller på kurs og møter. Derfor argumenterer jeg for en spredningsstrategi på flere arenaer innad i den enkelte skole.

4.1 Den kollegiale påvirkning

Fokusgruppeintervjuene beskriver to distinkte påvirkningskanaler for å spre CLIL-metoden innenfor en kollegial diskurs. Den ene kanalen består i at det er visse fag som egner seg godt for CLIL-metoden. Fokusgruppene har beskrevet at det er strategiske argumenter for CLIL i relativt nye fag som kulturfag, kommunikasjonsfag og entreprenørskap. I kollegiale fora er det således muligheter for diffusjon ved at særtrekk ved fagene appellerer til CLIL-metodikken. Det er en annen type diskurs enn at lærere prøver å overbevise kolleger om fortrinn ved engelskundervisning i egne målfag. Den andre kanalen innenfor en kollegial diskurs består i å rette fokus mot mellomlederens rolle som endrings- og påvirkningsagent. Organisasjonsforskning på profesjonsbyråkratier (Clark 1983, Mintzberg, 1980), slik som sykehus, universiteter, høyskoler og store videregående skoler, viser at påvirkning i liten grad skjer fra toppen av organisasjonshierarkiet (Printy 2008, Printy, Marks og Bowers 2009). Det ligger implisitt at denne type organisasjoner i stor grad fungerer som løst koblede systemer (Paulsen 2011, Weick 1976), og de fleste innovasjoner genereres i bunn av hierarkiet gjennom uformelle fagmiljøer og kollegiale miljøer (Meyer 1992). I slike organisatoriske systemer står mellomlederen i en særstilling som påvirkningsagent (Pappas, Flaherty og Wooldridge 2004, Paulsen 2009). Dette følger naturlig av at mellomlederen utgjør grensesnittet mellom formell ledelse og medarbeider, samt at mellomlederen i de aller fleste tilfeller selv er profesjonell ekspert. I rollen som en ledende profesjonell (Harris, Jamieson og Russ 1995) vil en mellomleder således enklere enn en toppleder kunne introdusere innovasjoner. Videre vil mellomlederen i rollen som personalleder kunne støtte og følge opp lærere som ønsker å tilegne seg ny kompetanse og gjennomføre utprøving. En mellomleder som selv har kompetanse i CLIL vil være unikt posisjonert til å rekruttere lærere innenfor sin egen avdeling. De to kollegiale hovedargumentene er sammenfattet i tabell 1 på neste side.

4.2 Påvirkning overfor skolens toppledelse

Til forskjell fra mellomledersjiktet (fagleder, avdelingsleder), er skolens toppledelse (rektor, assisterende rektor, administrativ leder) atskillig mer på sosial distanse i forhold til den enkelte lærer (Dimmen 2000, Paulsen 1999). Dette følger av at videregående skoler er store komplekse organisasjoner (Nylehn og Presthus 2001) som er designet etter kunnskapsgrenser, som oftest gjennom en avdelingsstruktur (Clark 1983). Rent unntaksvis vil eksempelvis rektor ha den samme faglige og pedagogiske ekspertise som læreren, og det innebærer at selve diskursen, kommunikasjon og argumentasjon, blir vagere og mer generell fra toppen av skolens hierarki. I tillegg er store skoler også asymmetriske organisasjoner (Mintzberg 1980, Paulsen 2011) ved at den mest kritiske løsningskompetansen besittes av læreren i den operative kjernen.

Tabell 1. Strategiske argumenter i en kollegial diskurs

STRATEGISKE ARGUMENTER	ARENA	NØKKELAKTØRER
Kultur-/kommunikasjonsfagene er skreddersydd for CLIL-metoden	En til en dialog mellom fagleder/avdelingsleder (mellomleder) og lærere i disse fagene Fagseksjonsmøter Uformelle arenaer for lærersamarbeid	Mellomledere med personalansvar for lærere i kommunikasjons- og kulturfag Lærere som har gjennomført implementering og som kan formidle erfaringer og verktøyer
Entreprenørskap, for elever som velger engelsk som bedriftsspråk, er skreddersydd for CLIL-metoden	En til en dialog mellom fagleder/avdelingsleder (mellomleder) og lærere i entreprenørskap Fagseksjonsmøter Uformelle arenaer for lærersamarbeid	Mellomledere med personalansvar for lærere entreprenørskap Lærere som har gjennomført implementering og som kan formidle erfaringer og verktøyer
Geografi og sosialantropologi er skreddersydd for CLIL-metoden	En til en dialog mellom fagleder/avdelingsleder (mellomleder) og lærere i fagene Fagseksjonsmøter Uformelle arenaer for lærersamarbeid	Mellomledere med personalansvar Lærere som har gjennomført implementering og som kan formidle erfaringer og verktøyer
Motivering av faglærere som ikke har formell kompetanse i engelsk til å prøve ut CLIL	Stimuleringstiltak i forhold til reise og nettverksbygging CLIL-kurs	Mellomledere med personalansvar Ressurspersoner fra eksterne nettverk eller Fremmedspråksenteret

På den annen side kan skolens toppledelse gjøre strategiske valg som har nedslagsfelt over hele skolen. Toppledelsen kan også bruke strukturelle virkemidler i form av arbeidstidsavtaler, personalplaner og ressursdisponeringer. I tillegg har rektor som toppleder en distinkt påvirkningskanal gjennom fokus på felles verdier (Meece 2010) og en leder kan også støtte prosjekter symbolsk og indirekte ved å gi sin støtte til CLIL-prosjektet offentlig (Deal 1985). En av informantene uttrykker dette behovet, og den underliggende effekten, på følgende måte:

Jeg hadde ønsket at vi hadde hatt en leder som var tydelig på dette, som stod frem og støttet en bilingval strategi tydelig, og som leste rapportene og satte seg inn i hva det dreide seg om og det potensialet det har for skolen. Han/hun trenger jo ikke gjøre noe, han trenger bare å si det. Det vi etterspør, er jo bare at han/hun skal vise interesse. Rektor må ut av skapet og si at dette støtter jeg.

I en diskurs overfor toppledersjiktet finnes distinkte argumenter for CLIL, slik det fremstår i fokusgruppeintervjuene, og disse er oppsummert i tabell 2.

Tabell 2. Strategiske argumenter i den formelle ledelsesdiskursen

STRATEGISKE ARGUMENTER	ARENA	NØKKELAKTØRER
Økt innslag av engelsk undervisning vil kunne øke skolens attraktivitet blant bedrifter i omgivelsene	Ledermøter Strategifora	Skolens ledergruppe
Et mer internasjonalt språktilbud gjør skolen mer attraktiv for søkere	Ledermøter Strategifora	Skolens ledergruppe
CLIL et viktig element i yrkesretting av teorifag, mulig effekt på frafall	Ledermøter Strategifora	Skolens ledergruppe
Systematisk rekruttering av nye lærere som behersker engelsk og er motivert for CLIL	Tilsettingsprosess	Ledere involvert i tilsettingsprosessen
Timeplan, arbeidstid-samtaler og organisering av allmennfaglærerne	Ledermøter Strategifora	Skolens ledergruppe

De to første argumentene berører skolens strategiske orientering i form av å øke attraktiviteten for søkere på studiespesialiserende retninger. Det tredje argumentet har fokus på frafallsproblematikk i yrkesopplæringen, hvilket er ett av de mest fokuserte målområdene i norsk utdanningspolitikk. Det følger av at en over en tiårsperiode har hatt et systematisk frafall på over 30% i yrkesopplæringen, og det er følgelig en strategisk oppgave av rang å redusere dette avviket. Her tilbyr CLIL, slik det er blitt eksponert på Nannestad videregående skole, en mulig effektiv strategi. Det fjerde elementet er rekruttering av lærere. Toppledelsen har rekruttering og strategisk personalplanlegging som ett av sine domener, og dersom en ser fordelene med CLIL, er rekruttering et effektivt virkemiddel. Slik blir det også unisont beskrevet i fokusgruppeintervjuene, her uttrykt ved to informanter fra forskjellige skoler:

Vi gjennomfører nå i disse dager intervjuer med lærere. Vi gjennomfører intervjuene på engelsk, og vi sluser ut de som ikke har kompetanse i språk.

Er de ikke interessert, så kan de jobbe på en annen skole. Og vi markerer dette i selve tilsetningsintervjuet – plutselig skifter vi til engelsk i intervjuet. Du kan ha det som et kriterium, du kan ha det i utlysningsteksten. Vi må ha kompetente lærere i språk.

Organiseringen av allmennfaglærere innenfor yrkesfaglige avdelinger representerer et konfliktspørsmål, fordi en integrasjon av yrkeslærere og allmennfaglærere i samme avdeling representerer et brudd med tradisjonene. Rent konkret innebærer dette at allmennfaglærerne får sin tilhørighet og instruksjonslinje innenfor en yrkesfaglig avdeling. Det fjerner barrierer for integrasjon av fellesfag og programfag, men endrer også det interne maktforholdet. Dette er det følgelig skepsis til blant allmennfaglærerne, men jeg har observert flere skoler som har tatt den konflikten over tid fordi det er en strategisk faktor for yrkesretting av fellesfagene.

Videre mener jeg at dersom skolens toppledelse over tid unnlater å sette vanskelige strukturspørsmål på agendaen, vil skolen mest sannsynlig ikke utvikle seg videre. Snarere er det dokumentert i internasjonal forskning at en kontinuerlig tilpasning av skolens struktur for å støtte innovasjoner er et viktig bidrag fra toppledelsens side (Leithwood m.fl. 2004, Marks og Louis 1999). Det er særskilt viktig der lærere opplever at de møter barrierer for innovasjoner i den formelle organisasjonsstrukturen. Videre kan toppledelsen som arbeidsgivers representant styre ubunden arbeidstid gjennom avtaleverket. Da kan man gi ganske klare føringer på hva deler av lærernes arbeidstid skal brukes til. Selv om man ikke akkurat overvåker faglærerne i det daglige arbeidet, vil en kunne skape noen arenaer og møteplasser gjennom styring av arbeidstidsavtalene. I tillegg kan en styre programfag og fellesfag i timeplanen, slik at det blir lettere å tilpasse seg til en integrert verkstedmetodikk. For den enkelte rektor og ledergruppe blir dette en finstemt avveining av ulike strategivalg. I praktisk ledelse er det også et valg om hvilke konflikter som er verdt å ta og tilsvarende hvilke som ikke gir merverdi.

5 Betingelser for ekstern diffusjon

Ekstern diffusjon handler i hovedsak om å rekruttere nye skoler og miljøer til CLIL-prosjektet, og diskusjonen i fokusgruppene peker i hovedsak på tre mulige strategier eller organisasjonsnivåer ut over den kontekst som lærerne selv arbeider i.

5.1 Spredning gjennom nettverk

Det er et generelt trekk ved skoler og andre utdanningsorganisasjoner at medarbeiderne deltar i mange nettverk, både sammen med interne kolleger og eksterne

samarbeidspartnere (Song og Miskel 2005). Et nettverk er definert som et sett av noder som bindes sammen av relasjoner mellom nodene. Nodene er aktørene i nettverket som kan være enkeltpersoner eller organisasjoner (Brass m.fl. 2004). Relasjonene mellom medlemmene i nettverket defineres ved begrepsparet svake og sterke bånd (Granovetter 1973). Sterke bånd karakteriseres av hyppig samhandling i nær sosial distanse, hvilket vil si at lærere som i rimelig grad er samlokalisert har hyppig profesjonelt samkvem. Svake bånd er motsatt karakterisert av at medlemmene av nettverket ikke møtes så ofte. Mange svake bånd er gunstig for søking etter ny informasjon i omgivelsene, mens sterke bånd er gunstig for at medlemmene skal lære av hverandre (Bakkenes, De Brabander og Imants 1999, Hansen 1999). En tredje egenskap er tettheten i båndene, som beskriver hvorvidt medlemmer i nettverket samarbeider om ”mange prosjekter”.

Alle fokusgruppene peker på verdien av nettverk som møteplass og læringsarena. Selv innenfor samme region har det verdi å komme ut og møte kolleger fra samme nærmiljø, fordi en erfaringsmessig har liten tid til ekstra møtevirksomhet innenfor skolens arbeidstidsregime. Fra det sentrale nivået er også nettverk og konferanser viktig for å rekruttere nye skoler og miljøer. Selv i en tid med relativt stort tilbud av faglige konferanser og seminarer, byr nettverk på en serie unike muligheter. Innenfor skolesektoren er særlig kunnskapsnettverk eller profesjonelle nettverk av stor betydning, og det er da et krav til nettverket at det skal distribuere og tilby kunnskap som ligger i forkant av utviklingen. CLIL-nettverket tilbyr relevant kunnskap overfor flere nasjonale satsingsområder: Økt satsing på fremmedspråk og engelsk, tilpasset opplæring og metoder som kan redusere frafallet i yrkesopplæringen. Derfor vil nodefunksjonen til Fremmedspråksenteret fortsatt være et instrument for å rekruttere nye skoler og fagmiljøer.

5.2 Påvirkning av skoleeiere

En del av de argumentene som er listet overfor det formelle ledelsesnivået på den enkelte skole kan også adresseres til skoleeiernivået, fylkeskommunenes skoleavdelinger. Selv om den direkte innflytelsen fra fylkesadministrasjonen er av indirekte karakter, kan likevel skoleeiere gi føringer for strategiske prioriteringer. I tillegg kan fylkeskommunen også allokere betydelige ressurser i tråd med egne strategivalg. I forhold til ekstern diffusjon av CLIL er dette nivået viktig på to måter. For det første er de fleste skoleeiere opptatt av de videregående skolenes attraktivitet i omgivelsene ved at skolene fremstår som relevante i forhold til næringsliv og høyere utdanning i den regionen de opererer. En økt satsing på fremmedspråk og internasjonalisering vil kunne bidra til økt attraktivitet i dette perspektivet. Her vil CLIL i så måte fremstå som et strategisk virkemiddel, noe som understøttes av at det eksisterer en omfattende base av materiell, kontakter og systematisert kunnskap gjennom Fremmedspråksenterets rolle. Det andre aspektet er CLILs mulige bidrag innenfor yrkesopplæringen, ved at metodene fra Nannestad videregående skole adopteres. Her eksisterer nærmest

en suksesshistorie som er av mer generell verdi, ved at metoder og tilnærminger kan tilpasses og justeres til andre miljøer innenfor yrkesopplæringen. Dersom Fremmedspråksenteret oppnår oppmerksomhet og gjennomslag hos en fylkeskommune, vil denne være unikt posisjonert for å sette CLIL på agendaen overfor skoleledere og lærere i det respektive fylket.

5.3 Mulige allianser med høyere utdanningsinstitusjoner

I dag domineres CLIL av engelsklærere, det vil si lærere med utdanning i engelsk fra høyskole eller universitet i engelsk. CLIL-fagene betjenes i liten grad av lærere uten formell kompetanse i engelsk, for å løse tilbudsproblemer. Dersom CLIL skal bli noe mer enn et ”menighetsprosjekt” for spesielt interesserte engelsklærere, må en lykkes i å stimulere og rekruttere også vanlige faglærere til å initiere engelskspråklig undervisning. Her ligger det en åpenbar barriere, og jeg tror man på et eller annet tidspunkt må tilby en form for systematisk kompetanseutvikling for autodidakter, der også CLIL som metode inngår. I fokusgruppediskusjonene skisseres muligheter i forhold til tilbydere innenfor høyskoleutdanning. I første rekke gjelder det lærerutdanningsinstitusjoner, men ikke utelukkende disse, for lærere tar også videreutdanning ved andre høyskoler og universiteter. Argumentasjonen går på at disse institusjonene har mulighet til å utvikle videreutdanningstilbud i CLIL-metodikk. Som antydning, vil ILS ved Universitetet i Oslo peke seg naturlig ut, men det gjelder også en rekke høyskoler. Nøkkelen kan muligens være sentrale satsinger initiert av Fremmedspråksenteret på institusjonelt nivå.

6 Oppsummering

Den foreliggende utredningen har hatt som formål å belyse videre vekstmuligheter for CLIL i norsk videregående skole etter at prosjektperioden ble avsluttet i 2011. Implisitt i dette ligger en avklaring av hvilke konsekvenser det får at stimulerings-tilskudd til skolene og lærerne opphørte i 2011. Bakgrunnen er at CLIL har en høyst moderat utbredelse i dag, og for en utenforstående fremstår dette som et strategisk paradoks, gitt de mulige synergieffektene som metoden kan gi elevenes læring og faglig utbytte. Gjennom fokusgruppeintervjuer med de sentrale aktørene forsøker denne utredningen å destillere ut hva som er barrierene for ytterligere spredning av CLIL i norsk videregående skole, og hvilke strategier som kan bidra til diffusjon på de skolene hvor minst en lærer anvender CLIL samt rekruttering av nye skoler og fagmiljøer. Analysenivået er lærernes perspektiv, i den forstand at analysene har lagt mest vekt på de tiltakene og strategiene som lærerne har tro på og som de har erfart som stimulerende. Fokusgruppemetoden er valgt som intervjumetode fordi den har et problemløsningsfokus, og deltakerne har brukt sine erfaringer med CLIL til å diskutere strategier og tiltak på et fritt grunnlag.

Fokusgruppeintervjuene dokumenterer at den nåværende aktiviteten vil fortsette uavhengig av de økonomiske tilskuddene. Samtidig konkretiserer fokusgruppeintervjuene en rekke mulighetsområder med hensyn til nye fag i studiespesialiserende retninger: Kulturfag, kommunikasjonsfag og entreprenørskap. Likeledes er det demonstrert at CLIL kan fungere effektivt som strategi for yrkesretting av teorifag og således gi et signifikant bidrag mot frafall og forsinket kompetanseoppnåelse i yrkesopplæringen.

Enkeltlærere har små muligheter til å endre sine arbeidsomgivelser på egen skole gjennom strategiske initiativ. Lærernes individuelle autonomi er fremdeles et fremtredende trekk i skolens organisasjonslogikk. Og det er også åpenbart at å gå fra norsk til engelsk som arbeidsspråk i egen undervisning er en relativt bratt læringskurve for mange lærere. I praksis blir derfor dette et prosjekt som er svært avhengig av individuell motivasjon og opplevd egenkompetanse hos den enkelte lærer. Likevel fremstår ledelse som en kritisk faktor for videre spredning av CLIL, til tross for at de fleste informanter beskriver liten eller høyst moderat interesse for prosjektet fra deres egen ledelse. På den annen side beskrives støtte fra ledelsen som en stimulerende faktor som antas å ha positiv betydning for at nye lærere skal initiere CLIL. Etterspørsel etter aktiv og støttende ledelse er et gjennomgående trekk i dataene både i denne utredningen og i de utredninger som ble publisert i 2010. Med dette perspektivet i bunn diskuterte fokusgruppene områder hvor formelle ledere faktisk kan gi et vesentlig bidrag til spredning av CLIL-metoden, og disse diskusjonene er sammenfattet i agendaer og diskurser der formålet er å komme i dialog med formelle ledere på flere nivåer: avdeling, skole og skoleeier. Denne delen av utredningen har følgelig som analytisk grep å gi anbefalinger til eksempelvis Fremmedspråksenteret og skoleeiere.

Mellomledere (avdelingsledere eller fagledere) har det fortrinn at de behersker fag og pedagogisk kontekst til aktuelle lærere, og de står i en direkte relasjon til den enkelte lærer som personalansvarlig og også som fagfelle. De er følgelig de best posisjonerte endringslederne i det pedagogiske nærmiljøet, hvilket er godt dokumentert i norsk og internasjonal ledelsesforskning. Rektorsjiktet og toppledergruppene kan ha en signifikant rolle når det gjelder rammebetingelser og fjerning av barrierer. I tillegg må dette ledelsesnivået legge en struktur som gjør det mulig å implementere mer effektiv yrkesretting av teorifagene. Det er lite bevissthet om CLIL i den norske skoledebatten, til tross for at metodikken utvilsomt støtter en prioritert satsing på fremmedspråk slik det er uttrykt i styringsdokumenter. Det foreslås derfor at Fremmedspråksenteret tar initiativ overfor skoleeiere samt at senteret opprettholder en nodefunksjon i et nasjonalt nettverk. Det er også mulig å alliere seg med NHO som tradisjonelt har vesentlig argumentasjonskraft overfor yrkesopplæringen. Samtidig bør det være aktuelt å ta initiativ overfor høyskoler som kan tilby CLIL som kompetansegivende kurs som lærere kan bruke i sin formelle utdanning. Her er ILS ved Universitetet i Oslo og

lærerutdanningen for øvrig sentrale aktører, men også andre høyskoler kan være aktuelle tilbydere.

Referanser

- Bakkenes, I., De Brabander, C. og Imants, J. (1999). Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. I: *Educational Administration Quarterly*, 35, 2, s. 166.
- Ball, S.J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, Open University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social-cognitive view*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Brass, D.J. et al. (2004). Taking stock of networks and organizations: A multilevel perspective. I: *Academy of Management Journal*, 47, 6, s. 795-817.
- Clark, B.R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, University of California Press.
- Dale, E.L. og Øzerk, K. (2009). Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Deal, T.E. (1985). The symbolism of effective schools. I: *The Elementary School Journal*, 85, s. 601-620.
- Dimmen, Å. (2000). *Ledelsesorganisering og pedagogisk ledelse: en evaluering av mellomlederordningen i de videregående skoler i Buskerud* (Arbeidsnotat, 35). Hønefoss, Høgskolen i Buskerud.
- Dobson, S., Eggen, A.B. og Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo, Gyldendal.
- Fullan, M. og Starratt, L. (2009). Sustaining leadership in complex times: An individual and system solution. I: Fullan, M. (red.), *The challenge of change. Start school improvement now!* Thousand Oaks, Corwin.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. I: *American Journal of Sociology*, 78, 6, s. 1360-1380.
- Hansen, K.G. (2000). Situert læring i klasserommet. I: Illeris, K. (red.), *Tekster om læring*. Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, M. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organizational subunits. I: *Administrative Science Quarterly*, 44, s. 82-111.
- Hargreaves, A. og Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. I: *Educational Administration Quarterly*, 42, 1, s. 3-41.
- Hargreaves, A., og Shriley, D. (2009). The fourth way of change. I: Fullan, M. (red.), *The challenge of change. Start school improvement now!* Thousand Oaks, Corwin.
- Harris, A., Jamieson, I. og Russ, J. (1995). A study of 'effective' departments in secondary schools. I: *School Organisation*, 15, 3, s. 283-299.

- Haug, P. og Bachmann, K. (2007). Mangfold, individ og fellesskap. I: Møller, J. og Sundli, L. (red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Hellekjær, G.O. (2005). *The Acid Test: Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities?* Oslo, Universitetet i Oslo (doktoravhandling).
- Hellekjær, G.O. (2007a). *Fremmedspråk i norsk næringsliv - engelsk er ikke nok!* (Fokus på språk, 3). Halden, Fremmedspråksenteret.
- Hellekjær, G.O. (2007b). Reading: From a forgotten to a basic skill. I: *Språk og språkundervisning*, 2, s. 23-29.
- Hellekjær, G.O. (2008). A case for improved reading instruction for academic English reading proficiency. I: *Acta Didactica Norge*, 2, 1, s. 1-17.
- Hellekjær, G.O. (2009). *Fremmedspråk i statsforvaltningen: en behovsanalyse*. (Fokus på språk, 17). Halden, Fremmedspråksenteret.
- Hestnes, H. (2006). Internasjonalisering i lærerutdanningen: Hvordan opplever norske elever og lærere å ha en engelsktalende lærerstudent i klasserommet? I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.
- Kjærnsli, M. m.fl. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanen for Kunnskapsløftet*. Oslo:
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Leithwood, K. m.fl. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: the case of England's national literacy and numeracy strategy. I: *School Leadership og Management*, 24, 1, s. 57-70.
- Maljers, A., Marsh, D. og Wolff, D. (2007). Windows on CLIL: Content and language integrated learning in the European spotlight. Alkmaar, Europees Platform.
- Marks, H.M. og Louis, K.S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. I: *Education Administration Quarterly*, 35, s. 707-750.
- Meece, K.J. (2010). *A comparative case study examining the role of the high school principal in fostering a culture of civility and its influence on teacher and student self-efficacy, engagement, affiliation, and academic achievement*. Santa Barbara, University of California (ikke-publisert doktoravhandling).
- Meyer, J.W. (1992). Innovation and knowledge in Use. I: Meyer, J.W. og Scott, W.R. (red.), *Organizational environments. Ritual and rationality*. Newsbury Park, Sage.
- Meyer, J.W., Scott, W.R. og Deal, T.E. (1992). Institutional and technical sources of organizational structure: Explaining the structure of educational organizations. I: Meyer, J.W. og Scott, W.R. (red.), *Organizational environments. Ritual and rationality*. Newsbury Park, Sage.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A synthesis of the research on organizational design. I: *Management Science*, 26, 3, s. 322-341.

- Moe, E. 2010. CLIL og språkutvikling. I: Svenhard, B.W. (red.), *CLIL - engelsk og fremmedspråk i andre språk* (Fokus på språk, 24). Halden, Fremmedspråksenteret.
- Nylehn, B. og Presthus, A.M. (2001). *Upper secondary school organizations. A case study of two Norwegian schools*. Kristiansand, Universitetet i Agder.
- Pappas, J., Flaherty, K. og Wooldridge, B. (2004). Tapping into hospital champions - strategic middle managers. I: *Health Care Management Review*, 29, 1, s. 8.
- Paulsen, J.M. (1999). *Organisasjonsutvikling og ledelse i de videregående skolene i Hedmark* (Arbeidsnotat, 32). Hønefoss, Høgskolen i Buskerud.
- Paulsen, J.M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. Oslo, BI.
- Paulsen, J.M. (2009). Mellomlederen - den undervurderte endringsagenten. I: *Bioingeniøren*, 12, s. 25-26.
- Paulsen, J.M. (2010a). *Hvilke faktorer har betydning for implementering og spredning av CLIL?* (Oppdragsrapport, 3/2010). Elverum, Høgskolen i Hedmark.
- Paulsen, J.M. (2010b). *Lærerperspektiver på CLIL. Didaktiske valg og rammebetingelser* (Oppdragsrapport, 2/2010). Elverum, Høgskolen i Hedmark.
- Paulsen, J.M. (2011). Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "mission impossible"? I: Madsbu, J.P. og Pedersen M. (red.), *I verdens rikeste land. Samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Hamar, Opplandske Bokforlag.
- Paulsen, J.M. og Hjertø, K.B. (2010). *Organizational knowledge transfer: Introducing a multi-level perspective*. Innlegg på konferansen Academy of Management Annual Conference, Montreal, Canada.
- Pfeffer, J. og Sutton, R.I. (1999). *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action*. Boston, Harvard Business Press.
- Printy, S.M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. I: *Educational Administration Quarterly*, 44, 2, s. 187-226.
- Printy, S.M., Marks, H.M. og Bowers, A.J. (2009). *Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence*. Michigan, Michigan State University.
- Simensen, A.M. (2008). Engelsk i verden (Fokus på Språk, 9). Halden, Fremmedspråksenteret.
- Song, M. og Miskel, C.G. (2005). Who are the influentials? A cross-state social network analysis of the reading policy domain. I: *Educational Administration Quarterly*, 41, 2, s.7-48.
- Svenhard, B.W. og Cherubini, N. (2010). Developing receptive and productive skills through the use of learning centres. I: Svenhard, B.W. (red.), *CLIL - engelsk og fremmedspråk i andre språk* (Fokus på språk, 24). Halden, Fremmedspråksenteret.
- Väljörvi, J. m.fl. (2006). *The Finnish success in PISA - and some reasons behind it*. Jyväskylä, OECD-PISA.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. I: *Administrative Science Quarterly*, 21, s. 1-19.



Publikasjoner i serien FOKUS PÅ SPRÅK

- 1/2007 Kåre Solfjeld: *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming. Rapport fra en intervjuundersøkelse.*
- 2/2007 Magne Dypedahl: *Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren.*
- 3/2007 Glenn Ole Hellekjær: *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!*
- 4/2007 Andre Avias, Line Engstrøm og Rolf Tobiassen: *Fransk i verden.*
- 5/2007 Atle Grønn: *Russisk i verden.*
- 6/2008 Godrun Gaarder: *Hvorfor lære tysk?*
- 7/2008 Øyunn Rishøi Hedemann: *Spansk i verden.*
- 8/2008 Kathrine Antonsen Vadøy: *Tysk i verden.*
- 9/2008 Aud Marit Simensen: *Engelsk i verden.*
- 10/2008 Gunn Elin Heimark: *Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen. Rapport fra en intervjuundersøkelse.*
- 11/2008 Beate Lindemann: *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet.*
- 12/2008 Rita Gjørven: *Fra fransklærerstudent til fransklærer. En undersøkelse av seks nyutdannede fransklæreres praksis gjennom deres tre første arbeidsår.*
- 13/2008 Elin Nesje Vestli: *Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen.*

FOKUS PÅ SPRÅK

- 14/2009 Ingunn Hansejordet: *Grammatikken i spanskfaget. Rapport frå ei kvalitativ undersøking.*
- 15/2009 Berit Hope Blå (red.): *Grunnleggende ferdigheter i engelsk og fremmedspråk. Kompendium til fremmedspråksenterets etterutdanningskurs.*
- 16/2009 Gerard Doetjes og Else Ryen: *Språkvalg på ungdomsskolen. En kartlegging.*
- 17/2009 Andre Avias, Line Engstrøm og Rolf Tobiassen: *Fransk i verden* (ny utgave).
- 18/2009 Atle Grønn: *Russisk i verden* (ny utgave).
- 19/2009 Øyvind Andersen og Mathilde Skoie: *Antikkens språk i verden. Gresk og latin.*
- 20/2010 Sissel Margrethe Børke: *Kinesisk i verden.*
- 21/2010 Øyunn Rishøi Hedemann: *Spansk i verden* (ny utgave).
- 22/2010 Rania Maktabi: *Arabisk i verden.*
- 23/2010 Kathrine Antonsen Vadøy: *Tysk i verden* (ny utgave).
- 24/2010 Britt W. Svenhard (red.): *CLIL – engelsk og fremmedspråk i andre fag.*
- 25/2010 Glenn Ole Hellekjær: *Språkmakt og avmakt: Bruk av og behov for fremmedspråk i statsforvaltningen.*
- 26/2010 Kirsten Palm: *Morsmål som andrespråk. Sluttevaluering fra prosjekt i Trondheim kommune.*
- 27/2011 Kristin Thue Vold: *Italiensk i verden.*
- 28/2012 Britt W. Svenhard (red.): *CLIL: Kombinert fag- og engelskopplæring i videregående skole.*
- 29/2012 Gerard Doetjes og Eva Thue Vold: *Valg av fremmedspråk i videregående opplæring – en kartlegging.*

Retningslinjer for manus til FOKUS PÅ SPRÅK
ligger ute på www.fremmedspraksenteret.no.

For bestilling kontakt:
Fremmedspråksenteret
Høgskolen i Østfold, 1757 Halden
Telefon: 69 21 58 30
E-post: info@fremmedspraksenteret.no

Fokus på språk 28/2012

© Britt W. Svenhard (red.) / Fremmedspråksenteret 2012

ISBN: 978-82-8195-054-2 (trykket), 978-82-8195-055-9 (på nett)

ISSN: 1890-3662



FREMMESPRÅKSENTERET

www.fremmedspraksenteret.no

CLIL: Kombinert fag- og engelskopplæring i videregående skole

I denne publikasjonen presenterer vi resultatene fra Fremmedspråksenterets CLIL-prosjekt med engelsk på videregående nivå (2009–2011). De fleste av artiklene er ført i pennen av lærere og gir eksempler på CLIL i praksis og egnete måter å kombinere og integrere språk- og innholds-fag på. Samlingen inneholder flest eksempler fra studieforberedende utdanningsprogram, men viser også hvordan CLIL-metoden kan brukes for å praksisrette engelsk fellesfag og øke yrkesfagelevers motivasjon for språklæring. Resultatene fra fire følgeforskningsprosjekter blir også presentert her.

Britt W. Svenhard er rådgiver for engelsk og CLIL ved Fremmedspråksenteret. Hun underviser også i engelsk og CLIL ved Avdeling for Økonomi, samfunnsfag og språk ved Høgskolen i Østfold.