

Jan Merok Paulsen

Lærerperspektiver på CLIL Didaktiske valg og rammebetingelser

Evaluering av CLIL i videregående skole 2009–2010
Del 1

Høgskolen i Hedmark
Oppdragsrapport nr. 2 – 2010

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

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.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I oppdragsserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger som er eksternt finansiert.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Omslagsfoto: Colourbox

Oppdragsrapport nr. 2 – 2010
© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-797-6
ISSN: 1501-8571



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Lærerperspektiver på CLIL. Didaktiske valg og rammebetingelser			
Forfatter: Jan Merok Paulsen			
Nummer: 2	År: 2010	Sider: 34	ISBN: 978-82-7671-797-6 ISSN: 1501-8571
Oppdragsgiver: Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen			
Emneord: Content Language Integrated Learning, bilingval undervisning, didaktikk			
Sammendrag: <p>Denne utredningens formål er å analysere individuelle og organisatorisk faktorer som er kritiske for initiering, implementering og utvikling av denne type bilingvale tilbud i norsk videregående skole. Hvilke faktorer gir forklaring på at lærere implementerer og opprettholder CLIL? Hvilke organisatoriske og ledelsesmessige faktorer fremstår som viktige? Utredningen er delt i to rapporter. Denne rapporten legger vekt på didaktiske faktorer sett fra lærernes perspektiv, mens den etterfølgende rapport 2 analyserer og drøfter organisatoriske faktorer som påvirker initiering og spredning av CLIL. Utredningen er basert på data samlet inn ved syv skoler som deltar i prosjektet skoleåret 2009-2010 med tillegg av sekundærdata og publiserte empiriske studier av bilingval undervisning i norsk videregående skole.</p> <p>Analysen viser for det første at CLIL er en generell pedagogisk metode med et bredt anvendelsesområde, ved at metoden er implementert i en rekke fag som spenner over alle tre årstrinn i studiespesialiserende videregående skole. I tillegg belyser dataene implementering av CLIL i yrkesopplæringen. Poenget med denne observasjonen er at det er i liten grad dokumentert fagspesifikke hindringer for å implementere CLIL. For det andre viser dataene entydig at implementering av CLIL, i tråd med det en kunne forvente, er et individuelt og 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. Fagkolleger på egen skole påvirker, for det tredje, i liten grad den enkelte lærers beslutning om å initiere CLIL. Derimot fremstår, for det fjerde, støtte fra ledelsen, en internasjonalt orientert skolekultur og det eksterne CLIL-nettverket som et etablert rundt Fremmedspråksenteret som positive drivere. Strukturelle faktorer rundt timeplan og gruppedelinger fremstår likeledes som barrierer i flere av casene. For det femte viser den didaktiske analysen i denne rapporten stor variasjonsbredde i vurderingsformer, faglig innhold, arbeidsmåter, bruk av læremidler og faglig kontekst. Avslutningsvis er de empiriske analysene sammenfattet i tre teoretiske perspektiver som systematisk underbygges i datamaterialet.</p>			



Hedmark University College

Title: Teacher Perspectives on CLIL: Didactical choices and critical conditions			
Author: Jan Merok Paulsen			
Number: 2	Year: 2010	Pages: 34	ISBN: 978-82-7671-797-6 ISSN: 1501-8571
Financed by: Norwegian Centre for Foreign Languages in Education			
Keywords: Content Language Integrated Learning, bilingual education, didactics			
Summary: <p>The purpose of the reported study was to analyze individual and organizational factors that emerge as critical for initiation, implementation and further development of CLIL practices in Norwegian upper secondary education. What are explanatory factors of implementation and sustainability of teachers' CLIL practices? And what kind of leadership variables and organizational conditions emerge as critical? The analysis has resulted in two separate papers. Whereas the subsequent paper analyzes and discusses organizational factors, this paper emphasizes didactical factors seen from the individual teacher's perspective. The project is based on data collected at seven schools participating in 2009-2010, accompanied by secondary data and review of empirical studies of bilingual education in Norwegian upper secondary education.</p> <p>The analysis shows, firstly, that CLIL is a general pedagogical methodology with a wide range of applications, encompassing several subject domains at all three levels of upper secondary schooling. The analytical point of this observation is that there is few context bound limitation for implementing CLIL in the school domain subject to investigation. Second, as expected, the data shows that the implementation of CLIL is typically a motivationally driven project by the individual teacher. In order to succeed with CLIL, an extra effort is demanded by the teacher, and both initiation and implementation is therefore contingent of the individual teachers' motivation and perceived competence in English language. Professional colleagues affect, thirdly, to a very little extent the individual teachers' decision to implement CLIL. Leadership support, an internationally oriented school culture and the external CLIL network, established by the National Centre, emerge, fourthly, as positive drivers for implementation. Moreover, time table conditions and student grouping routines emerge as potential barriers for implementation. Fifth, the didactical analysis shows wide variation in subject content, working methods, teaching materials and evaluation methods in use. Finally, the empirical analysis is discussed in the light of three theoretical perspectives that were systematically supported by the data.</p>			

FORORD

Den foreliggende rapporten har som formål å belyse hvilke faktorer som er kritiske for skolars og enkeltlæreres valg om å implementere og opprettholde CLIL i sine målfag. Denne type kunnskap er viktig i et videre policy perspektiv, der formålet er å identifisere faktorer som kan bidra til en større spredning av CLIL som metode i norsk skole. Dette formålet er igjen forankret i Kunnskapsløftet (2006), og det understøttes også av behovsanalyser fra norsk arbeidsliv som dokumenterer et vesentlig gap mellom ønsket og faktisk kompetanse i engelsk. Derfor ses CLIL som ett av flere strategiske grep for å fylle dette gapet, og skolars og læreres vurderinger er et avgjørende bidrag i denne debatten. Rapporten bygger på kvalitative intervjuer med lærere og skoleledere. Denne type metode har generelt sin begrensning i forhold til representativitet. Dette blir noe nedtonet i denne casestudien, da de fleste deltakerne i CLIL prosjektet er inkludert i undersøkelsens utvalg. Men metodens styrke er at den gir såkalte brede og rike data om prosesser, motiv for valg og erfaringer fra praksisfeltet. Derfor ble denne designformen valgt.

Jeg vil takke deltakerne for å ha stilt opp i intervjuene. Det har gitt et omfangsrikt og svært interessant materiale, men som det også har vært krevende å analysere og systematisere. Videre vil jeg takke Gerard Doetjes og Britt W. Svenard ved Fremmedspråksenteret for innsiktsfulle kommentarer. All fremstilling og alle konklusjoner er likevel fullt ut mine egne som jeg selvsagt innestår for og er fullt ut ansvarlig for.

Hamar, 23. september 2010

Jan Merok Paulsen

INNHold

Forord	7
Sammendrag	9
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn og formål	10
1.2 Begrunnelser for CLIL	10
1.3 Datagrunnlag og metode	11
2 Kunnskapsløftets fokus på kompetanse	13
2.1 Kompetansebegrepet	13
2.2 Kunnskapsløftets bakteppe	13
2.3 Didaktiske prinsipper for å oppnå kompetansemålene	14
2.4 CLIL som kompetansestrategi	14
3 Didaktisk analyse av dataene fra CLIL-prosjektet	16
3.1 Det teoretiske rammeverket – didaktisk relasjonsmodell	16
3.2 Analyse av elevens forutsetninger	17
3.3 Analyse av rammefaktorer	18
3.4 Analyse av innholdskategorien	20
3.5 Analyse av arbeidsmåter	21
3.6 Analyse av elevvurdering	21
3.7 Oppsummering – didaktiske faktorer	22
4 En syntese av lærerperspektiver på CLIL	23
4.1 Den instrumentelle begrunnelse	23
4.2 Kultur og dannelse som begrunnelse	24
4.3 Elevtilpasning som begrunnelse	25
4.4 Mangfold i begrunnelser	26
5 Oppsummering	27
Appendiks 1: Metodiske prinsipper	28
Referanser	32

SAMMENDRAG

Høgskolen i Hedmark har i skoleåret 2009/2010 analysert prosjektet *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) i videregående skole på oppdrag av Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen (Fremmedspråksenteret). I dette konkrete prosjektet står termen CLIL for bilingval undervisning i ordinære fag der minimum halvparten av all undervisning i ikke-språkfaget gjennomføres på engelsk. Bakteppet for utredningen er læreplanverket Kunnskapsløftets (2006) markert tydeligere satsing på engelsk. I tråd med læreplanens terminologi har engelsk status som grunnleggende ferdighet, og denne økte status gir seg også uttrykk i en gjennomgående læreplan i engelsk for grunnskole og videregående skole. Dette grepet tydeliggjør læreplanens forventninger når det gjelder elevenes kompetanseprogresjon i engelsk gjennom hele skoleløpet. På den annen side er det dokumentert svakere engelskferdigheter enn forventet både i norsk forvaltning og næringsliv (Hellekjær, 2007a, 2009), og dette bildet reflekteres også i enkeltstående studier av videregående skole elevers engelskferdigheter (Hellekjær, 2005, 2007b). I dette perspektivet tilbyr CLIL som metode et sett av mulige løsninger for å fylle gapet mellom forventede og faktiske ferdigheter. CLIL er videre en etablert pedagogisk metode både nasjonalt og internasjonalt, selv om utbredelsen i Norge er relativt beskjeden.

Utredningens formål er derfor å analysere individuelle og organisatoriske faktorer som er kritiske for initiering, implementering og utvikling av denne type bilingvale tilbud i norsk videregående skole. Hvilke faktorer gir forklaring på at lærere implementerer og opprettholder CLIL? Hvilke organisatoriske og ledelsesmessige faktorer fremstår som viktige? Utredningen er delt i to rapporter. Rapport 1 legger vekt på didaktiske faktorer sett fra lærernes perspektiv, mens rapport 2 analyserer og drøfter organisatoriske faktorer som påvirker initiering og spredning av CLIL. Utredningen er basert på data samlet inn ved syv skoler som deltar i prosjektet skoleåret 2009–2010 med tillegg av sekundærdata og publiserte empiriske studier av bilingval undervisning i norsk videregående skole.

Analysen viser *for det første* at CLIL er en generell pedagogisk metode med et bredt anvendelsesområde, ved at metoden er implementert i en rekke fag som spenner over alle tre årstrinn i studiespesialiserende videregående skole. I tillegg belyser dataene implementering av CLIL i yrkesopplæringen. Poenget med denne observasjonen er at det er i liten grad dokumentert fagspesifikke hindringer for å implementere CLIL. *For det andre* viser dataene entydig at implementering av CLIL, i tråd med det en kunne forvente, er et individuelt og 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. Fagkolleger på egen skole påvirker, *for det tredje*, i liten grad den enkelte lærers beslutning om å initiere CLIL. Derimot fremstår, *for det fjerde*, støtte fra ledelsen, en internasjonalt orientert skolekultur og det eksterne CLIL-nettverket som er etablert rundt Fremmedspråksenteret som positive drivere. Strukturelle faktorer rundt timeplan og gruppedelinger fremstår likeledes som barrierer i flere av casene. *For det femte* viser den didaktiske analysen i denne rapporten stor variasjonsbredde i vurderingsformer, faglig innhold, arbeidsmåter, bruk av læremidler og faglig kontekst. *Avslutningsvis* er de empiriske analysene sammenfattet i tre teoretiske perspektiver som systematisk underbygges i datamaterialet.

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og formål

Høgskolen i Hedmark har analysert prosjektet *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) i norsk videregående skole på oppdrag av Fremmedspråksenteret. Analysene er hovedsakelig basert på data samlet inn ved syv skoler som deltar i prosjektet skoleåret 2009-2010 supplert med tilgjengelige kildemateriale. Prosjektskolene er koblet til Fremmedspråksenteret gjennom en gjensidig prosjektavtale som gir en fastsatt økonomisk ytelse til deltakerskolene, og som samtidig forplikter skolene til å stille kunnskap, materiell og ressurser til rådighet for publisering gjennom Fremmedspråksenteret. Prosjektet er strukturert som et nettverk med regelmessige samlinger for de lærerne som deltar i prosjektet, og Fremmedspråksenteret ivaretar administrative funksjoner og publiserer resultatene fortløpende. I det foreliggende CLIL prosjektet er fokuset integrasjon av engelsk i en stor bredde fag, ved at det undervises på engelsk i et vesentlig omfang, at det anvendes engelskspråklige læremidler samt at elevene trenes i engelske leseferdigheter og kommunikasjonsferdigheter i arbeidet med faget. Termen CLIL brukes som internasjonal paraplybetegnelse for alle former for undervisning i ordinære fag, det vil si ikke-språkfag, på et fremmedspråk (Svenhard, 2010). I Norge brukes CLIL som akronym for bilingval undervisning, der minimum halvpart en av all undervisning er på målspråket. I norsk kontekst er CLIL implementert både i grunnskole og videregående skole, selv om hovedtyngden er lokalisert innenfor studiespesialiserende retninger i videregående skole. Det er imidlertid dokumentert svært illustrative caser som gir innsyn i CLIL-metodologien implementert i yrkesopplæringen (Andreassen, 2010; Streitlien, 2010).

Formålet med den foreliggende rapporten er å belyse *rammebetingelsene* for integrasjon av engelsk med ordinære fag i norsk videregående skole. I denne rapporten analyseres hovedsakelig faktorer på individnivå med følgende spørsmål i fokus: Innebærer CLIL-metodikk ekstra investeringer for lærerne, og hva består de i så fall i? Hva er de viktige driverne for lærernes beslutninger om å initiere bilingval undervisning? Hvilke faktorer er viktige for at lærerne skal opprettholde denne virksomheten? Og hva opplever lærerne som kritiske faktorer for gjennomføring, også i forhold til elevenes læring? For å gi et nærmere innsyn i denne problematikken analyseres motivasjonsforhold og didaktiske faktorer med basis i dybdeintervjuer med de lærerne som er tilsluttet CLIL prosjektet.

1.2 Begrunnelser for CLIL

Begrunnelsene for økt satsing på integrering av fag og engelsk/fremmespråk er flere, og omfatter både utdanningspolitiske og pedagogiske faktorer. *For det første*, så legger lærerplanreformen Kunnskapsløftet (2006) generelt sett økt vekt på leseferdigheter som kompetansemål både for

grunnskole og videregående skole. Det kvalitative skiftet i Kunnskapsløftet må også ses på bakgrunn av de svake leseferdighetene som er dokumentert blant norske ungdomsskoleelever i de internasjonale PISA studiene (Kjærnsli, 2007; Kjærnsli, Lie, Olsen, & Turmo, 2004). CLIL har dermed en generell begrunnelse som strategi for økte leseferdigheter, ganske enkelt fordi lesing er den grunnleggende ferdigheten som blir utviklet mest radikalt gjennom ekstensiv lesing i bilingviale fag (Svenhard, 2010, s. 5). *For det andre* er det avdekket utilstrekkelige ferdigheter i engelsk blant elever i videregående skole i det samme tidsrommet som de nevnte PISA målingene (Hellekjær, 2005), hvilket igjen understreker behovet for særskilt trykk på ulike former for leseferdigheter (Hellekjær, 2007b). Dette er Kunnskapsløftets (Kunnskapsdepartementet, 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)

Siden læreplanreformene på 1990-tallet har kompetanse i økende grad blitt brukt som målområde for elevenes læring¹, og Kunnskapsløftet innebærer et kvalitativt skift i den retningen. Dette perspektivet innebærer at ferdigheter, det å kunne anvende kunnskap i sosiale settinger, kommer sterkere i forgrunnen (Dale & Øzerk, 2009). CLIL har nettopp fokus på ferdighetsaspektet ved språkopplæringen. *For det tredje* har CLIL også en selvstendig pedagogisk begrunnelse, i form av en «spillover» hypotese. I dette resonnementet ligger at elever som integrerer engelsk i et ordinært fag, forbedrer sin leseforståelse og sine leseferdigheter i engelsk gjennom CLIL-metoden (Hellekjær, 2005). Mer interessant, så viser empiriske studier at integrasjonen av engelsk ikke hadde noen negativ effekt for elevenes læringsutbytte i faget, og disse studiene indikerer også at positive effekter er vel så store for lavt presterende elevgrupper som for høyt presterende (Moe, 2010; Svenhard & Cherubini, 2010). Disse funn må anses som preliminære, men de peker like fullt på interessante hypoteser for videre utforskning, især når det gjelder læringseffekter for elevene.

1.3 Datagrunnlag og metode

Rapporten bygger på kvalitative forstrukturerte intervjuer med lærere og skoleledere fra i alt syv skoler som deltar i CLIL prosjektet skoleåret 2009-2010. I tillegg støttes intervjudataene av et betydelig tilfang av sekundærdata, som omfatter undervisningsopplegg, utredninger, forskningsrapporter og artikler publisert i vitenskapelige journaler. En oversikt over skoler og informanter som inngår i rapportens primærdata er fremstilt i *tabell 1*:

¹ Eksempel: Felles læreplan for grunnskole og videregående skole samt Opplæringslova av 1998

Tabell 1: Oversikt over caseskoler og informanter

SKOLE	FAG	INTERVJUER
Spjelkavik videregående skole, Ålesund	Historie Vg2 Historie Vg3 Religion Vg3	5
Malakoff videregående skole, Moss	Historie Vg2 Historie Vg3	2
St. Olav videregående skole, Stavanger	Naturfag Vg1 Samfunnskunnskap Vg1 Geografi Vg2	5
Trondheim Katedralskole	Naturfag Vg1	3
Kirkeparken videregående skole, Moss	Historie Vg2	4
Halden videregående skole	Kommunikasjon og kultur Vg3	1
Nannestad videregående skole	Service og samferdsel Restaurant- og matfag (programfag 2. år)	2

Primærdata og sekundærdata er systematisert i en egen casestudieprotokoll (Yin, 1994) for hver skole. Samlet gir disse caseprotokollene deskriptive data som griper om to analysenivåer, henholdsvis lærernes individuelle begrunnelser og valg samt organisatoriske faktorer knyttet til avdelinger og skolen som organisasjon. Dataene gir således komplementære innblikk, og analysene er derfor skilt i to separate rapporter. Forskningsstrategi, design og metodiske spørsmål er beskrevet i Appendiks 1 som er inkorporert som vedlegg i begge rapportene.

2 KUNNSKAPSLØFTETS FOKUS PÅ KOMPETANSE

2.1 Kompetansebegrepet

Fokuset på kompetanse som mål på elevenes læring har sammenheng med den definitive overgangen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn (Castells, 2000; Lundvall & Johnson, 1994), der sosial kompetanse, ferdigheter, innsikt og kreativ tenkning smeltes sammen som basis for samfunnsdeltakelse (Dale & Øzerk, 2009; Engelsen, 2008). Kunnskapsløftet (2006) bygger eksplisitt på denne virkelighetsforståelsen og anvender kompetanse som overbyggende begrep: «Kunnskapsløftet som læreplanreform er imidlertid først og fremst kjennetegnet av læreplaner for fag med kompetansemål. Integrering av de grunnleggende ferdighetene i fagenes kompetanser er videre et avgjørende kjennetegn ved Kunnskapsløftet som læreplanreform» (Dale & Øzerk, 2009, s. 4).

Videre anvender Kunnskapsløftet et vidt kompetansebegrep, som går ut over funksjonell og faglig kompetanse, ved at det knytter sosial kompetanse til dannelse: «Sosial kompetanse knyttes til dannelse, og dannelse forbindes med utvikling av kunnskap, innsikt og kritisk tenkning» (Dale & Øzerk, 2009, s. 236). I teoretisk forstand er kompetanse et paraplybegrep som rommer at eleven trenger å være funksjonsdyktig, ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, holdninger og ferdigheter til å oppnå mål eller skape resultater (Lai, 2004, s. 47). I Kunnskapsløftet (2006) er det særlig ferdighetsdimensjonen, «evnen til å utføre komplekse, velorganiserte atferds mønstre på en smidig og tilpasningsdyktig måte for å nå definerte mål» (Lai, 2004, s. 50), som holdes opp som mål på elevenes læring, gjennom termen «grunnleggende ferdigheter»².

2.2 Kunnskapsløftets bakteppe

Bakteppet for Kunnskapsløftets fokus på grunnleggende kompetanse er *for det første* de svake resultatene som ble avdekket i PISA studiene, målt i henholdsvis 2000 og 2003 (Kjærnsli et al., 2004; Välijärvi, Linnakylä, Kupari, & Arffman, 2002). I disse studiene klassifiseres en fjerdedel av norske 15-åringere på laveste kompetansenivå, mens tilsvarende score for PIRLS er 22 % (Dale & Øzerk, 2009, s. 32). Blant guttene i denne gruppen er leseferdighetene sågar så mangelfulle at de betegnes å være i «alarmsonen», det vil på et nivå der de vil ha vansker med å fungere i et avansert informasjonssamfunn (Välijärvi, 2006). Ut over utilfredsstillende leseferdigheter i morsmålet er det også avdekket svake leseferdigheter i engelsk (Hellekjær, 2005). Læreplanverket for grunnskolen og den videregående skole, Kunnskapsløftet (2006), introduserte derfor betydelige endringer i forhold til undervisning av engelsk.

² Kunnskapsløftets generelle del definerer grunnleggende ferdigheter som «å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy» (Kunnskapsløftet, 2006)

For det andre skiller læreplanen mellom engelsk og fremmedspråk, hvilket signaliserer at engelsk har blitt en uunnværlig og integrert del av allmenn kompetanse i samfunnsliv og yrkesliv. *For det tredje* er Kunnskapsløftet en integrert læreplan for grunnskole og videregående opplæring. I læreplanen for engelskfaget kan en i ett og samme fagplandokument følge kompetansemålene stegvis fra småskoletrinn og frem til avgangstrinnet i videregående skole. Men mest avgjørende, *for det fjerde* introduseres begrepet «grunnleggende ferdigheter» som kompetansemål, hvilket blant annet innebærer at elevene skal kunne øve opp ferdigheter i å «utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt» (Kunnskapsløftet (2006), Læreplan i engelsk). For engelskfaget innebærer det at engelskkunnskaper skal anvendes i andre fag og emner, hvilket er CLILs rasjonale.

2.3 Didaktiske prinsipper for å oppnå kompetansemålene

Hellekjær (2007) argumenterer for at leseferdigheter og språkkunnskaper i førstespråket ikke automatisk er overførbart til andrespråket (les: engelsk). Snarere eksisterer det en *lingvistisk terskel* som eleven må overstige for at kompetanse skal være overførbart fra førstespråket til andrespråket. Med lingvistisk terskel forstås det laveste ferdighetsnivå som gjør leseren i stand til å overføre strategier fra primærspråket til et språk nummer to eller et fremmedspråk (Hellekjær, 2007b, s. 2) Videre er ikke denne lingvistiske terskelen absolutt eller statisk men kontekstspesifikk og varierer fra oppgave til oppgave. Med støtte av Day og Bramford (2002) argumenterer Hellekjær videre at for å utvikle kompetanse i engelsk som andrespråk kreves en annen type didaktikk enn den tradisjonelle (Hellekjær, 2005). Han hevder videre at de svake resultatene i engelsk ferdigheter 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).

Motsatt argumenteres det for at didaktikken i engelsk undervisningen må fokuseres mer fra det tradisjonelle til et mer anvendt perspektiv, der lesing av et større volum står sentralt, og at tekstene er koblet mer direkte til elevenes daglige og samfunnsmessige kontekst (Hellekjær, 2008; Maljers, Marsh, & Wolff, 2007; Simensen, 2008). Mer spesifikt, argumenteres det for at eleven må trenes i å tolerere tvetydighet og usikkerhet i forståelsen av en tekst – ut fra formålet å bygge opp et volumvokabular i engelsk (Simensen, 2008; Svenhard & Cherubini, 2010). Det er i dette perspektivet viktig at elevene lærer seg å skumlese tekster for å få tak i den overordnede meningen, i tillegg til detaljøvelsene i selve klasseromsaktivitetene. For å få til dette, må det arbeides med stor variasjonsbredde i tekster.

2.4 CLIL som kompetansestrategi

CLILs rasjonale er følgelig at bilingval undervisning vil gi komplementær kompetanse ut over den tradisjonelle detaljorienterte engelskinnlæringen (Moe, 2010). På et generelt grunnlag hevder Stephen Krashen at dette er den mest naturlige måten å lære språk på, som strategi for problemløsning og begrepsbygging: «If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided» (Krashen, 1982, s. 2)³. Men Krashens «input-hypotese» er også omstridt, og andre språkforskere argumenterer for at lesing er utilstrekkelig. Dersom ikke elevene også praktiserer, vil ikke deres ferdigheter utvikles tilstrekkelig. Det argumenteres derfor med å ha et balansert

³ Sitert i Hellekjær (2007) og drøftet i Svenhard og Cherubini (2010).

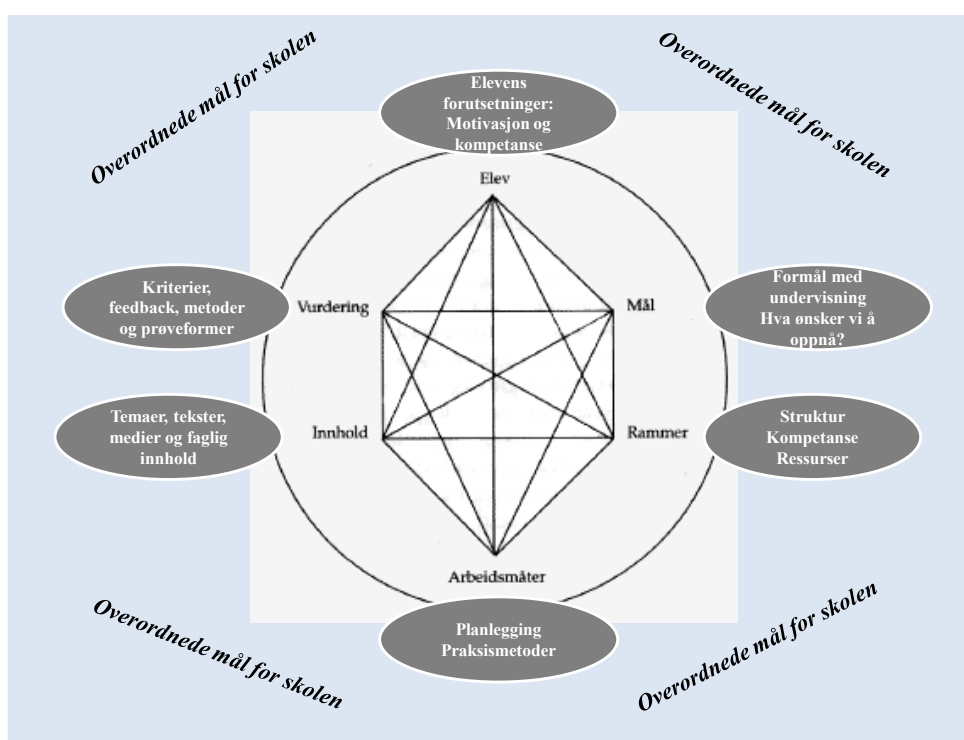
fokus både på lesing og aktiv praktisering, såkalt «input-output balanse» (Svenhard & Cherubini, 2010). CLIL-metodologien rommer imidlertid begge disse perspektivene på kompetansebygging i engelsk. Hestnes hevder eksempelvis at «forsøkene med CLIL har vist at leseferdigheten bedres, og at perspektivet rommer muligheter for både språklig og innholdsmessig fordypning, uansett utdanningsprogram. I grunnskolen har en også erfaringer med at elever hadde utbytte av den økte variasjonen som CLIL tilførte fagene» (Hestnes, 2006, s. 24)

3 DIDAKTISK ANALYSE AV DATAENE FRA CLIL-PROSJEKTET

3.1 Det teoretiske rammeverket – didaktisk relasjonsmodell

Den didaktiske relasjonsmodellen ble opprinnelig utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978) og ser på læring som en dynamisk prosess, der seks brede grupper av variable, såkalte didaktiske kategorier, påvirker elevens læringsutbytte: Elevens kompetansemessige forutsetninger, undervisningens mål, rammefaktorer, innhold, arbeidsmåter, men ikke minst vurderingskriterier og vurderingsmetoder. Samtidig illustrerer modellen at disse didaktiske kategoriene står delvis i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre (Hiim & Hippe, 1998). En tilpasset versjon av den didaktiske relasjonsmodellen er vist i figur 1 nedenfor.

Figur 1: Didaktisk relasjonsmodell - tilpasset etter Engelsen (2002)



Selv om modellen er normativ i sin opprinnelige natur, og har blitt kritisert for å være «teoriløs» (Strand & Kvernbekk, 2000), kan den også brukes som et analytisk redskap, for å analysere likheter, ulikheter og variasjonsbredde innenfor den enkelte didaktiske kategori på tvers av de syv skolene i samplet. Dette er således det analytiske utgangspunktet i denne rapporten, der modellen brukes for å analysere variasjonsbredde og likheter i lærernes didaktiske vurderinger og praksis. Et underliggende analytisk poeng er videre å analysere hva som fremstår som kritiske faktorer og barrierer sett fra lærerens perspektiv innenfor hver av de didaktiske kategoriene.

3.2 Analyse av elevens forutsetninger

Når det gjelder informantenes beskrivelser av elevenes forutsetninger, er det en signifikant forskjell i materialet mellom de casene som opererer med internasjonal klasse og de casene der bilingval undervisning er et valg innenfor den ordinære strukturen. *For det første* innebærer seleksjonen til internasjonal klasse en mer fokusert rekruttering med hensyn til motivasjon og forhåndskompetanse. Elevene i dette søknadssegmentet kjennetegnes av et høyere karaktersnitt og det er skarpere konkurranse om inntaket. Som en av informantene uttrykker det:

«Bilingvalt tilbud er koblet til internasjonal linje ved skolen. Den har veldig stor søkning. Skolen har fem paralleller, og alle søkerne har hittil kommet inn. Derimot til internasjonal linje er det sterk søkning, lange ventelister, og høye poengsummer som kreves for å komme inn. Dette er flinke elever, så de har gode forutsetninger for å mestre dette med bilingval undervisning.» (II)⁴

I denne elevgruppen finnes ifølge informantene et større innslag som har bodd deler av oppveksten i utlandet, samt elever som har planer om videre skolegang på IB⁵ og/eller studier i utlandet. *For det andre* kjennetegnes denne gruppen av et høyere generelt motivasjonsnivå for akademiske fag, slik det fremkommer i intervjuene. *For det tredje* beskrives internasjonale klasser som mer homogene grupper enn de øvrige, karakterisert av relativt høyt motivasjonsnivå for skolearbeid, muntlige ferdigheter over snittet i engelsk samt at det er lite disiplinproblemer i denne gruppen. Derimot i de casene der det ikke er selektert en egen internasjonal klasse, beskrives klassenes elevforutsetninger som atskillig mer heterogene, som det dokumenteres av intervjuutsagnet nedenfor:

«Det er stort sprik i bakgrunnskunnskaper, det er en heterogen gruppe. Og det bilingvale gir et bidrag til å lukke dette gapet, og de trenes i engelske begreper og trenes til å lytte på engelsk. Det virker utjammende. Det at man får begrepene både på norsk og engelsk skaper overføring. Jeg opplever at de svakeste blir tryggere i engelsk og drar med seg denne kompetansen inn også i engelskfaget.» (I8)

I den ene yrkesfaglige casen i denne prosjektevalueringen, Nannestad videregående skole, foregår bilingval undervisning i et utpreget problemområde i yrkesopplæringen, de såkalte matfagene. Fagområdet preges av høyere frafall og svakere kompetanseoppnåelse enn snittet i norsk videregående opplæring (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008), slik det også beskrives av en av informantene:

4 Notasjonen II er forkortelse for intervju med Informant 1. Tilsvarende er gjort for de øvrige henvisningene til intervjuer i teksten

5 Termen 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 studiespesialiserende. IB er også en standardisert læreplan på global basis, der eksamen også er standardisert og gjennomføres på samme dag i alle land.

«Jeg opererer i matfagene som er en av de store risikozonene i videregående skole med hensyn til frafall. Mange av dem har vært her i fire år. Mange av dem har barn, både fedre og mødre, og bilingval undervisning har vært veldig suksessrikt blant disse elevene. Elever som knapt har skrevet en tentamensbesvarelse har klart å stå i flere fag, og har skrevet om sine erfaringer på arbeidsplasser og lært seg masse ord og mange begreper som de anvender i norske og engelskspråklige tekster.» (19)

Det interessante med denne casen er at det blir dokumentert et mulighetsområde for å styrke opplæringen gjennom CLIL-metodikk, selv om elevforutsetningene er svakere, hvilket er i overensstemmelse med andre observasjoner (Andreassen, 2010; Streitlien, 2010). Dataene viser dermed to tendenser når det gjelder elevenes forutsetninger. *For det første* ser vi relativt homogene grupper av sterkt motiverte elever med god forhåndskompetanse i de internasjonale klassene. Det er i tråd med det en kunne forvente. *For det andre* ser vi et mer heterogent bilde blant de øvrige: Grupper som er heterogent sammensatt med hensyn til elevenes kompetanse og inntakskarakterer, hvilket nyanserer det mer «elitistiske» inntrykket fra den internasjonale campen. *For det tredje* viser materialet en ganske unik case når det gjelder å implementere CLIL i et utpreget problemområde innenfor yrkesopplæringen. Samlet viser case observasjonene at CLIL-metodikk ikke er begrenset til smalt selekterte elevgrupper, og det representerer hovedobservasjonen i denne didaktiske kategorien.

3.3 Analyse av rammefaktorer

Intervjudataene gir rike beskrivelser av hvilke rammefaktorer for lærernes valg og som fremstår som viktige sett fra lærernes perspektiv. De kan sammenfattes i strukturelle faktorer, ekstern støtte, normer og preferanser i selve skolekonteksten og støtte fra ledelsen.

3.3.1 Strukturelle faktorer

Strukturvariablene slår ulikt inn i de internasjonale versus de ordinære klassene. I de internasjonale klassene er bilingvale fag valgt på forhånd av elevene gjennom søknadsprosedyren, elevene følger alle de samme bilingvale fagene. Der hvor dette tilbys som et valg for elever, øker den strukturelle kompleksiteten, som illustrert av informanten nedenfor:

«Vi har 30 elever i hver klasse, og det betyr at vi må ha 30 som velger et bilingvalt opplegg, det har vi ikke noe slingringsmann på. Jeg starter derfor med å gå rundt i klassene og spørre elevene om de er interessert. Så ser jeg hvor mange jeg ender opp med. Sist gang endte jeg med 34, så da måtte jeg redusere antallet ut fra karakterer.» (17)

Utsagnet illustrerer noe av den strukturelle og økonomiske problematikken der en ikke har dedikerte internasjonale klasser. For å etablere et bilingvalt kurs trenger en for det første flere parallelle klasser, slik at det er en pool å rekruttere fra. For det andre må en rekruttere en full klasse, samtidig som en ikke kan overstige den øvre grensen. For det tredje må da de øvrige gruppene i dette faget endres. Og det sier seg selv at dette systemet blir svært sårbart for frafall og endringer, ved at elever foretar omvalg. Strukturen i fagvalg, herunder ressursmessige sidefaktorer, blir dermed en potensiell barriere for å etablere bilingvale fag. Implisitt blir dette også en barriere for videre spredning av CLIL på de skolene der en ikke har internasjonale klasser.

3.3.2 Eksterne ressurser og nettverk

Informantene gir fyldige beskrivelser av betydningen av deres tilknytning til det nasjonale CLIL-prosjektet. Det er to temaer som er gjennomgående. *For det første* er tilflyten av prosjektmidler en viktig stimulans for lærerne, fordi det gir frie ressurser til reise eller kjøp av ekstra læremidler. Selv om beløpet er beskjeden for den enkelte skole, gir det en større stimulans enn beløpets størrelse skulle tilsi. *For det andre* vurderer lærerne prosjektets møteplasser som positivt, fordi man der møter kolleger med samme interesse. I dette ligger at CLIL samlingene i regi av Fremmedspråksenteret har et iboende potensial som en arena for deling av kunnskap og utveksling av hjelpemidler. Dette er et eksplisitt tema i flere av intervjuene.

«Det er viktig at Fremmedspråksenteret bygger opp oversikt over gode læremidler, ikke minst gode bøker og gode nettsteder. Så tanken med et slikt nettverk er egentlig veldig bra.» (I22).

I beskrivelsene av rammefaktorer trekker flere av informantene frem skolens særegne arbeidskontekst, der lærere arbeider i en nærmest «privat» klasseromssetting. I denne settingen blir det følgelig av betydning å ha tilgang til eksterne arenaer for erfaringsdeling og kunnskapsoverføring, slik informantutsagnet nedenfor utdyper.

«Det er mye som er individuelt for den enkelte lærer, der det ikke er noe miljø på skolen, så er det et poeng å ha et nettverk, der materiell systematiseres og der en kan støtte økonomisk utvikling av materiell. Da jeg begynte med dette kurset, så overtok jeg for en annen lærer, men han hadde jo ikke dokumentert noe av det han hadde gjort, så det var lite som ble overlevert. Så jeg fungerte som en «ensom rytter». Det er ett av kravene i CLIL-prosjektet at det skal dokumenteres materiell og erfaringer.» (I14).

Poenget her er Fremmedspråksenterets funksjon som node i et nettverk av lærere som praktiserer CLIL-metoden. Dette er gjennomgående i alle intervjuene.

3.3.3 Skolekontekst og kultur for internasjonalisering

Flere av de bilingvale klassene som analyseres i denne casestudien opererer i en skolekontekst med varierte internasjonale tiltak og satsinger. Det mest omfattende gjelder de skolene som også tilbyr IB for elever på Vg2 og Vg3. Det innebærer *for det første* at skolen kan rekruttere elever fra en pool av kandidater som har planer om videre internasjonal utdanning. *For det andre* gir det et ekstra tilfang av lærekrefter som behersker å undervise på engelsk. En tredje kontekstkategori er internasjonale utvekslinger og internasjonale prosjekter. Det er et fellestrekk på tvers av de fleste casene at de bilingvale klassene opererer i en myriade av internasjonale tiltak: Organisert utveksling, der elevene tar et skoleår på utenlandsk institusjon, kortperiodiske utvekslinger i utlandet, studieopphold og faglige ekskursjoner samt en myriade av internasjonale prosjekter. Det er stor variasjonsbredde i disse tiltakene, og de spenner over alt fra mindre og elevinitierte initiativ til formaliserte EU-finansierte prosjekter. Poenget her er at de fleste bilingvale klassene opererer i en skolekontekst der den internasjonale dimensjonen er mangfoldig.

3.3.4 Ledelsens støtte og lærersamarbeid som rammefaktorer

Beskrivelsene av støtte fra ledelsen er varierende. Alle beskriver at de har tilstrekkelig autonomi til å drive frem bilingvale fag ut fra egne initiativ. Men flere informanter, på tvers av caseskoler, gir uttrykk for at de gjerne hadde sett at ledelsen involverte seg mer i å støtte det bilingvale prosjektet. Trekker en ut de informantene som har drevet bilingvale kurs over et lengre tidsrom, 10-15 år, er dette en relativt konsistent beskrivelse. De utpreget internasjonale skolene beskriver sterkere aktiv støtte fra ledelsesmiljøet. Videre viser dataene at lærersamarbeid spiller en heller beskjeden rolle når det gjelder initiering og utvikling av CLIL-metoden i det enkelte fag. Dataene er relativt entydige på at også bilingvale kurs opererer i en arbeidsteknologi som er relativt individuell, og lærersamarbeid er et lite fremtredende trekk selv i skoler der flere lærere er engasjert i CLIL. Som en av lederne i samplet uttrykker det:

«Nei, de samarbeider ikke. De jobber med fag. Det er også usedvanlig vanskelig å finne felles møtetid. De har også mest behov for å snakke sammen med folk som har samme faget. Og de snakker mest om fag. Ikke om selve engelsken, men å finne fagstoff på engelsk.» **(I15)**

3.4 Analyse av innholdskategorien

CLIL-metoden er i seg selv en åpen pedagogisk tilnærming med hensyn til innhold. Essensen er å integrere engelskspråklige arbeidsformer med det enkelte målfaget. Videre formes innholdet av at deler av undervisningen foregår på engelsk, fra om lag halvparten til det aller meste. Elevoppgaver vil også i stor utstrekning være på engelsk, mens den muntlige dialogen varierer med elevgruppens kompetanse og motivasjon. Og her vil nok elevenes opplevelse variere. Som en av elevene uttrykker det:

«Utover det vil jeg bare tilføye at for at bilingval undervisning skal fungere godt, må det være engasjerende lærere med et godt engelsk språk, som evner å skape et klassemiljø hvor det er «greit å snakke engelsk». Mang en klassediskusjon har glidd over i norsk, og mange elever har ikke sagt ett engelsk ord gjennom et års undervisning på engelsk. Og da blir man jo heller ikke bedre til å snakke engelsk.» **(Fritekstkommentar fra elevspørreskjema)**

Når det gjelder tekstinnhold og formidlingskanaler, gir casene tydelig innsyn i aktiv bruk av digital teknologi, med særlig vekt på sammensatte medier og tekster. Digitale kommunikasjonsplattformer som eksempelvis Fronter benyttes i stor utstrekning.

«Vi bruker It's Learning. Jeg bruker det aktivt når jeg har presentasjoner og gir beskjeder til elevene. Jeg legger også ut linker. Men de «googler» så fort sjøl også, så det er nesten for syns skyld at jeg legger linker. De er racere på teknologi, så jobben vår er mer å begrense det, og snevre det inn.» **(I11).**

3.5 Analyse av arbeidsmåter

I tillegg til konvensjonelle læremidler brukes sammensatte tekster, for eksempel tekst, lyd, og bilde integrert ved hyperlinker, i vesentlig utstrekning. Det at internett byr på et tilfang av engelskspråklige tekster av en akseptabel kvalitet tilfører fleksibilitet og løser opp bindinger til læreboken. I tillegg argumenteres det for at det er et faglig poeng å bevisstgjøre elevene på å vurdere tekster på internett, som en av informantene uttrykker det:

«Vi benytter oss i stor grad av multimodale tekster, og det å bevisstgjøre elevene om hva sammensatte tekster er, hva de kan gjøre for oss, er viktig kompetanse. Vi har for eksempel et emne «women's talk», der vi kombinerer skrevne tekster med YouTube. Mestring av informasjonsmedier er i dag en kritisk jobbkompetanse. Jeg tror vi undervurderer elevene våre når vi tror at de er avhengige av å ha en bok. Det er sjelden i deres liv at de kun har en informasjonskilde.» (I8)

Lærebøker og læremateriell for engelskundervisning i fag har vært en kritisk faktor, særlig for de lærere som startet opp på 1990-tallet. I den fasen ble det arbeidet mye med oversettelse av tekster, arbeidsmaterieell og kompendier. Etter hvert har det ofte blitt bygd opp en samling av engelskspråklige bøker, som skolene har anskaffet klassesett av, som to av informantene uttrykker det:

«Vi har brukt amerikanske lærebøker, og vi kjøpte inn nye utgaver i fjor. Tilbake meldingene fra elevene går på at den engelske boka er bedre enn den norske, og især gjelder det på Vg2. Forskjeller går på struktur. Amerikanske bøker er bedre ved at de poengterer viktige ting, taking notes og slikt, mens det er helt fraværende i norske bøker.» (I18).

«Spørsmål: Var læremidler problematisk? Svar: Jeg «arvet» bøker fra en tidligere kollega. I tillegg har jeg bygd meg opp et eget bibliotek, der jeg har bygd meg opp en pool som elevene har tilgang til. Naturfaget bygger på ulike hovedtemaer, zoologi, biologi. Vi har jobbet i flere år med å finne gode læremidler. Vi har ikke fulltreff, men gode treff. Men selvsagt, der det mangler engelsk lærestoff, tar vi det på norsk. Det er det som er utfordringen.» (I22)

Det er også et inntrykk at tilgjengeligheten av lærebok ikke er fullt så kritisk nå på grunn av tilfanget av øvrige tekster. Internett byr på mange ulike læringsressurser som kan selekteres og tilpasses. Det understreker igjen at kritisk seleksjonskompetanse blir avgjørende for elevene, for å kunne vurdere hva som er adekvate og kvalitativt akseptable tekster.

3.6 Analyse av elevvurdering

I de fleste bilingvale fagene som er omfattet av samplet er det ikke sentralt gitt eksamen, men lokalt gitt muntlig eksamen. Og i og med at fag- og læreplaner egentlig forutsetter at eleven kan dokumentere sine kunnskaper på norsk, blir det valgfritt om kandidaten vil bruke engelsk eller norsk som eksamensspråk. Det er stor variasjon i prøveformen i de fagene som casene belyser, eksempelvis i historie, der elevene skal holde foredrag og gjennomføre en samtale. Men som informanten nedenfor understreker, er det en trend at elevene har gode muntlige ferdigheter, mens den skriftlige kompetansen er svakere.

«Spørsmål: Hvordan reagerer de på det, elevene, holde foredrag og holde en samtale? Svar: Det er forskjellig, de gjør det bra, selv om de er nervøse. Kravet er at halvparten skal være på engelsk. De fleste velger å starte med foredraget på engelsk, og da velger noen å ta samtalen på norsk, men mange fortsetter faktisk med samtale på engelsk. Mitt inntrykk er at det er mange flinke i engelsk muntlig i dag, mens det er noe verre med skriftlige ferdigheter.» (I7)

I tillegg er innslaget av mappe vurdering betydelig, hvilket viser bredde i vurderingsformer.

«Jeg bruker innlevering. De har mappe oppgaver der de leverer inn tre oppgaver per semester. Vi har ingen lærebok, så jeg har laget et kompendium av norske og engelske tekster – bygd opp om ti delemner. Disse tekstene bruker elevene til å produsere egne tekster om et emne, typisk et research essay, og kommer med egne analyser og konklusjoner.» (I8)

Hovedinntrykket er således at vurderingsformene ikke utgjør noe problemområde for lærerne som underviser i bilingvale fag. Læreplanene tillater lokale tilpasninger og variasjon mellom norsk og engelsk uttrykk fra elevenes side.

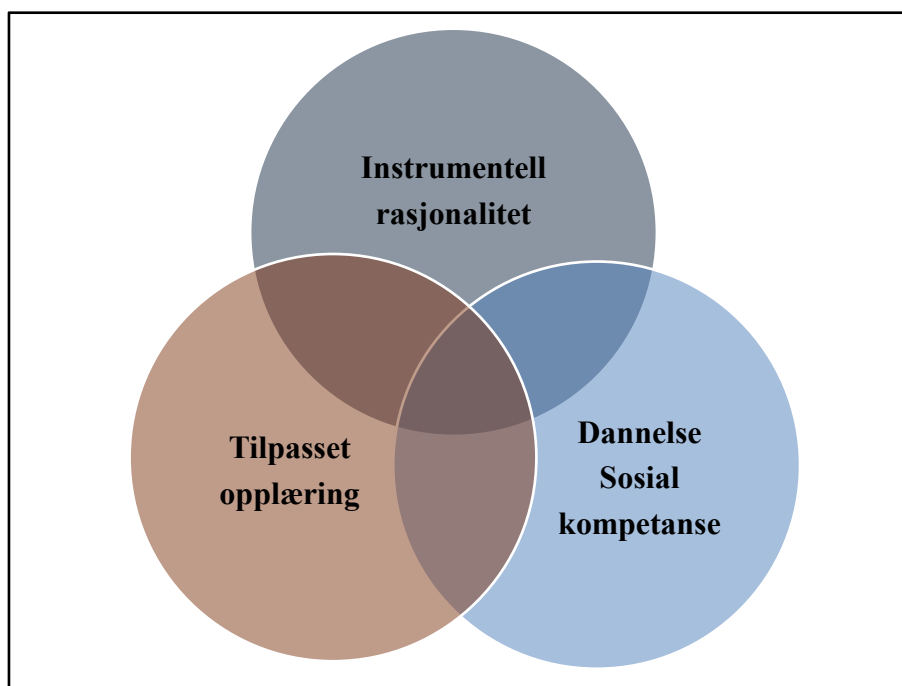
3.7 Oppsummering – didaktiske faktorer

Den didaktiske analysen viser stor variasjonsbredde i vurderingsformer, faglig innhold, arbeidsmåter, bruk av læremidler og faglig kontekst. Heterogeniteten i elevgruppene styrker observasjonen om at dette er en generell didaktikk med bredt nedslagsfelt. Kritiske faktorer sett i et lærerperspektiv er særlig støtte fra ledelsen, skolekultur, internasjonal kontekst, sammenholdt med det eksterne CLIL-nettverket som er etablert rundt Fremmedspråksenteret. Strukturelle faktorer rundt timeplan og gruppedelinger fremstår likeledes som potensielle barrierer.

4 EN SYNTSE AV LÆRERPERSPEKTIVER PÅ CLIL

Analysen av intervjuer og casedokumenter konvergerer om tre teoretiske formålstilnæringer til bilingval undervisning og CLIL. Perspektivene gir uttrykk for tre hovedstrømmer av pedagogiske begrunnelser som både er komplementære men også noe overlappende. Det teoretiske poenget er illustrert i figur 2 nedenfor.

Figur 2: Teoretiske perspektiver



4.1 Den instrumentelle begrunnelse

Den mest utbredte begrunnelse for CLIL i datamaterialet, bygger på en rasjonell og instrumentell pedagogisk tilnærming. I korte trekk konvergerer informantenes begrunnelser rundt en «synergi hypotese»: Ved å arbeide med selve faget på engelsk, oppnår eleven økt kompetanse, ved at grunnleggende ferdigheter i engelsk også styrkes. Det strategiske argumentet er først og fremst at arbeid med språket i en mer anvendt faglig og pedagogisk kontekst, gis eleven mulighet til trening i volumlesning av engelske tekster, samt praktisk trening i engelsk kommunikasjon. CLIL-metodikken

utfordrer elevene særskilt i forhold til leseferdigheter, ganske enkelt fordi lærebok og arbeidstekster må leses på engelsk. Leseferdigheter er igjen kritisk for å overkomme den lingvistiske barrieren mellom norsk og engelsk, og her vil volumarbeid med engelske tekster og engelsk kommunikasjon være kompetansebyggende per se (Hellekjær, 2005).

Resonnementet representerer et rasjonelt og instrumentelt perspektiv på bilingval undervisning. «Synergihypotesen» blir også understøttet av de kvalitative intervjudataene, ved at lærerne gir uttrykk for at en vesentlig del av elevene øker sine ferdigheter i engelsk gjennom året. I det perspektivet korresponderer de empiriske observasjonene med teoretiske argumenter for CLIL-metoden (Day & Bamford, 2002; Krashen, 1982) og mer omfattende studier av norske skoleelever (Hellekjær, 2007b; Moe, 2010).

4.2 Kultur og dannelse som begrunnelse

Et komplementært perspektiv på bilingval undervisning argumenterer med at CLIL-metoden bidrar til å styrke kultur og dannelse. Utgangspunktet for denne forståelsen er faget Kultur og kommunikasjon, og det argumenteres eksplisitt med at faget egner seg særskilt for bilingval didaktikk. Kjerneargumentet er at ved å åpne kultur- og kommunikasjonsfaget for engelske tekster, gis det unike muligheter for å operasjonalisere dannelse og kritisk tenkning i en engelskspråklig setting som korresponderer tettere med elevenes sosiale hverdag. Dannelsesaspektet operasjonaliseres gjennom å trene elevene i kritisk vurdering av engelske teksters innhold, tekstenes validitet og elevenes forståelse for den sosiale kontekst som tekstene er trukket ut av. Følgende informantutsagn illustrerer resonnementet:

«Og da synes jeg det er et vesentlig poeng å hjelpe elevene til å finne de gode kildene på engelsk, også i fag som vanligvis går på norsk. For de vil alltid ha tilgang til engelske tekster og kilder. For dette med dannelse handler alltid om å finne de rette stedene og kildene og bli inspirert av, og de rette mediene, og det er ikke alltid like enkelt for elevene og unge mennesker. Og da er det viktig å hjelpe dem for å finne de gode kildene, for det er ikke alltid like enkelt. Dannelse handler om kvalitet på kilder, og vi på skolen er veldig opptatt av kildeutvalg.» (I8)

«Kommunikasjon og kultur egner seg godt for bilingval undervisning, fordi det også inkluderer et dannelsesperspektiv. Det synes jeg er noe av det fascinerende med CLIL og bilingval undervisning. Ved å bruke bilingval undervisning, så oppnår man en grad av dannelse.» (I8)

Det engelskspråklige begrunnes som viktig fordi tilfanget av engelske tekster er massivt, og i tillegg bruker elevene i sin sosiale hverdag engelskspråklige medier og tekster side om side med norske. CLIL integreres dermed i trening av elevenes dannelse gjennom handlingskompetanse og kritisk vurdering. Det teoretiske perspektivet er interessant, fordi det korresponderer med Kunnskapsløftets (2006) vektlegging av handlingskompetanse og dannelse. I den generelle delen av læreplanverket bruker dannelse som overordnet paraplybegrep for handlingskompetanse, selvstendig refleksjon og demokratisk atferd. Læreplanen argumenterer for at slike felles referanserammer er særskilt viktig i vårt spesialiserte informasjonssamfunn, fordi disse referanserammene binder sammen kunnskap og verdier på tvers av faggrenser (Kunnskapsløftets generelle del, s. 15). Dale og Øzerk (2009) knytter også dannelsesidealet til kritisk vurdering og vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte, ved at elever arbeider med tekster ut fra dette formålet (Dale & Øzerk, 2009, s. 266).

4.3 Elevtilpasning som begrunnelse

I en av casene, Nannestad videregående skole, er nedslagsfeltet for CLIL yrkesopplæringen, nærmere bestemt i programfag innenfor matfagene. Det omfatter kokkefag, kjøttproduksjon og restaurantfag. Disse elevene går normalt to år på skole, etterfulgt av to år som lærling i bedrift. Det er disse fire årene samlet som gir sertifisert kompetanse i form av fagbrev (Helland, 2006). Minoritetsandelen av elevene i denne studieretningen velger påbyggingsløp i form av et tredje år, som skal gi studiekompetanse (Markussen & Sandberg, 2005). Det særskilte med denne konteksten er at det er et område som kjennetegnes av stort frafall og forsinkelse i opplæringen (Markussen et al., 2008). I dette perspektivet anvendes CLIL som verktøy i en tilpassnings strategi. *For det første* så er engelskundervisningen induktiv, og den tar utgangspunkt i elevenes arbeidsprosesser i praksisopplæringen, der motivasjonsstrukturen er gunstigere, som uttrykt i intervjuutsagnet nedenfor:

«Undervisningen er induktiv, individuelt tilpasset og spontan. Vi har også mange elever i slakteriet med forskjellig nasjonal bakgrunn og forskjellige kulturer, og de tar med seg kunnskap om mattradisjoner inn i slakteriet. Det er mye slik kunnskap som ikke kommer frem i klasserommet, der læreren underviser etter boka etter en plan. Det er mer sterilt i klasserommet, mens elevene føler en sterkere psykologisk trygghet og slapper mer av i slakteriet enn i klasserommet. Jeg tar derfor med meg fellesfagene inn dit, og ikke omvendt. Jeg samler dem også i klasserommet hver mandag, og da analyserer vi erfaringene fra forrige uke med fagenes perspektiv. Men det krever stor grad av skreddersøm. Jeg finner kanskje et klipp fra YouTube, eller jeg skreddersyr oppgaver for dem, men alt tar utgangspunkt i det de har arbeidet med i forrige uke.» (110)

For det andre, som også beskrevet i sitatet ovenfor, så eksternaliseres elevenes erfaringer gjennom samtale, felles refleksjon og diskusjon. Disse øktene følges da nærmest i sanntid opp med skriftlig systematisering. En slik didaktisk tilnærming gir mulighet til tilpasning av engelskfaget til elevenes praksisopplæring, deres faktiske nivå og interessefelt. Men som det indikeres i sitatet, så fordrer det mye selvstendig arbeid av læreren, i form av tilpasning og seleksjon av stoff. Det fordrer også at engelsklæreren i dette tilfellet er aktør på begge arenaene, og læreren må dermed være bindeledd mellom de to ganske ulike læringsarenaene. På denne arenaen er behovet for tilpasning stort, fordi elevene har motivasjonsbarrierer til teoretiske fag, i tillegg er det en betydelig kognitiv distanse mellom de to læringsarenaene. Det interessante er at bilingval undervisning, med engelske tekster, brukes som et didaktisk verktøy i denne settingen.

4.4 Mangfold i begrunnelser

De tre perspektivene utgjør hver sin type brede teoretiske begrunnelse som bilingval metodikk er satt inn i. Analysen avdekker noen viktige poenger. *For det første* så viser dybdeintervjuene at CLIL har mer enn en type pedagogisk begrunnelse sett fra lærernes perspektiv. Denne observasjonen har ganske vide implikasjoner, blant annet for variasjonsbredden i målepunkter når man skal evaluere effektene av CLIL på elevenes oppnådde kompetanse. Uttrykt forenklet, så demonstrerer de tre perspektivene et bredt spekter av mulige vurderingskriterier som relateres til elevenes oppnådde progresjon og kompetanse. *For det andre* så er perspektivene komplementære, og det er faktisk mulig å integrere dem i et samlet didaktisk rammeverk. Instrumentelle hensyn er også kompatible med dannelse og handlingskompetanse, og det er tydelig eksponert i den yrkesfaglige casen at dette passer også inn i en tilpasnings strategi. *For det tredje* gir lærerdataene støtte til oppfatningen om at CLIL er en generell didaktikk, som har et bredt nedslagsfelt. Det vil si at den er anvendbar i en bred flora av fag, spesialiseringer og pedagogiske settinger i norsk skolehverdag. Dette konvergerer også med andre observasjoner av CLIL i praksis (Svenhard, 2010).

5 OPPSUMMERING

I rapportens innledende del er rasjonale for CLIL presentert. Empiriske studier av engelsk ferdigheter i næringsliv og offentlig forvaltning har avdekket betydelige gap mellom faktisk og ønsket språkkompetanse (Hellekjær, 2007a, 2009). Dette er også Kunnskapsløftets (2006) virkelighetsforståelse, som også må ses i sammenheng med norske elevers relativt svake lesekompetanse slik det er avdekket i blant annet PISA studiene. CLIL tilbyr derfor en strategi for å fylle gapet mellom policy og praksis når det gjelder engelskferdigheter blant dagens elever og morgendagens arbeidstakere. For den enkelte elev byr CLIL på et distinkt potensial som individuell læringsstrategi som kan hjelpe eleven med å overvinne den lingvistiske barrieren mellom norsk og engelsk.

De empiriske observasjonene fra de syv caseskolene er så systematisert ved bruk av didaktikk som analytisk verktøy. Den didaktiske analysen viser stor variasjonsbredde i vurderingsformer, faglig innhold, arbeidsmåter, bruk av læremidler og faglig kontekst. Heterogeniteten i elevgruppene styrker observasjonen om at dette er en generell didaktikk med bredt nedslagsfelt. Av kritiske faktorer sett i et lærerperspektiv fremstår særlig støtte fra ledelsen og internasjonal kontekst som viktig, sammenholdt med det eksterne CLIL-nettverket som er etablert rundt Fremmedspråksenteret. Strukturelle faktorer rundt timeplan og gruppedelinger fremstår likeledes som potensielle barrierer. Observasjonene viser som nevnt at CLIL fremstår som et generelt didaktisk repertoar med et bredt anvendelsesområde. Dernest demonstrerer data fra flere caser uniformt at bilingval undervisning heller ikke fremstår som et rent «elitistisk» prosjekt, ved at svært sammensatte grupper av elever kan ha nytte av denne typen didaktikk.

Avslutningsvis er de empiriske observasjonene sammenfattet i tre teoretiske perspektiver som systematisk underbygges i datamaterialet. De fleste begrunnelser for å anvende CLIL i praksis konvergerer rundt en instrumentell forståelse, sammenholdt med motivasjon og kompetanseforutsetninger hos den enkelte lærer. Det oppleves som spennende å undervise anvendt engelsk, og det kommuniseres en opplevelse av at dette grepet gir merverdi for elevenes læring. Begrunnelsene ut fra dannelse og kultur åpner komplementære perspektiver på CLIL som fremstår som unike, og som før øvrig korresponderer tett med Kunnskapsløftets begrepsbruk og teoriforståelse. Anvendelsen av CLIL-metodikk i yrkesopplæringen, slik det er demonstrert i en av casene, viser et åpenbart potensial for å knytte sammen teori og praksislæring i denne delen av yrkesopplæringen. Casen eksponerer også generelle positive trekk som mest sannsynlig kan overføres til andre deler av yrkesopplæringen.

APPENDIKS 1: METODISKE PRINSIPPER

I dette vedlegget redegjøres det i korte trekk for de metodiske prinsippene som har vært anvendt i arbeidet med den foreliggende rapporten. CLIL-evalueringen er i sin natur en prosjektevaluering som følgelig er begrenset av prosjektets rammer m.h.t. deltakelse, tid og rom. Formålet med en kvalitativ studie er videre å fremskaffe fyldige og rike beskrivelser som er egnet til å skape god forståelse av det som observeres. Hovedinstrumentet for datainnsamling i denne casestudien har derfor vært semistrukturerte intervjuer og analyse av dokumenter fra lærernes praksis.

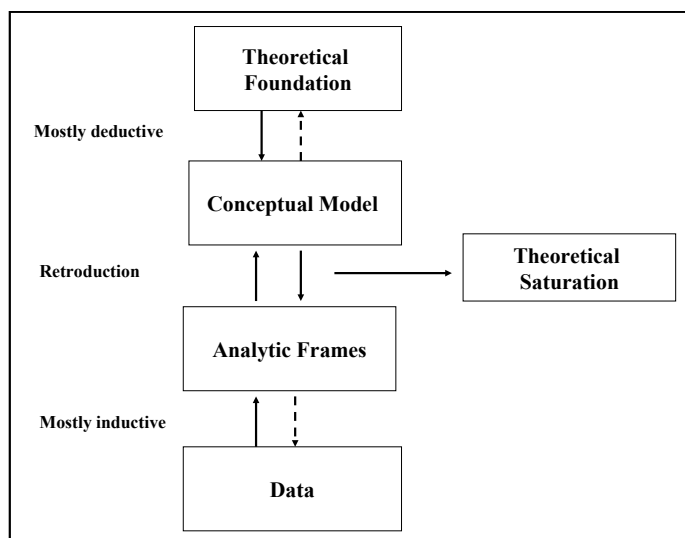
Dialog mellom teori og data

Rapporten bygger på en vitenskapsteoretisk tilnærming som ser forskning som en dialog mellom teori og data. I følge sosiologen Charles C. Ragin bygger det meste av samfunnsforskning på en slik dialogisk tilnærming:

Social research, in simplest terms, involves a dialogue between ideas and evidence. Ideas help social researchers make sense of evidence, and researchers use evidence to extend, revise and test ideas. The end result of this dialogue is a representation of social life – evidence that has been shaped by ideas, presented along with the thinking that guided the construction of the representation (Ragin, 1994, s.55).

Kjernen i denne metodeposisjonen er en vekselstrøm av både induktiv observasjon av praksis og teoretisk analyse av det som observeres. Gjennom analyse av intervjudata får en frem analytiske kategorier (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998), som igjen kontrasteres mot det teoretiske rammeverket som danner utgangspunkt for studien. Utgangspunktet er således «emergence» fra rådata, slik «grounded theory» metodologene Strauss og Corbin uttrykker det: «Emergence is the founding principle of inductive theory building» (Strauss & Corbin, 1998, s. 34). En prinsippmodell over dialogtilnærmingen er vist i *figur 1* på neste side:

Figur 1: Forskning som en dialog mellom teori og data. Kilde: Ragin (1994, s. 57)



Poenget med denne forskningstilnærmingen er for det første at empiriske observasjoner er inspirert av teori. For det andre så genererer observasjonene teori, ved at det teoretiske rammeverket blir modifisert og tilpasset ut fra hva forskeren observerer i praksisfeltet. Dette kaller Charles C. Ragin for «retrodution», der analytiske kategorier fra intervjuer kontrasteres mot det teoretiske rammeverket for studien. Denne «loopen» fortsetter til studien er såkalt «teoretisk mettet», det vil si at dataene ikke lenger tilfører noen teoretisk merverdi (Andersen, 1997).

Design og sampling

Designet for evalueringen er beskrevet i eget notat, som ligger til grunn for oppdragsavtalen mellom Fremmedspråksenteret og Høgskolen i Hedmark. Samplingen av enheter for denne rapporten formes av selve prosjektet og omfatter dermed de fag, skoler og lærere som har deltatt i 2009/2010. Med unntak av en skole som ikke responderte på henvendelsene, er antall caser komplett.

Undersøkelsen er designet tematisk og kildemessig for å analysere både individuelle faktorer blant lærerne samt organisasjonsvariable som har betydning for initiering, spredning og implementering av CLIL. Derfor omfatter studien to analysenivåer i teoretisk forstand, individ og organisasjonskontekst. I datainnsamlingen er det inkludert sekundærdata fra både klasserommet og skolens organisatoriske virksomhet. I tillegg er eleverfaringer samlet inn i et eget spørreskjema opplegg. Men hovedobservasjonsenheten er lærere, og studien bygger på 22 intervjuer med lærere og skoleledere. Utvalget er heterogent sammensatt, fordi det spenner over syv caseskoler som er situert i forskjellige regioner. I tillegg er casene, de enkelte bilingvale fagene, heterogent sammensatt i form av faglig bredde. Oversikten er vist i *tabell 1* nedenfor:

Tabell 1: Oversikt over caseskoler og informanter

SKOLE	FAG	INTERVJUER
Spjelkavik videregående skole, Ålesund	Historie og religion	5
Malakoff videregående skole, Moss	Historie	2
St. Olav videregående skole, Stavanger	Naturfag, geografi, samfunnskunnskap	5
Trondheim Katedralskole	Naturfag	3
Kirkeparken videregående skole, Moss	Historie	4
Halden videregående skole	Kommunikasjon og kultur	1
Nannestad videregående skole	Service og samferdsel Restaurant- og matfag	2

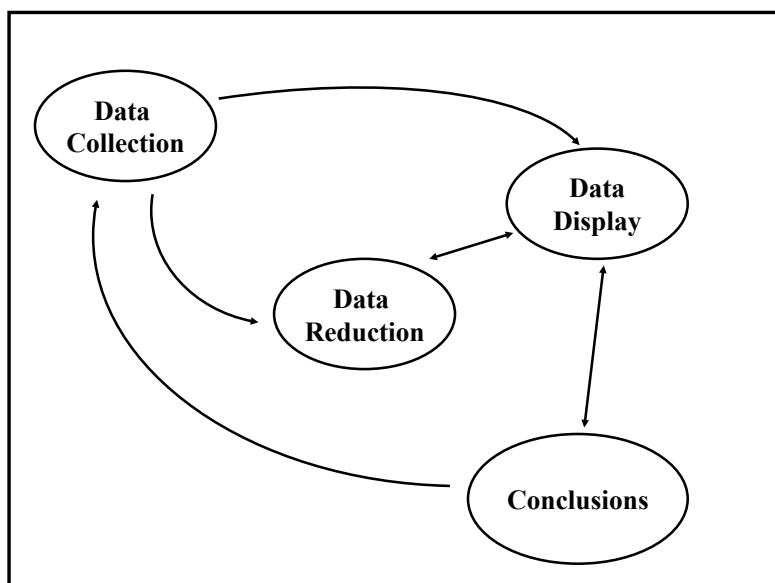
Datainnsamling

Datainnsamlingen følger standardprosedyrer for kvalitativ intervjueteknikk (Kvale, 1997). Det ble foretrukket semistrukturerte intervjuer som form, fordi det balanserer både et forhåndsdefinert fokus, samtidig som denne formen tillater en dialog mellom intervjuer og informant (Creswell, 1998). Denne dialogen er helt avgjørende for denne forskningsmetoden, fordi det tillater å stille oppfølgingsspørsmål for å oppklare innhold, validere forståelse og inntrykk, samt å følge opp temaer som tas opp av informanten der og da. Dialogen gir også mulighet til å kvalitetssikre at intervjueren har forstått mening og innhold på en valid og pålitelig måte (Creswell, 1998). Intervjuene ble tapet elektronisk og transkribert i ettertid. Referatene utgjør således grunnenheten for analysen, sammenholdt med sekundærdata.

Kvalitativ dataanalyse

Ifølge teoretikerne Miles og Huberman er kvalitativ dataanalyse en gjentagende syklisk prosess, mellom datainnsamling og analyse. Det er følgende et særtrekk ved kvalitativ forskning at forskeren går raskere ut i den sosiale settingen, samt at analysen går simultant med datainnsamling (Miles & Huberman, 1994). En prinsippkisse for denne analyseprosessen er vist i figur 2 på neste side:

Figur 2: Prinsippmodell for kvalitativ dataanalyse. Kilde: Miles og Huberman (1994, s. 429)



Som modellen viser, foregår det under analysen en kontinuerlig reduksjon av data. Prinsippene som det er redegjort for ovenfor er anvendt i analysen av rådataene. Det er mulig å anvende IKT programvare⁶ i kvalitativ dataanalyse. Dette instrumentet er for så vidt tilgjengelig, men ikke anvendt på grunn av at intervjuutvalget er så vidt begrenset. Men den prinsipielle analysemetoden i programvaren, med kategorier og koblinger som verktøy, er benyttet manuelt.

Rapportering og godkjenning av NSD

Fordi problemstilling og analyseenheter spenner over to nivåer, lærerens individuelle valg og fagenes organisasjonskontekst, er evalueringen strukturert i to delrapporter. I tillegg er det utarbeidet et arbeidsnotat basert på elevsvar på spørreskjema ved slutten av skoleåret. Syntesen av prosjektevalueringen er fremstilt i et sammendrag som i tillegg til essensen av dataanalysen også skisser konkrete anbefalinger for skoler som vil initiere CLIL-metodikk, samt anbefalinger til Fremmedspråksenteret. Opplegget for undersøkelsen er forhåndsgodkjent av Personvernombudet for Forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjekt nummer 22371 «Evaluering av CLIL-prosjektet i norsk videregående skole». Godkjenning er gitt september 2009.

Begrensninger

Metodologien som er anvendt har begrensninger knyttet til få enheter. I tillegg vil det alltid være usikkerhet knyttet til slutninger trukket på basis av data samlet inn på ett gitt tidspunkt. Oppfølgingsstudier over tid vil selvsagt gjøre funn mer presise og robuste, i sær i større utvalg med tidsserier av data.

⁶ Softwareløsningens navn er Envivo, tidligere NQ6 og NUDIST.

REFERANSER

- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Andreassen, S. G. (2010). Tysk på restaurant-og matfag (CLILiG). I B. W. Svenhard (Red.). *Fokus på språk*, (24). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society*. Malden, Ma: Blackwell.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dale, E. L., & Øzerk, K. (2009). *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2)
- Engelsen, B. U. (2002). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Helland, H. (2006). *Progresjon og kompetanseoppnåelse i yrkesfagopplæring*. Oslo: NIFU-STEP.
- 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?* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oslo, Oslo.
- Hellekjær, G. O. (2007a). Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok! I G. Doetjes, & B. Trandem (Red.). *Fokus på språk*, (3). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Hellekjær, G. O. (2007b). Reading: From a Forgotten to a Basic Skill. *Språk & språkundervisning*, (2), 23-29.

- Hellekjær, G. O. (2008). A case for improved reading instruction for academic English reading proficiency. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1-17.
- Hellekjær, G. O. (2009). Fremmedspråk i statsforvaltningen: en behovsanalyse. I G. Doetjes, & E. Thue Vold (Red.). *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? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (3), 218-229.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. (2007). Hva får vi vite fra PISA 2006? *Acta Didactica Norge*, 1(1).
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krashen, S. (1982). *Principals and practice in second language learning and acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforl.
- Lundvall, B.-Å. & Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of Industrial Studies*, 1(2), 23-42.
- Maljers, A., Marsh, D., & Wolff, D. (2007). *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. (Rapport 13/2008). Oslo: NIFU-STEP.
- Markussen, E., & Sandberg, N. (2005). *Stayere, slutttere og returnere*. Oslo: NIFU-STEP.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). Data Management and Analysis Methods. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moe, E. (2010). CLIL og språkutvikling. I B. W. Svenhard (Red.). *Fokus på språk*, (24). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing Social Research*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Simensen, A. M. (2008). Engelsk i Verden. I B. Trandem (Red.). *Fokus på språk*, (9). Halden: Fremmedspråksenteret.

- Strand, T., & Kvernbekk, T. (2000). Problems of educational models and their use. *Nordisk Pedagogik*, 20(1), 1-12.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Streitlien, M. (2010). Hva motiverer (best) for å lære språk? I B. W. Svenhard (Red.). *Fokus på språk*, (24). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Svenhard, B. W. (2010). CLIL- engelsk og fremmedspråk i andre fag. I B. W. Svenhard (Red.). *Fokus på språk*, (24). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Svenhard, B. W., & Cherubini, N. (2010). Developing receptive and productive skills through the use of learning centres. I B. W. Svenhard (Red.). *Fokus på språk*, (24). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Väljjarvi, J. (2006). *The Finnish Success in Learning Achievements – the PISA Study, HEAD International Stakeholder Seminar*. Oslo: Handelshøyskolen BI.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., & Arffman, I. (2002). *The Finnish success in PISA - and some reasons behind it*. Jyväskylä: OECD-PISA.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.